

**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

HELOISA HELENA BARREIRA CARVALHO MELO

**RELAÇÕES DE PODER NO INTERIOR DA ESCOLA BASICA NO ESTADO
DE GOIÁS E NO DISTRITO FEDERAL**

INHUMAS

2023

HELOISA HELENA BARREIRA CARVALHO MELO

**RELAÇÕES DE PODER NO INTERIOR DA ESCOLA BASICA NO ESTADO
DE GOIAS E NO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de conclusão do Mestrado em
Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dr^a. Elianda Arantes
Figueiredo Tiballi.

INHUMAS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

M528r

MELO, Heloisa Helena Barreira Carvalho
RELAÇÕES DE PODER NO INTERIOR DA ESCOLA BASICA NO
ESTADO DE GOIAS E NO DISTRITO FEDERAL. Heloisa Helena Barreira
Carvalho Melo. – Inhumas: FacMais, 2023.

139 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Dr^a. Elianda Arantes Figueiredo Tiballi”.

1. Poder; 2. Instituições; 3. Documentos; 4. Discurso. I. Título.

CDU: 37

**RELAÇÕES DE PODER NO INTERIOR DA ESCOLA BASICA NO ESTADO DE GOIÁS
E NO DISTRITO FEDERAL**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de
Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 08 de agosto de 2023.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi (Orientadora)
Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas - FacMais

Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos
Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas- FacMais

Dra. Ancha Quimuenhe
Membro Convidado Externo
Universidade de Romuva - UNIROMUVA

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Mestrado da FacMais, em especial à minha orientadora a Prof.^a Dr.^a. Elianda Arantes Figueiredo Tiballi, por muito contribuírem em minha jornada acadêmica dos últimos dois anos de aperfeiçoamento nos estudos.

As professoras da banca, Profa. Dra. Ancha Quimuenhe e Profa. Dra. Maria Luiza Vasconcelos, pelas contribuições e direcionamentos.

Aos colegas de curso, foram essenciais em propagação de força, união, respeito, harmonia, apoio e no estímulo em reavivar uns nos outros o nosso sonho em comum em prol da educação e do crescimento profissional.

E a todos os alunos que passaram e ainda irão passar por nossas salas de aulas, vocês nos inspiram, desafiam, motivam, e são fonte de nosso constante zelo pelas aprendizagens.

DEDICATÓRIA

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

Michel Foucault

Dedico essa pesquisa aos professores oprimidos pelo sistema de educação brasileiro, o nacional, e também (em suas subestruturas), em sua fragmentação, sejam eles: estaduais, distrital e municipais, ofereço o cerne do meu levantamento construído ao longo destes quase dois anos, à todos aqueles que mesmo dentro das hierarquias, de alguma forma (por meio de estudos pessoais, acadêmicos, por força das pressões exercidas, experiências vivenciadas no percurso profissional), despertaram e entenderam as várias nuances de opressões, assédios, agressões e violências psicológicas.

RESUMO

Este estudo discutiu como se apresentam e se manifestam as relações de poder no interior da escola com base dos documentos institucionais estaduais do Distrito Federal e do Estado de Goiás. Os objetivos propostos foram: Compreender como se evidenciam (ou não) as relações de poder no interior da escola a partir da análise dos documentos que regem os sistemas de Ensino da SEEDF e da SEDUC-GO, para o nível escolar da Educação Básica. E como específicos: Estudar como acontecem as dinâmicas sociais relacionadas as relações de poder na Institucional Escolar; Analisar textos que fundamentam a base teórica sobre a temática dentro de pensadores fundantes das práticas das relações de poder e como tais ações se refletem no cotidiano escolar, suas consequências na construção das aprendizagens e ações laborais; Analisar as relações de poder olhando para as normativas da educação básica nos sistemas de ensino no estado de Goiás e no Distrito Federal. Buscou-se aqui com base na fundamentação teórica de Bourdieu (1982,1983) e Foucault(1979,2005,2014) delimitar desde as origens do Poder até como este se manifesta no contexto das instituições, nas dinâmicas cotidianas, validadas através dos referidos documentos. Parte-se aqui do pressuposto de que atrás de documentos, regimentos, e outros dispositivos aparentemente neutros há um jogo de poder e que apesar da suposta democracia e gestão participativa há uma condução implícita nos documentos que é aquilo que possibilita as estratégias do poder de se efetivarem. Ratificando a teoria de Bourdieu é visto aqui como esses mecanismos acabam sendo internalizados através das experiências e práticas culturais durante a vida das pessoas em no caso das escolas, como essas disposições, propostas em documentos, regimentos e projetos são incorporadas afetando e subordinando os indivíduos em sua forma de pensar e agir no mundo social. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica e documental apoiado pela pesquisa qualitativa e descritiva. O método de Análise de Conteúdo nos moldes utilizados por Laurence Bardin (1977) foi utilizado para o tratamento dos documentos. O resultado encontrado a partir do trabalho com os respectivos documentos das duas secretarias apontou que enquanto uma delas demonstra total disponibilização com o acesso, a outra o restringe evidenciando uma discrepância entre o discurso democrático do texto e o que ocorre de fato na prática. Apesar de constituir uma pesquisa documental e sem o envolvimento de sujeitos diretos, os documentos em sua análise discursiva e de conteúdo apontam para a discrepância entre teoria e prática e principalmente evidenciam as relações de poder no contexto do discurso conforme apontam os dois principais teóricos abordados.

Palavras-Chave. Poder. Instituições. Documentos. Discurso.

ABSTRACT

This study discussed how power relationships within the school are presented and manifested based on the state institutional documents of the Federal District and the State of Goiás. The proposed objectives were: Understand how power relationships are evident (or not) inside the school based on the analysis of documents governing the SEEDF and SEDUC-GO education systems, for the Basic Education school level. And as specific: Study how social dynamics related to power relations in the School Institutional happen; Analyze texts that support the theoretical basis on the subject within thinkers founding the practices of power relations and how such actions are reflected in school daily life, their consequences in the construction of learnings and labor actions; Analyze power relations by looking at basic education regulations in the teaching systems in the state of Goiás and in the Federal District. It was sought here based on the theoretical grounds of Bourdieu (1982,1983) and Foucault (1979,2005,2014) to delimit from the origins of the Power to how it manifests itself in the context of institutions, in the daily dynamics, validated through the aforementioned documents. It is taken here from the assumption that behind documents, rules, and other apparently neutral devices there is a game of power and that despite the alleged democracy and participatory management there is an implicit conduction in the documents that is what enables the strategies of power to be effective. Ratifying Bourdieu's theory is seen here how these mechanisms end up being internalized through the experiences and cultural practices during people's lives in the case of schools, how these provisions, proposals in documents, rules and projects are incorporated affecting and subordinating individuals in their way of thinking and acting in the social world. The method used was bibliographic and document research supported by qualitative and descriptive research. The method of Content Analysis in the molds used by Laurence Bardin (1977) was used for the processing of the documents. The result found from the work with the respective documents of the two secretariats pointed out that while one of them demonstrates full availability with access, the other restricts it by showing a discrepancy between the democratic speech of the text and what actually occurs in practice. Despite constituting a documentary survey and without the involvement of direct subjects, the documents in their discursive and content analysis point to the discrepancy between theory and practice and mainly evidence the power relationships in the context of the speech as pointed out the two main theoretical topics addressed.

Word-Key. Power. Institutions. Documents. Speech.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BTDT- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

BNCC- Base Nacional Curricular.

LDB- Lei de Diretrizes e Bases.

PPP- Projeto Político Pedagógico.

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

SEDUC-GO- Secretaria de Estado de Educação de Goiás.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Quadro 1- Levantamento de dissertações e teses entre 2000 e 2020.

Quadro 2- Revisão Integrativa das dissertações e teses entre 2000 e 2020

Figura 1 Desenvolvimento da Pesquisa com base no método de Análise de Conteúdo. (BARDIN,1979).

Tabela 1-Projeto Distrital de Educação do Distrito Federal

Tabela 2- Diretrizes da Educação do Distrito Federal

Tabela 3- Plano Estadual de Educação de Goiás

Tabela 4 -Diretrizes da Educação do Estado de Goiás

Tabela 5- Projeto Político Pedagógico de Goiás

Tabela 6- Projeto Político Pedagógico do Distrito Federal o ppp 1 do Centro de Ensino Fundamental 01 do Planalto

Tabela 7- Lei de Gestão Democrática do Estado de Goiás

Tabela 8 – Comparativo de Lei de Gestão

Tabela 9 - Regimento Escolar Interno da Educação do Estado de Goiás

Tabela 10 - Regimento da Rede Pública do Ensino do Distrito Federal

Figura 2: Mapa de relações de Poder (Scott, 2008).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 AS DINÂMICAS SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM O PODER NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	22
1.1 O que é o Poder: origens, significado e significância.....	22
1.2 Evidenciando as formas de poder.....	29
1.3 Instituições sociais e poder outorgado pela escola.....	30
1.4 O <i>Habitus</i> e o Campo.....	31
1.5 A instituição escolar como um espaço reprodução de poderes.....	39
1.6 A instituição escolar e o capital cultural como um espaço de convivência humana.....	43
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DE GOIÁS E O DISTRITO FEDERAL FACE ÀS SUAS PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR	48
2.1 Enquadramento das Diretrizes Curriculares Nacionais no Estado de Goiás e no Distrito Federal.....	49
2.1.1 Análise do Documentos do Estado de Goiás.....	50
2.1.2 Análise dos Documentos do Distrito Federal.....	56
2.2 Enquadramento dos Projetos Políticos Pedagógicos no estado de Goiás e no Distrito Federal.....	58
2.2.1 Regimento Interno do Estado de Goiás.....	60
2.2.2 Regimento Interno do Distrito Federal.....	61
2.3 Enquadramento das Leis de Gestão Democrática no estado de Goiás e no Distrito Federal.....	63
2.3.1 Lei de Gestão Democrática das escolas do nível básico no Estadode Goiás	64
2.3.2 Lei de Gestão Democrática das escolas do nível básico do DF.....	65
2.4 Enquadramento do Regimento da Educação no estado de Goiás e no Distrito Federal.....	68
2.4.1 Análise do Regimento Escolar de Goiás.....	69
2.4.2 Análise do Regimento Escolar do Distrito Federal.....	70

3 RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDAS PELAS NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS SISTEMAS DE ENSINO NO ESTADO DE GOIAS E NO DISTRITO FEDERAL.....	72
3.1 Governamentabilidade e a condução dos documentos.....	79
3.2 A relação do poder instituído com os documentos normativos/legislativos do Estado de Goiás e do Distrito Federal.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
ANEXOS.....	103
APÊNDICES.....	104

INTRODUÇÃO

A educação, de modo geral, é vista de forma fragmentada e não como parte de um processo. Processo esse que é perpassado pelas relações de poder constitutivas da sociedade e que determinam suas bases e fundamentos. Foucault (1971) já preconizava que o poder produz saber e não somente ou simplesmente o favorece. Saber e poder possuem uma relação imbrincada e, portanto, não há uma relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder.

Continua Foucault, afirmando que as relações de “poder saber” não devem ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que há um efeito imbricado na relação sujeito que conhece, objetos a conhecer e modalidades de conhecimentos. Os efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber possuem transformações históricas (Idem, p.27).

Nesse contexto, as experiências profissionais são sem dúvida um ponto de partida, na busca do entendimento das práticas escolares que visam também compreender como se dão as relações de poder nos sistemas de ensino distrital/estadual, em suas esferas hierárquicas das relações pedagógicas e suas mediações.

Assim, o propósito deste estudo, foi de analisar as regulamentações e orientações contidas (ou não) nos documentos que regem os sistemas de ensino da SEEDF e da SEDUC-GO para a Educação Básica e buscar entender como funciona as relações de poder subentendidas e exercidas de forma indireta e direta nos respectivos sistemas de ensino escolares. Com este propósito foram analisadas a hierarquia de poder e a autonomia da gestão, o sistema de trabalho dos servidores, e a submissão ou influência dos processos de ensino e aprendizagem aos documentos normativos da escola e das secretarias de Educação.

Buscou-se compreender alguns estudos de Bourdieu sobre as categorias teóricas que permitiriam a análise do tema investigado - “Campo”, onde as relações de poder e a luta de classes se manifestam naturalmente e o “Capital Cultural”, no

sentido em que as Instituições Escolares exigem dos estudantes um determinado “Capital Cultural” e simultaneamente vai excluindo dos “bancos escolares” quem não o possui.

Esta pesquisa procurou estudar as relações de poder na escola a partir da concepção formulada por Bourdieu, com o suporte de diversos autores que também explicam o tema; também explicitar o que dizem os documentos normativos da Educação Básica no Distrito Federal e do Goiás sobre a hierarquia institucional neles estabelecidos. Os dados empíricos para esta análise foram extraídos de documentos oficiais - Projeto Político Pedagógico, Regimentos da Educação Básica, Diretrizes Educacionais do DF/GO e BNCC.

Subentende-se que os estudos problematizadores da dimensão social, histórica, política e filosófica dos processos educativos, perpassam pela visão multidisciplinar que acima de tudo visa compreender e localizar historicamente esses mesmos processos principalmente os relacionados à educação. Nesse contexto os estudos políticos e filosóficos estão focados na compreensão desses processos e, principalmente nas configurações históricas que compõem as instituições educacionais e escolares em suas diferentes formas de organização, níveis e modalidades. Entende-se que os processos educativos e a história das instituições, as práticas educacionais e tudo o que envolve a escola pública brasileira precisa e deve ser visto sob um ponto de vista multidisciplinar para ser compreendido em sua totalidade.

Essas práticas educativas, segundo Kleiman (2001) e reforçando Foucault (1971), estão relacionadas e envolvidas com as relações de poder, principalmente porque tratam de práticas de aculturação do indivíduo, no que se refere à aquisição da leitura e da escrita, visto que há uma cultura dominante a ser apreendida e utilizada formalmente e que segundo a mesma autora, vai além do mero conflito cognitivo, é um processo de perda e de luta social. Aprender a ler e escrever, assim, está relacionado à aceitação de práticas da cultura dominante. Aceitar, incorporar, disseminar e propagar essas mesmas práticas fazem parte desse contexto de poder.

Sendo assim, também nesse contexto não se poderia deixar de considerar e relacionar as ideias de Foucault como citado no início, porquanto a Teoria da

Governamentalidade desse autor analisou a forma como o poder é exercido nas sociedades modernas e como influenciam as sociedades atuais. Nelas, o poder não é algo possuído ou não pelos indivíduos. É sim uma interposição de forças manifestadas em vários aspectos da vida social. Ele argumenta que o poder não é apenas exercido pelos governos e pelas instituições políticas, mas também pelas normas sociais, valores culturais, práticas econômicas, tecnologias e outras formas de controle social.

Foucault continua sua assertiva propondo que o poder não é simplesmente repressivo, mas também produtivo. Dessa forma, além de limitar as ações dos indivíduos, ele também os molda e os conduz em direções específicas. Outrossim, infere que a governamentalidade, portanto, refere-se ao conjunto de técnicas, estratégias e dispositivos utilizados para exercer o poder de forma produtiva, moldando os indivíduos de acordo com certas normas e valores.

Surgida na emergência do Estado liberal a governamentalidade moderna utiliza a razão como forma de governar. O Estado liberal procura governar os indivíduos de forma indireta, através do controle dos mecanismos econômicos e sociais. É dessa forma que promove uma forma de governo baseada na disciplina, no controle do tempo, no estabelecimento de normas e padrões de comportamento, na normalização da população e na criação de uma cultura da autorregulação. (FOUCAULT,2005).

De modo geral, pode-se afirmar que a partir dessa teoria e da teorização acerca do Poder em Foucault passa-se a compreender como o poder é exercido nas sociedades modernas e pós-modernas e como as técnicas e estratégias de governação são usadas para moldar os indivíduos de acordo com certas normas e valores.

A análise da teoria de Bourdieu e sua correlação com a teoria de Foucault tornam-se útil e eficiente para um melhor entendimento das dinâmicas de poder contidas nos documentos ou na ausência deles no Distrito Federal e o Estado de Goiás, principalmente para entendermos melhor as dinâmicas de poder que moldam as vidas, ações dos sujeitos e para percebermos as estratégias e normas de controle social naturalizadas socialmente.

Procedimento metodológico

O enfoque metodológico aqui determinado é a revisão bibliográfica seguida da pesquisa documental, por se tratar de metodologias que possibilitam o estudo e investigação de fenômenos sociais. A utilização destas ultrapassa os valores acadêmicos, sendo também apoiadores dos estudos e intervenções em diversos contextos profissionais e sociais.

Conforme Le Goff (2012), um documento é algo que fica, é um testemunho. E por ser fruto de determinado contexto histórico está carregado de representações de sua referida época e contexto e, portanto, isento de neutralidade e, à medida que são compostos por especificidades e intencionalidades sua apreensão como uma verdade absoluta é impossível, pois se faz necessário compreender o documento no contexto da conjuntura histórica em que foi produzido (LE GOFF, 2012).

De acordo com Pereira e Graebin (2010), por ser um resultado das diferentes relações das forças sociais e culturais, políticas e econômicas e religiosas presentes em determinado contexto o documento se perpetua intencionalmente, apresentando os moldes em que foi fabricado, perpetuado no decorrer da história.

Nesse ínterim, entende-se que, a metodologia da análise documental é um instrumento possibilitador e facilitador para a construção de uma análise e narrativa e descritiva nos campos das pesquisas sociais, educacionais, pois encontrará em seu teor os indícios das políticas públicas, dos discursos e prescrições oficiais, da constituição das disciplinas escolares, dos orçamentos destinados à educação, da aquisição e reforma de prédios, da disponibilidade de materiais escolares, das relações dos sujeitos com estes elementos e de tantos outros aspectos. Estes aspectos citados possibilitam “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. (CHARTIER, 1988, p. 16-17). E no caso em questão ajudará a fazer a leitura das relações de poder implícitas ou explicitadas nesses documentos e que repercutem diretamente nas escolas e no seu cotidiano.

Neste estudo, os documentos são de acesso público, disponibilizados em sites do governo do Estado e em portais específicos que guardam acervos da

memória da educação que por si retratam as conjunturas das quais são originários. Descobrir os aspectos intencionais ou não dos elementos dessas conjunturas é a tarefa do professor pesquisador.

O emprego da análise documental enquanto metodologia de pesquisa em educação “[...] resulta do processo interpretativo e da construção compreensível de um aspecto da história humana”, com base em questionamentos do pesquisador frente a esses documentos (PIMENTEL, 2001, p. 193). A natureza ou conteúdo do documento também é importante ao longo dessa análise, pois um relatório destinado a um órgão público e um diário pessoal possivelmente vão apresentar escritas distintas, todavia podem comunicar um mesmo fato. Cabe ao pesquisador estabelecer critérios e métodos para constituir uma narrativa que conceda sentido e significado as diferentes tipologias de fontes documentais que constituem seu corpus empírico (CELLARD, 2008).

Le Goff (2012, p. 536) assinala que uma das responsabilidades que compete ao historiador/pesquisador ao fazer uso da Análise Documental “[...] consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e não lhes acrescentar nada do que eles não contêm”.

Para uma efetivação da prática metodológica de análise documental algumas etapas precisam ser estabelecidas. A compreensão do documento, conhecimento de sua autoria, suas influências e posições sociais, políticas, econômicas e religiosas, são as primeiras tarefas do pesquisador e a partir disso haverá a compreensão do sentido e significado atribuído pelo autor ao seu texto, bem como para quem ele foi destinado.

Cellard (2008) afirma que documentos observados de forma isolada do contexto pesquisado, sem as relações, as conexões e os questionamentos teóricos, ou associados aos aspectos sociais, culturais, políticos ou econômicos se tornam apenas um emaranhado de palavras. Então, o documento começa a adquirir validade histórica, relevância ao pesquisador e a seu objeto de estudo, com base na [...] análise que se faz dele, e não o documento em si. São as perguntas que o pesquisador elabora e as lentes que utiliza para analisar teórico e

epistemologicamente que possibilitam recompor cenários vividos a partir de vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador (SOUZA, 2015, p. 50).

Nesse contexto, este estudo depreende especificamente os documentos recentes visando extrair dos mesmos a análise e interpretação segundo os objetivos propostos enfatizando o método de análise a ser utilizado para tal.

À luz de uma perspectiva histórica, a análise documental correspondeu à análise dos documentos que compõem o aparato teórico, filosófico da educação no Distrito Federal e no estado de Goiás e assim utilizando referências bibliográficas sobre o momento sócio histórico que influenciou a elaboração daquele programa, no que diz respeito às relações de poder contidas implícitas ou explicitamente nos mesmos. A vantagem do documento surge na sua consideração da dimensão temporal e de reconstrução histórica na compreensão do social (CELLARD, 2008).

O tipo de estudo desenvolvido trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Os métodos são formalizações particulares do procedimento, ou percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados a determinado fenômeno ou domínio estudado (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992). Dentro de uma abordagem qualitativa e de cunho descritivo-explicativo, a investigação implica a emergência do novo nas ideias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica. Para Andrade (2003), a pesquisa qualitativa descritiva, objetiva conhecer, observar, analisar, explorar, registrar e interpretar dados sem interferir para modificá-los.

Este é um procedimento sistemático para revisar ou avaliar documentos, sejam eles impressos ou eletrônicos (BOWEN, 2009). Permite também desenvolver esquemas de triangulação com outros métodos de investigação. Sua valoração tem a ver com o objeto de estudo visto que este é quem vai validar sua pertinência com o objeto de estudo. Nos casos de dados institucionais são particularmente úteis.

O procedimento analítico da análise documental envolveu encontrar, selecionar, avaliar e sintetizar dados contidos em documentos (BOWEN, 2009). Para tal, o pesquisador deve definir um método de análise do conteúdo contido no

documento, com o intuito de selecionar e recolher dados deste para uma posterior avaliação e sintetização. Nessa análise preliminar e crítica dos documentos buscou-se a autenticidade e confiabilidade do texto, a sua natureza, os seus conceitos-chave e a sua lógica interna (CELLARD, 2008). Posterior a essa análise dos documentos passam a ser interpretados buscando a ligação com o questionamento inicial.

Nesta fase do estudo, foi realizada uma primeira organização do material, quando se tornou indispensável olhar para o conjunto de documentos de forma analítica, buscando averiguar como poderia proceder para torná-lo inteligível, de acordo com os objetivos de investigação. Todos os documentos coletados estavam em pastas nos respectivos sites e em arquivos PDF, devidamente baixados e coletados. Sites eram arquivados em pastas ao mesmo tempo em que dava prosseguimento à coleta. As leituras e fichamentos tanto dos documentos quanto das demais referências foram efetuadas e para cada documento foi criada uma ficha de leitura contendo resumo, referência bibliográfica da publicação, além de algumas transcrições de trechos que poderiam ser utilizados posteriormente.

Em pesquisa recente para levantamento bibliográfico, no mês de novembro de 2021, busquei na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por pesquisas feitas com temas próximos ao meu objeto de pesquisa, e como os seguintes descritores: Poder. Instituições. Documentos e Discurso, no período de 2000 a 2020, foram rastreadas 41 dissertações e teses, sendo a mais recente de 2020, assim considero que existem possibilidades de atualização sobre o assunto abordado nesta pesquisa. Para fins de estudo somente 15 trabalhos foram selecionados. (Anexos- Quadros 1 e 2)

A análise de dados aqui proposta é da Análise de Conteúdo dentro dos moldes propostos por Laurence Bardin (1977). Esse método constitui-se em um conjunto de técnicas utilizadas na análise de dados qualitativos e foi sistematizado na primeira metade do século XX, sendo mais tarde amplamente utilizado na investigação científica, cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento.

Associado à pesquisa qualitativa, proporciona uma situação natural, rica em dados descritivos, plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma contextualizada e completa. Lüdke (1986, p.1) afirma que: “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Segundo Bardin (1977, p 21), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos a condições de produção/recepção destas mensagens.

Dessa forma este estudo é realizado a partir do método de Análise do Conteúdo, oferecendo-nos uma margem de flexibilidade de execução capaz de favorecer diferentes abordagens filosóficas na essência de seus conteúdos. E é nessa perspectiva que abordamos tal método para discussão dos resultados no nosso trabalho. As informações coletadas nos documentos serão analisadas a partir dessa aproximação na perspectiva de alcançar os objetivos propostos no início dessa pesquisa.

As fases seguiram os passos descritos no organograma abaixo:

Hipótese do trabalho

No interior da escola as relações de poder se manifestam sob variados prismas que tem como base um discurso dominante, assim, o poder e a violência simbólica exercem influência nas organizações escolares e nas relações de trabalho difundindo conceitos ideologicamente entendidos como verdadeiros e universais pela área organizacional das escolas.

Objetivos da pesquisa Geral

Compreender como se evidenciam (ou não) as relações de poder no interior da escola a partir da análise dos documentos que regem os sistemas de Ensino da SEEDF e da SEDUC-GO, para o nível escolar da Educação Básica.

Específicos:

Estudar como acontecem as dinâmicas sociais relacionadas as relações de poder na Institucional Escolar;

Analisar textos que fundamentam a base teórica sobre a temática dentro de pensadores fundantes das práticas das relações de poder e como tais ações se refletem no cotidiano escolar, suas consequências na construção das aprendizagens e ações laborais;

Compreender as relações de poder olhando para as normativas da educação básica nos sistemas de ensino no estado de Goiás e no Distrito Federal.

Foi proposta nessa etapa da pesquisa uma avaliação no que concerne à concepção de poder embutido nos documentos da SEEDF e Secretaria de Educação de Goiás (Planos Estaduais e Distritais de Educação, Diretrizes Curriculares, Projeto Político Pedagógico, Lei de Gestão Democrática e Gestão Escolar e Regimento Escolar do Estado de Goiás e do Distrito Federal.). Os resultados deverão ser analisados, comparados, tabulados e estudados de forma a satisfazer os objetivos da pesquisa e realinhar as práticas pedagógicas objeto de estudo

Como fontes de fundamentação teórica, foram utilizadas principalmente os estudos dos autores Michael Foucault (1979, 2005, 2014) e Pierre Bourdieu (1982, 1983, 2015), com o apoio da produção teórica de outros autores, inicialmente: Bernard Charlot, José Carlos Libâneo (2012,2018), e Paulo Freire (2014,2015), também foram base teórica desta pesquisa a leitura de produções científicas dos repositórios de universidades: artigos e periódicos, ou seja, a bibliografia construída sobre a temática até a atualidade, partindo da base nos autores mais expressivos no tema dentro da academia e expandindo dentro de campos de Ciências aliadas para construir a pesquisa.

Para tanto, este trabalho foi disposto em três capítulos além dessa introdução. No primeiro capítulo se traça a genealogia do termo poder, sua origem e temporalidade e a teorização a partir de Bourdieu com os conceitos de “Campo” (onde as relações de poder e a luta de classes se manifestam naturalmente) e o “Capital Cultural”, no sentido em que as Instituições Escolares exigem dos estudantes um determinado “Capital Cultural” e em consequência disso exclui dos “bancos escolares” quem não o possui

O segundo capítulo traz uma análise documental dos documentos norteadores da educação do Distrito Federal e do Estado de Goiás, onde buscou-se explicitar o teor dos documentos relacionando-os com a teorização apresentada anteriormente acerca da hierarquia institucional neles estabelecidos (manutenção de uma hierarquia, relação de obediência, a organização do status quo, entre outros).

No terceiro capítulo, evidenciaram-se as relações de poder estabelecidas pelas normativas da educação básica nos sistemas de ensino do Distrito Federal e Goiás com base principalmente no conceito de governamentalidade proposto por Foucault relacionando com outras teorizações propostas em alguns trabalhos relacionados ao tema levantados em plataformas de busca por teses e dissertações como BDTD e Sucupira.

As considerações finais sugerem que além de poucos estudos de análise em relação ao tema, fica evidenciado que as relações de poder estão contidas e se destacam nos documentos estudados e são disseminadas através da linguagem e do conhecimento que produzido pelos documentos e compartilhados pela sua execução. Assim, o poder é exercido através de discursos, normas e práticas que determinam o que é considerado verdadeiro ou correto em uma sociedade.

Desse modo, o poder é o correspondente às estratégias cujo arcabouço geral se cristaliza quando toma corpo na elaboração das leis do Estado, executado na prática dos profissionais de educação. As estratégias de execução e as práticas de coerção no cumprimento dessas leis, entretanto vão diferenciar conforme o campo e o capital cultural local e o *habitus*, que inconscientemente, são assimilados por meio das representações culturais a que somos submetidos e pela interiorização e imitação dessas representações.

1 AS DINÂMICAS SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM O PODER NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Este capítulo além de evidenciar a concepção de poder em suas variantes terminológicas e filosóficas através do tempo, busca explicar as relações de poder na instituição escolar a partir da concepção formulada por Bourdieu. Para tanto, e com o suporte de autores como Foucault, Libâneo, Forquin, são trabalhados conceitos como Campo”, onde as relações de poder e a luta de classes se manifestam naturalmente e o “Capital Cultural, no sentido em que as Instituições Escolares exigem dos estudantes um determinado “Capital Cultural” e em consequência disso exclui dos “bancos escolares” quem não o possui.

1.1 O que é o Poder: origens, significado e significância

Poder é uma palavra atribuída em sua origem ao latim “*potere*” e “*possum*” e tem a mesma raiz que a palavra potência. Outras origens que lhe são destacadas são do Indo-Europeu *poti-*, palavra que designava o chefe de algum grupo social (família, clã, tribo). Daí derivou o Grego *pótis*, “marido”. E *despotés*, inicialmente “senhor, chefe da casa”, mais tarde aplicado aos tiranos orientais e depois ao de todo gênero. Em Latim, o adjetivo *potis* significa “poderoso, capaz de”. (ARANHA, 2004).

Historicamente é um elemento presente na sociedade desde os primórdios da humanidade e remete à capacidade de fazer algo, de empreender algo. Em consequência disso, passou também a significar a capacidade de impor, de mandar e de submeter os outros à própria vontade. E essa submissão (poder) aconteceria em vários âmbitos como o político, econômico, familiar ou mesmo a capacidade de persuasão entre os seres.

Além de ser o motivo de lutas no decorrer da História, entende-se que essa mesma História nada mais é que o registro sucessivo de lutas pelo poder. As grandes conquistas, descobrimentos, guerras, controle de massas, ou mesmo de

indivíduos próximos, são a prova de que a espécie humana leva às últimas consequências sua necessidade de manter o controle e exercer de alguma forma o poder sobre outrem.

Os que levam isso adiante e em tempo integral chegam a se tornar patológicos, sociopatas e narcisistas tiranos e ditadores que começam seus embustes na família e comunidade e chegam a submeter nações inteiras. Por vezes pelo dinheiro, mas em boa parte dos casos, pelo controle, pelo status que a detenção do Poder proporciona.

O escrutínio acerca do Poder é à base de diversas teorias filosóficas, sociológicas, teológicas e antropológicas que buscam desvendar desde as origens à busca do entendimento do que há por trás do fascínio sobre o poder. Assim sendo, parte-se aqui a princípio do Poder entendido enquanto o direito cedido, outorgado ou forçado por um indivíduo/grupo, conforme o contexto, de deliberar, agir, mandar e, exercer sua autoridade, soberania, a posse de um domínio, da influência ou da força.

Segundo a sociologia, poder é a habilidade de impor a sua vontade sobre os outros, e existem diversos tipos de poder: o poder social, o poder econômico, o poder militar, o poder político, entre outros. Alguns dos mais renomados autores da Sociologia debruçaram sobre a questão do poder entre eles Michel Foucault, Max Weber, Pierre Bourdieu. Esses teóricos retratam sob a visão da sociologia o poder através da teoria dos jogos, o feminismo, o machismo, o campo simbólico entre outros.

A Filosofia examina o poder enquanto força, capacidade e, ao mesmo tempo, autoridade. Trata-se da capacidade de imposição ou de conquista, seja pela força bruta, seja pelo convencimento. A capacidade de persuasão torna as pessoas poderosas, tanto pela argumentação, quanto pelo carisma. Por isso mesmo, o Poder, aparentemente algo tão singular é ao mesmo tempo alvo de diversas abordagens filosóficas e políticas. Aristóteles, Nicolau Maquiavel, Friedrich Nietzsche, Karl Marx, Norberto Bobbio e Michel Foucault desenvolveram teorias sobre o poder, entendendo-o como artifícios do âmbito político e social ou como um aspecto natural da vida.

Assim, ainda que discutido desde a Antiguidade clássica, a partir do Renascimento é que o Poder se tornou objeto das discussões filosóficas e políticas. Entretanto, apenas com o declínio do Antigo Regime e em consequência a queda das monarquias absolutistas o poder e suas relações passam a ser examinadas com mais atenção. Um rápido percurso histórico mostra que é deveras antiga essa preocupação com o tema.

Aristóteles (384 a.C - 322 a.C), na Grécia Antiga defendia que o poder é um elemento natural e que, portanto, está presente nas relações animais. Porém pela sua capacidade falar, o que lhe distingue na relação de poder, o ser humano se destaca entre os demais seres naturais. Dessa forma o poder (linguagem) é o elemento que lhe possibilita as relações sociais e o seu entendimento em contraposição com a dominação pela força, requisito dos demais animais. (CHAUÍ,2003).

Nicolau Maquiavel (1469-1527), o filósofo e teórico político renascentista concebia o poder enquanto o principal elemento da política. Para tanto, a atitude política, deve se pautar na conquista e na manutenção do poder. Sua concepção de poder inspirou e motivou a ação de governantes da época da renascença até os dias atuais seguindo a máxima de “O Príncipe” em que “os fins justificam os meios”. (CHAUÍ,2003).

Em meio à Revolução Gloriosa e da luta contra o absolutismo na Inglaterra, os filósofos Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704) já discutiam esse tema. Enquanto Hobbes defendia o poder total do Estado por um governo monarquista, Locke defendia um poder dissolvido nas instituições para garantir certos direitos à população. O poder, nesse caso, era iminentemente político e do âmbito do domínio pela esfera estatal. Locke, sem dúvida um dos mais importantes precursores da ideia de poder contida na democracia no âmbito do liberalismo.

Friedrich Nietzsche (1844-1900), filósofo alemão, defendia que “o poder é uma força natural que impulsiona a vida” (1982, p.36). Diante disso atribui que é a vontade de poder, não no sentido político, de simples dominação, mas num sentido ontológico, de querer viver, que torna o Universo em movimento. Sendo assim, a vontade de poder não é boa nem má, mas uma expressão de interesses diversos.

A grosso modo, pode-se afirmar que Nietzsche não defendia a busca exacerbada pelo poder, ao contrário, sua obra trata da sublimação da vontade de poder na atividade criativa. Nietzsche trata em sua obra sobre uma forma particular de vontade de poder que chama de “autossuperação”. Nela, a vontade de poder é atrelada e direcionada para o autodomínio e a autotransformação, guiada pelo princípio de que “O seu verdadeiro eu, não está no fundo de você, mas acima de você.” (NIETZSCHE,1982, p.36)

Considerava também os aspectos biológicos e metafísicos sobre a vontade de poder e seu interesse por essa temática foi tanta que deixou obra inacabada acerca do tema. Em seus últimos escritos encontrou-se uma frase que resume o seu pensamento acerca do assunto: “Você quer um nome para este mundo? Uma solução para todos os seus enigmas? Este mundo é a vontade de poder – e nada, além disso! E vocês também são essa vontade de poder – e nada além disso!” (NIETZSCHE,1982, p. 37).

Dos filósofos e sociólogos contemporâneos mais evidentes Karl Marx (1818-1883) talvez seja dos mais conhecidos e populares. Situado historicamente no século XIX, o também economista alemão vê o poder como um jogo de dominação política que existe na humanidade desde seu princípio evidenciada pela luta entre as classes de diferentes estratos sociais e que teve seu ápice a partir do capitalismo e da era industrial. Ou seja, existe no poder uma relação econômica, baseada em uma relação material e contraditória, de maneira dialética. A luta dessas classes mostrava o conflito de poder como uma relação essencialmente econômica.

Para o sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), poder é a imposição da vontade de uma pessoa ou instituição sobre os indivíduos. Essa imposição é direta e deliberada e pode ter aceitação como força de ordem ou não. Quando as pessoas submetidas ao poder de alguém aceitam a ordem, há uma transição de forças do âmbito do poder para o âmbito da dominação, sendo que a pessoa que aceita a imposição de ordem fica submetida à autoridade da outra.

Contemporaneamente, as teorias que melhor explicam o funcionamento de nossa sociedade em relação ao poder são as do filósofo italiano Norberto Bobbio (1909-2004), e a do filósofo francês Michel Foucault. Para Bobbio (2000), o poder

é uma teia de relações entre indivíduos em diferentes posições na sociedade, e o que atribui o poder é "a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos".

Conforme Bobbio (2000), as formas de poder da era moderna seguem uma tipologia. Seja ele econômico ideológico ou político sendo que este último seria aquele no qual se tem a exclusividade para o uso da força: "o poder político, enfim, funda-se sobre a posse dos instrumentos através dos quais se exerce a força física (armas de todo tipo e grau): é o poder coativo no sentido mais estrito da palavra". (BOBBIO, 2000, p. 163).

Ressalta, porém, que não é apenas o uso da força, mas o seu monopólio, sua exclusividade, que tem o consentimento da sociedade organizada. Em outras palavras, será uma exclusividade de poder que pode ser exercida sobre um determinado grupo social, em determinado território. "Outro aspecto importante para Bobbio sobre a política é que sua finalidade ou seu fim não pode se resumir apenas em um aspecto, pois

"[...] os fins da política são tantos quantas forem as metas a que um grupo organizado se propõe, segundo os tempos e as circunstâncias" (ibidem, p. 167). Porém, um fim mínimo à política (enquanto poder de força) é a manutenção da ordem pública e a defesa da integridade nacional. Essa finalidade é mínima para a realização de todos os outros fins do poder político. Porém, é importante se atentar para o fato de que o poder político não pode ter como finalidade o poder pelo poder, pois se assim fosse perderia o sentido." (RIBEIRO, 2022).

Michel Foucault (1926-1984), talvez seja entre os filósofos contemporâneos o que mais se notabilizou por seus estudos relacionados ao poder. Para ele, entre outros aspectos, o poder é uma relação que se dá, na contemporaneidade, entre pessoas e instituições. A esse fenômeno, Foucault denominou microfísica do poder, pois, ao contrário do que ocorria no antigo regime, o poder deixa de ser central e dissolve-se na humanidade por meio das diversas relações.

O poder para Foucault não é algo que se possui algo que se exerce, não estando controlado e remontado permanentemente nas mãos de alguém, precisando ser repostado, retomado e mantido constantemente. O poder não está localizado em uma instituição, no Estado ou em qualquer esfera social, o poder não pode ser "tomado".

Discorda de uma visão clássica que o poder pode ser cedido ao governo, governante ou soberano, no entendimento de Foucault, o poder constitui-se com uma constante relação de forças. O poder está em todos os lugares, em todas as relações, é estabelecido por relações de verdade e saber constantes.

Foucault vai alocar em sua obra que esses poderes são estabelecidos desde o nascimento, em busca da formação de uma sociedade disciplinar, em que o controle seja exercido constantemente sobre e para os indivíduos. Busca-se o controle de gestos, saberes e todo formato de comportamento. Uma sociedade disciplina é dócil e atende aos mais variados interesses de controle e domínio. Vale ressaltar que por mais que ocorra essas relações constantes, nunca está estabelecido, sempre é um processo.

No livro “Vigiar e Punir”, Foucault estabelece as formas de poder e punir estabelecidas ao longo da história humana aborda que os micropoderes são estabelecidos nas mais variadas instituições sociais: escolas, prisões, manicômios. Os micropoderes geram uma experiência social de socialização dos corpos humanos, formando e estabelecendo uma sociedade disciplinar e de controle. Nos dias atuais podemos fazer uma analogia com as câmeras, filmadoras e redes sociais que aumentam a sensação de controle e vigilância.

Pierre Bourdieu (1930-2002), teórico em que se fundamenta boa parte desse trabalho compreende o poder dentro de em uma esfera social e coletiva permeada por aquilo que denomina como *habitus*. “O *habitus* é um conjunto de valores, normas, regras, gostos e elementos culturais, como religião, arte etc., que moldam a sociedade e têm a capacidade de juntar e de separar as pessoas.” (BOURDIEU,1983). Ou o que muitos conhecem como capital cultural incorporado. O *habitus* é completamente inconsciente, e a sua assimilação dá-se por meio das representações culturais a que somos submetidos e pela interiorização e imitação dessas representações.

Segundo este autor o conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. Ainda em Bourdieu (1983), *Habitus* é aqui compreendido como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções*, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Para Bourdieu, há um poder por trás dessas ações e percepções que faz com que as pessoas, inconscientemente, busquem consumir, gostar, adequar-se a certos elementos em detrimento de outros. O comando coletivo e inconsciente dessas preferências confere a certos atores um poder econômico ou social no sentido em que criam representações simbólicas a serem seguidas por outras pessoas.

Bourdieu (1983) desenvolveu uma teoria do poder que se baseia na noção de "capital", entendido como uma forma de poder que se manifesta nas relações sociais. Segundo Bourdieu (1983), o poder não é simplesmente exercido por indivíduos ou grupos, mas é distribuído de forma desigual na sociedade, de acordo com o acesso que cada um tem a diferentes formas de capital.

Pontua ainda o mesmo autor, que existem três principais tipos de capital: econômico, cultural e social. O capital econômico se refere à posse de bens materiais e recursos financeiros, enquanto o capital cultural se relaciona com o conhecimento e a habilidade em áreas como literatura, arte e música. Já o capital social é o conjunto de conexões e relacionamentos que uma pessoa tem com outras pessoas ou grupos, e que podem ser utilizados para obter benefícios ou influência.

Bourdieu argumenta que as pessoas que possuem mais capital (em qualquer uma dessas formas) têm mais poder na sociedade, pois podem utilizar esse capital para obter benefícios e privilégios, e para exercer influência sobre outras pessoas e instituições. Além disso, Bourdieu enfatiza que o poder não é algo fixo ou imutável, mas é continuamente reforçado e reproduzido por meio de práticas sociais e instituições.

Assim, para Bourdieu, o poder não é algo que está apenas nas mãos de governantes ou líderes políticos, mas é uma força difusa e presente em todas as esferas da vida social. Sua teoria do poder se baseia na ideia de que a dominação

não é apenas um processo político, mas é algo que permeia todas as relações sociais, incluindo as relações familiares, educacionais e econômicas.

1.2 Evidenciando as formas de poder

A evolução do conceito de poder traz à concepção presente na sociedade atual que apesar de diversa, (o que segundo Bobbio (2000) é inerente ao modo como é exercido e ao meio em que se encontra), converge em alguns pontos. Assim, Norberto Bobbio classificou-o em três formas:

O Poder econômico que é proveniente dos detentores da propriedade privada e dos detentores de terras, dinheiro e bens e que ainda exercem influência sobre os despossuídos.

O Poder ideológico: proveniente dos que criam conteúdos e influenciam massas sejam no âmbito midiático, cultural, ou mesmo no religioso. Os detentores desse tipo de poder geralmente atuam como porta-vozes e representantes dos poderes políticos e econômicos.

E por fim o Poder político: aquele que é representado e exercido pelas instituições oficiais, ligadas ao Estado.

Pode ser legítimo, quando visa a finalidade da vida política, ou ilegítimo, quando é usurpado para gerar uma situação de dominação simples de certas classes ou pessoas. Para a política, poder é a capacidade de impor algo sem alternativa para a desobediência. O poder político, quando reconhecido como legítimo e sancionado como executor da ordem estabelecida, coincide com a autoridade, mas há poder político distinto desta, como acontece no caso das revoluções ou nas ditaduras. (BOBBIO, 1980, p.67).

Dessa forma, o poder se expressa por meio das diversas relações sociais, e análogo à sua existência está presente a política que é também expressa como forma de poder, seja por meio do público o do privado essas relações vão desde a família habitualmente e na maioria dos casos culturalmente patriarcal, com exceções em sociedades onde o matriarcado se impõe.

Nas relações de trabalho onde patrão e empregado são respectivamente os detentores e não-detentores do poder econômico; no governo onde governantes escolhidos ou não democraticamente e governados e na escola onde a posse do conhecimento é quem determina a autoridade e conseqüentemente o poder e a força na relação professor-aluno.

Admite-se, portanto que o conhecimento é poder, assim como o acesso a ele, e as chancelas conferidas pela escolarização em nossa sociedade, são oficialmente o diferencial que confere sobremaneira o poder de uns sobre os outros. E é acerca desse poder institucionalmente outorgado sobre o qual se debruça agora.

1.3 Instituições sociais e poder outorgado pela escola.

Instituições sociais são definidas enquanto organizações estabelecidas com intuito de promover a coesão, integração dos indivíduos na sociedade. Geralmente essa coesão acontecem obedecendo a critérios como nacionalidade, religiosidade como o caso do Estado e da Igreja. Outrossim, a Escola aparece como meio de adequar esse mesmo indivíduo à sociedade em sua configuração e organização. (WEBER, 1919).

Para Weber as instituições garantem a coesão social que é o modo como uma sociedade une os indivíduos que deixam de ser uma coletividade e tornam-se um corpo unido, coeso. Nesse sentido, Weber sinaliza que o Estado é que quem detém o poder legítimo sobre os cidadãos, exercendo a dominação legal, ainda que admita e existência de outros poderes. Em sua teorização sobre o poder ele discorre sobre uma dominação legal (Estado), uma dominação Tradicional (Família) e uma dominação carismática (aquela obtida pelos influenciadores das massas), essa atribuída pelo povo e conquistada por esses líderes. (WEBER, 1919).

Nessa perspectiva as instituições promovem 2 tipos de socialização, a primária ou comunitária, onde o indivíduo tem acesso às primeiras regras de inserção social, os valores, culturas, e onde a afetividade está mais presente nas relações seja por meio dos laços consanguíneos (família), seja por questões de fraternidade (comunidade, igreja). E a socialização secundária que é a chamada

associativa ou institucional porque enquadra o indivíduo através de regras, leis e normas específicas de ajuste seja na escola, seja no trabalho.

A escola por fim revela-se como o ambiente onde postas as regras, leis e normas são o pressuposto para também a sua quebra (das regras, leis e normas), visto que se torna o local onde os conflitos inerentes aos agrupamentos ocorrem e portanto ao mesmo tempo que espaço de detenção e evidência de poder, local onde esse poder é questionado.

Para entender o papel da escola e as relações poder nela contida, retomamos aqui o conceito de *Habitus* proposto por Bourdieu onde o autor propõe identificar a mediação entre indivíduo e sociedade e a dialética existente nessa relação.

1.4 O *Habitus* e o Campo.

Para Bourdieu (1983) o mundo social é objeto de três modos de conhecimento teórico. O fenomenológico, o praxiológico e o *Habitus*.

O fenomenológico, onde Bourdieu (1983, p.46-47) considera que:

[...] a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de *familiaridade* com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade. O conhecimento que podemos chamar de *objetivista* (de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) (que) constrói relações objetivas (isto é, econômicas e linguísticas), que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural [...]

O *praxiológico* se ocupa das relações dialéticas sejam ela subjetivas ou objetivas) considerando aqui nesse diálogo entre as estruturas, a sua capacidade de atualização e tendência a reprodução em um duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. (BOURDIEU, 1983, p. 46-47).

E o Habitus que é tratado como o termo que sugere a conciliação entre a dialética da realidade exterior e as realidades individuais. Conforme Bourdieu é o termo que define o diálogo e reciprocidade entre a objetividade e a subjetividade do sujeito e do mundo.

Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientadas para funções e ações do agir cotidiano. (BOURDIEU, 1983, p. 46-47).

Ou ainda: um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funcionam a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. (BOURDIEU, 1983, p. 46-47).

A escola pensada no contexto do *habitus* assim é aquela onde relações de poder se configuram porque nela o individual, o pessoal, o subjetivo se entrelaçam e segundo Bourdieu são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. Isto porque o *habitus* é uma subjetividade socializada (Bourdieu, 1983, p. 101). Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam. (SETTON, 2002).

Para se entender a teoria de *Habitus* por sua vez é necessária entender o conceito de campo também proposto por Bourdieu que considera que esse último conceito é aplicável a qualquer contexto e, conjunturalmente definido e adaptável.

Segundo Bourdieu (1992, p.102) existe uma relação de interdependência entre os dois conceitos e uma relação dialética entre o *habitus* individual e a teoria de campo socialmente determinado. Ou seja, as ações, comportamentos, escolhas

ou aspirações individuais são produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura e não produtos de cálculos ou planejamentos.

Bourdieu aborda também o conceito de *illusio* ou *interesse*, entendido como uma motivação inerente a todo indivíduo dotado de um *habitus* e em determinado campo. Ou seja,

[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolúvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento. (BOURDIEU, 1992, p.126-128).

Segundo Bourdieu, a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura). Assim, as estratégias surgem como ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica. São inconscientes, pois tendem a se ajustar como um sentido prático às necessidades impostas por uma configuração social específica.

Para Setton (2002), utilizar o conceito de *habitus*, serve para apreender de maneira concatenada as disposições práticas ora vistas de forma desordenada. Isso porque se trata de um instrumento conceitual que auxilia a apreender certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social.

Outrossim, Bourdieu (1983) ressalva que *habitus*, não pode ser visto como algo imutável, mas como um sistema de disposição em construção contínua e sujeito a alterações contínuas. Pode ser visto como um estoque de disposições incorporadas, mas postas em prática a partir de estímulos conjunturais de um campo. Afirma também que o ajustamento imediato entre *habitus* e campo é apenas uma forma possível de ajustamento, embora seja a mais frequente. Podem-se vislumbrar formas de ajustamento ou desajustamento entre estruturas objetivas e subjetivas.

Igualmente, pode ser entendido como um sistema de disposição que predispõe à reflexão e a certa consciência das práticas, permitidos ou não por uma série de condições históricas. (SETTON,2002).

Princípio de uma autonomia real em relação às determinações imediatas da "situação", o *habitus* não é por isto uma espécie de essência a-histórica, cuja existência seria o seu desenvolvimento, enfim destino definido uma vez por todas. Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do *habitus*, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina. (BOURDIEU, 1983, p. 106).

Ainda conforme Setton (2002), o conceito de *habitus* visto dessa forma promove uma ruptura com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas. Dessa forma o que se busca é “recuperar a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual.”

Então, é preciso lembrar que os *habitus* individuais, são produtos da socialização, oriundos de condições sociais particulares, produzidos em diferentes sistemas de disposições e com condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa.

As experiências se integram na unidade de uma *biografia sistemática* que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar. Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais *variantes estruturais do habitus* de grupo ou de classe [...]. O estilo pessoal, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um *desvio*, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao *estilo* próprio a uma época ou a uma classe. (BOURDIEU, 1983, p. 80-81).

Tendo como base a definição de *habitus* como sistema de disposições ligado a uma trajetória social, a teoria praxiológica pretende apreender a historicidade e a plasticidade das ações (SETTON,2002). Ou seja, as ações práticas transcendem ao

presente imediato, referem-se a uma mobilização prática de um passado (trajetória) e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva.

Depreende-se aqui que, o conceito de *habitus* não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação; ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história.

Ainda no entendimento de Bourdieu (1983) a total coerência, ou melhor, a total reprodução das estruturas, não é uma perspectiva contemplada pelo *habitus*. O princípio que funda o conceito é o da relação dialética entre uma conjuntura e sistemas de disposições individuais em processo de interação constante com as estruturas. Assim, a perspectiva histórica, a interpenetração entre passado, presente (trajetória) e futuro (o devir) são dimensões constitutivas dos *habitus* individuais.

Setton (2002) em uma análise da proposição de Bourdieu refuta ideia de um *habitus* que opere de modo automático, reproduzindo as estruturas conforme pregado por Durkheim (1995). Ao contrário, sugere que há uma correspondência entre ele e os princípios de socialização, que embora não homogêneos na sociedade contemporânea, pode ser possível, refutando assim o *habitus* enquanto mero reprodutor.

Em destaque a autora considera o *habitus* do indivíduo construído a partir de múltiplas referências, podendo ser um processo diacrônico, mas com esquemas híbridos acionados conforme o contexto em vigor.

Considero ser esta a realidade do mundo contemporâneo. Creio poder pensar o *habitus* do indivíduo moderno sendo forjado pela interação de distintos ambientes, em uma configuração longe de oferecer padrões de conduta fechados. Assim abre-se a possibilidade de pensar o surgimento de um outro sujeito social, abre-se espaço para se pensar a constituição da identidade social do indivíduo moderno a partir de um *habitus* híbrido, construído não apenas como expressão de um sentido prático incorporado e posto em prática de maneira "automática", mas uma memória em ação e construção. (SETTON,2002).

Quanto à noção de campo, passou a ser a substitutiva da noção de sociedade. Assim Bourdieu (1983, p.124) entende que sociedade é, na verdade, "constituída por

um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e possibilidades próprias, específicas, com interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos”.

Em síntese, o campo se faz como espaço de lutas, espaço que, visto em sua diacronia, se faz como um campo em transformação, em disputa. Esta disputa se faz através de estratégias que não precisam ser conscientes para que sejam aplicadas. O *habitus* é o elemento que, ao fornecer disposições práticas, fornece também formas de interpretação do mundo e de relação com os diferentes elementos do campo, ou seja, mesmo sem intenção de fazer, a estratégia do agente social tem relação com as disputas específicas do campo. (CATTANI,2011).

Dessa forma os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes. (BOURDIEU,1983).

Por um período determinado, o campo social se apresenta como espaço estruturado de posições sociais. Embora pareça contraditório essas posições não são definidas pelos indivíduos que as ocupam, mas os próprios indivíduos precisam ocupá-las para agirem socialmente, para desempenharem suas estratégias, para serem alguém no mundo social. Associa-se aqui futuramente a noção de capital cultural que será adquirido como ação e estratégia no campo.

Conforme Bourdieu (1983) o campo suscita dinâmica social e com isso o surgimento dos agentes sociais segmentados dentro do mesmo em posições sociais específicas e agindo conforme seus *habitus*. Assim, o indivíduo ao ocupar determinada posição social, executa seu papel de agente social, mediante seu sistema incorporado (*habitus*).

Sendo assim, para adentrar na questão específica das relações de poder no interior da escola e que são ou presume-se ser regimentadas pelos documentos oficiais do Estado há que se entender que todo campo possui uma dinâmica própria, intrínseca, onde há o movimento de manutenção o de alteração de força e poder para a distribuição do capital específico.

É um movimento de conflito constante onde as estratégias de lutas por vezes não conscientes são, todavia, fundamentadas no *habitus* individual ou coletivo dos grupos conflitantes e o que vai determinar a conduta no conflito é a posição de cada agente social na estrutura do campo.

Segundo Bourdieu (1983), o campo vai se modificando ao longo do tempo na medida em que vão ocorrendo a dinâmica entre o *habitus*, os agentes sociais, as estratégias utilizadas. Esse campo, porém, visto em seu momento, determina uma estrutura que é: “um estado das relações de força entre os agentes ou instituições envolvidas na luta ou, se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores”.

Em síntese, Bourdieu em sua teoria afirma que existem características que são universais ao campo que são: a luta interna e peculiar a cada; a especificidade dos desafios e regras de cada campo; a especificidade de capitais e um *doxa*, um senso comum aceito, não discutido e que funciona como ponto zero da reflexão acerca do campo, deveras uma reflexão à parte.

No interior do campo dá-se uma dinâmica de concorrência e dominação, derivada das estratégias de conservação ou subversão das estruturas sociais. Em todo campo a distribuição de capital é desigual, o que implica que os campos vivam em permanente conflito, com os indivíduos e grupos dominantes procurando defender seus privilégios em face do inconformismo dos demais indivíduos e grupos. As estratégias mais comuns são as centradas: na conservação das formas de capital; no investimento com vistas à sua reprodução; na sucessão, com vistas à manutenção das heranças e ao ingresso nas camadas dominantes; na educação, com os mesmos propósitos; na acumulação, econômica, mas, também, social (matrimônios), cultural (estilo, bens, títulos) e, principalmente, simbólica (status). (BOURDIEU, p.103). Esta disputa se faz através de estratégias que não precisam ser conscientes para que sejam aplicadas.

O *habitus* é o elemento que, ao fornecer disposições práticas, fornece também formas de interpretação do mundo e de relação com os diferentes elementos do campo, ou seja, mesmo sem intenção de fazer, a estratégia do agente social tem relação com as disputas específicas do campo.

A organização escolar enquanto campo é analisada nos moldes de sua criação e agora estruturada pela sociedade capitalista procura, em última instância, a manutenção das relações sociais de produção, refletindo as divisões sociais existentes, com tendência a perpetuá-las e acentuá-las, enfatizando, assim, a manutenção do poder da classe dominante. Sob a influência da ideologia burguesa, realiza escolhas, estabelece critérios que desfavorecem aos já desfavorecidos, excluindo de seus limites a bagagem experiencial do indivíduo, especialmente a criança do povo, utilizando-se do autoritarismo e das práticas centralizadoras.

Entretanto, hoje há um atual modelo de escola como afirma Snyders:

A escola não é feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta. (SNYDERS, 1977, pp. 105-106).

Logo, a escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição. É um local em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam. Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação a escola é arena onde grupos sociais lutam por legitimidade e poder.

A escola nasceu no interior de um programa de socialização das novas gerações, configurado a partir de uma relação social baseada na disciplina. Seu projeto socializador ganhou corpo a partir do advento da idade moderna, quando a organização dos estabelecimentos escolares institucionaliza uma ordem temporal e espacial específica para a relação intergeracional.

Perrenoud (2000) afirma que estudos de Ortega e Del Rey (2002) chamam à atenção para o fato de que a educação enquanto instância criadora e formadora de valores éticos, sociais e morais ter se afastado dessa preocupação por uma

valorização excessiva da liberdade individual gerando um aumento considerável das tensões internas na escola. Essas tensões, em um extremo, poderiam desencadear fenômenos de violência de natureza e origens distintas. Nesse sentido, o conflito no interior da escola colocaria em risco a própria instituição, enquanto propulsora de um saber ético formativo, exigindo um processo regulatório mais rígido.

1.5 A instituição escolar como um espaço reprodução de poderes

Bourdieu (2015, p.43) caracteriza a escola como um espaço conservador que é caracterizado pela desigualdade. Para tanto em sua análise de capital cultural a escola aqui atua como um lócus de reprodução e continuação de um sistema de valores sociais, determinados pela união de conhecimentos, informações, sinais linguísticos, posturas e atitudes com suas particularidades que traçam a diferença de rendimentos acadêmicos frente à escola.

O teórico Bourdieu (2015, p 44.) ressalta que no campo de produção/reprodução simbólico, exige-se, consciente ou inconscientemente, dos participantes do processo escolar, o relacionamento natural e familiar com o conhecimento e com a linguagem, o que diferencia a relação com o saber, mais do que o saber em si. A forma como a trajetória escolar é traçada teoricamente, sem obstáculos é a forma de reproduzir o tipo de aprendizagem requerido evidenciado pelas classes sociais cultas e abastadas e a reprodução acontece quando se tenta uniformizar esse capital cultural trazendo-o de forma impositiva para os contextos diversos, para reforçar o modelo de família e os relacionamentos “positivos” característicos dessas classes sociais.

Ainda avaliando esse sistema de reprodução, o autor se refere ao sistema de produção (trabalho) e o de reprodução (ensino) e sua relação com o diploma e o cargo, aponta assim que a “qualificação” e a “capacidade” do indivíduo (agente) são as moedas do mercado de trabalho difundidas e ampliadas no sistema escolar. Bourdieu aponta nas estratégias classificação, desclassificação, reclassificação, a existência das estratégias de reprodução, que visam de maneira implícita ou

explicita estimular o investimento do capital escolar em cursos e carreiras de prestígio que conseqüentemente trarão empregos e cargos prestigiados.

Desse modo, essas desigualdades escolares tais como a absorção das classes populares pelos cursos menos prestigiados e disputados, e conseqüente relação com as profissões menos remuneradas são frutos de uma exclusão intraescolar onde o poder simbólico é implícito.

Refere-se então ao sistema de avaliação escolar classificatório e desclassificatório que pode ou não valorizar e o conteúdo cultural do indivíduo. A escola assim por vezes desconsidera o saber do agente contribuindo para a perpetuação dessa desigualdade escolar. Nos remete ao que Para Quimuenhe e Tiballi (2022, p. 85) “este poder é invisível e é exercido com a cumplicidade tanto daqueles que subjagam como daqueles que o exercem, é um poder subordinado, transformado, irreconhecível, transfigurado e legitimado” (BOURDIEU, 1989). Assim continuam as autoras este poder simbólico constitui um instrumento que cumpre a função política de imposição ou de legitimação da dominação, que contribui para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra. (QUIMUENHE, TIBALLI,2022).

Cada geração que adentra as portas da escola enfrenta questões específicas que se ligam, em maior ou menor grau, às alternativas identificadas pelos seus membros para o presente e o futuro, em meio ao contexto societário de pertença ou de referência que alimenta as relações geracionais. Isso significa que cada membro da nova geração tem de lidar com as relações de poder estabelecidas no cotidiano escolar, em movimentos de aproximação e de distanciamento em relação às exigências escolares.

Sendo assim, por exemplo, os comportamentos de oposição juvenil podem estar ligados às formas específicas que cada grupo encontra para resistir, para responder aos padrões relacionais hegemônicos na escola e como forma de expressar sua identidade, de chamar a atenção para as necessidades mais significativas definidas pelos seus integrantes.

Por se constituir um espaço onde a livre circulação de ideologias dominantes que sedimentam suas concepções, a escola, ao mesmo tempo em que permite a

ação dos intelectuais orgânicos rumo ao desenvolvimento de práticas educacionais em busca de democratização, é também o espaço onde o saber se socializa e onde a ação que deve ser comprometida com o fazer social às vezes se desinstala dele.

O contraste dessa análise de relações de poder é justamente as lutas pela democratização da escola. Seja dissensão, seja processo, de acordo com Hora (2013) a questão da democratização da escola tem sido analisada sob três aspectos: Democratização para o acesso à instituição educacional, Democratização dos processos pedagógicos e democratização dos processos administrativos. Dessa forma, de acordo com a percepção dos órgãos oficiais que entendem a democratização do ensino como a facilidade de acesso à escola pelas camadas mais pobres da população para tal e desenvolvem programas que têm como principal objetivo o aumento do número de vagas, com a construção de salas de aula e escolas, garantindo o seu discurso de universalização do ensino, sem atentar na prática, para as condições mínimas necessárias para a efetivação desse processo “democrático”, não oferecendo salário digno aos professores e condições de trabalho favoráveis ao ensino e à aprendizagem; na perspectiva dos educadores, especialmente daqueles que fazem uma análise mais crítica do processo educacional: democratização como ampliação do acesso à instituição educacional; democratização dos processos pedagógicos e democratização dos processos administrativos. (HORA,2013).

Os educadores encaram a democratização como o desenvolvimento de processos pedagógicos que permitam a permanência do educando no sistema escolar, através da ampliação de oportunidades educacionais. Ainda, segundo os educadores, a via para a democratização do ensino passa pelas mudanças nos processos administrativos no âmbito do sistema escolar, vislumbradas através da participação de professores e pais nas decisões tomadas, eleições para cargos diretivos, assembleias e eliminação das vias burocráticas.

A escola enquanto campo e incluindo sua relação com seu contexto social imediato, possui a tendência centralizadora, autoritária, coercitiva na cultura da escola e do sistema educacional como um todo. A participação, no seu sentido pleno, ainda não constitui prática comum no cotidiano. As iniciativas em termos de formação para debelar esse quadro resvalam em outras estruturas autoritárias e

punitivas e coercitivas que dão o tom daquilo que é a cultura brasileira de educação, trabalho e mesmo de democracia. É esse o conteúdo de poder explícito nas relações e implícito nos documentos escolares conforme análise a seguir.

Na instituição escolar, os professores e especialistas em educação são os seus executores, os detentores do “poder”, uma legião de profissionais que utiliza seu saber para a efetivação de sua ação de modo que eles não se apercebam da situação de violência simbólica a que estão submetidos e, portanto, reajam. É um trabalho por vezes tão sutil que é conduzido, tão eficazmente, que os excluídos por vezes, assumem a culpa pela situação de inferioridade e exclusão. Assim, as ações vão acontecendo até que num determinado momento surgem as variáveis que entram em cena e que alteram a conjuntura e a forma como as coisas são conduzidas impactando pouco ou nada na estrutura.

Tal saber se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve fazer ou não fazer. As instituições disciplinares são, portanto, responsáveis), por todo um corpo de saber, de descrições, de receitas e de dados, fazendo aparecer o homem moderno, como produto do poder e do saber. (FOUCAULT, 1994, p.126).

A austeridade da escola enquanto espaço que produz saber caracteriza também essa relação de poder, porém é também onde esse poder se caracteriza como possibilidades e modernidade. Nessa perspectiva, Foucault acaba comparando a escola, com presídios. No presídio, não há argumentos. Há rebelião, motim. A escola atua com o mesmo modelo da prisão que é o de vigiar e punir. E uma das bases dessa estrutura precária são a avaliação mentirosa e contínua por meio de provas e testes. Contra esse argumento da escola, a indisciplina e a violência. O desafio ao poder instituído.

A educação escolar não foge a lógica do capital e à submissão às leis neoliberais que regem o mercado de trabalho. Nesse sentido, por todas as transformações ocorridas no mundo do trabalho, a educação também sofre mutações e antagonicamente tende a torna-se mais um elemento de produção e reprodução do capital. Logo, a escola tem sua organização submetida aos interesses de classe, bem como o currículo, o trabalho docente e os processos de

ensino e aprendizagem. Assim, discutir o trabalho docente exige ter conhecimento das relações de produção que geram as relações sociais apresentadas até aqui, pois estas relações também são não apenas transferidas para a escola, mas muitas vezes são à educação escolar impostas.

1.6 A instituição escolar e o capital cultural como um espaço de convivência humana

Apesar das mudanças vividas pela escola na contemporaneidade, ainda prevalece como uma de suas marcas históricas as práticas educativas disciplinadoras, ligadas às relações de poder que lhes dão sustentação. Ao mesmo tempo, nela coexistem as culturas de resistência juvenis, que em sua maior parte expressam o gosto pela mudança. De tal modo, a experiência das novas gerações com a escola não é simplesmente uma repetição dos modelos relacionais herdados do passado, embora estes possam referenciar suas ações cotidianas nesse espaço institucional.

Entende-se por capital cultural, o acúmulo de conhecimentos, comportamentos e habilidades adquiridos pelo indivíduo com vistas a alcançar determinado status social. Nesse sentido, funciona como uma relação social dentro de sistema de trocas e compreende todos os bens materiais e simbólicos, indistintos, raros para a sociedade e, portanto, valiosos para a mesma e alvos de busca. O capital cultural de uma pessoa está ligado a seu *habitus* (disposição e tendências incorporadas) e campo (posições sociais), que se configuram como uma estrutura de relação social.

Conforme Fourquin (1993) existe uma intrínseca relação entre cultura e educação, visto que a própria educação é considerada como sendo parte da cultura. A cultura pode ser entendida como fruto da inventividade humana, só existe cultura porque existe o homem, e a educação está incluída neste meio. As relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados." A escola se torna responsável pela arregimentação do capital cultural que o aluno traz como bagagem e por aquele que ele vai adquirir e principalmente com aquilo que ele vai fazer com ambos.

Foucault (1994) aborda que uma avaliação e autoavaliação das situações ocorridas no cotidiano escolar poderão fornecer uma visão crítica da questão da atuação dos sujeitos permitindo que os mesmos identifiquem e analisem seu papel diante delas. Ao tomar essa posição de análise, os sujeitos perceberão que todos estão embutidos nesse processo de luta pelo poder e que hora ou outros esses papéis de poder se intercalam no cenário institucional.

De acordo com Foucault (1994), todo indivíduo é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento, sujeito e objeto, produto e transmissor do poder. Para o controle a escola usa a disciplina, e não somente para o aluno (a disciplina, o controle, para todos os sujeitos escolares, está contida nos regimentos) que segundo Foucault (1994, p.36) “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso”. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras.

A escola, como uma instituição que deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais.

Para tanto, é preciso voltar o olhar para dentro da escola. Em Soares (2002), voltar o olhar para dentro da escola significa conhecerem que medida e dimensões culturais criam ou estimulam embates de alunos, professores e direção. Assim, é possível buscar formas de promover uma educação excludente por meio da minimização dos efeitos perversos de uma sociedade hierarquizada. Ou seja, trata-se do envolvimento de pessoas interessadas nas questões da escola, no seu processo de tomada de decisões.

Todavia, “não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem” (LIBÂNEO, 2001, p. 326). Para efetivar a aprendizagem, objetivo primeiro da escola (ao menos deveria ser) as atividades escolares devem ser produtos da reflexão do coletivo da escola, pois o planejamento dessas atividades é indispensável para que a escola consiga desempenhar bem o seu papel.

Entende-se aqui que ainda que haja competência e comprometimento, os resultados do trabalho educacional são quase sempre insignificantes quando feitos de forma isolada e solitária. Somente a partir dessa reflexão, surgirão os caminhos a serem seguidos na ação educacional, concretizados na forma de proposta pedagógica, planos de curso e no plano de gestão escolar.

O projeto político pedagógico da escola será o referencial para que essas distorções sejam corrigidas. A melhor, para não dizer a única, forma de ter sucesso na educação moral, na formação ética e na pacificação das relações é, no seio da escola, trabalhar a qualidade do convívio social entre seus membros (professores, alunos, funcionários e pais). Logo, em vez de limitar-se a impor inúmeras regras, é melhor a escola deixar claro, para todos, os princípios que inspiram a convivência social.

A elaboração de regras — que pode ser feita pela comunidade como um todo — será derivada da apreciação desses princípios. E esses princípios estão contidos no PPP da escola. Em primeira instância estão nos regimentos que comandam a educação no país e nos estados. E para tanto, pretende-se aqui analisar esses princípios e de que forma essas forças impositivas e coercitivas agem na escola e nela têm um poder total.

De que modo a análise de *habitus* e campo se associa ao que ocorre na escola e como se dá a construção dessa relação de poder no seu interior afetando a construção e a aquisição do capital cultural do indivíduo? Partindo da premissa da origem vertical dessa condução serão analisados nos capítulos posteriores os documentos que regimentam a educação no Estado de Goiás.

Na sociedade o ideal democrático supõe que todos os membros devem dispor de oportunidades iguais para aquele mútuo dar e receber dentro do grupo. Oportunidades iguais, chances de acessibilidade. Inclusão pressupõe democracia. Uma sociedade onde a igualdade de direitos seja garantida e pela livre associação desses indivíduos.

Entende-se aqui que os conceitos de *habitus*, campo, poder estão relacionados à luta de classes, desigualdade, exclusão e que isso pode estar

sacralizada através de documentos oficiais, distanciando o discurso teoria e prática e fundamentando o oposto da ideia de que a democracia seja em que situação for, não pode ser entendida fora do contexto de resgate de direitos de participação da maioria nas decisões e no Poder.

Ainda de acordo com Hora (2013), compreender que o processo de democratização da escola passa necessariamente pelo atendimento desses três aspectos (Democratização para o acesso à instituição educacional. II. Democratização dos processos pedagógicos. III. Democratização dos processos administrativos) é fundamental.

Entretanto, optou-se aqui pelo entendimento das questões que impedem essa democratização dos processos no interior da escola e como esta pode ser organizar, e, para aprofundar a questão, o que dizem os documentos normativos da Educação Básica no Distrito Federal e do Estado de Goiás acerca da hierarquia institucional neles estabelecidos (manutenção de uma hierarquia, relação de obediência, a organização do status quo, etc...) que acabam por impedir o contexto de democratização eventualmente pregados, ou seja, o poder simbólico em ação..

Ainda conforme Quimuenhe e Tiballi (2022):

Assim, concordando com Bourdieu, o poder simbólico constitui um instrumento de dominação no interior das escolas no mundo capitalista, instaurando e legitimando normas de comportamento úteis para a classe dominante e interrompendo as consideradas óbices para esta classe. As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para impor a definição do mundo social, conforme seus interesses. E os que detêm o poder conseguem impor simbolicamente os critérios definidores das posições institucionalizadas, reproduzindo em forma transfigurada e legitimada as posições sociais hierarquizadas (BOURDIEU, 1989).

De acordo com o entendimento das autoras, referenciando sempre o entendimento maior de Bourdieu acerca desse poder simbólico “torna-se possível evidenciar que, no interior da escola, este se constitui como uma forma sutil e implícita de dominação que é usado para influenciar diretamente na forma como cada agente escolar estabelece seu vínculo com a organização escolar”. (QUIMUENHE E TIBALLI, 2022, p.87).

Ponderam ainda que, essas relações são “sustentadas por mecanismos externos de manutenção do *status quo* interferem no seu modo de organização ditando suas finalidades educativas e criando estratégias que legitimam o quadro hierárquico destas instituições e de seus agentes”. (QUIMUENHE e TIBALLI,2002, p.87) Portanto essas ações não acontecem ou se reduzem apenas aos seus limites institucionais internos. É bem maior e mais amplo que a própria escola.

Libâneo (2018) já apontava a influência dos organismos internacionais no interesse pelo controle e qualidade da educação dos países em desenvolvimento e para a demanda neoliberal, Bourdieu (1989) por sua vez explicita o sistema de ensino como um mecanismo em favor desses organismos.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DE GOIÁS E O DISTRITO FEDERAL FACE ÀS SUAS PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Esse capítulo busca explicitar o que dizem os documentos normativos da Educação Básica no Distrito Federal e do Estado de Goiás acerca da hierarquia institucional neles estabelecidos, manutenção de uma hierarquia, relação de obediência, a organização do *status quo*, entre os outros.

Pierre Bourdieu (1990) pensa a sociedade a partir do conceito de espaço social, por ele explicado por meio de uma comparação com o espaço geográfico. Para o autor, quanto maior a proximidade entre dois grupos ou instituições no espaço social, maior o grau de semelhança de suas propriedades.

Esse espaço está dividido no que o autor chama de “campos”, subdivisões autônomas com limites bem definidos de atuação na produção simbólica, ainda que, às vezes, haja interpenetração e interferência de um campo sobre outro. Como essa relação de forças é desigual, um campo passa a influenciar o outro, a ponto de impor sua lógica de funcionamento.

É o que acontece com o campo econômico e o do poder, que vêm invadindo outras esferas. Exemplificam isso a indústria cultural e as pesquisas científicas encomendadas por grandes empresas para legitimar ações que possuem certo grau de nocividade, tais como experimentos com medicamentos em algumas populações antes desses serem oficialmente lançados. No primeiro caso, esses dois campos tornados hegemônicos invadem o da arte e, no segundo, eles penetram o da ciência. Nesse ponto, há uma sutil semelhança entre as visões de Bourdieu (1990) e Habermas (1997) em relação à modernidade, não obstante os pressupostos teóricos utilizados por cada um tenham sido diferentes.

Para o filósofo alemão, a modernidade é caracterizada pela colonização do mundo da vida pelas estruturas sistêmicas. A diferença surge na medida em que, para Habermas (1997) esse processo seria consequência do antagonismo entre a razão comunicativa e a razão instrumental, enquanto que, para Bourdieu, o crescimento de alguns campos em detrimento de outros seria o resultado de lutas simbólicas, que correspondem às disputas pelo monopólio da dominação legítima, pela produção do senso comum.

[...]. As relações de força tendem a reproduzir e reforçar as relações de força que constituem a estrutura do espaço social. Em termos mais concretos, a legitimação da ordem social não é produto, como alguns acreditam, de uma ação deliberadamente orientada de propaganda ou de imposição simbólica; ela resulta do fato de que os agentes aplicam às estruturas objetivas do mundo social estruturas de percepção e apreciação que são provenientes destas estruturas objetivas e tendem por isso a perceberem por isso o mundo como evidente. (BOURDIEU, 1990:163)

Lutas que nunca seriam baseadas em um princípio justo, já que os agentes lançam mão do capital simbólico que adquiriram em lutas anteriores, tais como títulos escolares, de nobreza, de pertencimento a uma instituição, etc. Essas lutas simbólicas, tanto as lutas individuais da existência cotidiana como as lutas coletivas e organizadas da vida política, têm uma lógica específica. (BOURDIEU, 1990, p.163).

Essa lógica, segundo o pensamento de Bourdieu (1990) infere que a legitimação da ordem social não é produto, de ações deliberadas de propaganda e organizadas por imposição simbólica, mas da ação dos agentes sobre as estruturas objetivas do mundo que os circunda, conforme sua percepção e apreciação. Os documentos aqui estudados constituem parte dos produtos dessas ações.

2.1 Enquadramento das Diretrizes Curriculares Nacionais no Estado de Goiás e no Distrito Federal

As Diretrizes Curriculares Nacionais surgem a partir do a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), com o intuito de conferir maior organicidade à educação brasileira no decênio de (2014-2024). São leis e, portanto, determinam os objetivos e metas a serem atingidos nesse período descritos dentro de cada área de conhecimento e profissão e para isso incentivar autonomia e o desenvolvimento de alunos e professores e para esse com uma atenção bastante especial.

A Diretrizes assim, são consideradas a estrutura, com etapas diversas e segundo Dourado (2015) suas maiores atribuições seriam definir as competências e diretrizes para a Educação Básica, embasando a elaboração dos currículos e dos conteúdos mínimos para garantir uma formação comum. Para isso teria como tarefa assegurar a autonomia da escola e da proposta pedagógica, estimular a confecção de seus currículos a partir das áreas de conhecimento e dos conteúdos que lhes forem pertinentes e assegurando que a realidade e o contexto do aluno sejam contemplados pelas disciplinas.

2.1.1 Análise do Documentos do Estado de Goiás

Nos documentos analisados do Estado de Goiás, a partir do seu Plano Estadual de Educação (PEE) fica instituído que Estado, em articulação com os Municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Estadual de Educação. O teor do documento aponta em todo o tempo que os subsecretários regionais, mobilizaram todos os responsáveis pela educação no estado nos duzentos e quarenta e seis (246) municípios, para a coleta de dados que subsidiariam esse trabalho de diagnóstico, avaliação e adequação do PEE 2008/2017; através de comissões regionais e locais, cabendo ao Conselho Estadual de Educação estabelecer normas necessárias à correção de rumos e superação de deficiências e distorções.

O que ocorre, porém, é que o conteúdo do documento não foi compatível com a realidade. Não houve uma participação dos professores na elaboração e os mesmos não seguiram os pressupostos da gestão participativa em sua elaboração. Fato esse observado em todo o estado e ratificado pelos professores. (Ver tabela 3 em anexo).

Em junho de 2014, foi sancionada a lei que aprovava o Plano e como diz o teor do documento “A realização deste trabalho de forma democrática e participativa, permitiu que a população goiana participasse ativamente deste processo, com a colaboração das quarenta (40) Subsecretarias Regionais de Educação, que abriram o debate sobre o PEE 2008/2017, em todos os duzentos e quarenta e seis (246) municípios, realizando quarenta (40) Audiências Públicas. Afirma-se aqui que essa

participação não foi de fato observada e que há uma lacuna entre a teoria e a realidade no documento goiano.

O documento continua afirmando que as referidas audiências constataram que o PEE continua em sintonia com o contexto social goiano e que houve significativos avanços, desde a sua aprovação, com o cumprimento de muitas de suas metas; e, por outro lado, constatou-se que ainda subsistem muitos e complexos desafios e etapas a serem cumpridos, para que se construa o padrão de qualidade social da educação, que é princípio constitucional, insculpido no Art. 206, inciso VII, da Constituição Federal. (GOIÁS, 2015).

O documento também afirma que, com o intuito de melhorar cada vez mais o processo ensino aprendizagem na Educação Básica, principalmente no que concerne ao fluxo escolar, é preciso investir sistematicamente em ações pedagógicas, que contemplem diretrizes curriculares, metodologias, formação de professores e processo de avaliação, de forma a garantir as competências e habilidades na conclusão desta etapa e posterior prosseguimento de estudos.

Em todo o decurso do documento a palavra “garantir” é utilizada cerca 100 vezes sendo, portanto, o termo mais utilizado. Nos recorda aqui o que foi dito por Foucault (1979), o poder não é simplesmente um recurso que algumas pessoas ou instituições possuem e usam para controlar outras pessoas, mas sim uma força que atravessa todas as relações sociais e que é constantemente exercida e resistida. Sendo assim a força utilizada através dos termos utilizados representam exatamente isso.

O documento apresentado é em formato único, porém minucioso e detalhado abarcando todos os aspectos da educação e da rede pública estadual de ensino. Seu alcance vai desde as atribuições da Secretaria Estadual de Educação, perpassa pelo âmbito administrativo, técnico e pedagógico e abrange todas as modalidades do ensino. O documento é um demonstrativo completo de ação de poder do Estado sobre a educação. Os professores, vistos e ouvidos de maneira informal, no exercício cotidiano da escola, por sua vez, apontam que o documento em molde unificado é um indício dessa gestão não compartilhada do Estado. (Ver anexo 4).

Analisando o documento junto à teoria de Foucault (1979, p.182), percebemos sua relação acreditava que o poder é produzido através de práticas discursivas, ou seja, através da linguagem e do conhecimento que produzimos e compartilhamos. O poder é exercido através de discursos, normas e práticas que determinam o que é considerado verdadeiro ou correto em uma sociedade. Recordamos que o poder é o correspondente às estratégias, cujo arcabouço geral, se cristaliza quando toma corpo na elaboração das leis e do Estado.

A categoria analisada a partir dos termos referendados na maioria dos documentos do Estado de Goiás demonstra uma perfeita relação com o que o autor preconizava em sua *Microfísica do Poder*, quando revelou em sua análise, que o discurso é uma forma de poder, no sentido de uma força capaz de sujeitar as pessoas e de canalizar as emoções e razões. (FOUCAULT, 1979).

Na análise desse autor, o conhecimento se reveste, em objeto de poder. A complementariedade entre poder e repressão não é facilmente entendida e compreendida por conta do envoltório do discurso. Nessa análise sua busca está contida no desvendar da articulação entre saber, poder e verdade.

Dessa forma infere:

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem o poder (não é — não obstante um mito, de que seria necessário estabelecer a história e as funções — a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua «política geral» de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (AUTOR, ANO, p.12).

Nesse contexto Foucault (1979) explica o entrelaçamento do saber no poder. Ele argumenta que:

[...] o poder produz saber; poder e saber estão diretamente implicados; não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber; também não há saber sem que haja ou se constituam, ao mesmo tempo, relações de poder. Temos antes que admitir que o poder produz saber (...); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo, relações de poder. (...)

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 (p.30).

No enquadramento apresentado a partir das variáveis terminológicas percebe-se a ação impositiva do Estado na composição das leis, ainda quando se fala em democratização e participação na elaboração dessas. É o que Foucault aponta como dissimulação dos mecanismos do poder, uma vez que os dispositivos, segundo Foucault, fazem com que apareça como elemento remoto, destacado, aqui se apresentando como assembleias regionais, sociedade civil, comissões se compreenda o fato político de o Estado não ser o único lugar de onde brota o poder, ele nem é a fonte do poder.

Foucault (1979, p.180) aponta que esses micropoderes não estão situados em nenhum lugar específico da estrutura social; eles se encontram nessa rede de dispositivos de onde ninguém está imune ninguém. Afirma assim que o poder não é algo que alguém detém como uma propriedade; o poder é exercido. Deste modo, não existe O Poder, mas práticas ou relações de poder.

Foucault (1979, p.182) argumenta que nenhum saber é neutro, assim como não são neutros os discursos que os geram, expressam e articulam. A aparente neutralidade dos discursos e dos saberes funciona como uma capa que esconde o real objetivo deles: o jogo do poder. A produção dos saberes, assim, inscreve-se no campo político e é estratégia para o controle social, principalmente, por parte das instituições.

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1979, p.182).

Acerca disso, van Dijk (2008) define o poder como controle e afirma que esse controle pode acontecer de três maneiras, que são: o controle do contexto, o controle do discurso e o controle da mente. Para ele, esses controles explicam como a reprodução de poder acontece por meio do discurso, e apesar dessa distinção,

afirma que eles se entrecruzam. Aponta que o controle do discurso acontece através de uma elite simbólica dentro da sociedade e que essa pode determinar os modos de reprodução do discurso, que incidirá no controle cognitivo e o ideológico.

Foucault (1979, p.280) não nega a importância do Estado, mas demonstra que as relações de poder ultrapassam o nível estatal e está presente por toda a sociedade, estando “dissolvida” por todo o tecido social. Nos documentos apresentados quando se fala em participação coletiva, presença de segmentos da sociedade civil organizada, está implícito esse pensamento de Foucault.

Para Foucault (1979, p.281) o poder é uma prática social _ constituída historicamente. São formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. Constata Foucault que o poder está por toda parte e provoca ações e uma relação flutuante, não estando em uma instituição nem em ninguém. Não está no rei, no presidente, em uma pessoa, mas nas relações sociais existentes, sendo ações sobre ações.

Foucault (1979, p.281) aborda arte de governar por duas óticas: ascendente e descendente. Na ótica ascendente, afirma que “aquele que quer poder governar o Estado deve primeiro saber se governar, governar a sua família, seus bens, seu patrimônio”. Com relação a ótica descendente nota-se que “quando o Estado é bem governado, os pais de família sabem governar suas famílias, seus bens, seu patrimônio e por sua vez os indivíduos se comportam como devem”.

As relações de poder sejam pelas instituições, escolas, prisões, foram marcadas pela disciplina e por ela que as relações de poder se tornam mais facilmente observáveis, pois é por meio da disciplina que estabelecem as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, subordinador-subordinado, etc. Trata-se de uma relação assimétrica que institui a autoridade e a obediência, e não como um objeto preexistente em um subordinador. Trata-se de uma concepção do poder que se irradia da periferia para o centro, de baixo para cima, que se exerce permanentemente, dando sustentação à autoridade.

Desta forma, o poder em Foucault (1979, p.292) é um conjunto de relações que produz assimetrias e age de forma permanente, se irradiando de baixo para

cima, sustentando as instâncias de autoridade, sobretudo os “poderes” instituídos do Estado.

No entanto, Foucault (1979, p.293) também sugere que o poder não é unidirecional e que as instituições são constantemente desafiadas e contestadas por indivíduos e grupos que buscam subverter o discurso dominante e criar novas formas de poder e conhecimento. Argumenta assim que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, criando formas de subjetividade e identidade que permitem aos indivíduos se afirmarem em relação ao poder.

Depreende-se que as orientações contidas nos documentos encontram no campo (Bourdieu, 1983) uma forma de refazer-se, recriar-se e de burlar a dominação ainda que de forma lenta e gradual. Recordando que o mesmo Bourdieu afirma que mesmo o conceito de *habitus* não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação; ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história.

Apple (2014) aponta que o pacto de consensual em torno das propostas neoliberais torna-se um artifício para fazer valer os interesses do mercado como ‘interesse comuns’ de cidadãos individualizados. O indivíduo, como cidadão político, torna-se um indivíduo consumidor.

Nesse sentido,

O terreno comum da escola deixa de se basear num conjunto de compromissos políticos democráticos (não importando sua fraqueza anterior) e é substituído pela ideia de um mercado competitivo. Perde-se o cidadão como ser político com direitos e deveres recíprocos. Em seu lugar, fica o indivíduo como consumidor. A escolarização torna-se ‘produto a varejo’. (APPLE, 2014, p. 23).

No campo educacional, essa tendência pressupõe dois aspectos: ‘centralização e descentralização’: o Estado tem assumido (ou centralizado) o controle pedagógico das questões educacionais, justamente em ações que expressam as ‘mudanças’ no chão da sala de aula: BNCC, avaliação dos sistemas de ensino, formação de professores e controle/produção de textos curriculares.

Estes últimos traduzidos sob o aspecto de livros didáticos. Por outro lado, observa-se uma certa 'desobrigação' da ação governamental em termos de financiamento manutenção e atendimento da Educação.

BRZEZINSKI, (et al,2018) pondera que de se um lado existem as ações, tendências, posições e estratégias ocorridas no interior dos movimentos sociais no seu embate com o governo e suas repercussões nas políticas da educação pública brasileira, de outro lado, a capacidade de o governo utilizar as categorias cooptação, atração e intimismo à sombra do poder como instrumentos poderosos de sedução de líderes da classe popular, e a sua respectiva transformação em intelectuais orgânicos funcionais ao sistema, com a missão de elaborar políticas públicas educacionais e dispor a sua intelectualidade e o seu reconhecimento pelos movimentos sociais na defesa dos interesses do governo. Importante ressaltar que as análises dos documentos foram feitas dentro das possibilidades e impossibilidades de acesso aos mesmos e um embate acerca desses com os teóricos apresentados é feito mais adiante no terceiro capítulo.

2.1.2 Análise dos Documentos do Distrito Federal

No documento analisado do Distrito Federal os termos mais utilizados são relacionados à intervenção direta do Estado na educação. Percebe-se em menor grau a utilização de termos que conduzam a participação democrática. A preocupação com a terminologia, entretanto, não impede que a gestão participativa e democrática seja posta em prática, visto que o Distrito Federal se configura em um locus de luta pela democratização em todas as esferas. (Ver tabela 1 em anexos)

Relacionando os documentos estudados, com a análise de Foucault (1979), observa-se que o mesmo já dizia em suas percepções sobre o poder e sua relação com as instituições sociais, incluindo as instituições políticas, religiosas, educacionais, que o poder não é apenas algo que as pessoas ou grupos possuem, mas algo que permeia todas as relações sociais e molda a forma como as pessoas pensam, agem e se relacionam entre si. Em outras palavras o documento reflete exatamente o que já ocorre nos grupos de ação e demonstra a fragilidade desse sistema democrático.

Podemos relacionar ainda o que Foucault (1979) argumenta acerca das instituições sociais, em particular, que estas exercem um poder através do discurso, ou seja, através das ideias, crenças e valores que promovem e reproduzem. Ele afirma que o discurso é uma forma de controle social que cria normas e valores que regulam o comportamento das pessoas e estabelecem as condições para a ação e a interpretação dos indivíduos.

Conforme Foucault (1979), as instituições sociais, incluindo as do setor educacional operam como dispositivos de poder que produzem e mantêm o discurso dominante. Elas definem o que é aceitável e o que é desviante, o que é normal e o que é patológico, o que é verdadeiro e o que é falso. Dessa forma, elas criam uma hierarquia de poder e legitimam sua própria posição de autoridade.

Os documentos apresentados, analisados sob a ótica de Foucault, demonstram que, ainda que com roupagem de discurso democrático, reproduzem aquilo que é conveniente para a manutenção do *status quo* dominante. Em resumo, para Foucault, as instituições sociais exercem um poder através do discurso que cria normas e valores que regulam o comportamento das pessoas e estabelecem as condições para a ação e a interpretação dos indivíduos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica são praticamente referenciais que se aplicam em todo o país. Essas diretrizes foram usadas como referência para as **Diretrizes Curriculares do Distrito Federal**. No caso do Distrito Federal essas Diretrizes são organizadas em vários capítulos (módulos) referentes a cada modalidade do ensino e relativos a educação básica.

Observa-se neste ponto que os termos utilizados são comuns porque são fundamentais para a formulação das políticas educacionais e para a prática pedagógica. As diretrizes curriculares apresentadas estabelecem as metas e objetivos da educação, os conteúdos que devem ser ensinados em cada etapa da educação básica, as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver as estratégias de avaliação, entre outros aspectos.

O documento é composto de módulos com diretrizes para a educação infantil, para a educação integral, educação no campo, diretrizes para o EJA, diretrizes para

1º, 2º, 3º ciclos. Em todos os documentos do Distrito Federal observa-se orientações específicas que vão desde à confecção do Projeto Político Pedagógico e acerca da Formação continuada até às disposições das responsabilidades referentes à dimensão técnico-pedagógica. (Ver tabela 2 em anexos).

Nota-se no teor dos documentos do Distrito Federal a preocupação em pormenorizar as orientações o que indicaria na visão de Foucault o controle. Para esse autor, controlar o comportamento dos indivíduos é observá-los constantemente. O que em nível dos documentos observados no Distrito Federal mais parece uma ação de guiar de forma cuidadosa e positiva para que haja efetividade, eficiência e eficácia no processo.

Controle social é aqui entendido como o conjunto de mecanismos de intervenção que cada sociedade ou grupo social possui e que são usados como forma de garantir a conformidade do comportamento dos indivíduos em seu meio social. Pode-se afirmar que diretrizes tão bem detalhadas direcionadas e encaminhadas, ainda que sob a capa da participação coletiva em sua construção, perpassam sob o controle social. A verticalidade na forma como são construídos tais documentos tanto teoricamente por uma parcela privilegiada da população, quanto à forma como são colocados “ou não” em ação, demonstram a intencionalidade de controle.

Foucault (2014) ressalta que quando vistos, os indivíduos não procedem da mesma forma quando não vistos. A visibilidade que uma diretriz e um planejamento propõem no intuito de disciplinar é um dos princípios por trás do funcionamento de qualquer instituição disciplinar é a visibilidade. É o vigiar do qual trata o mesmo Foucault.

2.2 Enquadramento dos Projetos Políticos Pedagógicos no estado de Goiás e no Distrito Federal

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino. O PPP é entendido como a principal ferramenta de democratização da gestão escolar.

Originário do período de reformas que aconteceram no Brasil na década de 1980 demonstrou-se como uma nítida forma de oposição ao trato da educação pelos governos militares, embora sua determinação só ocorresse na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9394/96.

Saviani (2010, p.393) afirma quanto a isso que estes modelos anteriores ao PPP: “Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo.” Porém ainda pondera quanto aos mesmos que “são produtivistas porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão de que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.”

Para tanto, e no contexto do neoliberalismo ascendente, que não encontrou no Brasil de caráter militar o terreno propenso para os avanços propostos pela globalização em função do quadro econômico e educacional nada propenso a implantação deste novo modelo. Assim, a redemocratização do país era urgente.

O PPP surge como alternativa da necessidade desse novo contexto remodelador mundial de adequar o modelo de educação brasileiro, àquilo que seria a nova ordem mundial. No Artigo 12º. da redação da LDB é explicitada a necessidade de o Estado delegar aos estados e municípios a construção de seus projetos político-pedagógicos.

Entre outras questões e atribuições, o artigo dispõe que aos estabelecimentos de ensino cabe “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica” (LDB,1996). Depreende-se aí o caráter descentralizador e de viés democrático da ação do Estado que surgia.

Libâneo, (et al 2009, p.178) afirma

O projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”. A partir do advento da LDB é viabilizada a autonomia da escola em construir e efetivar sua proposta educativa, como uma exigência legal que cabe a escola executar.

Veiga (2013, p.13) o descreve como um documento dinâmico, coletivo, democrático e participativo em sua construção com fins de melhor organizar prática pedagógica, e assim melhor orientar o trabalho escolar. Além do mais, cria a oportunidade reflexão e auto responsabilização. Ainda para esta autora uma das principais funções do PPP seria eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina burocrática no interior da escola e com as disputas de poder tão salientes nesse contexto.

2.2.1 Regimento Interno do Estado de Goiás

O Regimento Interno do Estado de Goiás dispõe que o Projeto Político-Pedagógico se constitui num instrumento de planejamento, elaborado pela comunidade escolar, e deverá conter os pressupostos filosóficos, a linha pedagógica e metodológica e as ações básicas a serem desenvolvidas pelo Estabelecimento de Ensino, visando à melhoria da educação. Conforme dispõe os artigos abaixo:

Art. 71 - O Projeto Político-Pedagógico se constituirá em instrumento norteador do trabalho escolar, de conhecimento público, construído e divulgado à comunidade escolar.

Art. 72 - A comunidade escolar deverá reunir-se periodicamente para avaliar os resultados das ações realizadas, suas contribuições para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico do Estabelecimento de Ensino, bem como os obstáculos ou dificuldades em realizar ações programadas. Parágrafo único - Os resultados dessa avaliação deverão servir para corrigir e aperfeiçoar, permanentemente, o Projeto Político-Pedagógico do Estabelecimento de Ensino.

Art. 73 - O Estabelecimento de Ensino deverá envolver a comunidade na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, para que ela se sinta integrada, responsável e compreenda que a unidade é um bem coletivo a serviço da comunidade. (SEDUC-GO, 2019).

Nota-se nesse sentido, a indisponibilidade dos documentos PPP no site do Estado de Goiás e o acesso aos mesmos, o que impossibilitou a análise do conteúdo deles, visto que não são disponibilizados para os professores.

2.2.2 Regimento Interno do Distrito Federal

Os documentos do DF seguem um plano piloto, porém cada região do distrito possui o seu documento próprio, a saber: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. Para fins de análise trataremos do Plano Piloto do qual os demais são convergentes, ressaltando que por sua vez é composto por 119 projetos dos quais selecionamos o PPP 1 do Centro De Ensino Fundamental 01 Do Planalto como base para a análise dos demais.

(Ver anexo 6)

O documento enfatiza na sua apresentação a aprendizagem no período pós pandêmico como maior ênfase da escola. Após um período de ensino remoto, em 2022, houve a volta das aulas 100% presenciais. O documento vem apontando para a importância do recomeço e da retomada de aprendizagens diante de anos anteriores com tantos desafios.

Desafios esses desde a própria reclusão forçada pela quarentena quanto aos problemas de ordem material frequentes para muitos dos alunos desde falta de acesso à internet, problemas econômicos agravados durante a pandemia, as perdas ocorridas enfim. A falta de condições adequadas para o estudo *homeschooling* forçoso, fez com que a aprendizagem fosse seriamente comprometida e nesse sentido o documento de Brasília aponta a necessidade de um olhar muito especial por parte de toda a comunidade escolar.

Ressalta que: “Precisa-se estar atento não só às aprendizagens, mas a todo o contexto que possibilita o seu alcance.” (PPP, DF, 2022). O documento aponta para várias alternativas de atividades diversificadas para que a aprendizagem seja alcançada. O documento em questão aborda as realidades do Ensino Fundamental desde a educação Infantil até o último ano da mesma modalidade e aponta a necessidade de planejamento como forma de conhecer melhor a comunidade e seu entorno para que essa aprendizagem aconteça.

O registro documental vem ressaltando a necessidade da contribuição da comunidade escolar para a elaboração do documento: professores, equipe

pedagógica, equipe gestora, responsáveis e os estudantes, o grande foco do trabalho e coloca que:

Foram feitas rodas de conversas e debate com os professores, em momentos específicos e nas coordenações pedagógicas. Foram feitos questionários com os alunos, que ao participarem, contribuem para a melhoria da escola e da aprendizagem. Nas reuniões de apresentação, mostraram-se o objetivo da escola, os projetos e buscou-se a parceria da escola com a comunidade, algo realmente importante para o êxito pedagógico. A comunidade escolar pôde conversar com os professores e interagir com eles. (PPP, DF, 2022).

Continua afirmando que para a escrita do PPP da escola a participação foi significativa o envolvimento da gestão escolar e todas as equipes pedagógicas continuam na busca da aprendizagem significativa, na alfabetização e letramento e em todos os desdobramentos que uma vida letrada pode proporcionar.

Assim:

Estimular a criatividade, a oralidade e a leitura são objetivos da equipe. Para isso, usar-se-á de práticas pedagógicas diversificadas, com projetos adequados à comunidade e com o estudante sendo o real protagonista de seu percurso escolar. (PPP, DF, 2022).

O documento do DF conclui que o sucesso escolar só será conseguido com a ajuda de toda a comunidade, firmar parceria com as famílias, ter o comprometimento da equipe e por fim, conscientizar o próprio estudante de seu papel fará os alicerces de todo o trabalho da escola, que é mediar uma aprendizagem significativa e para vida.

Lembra-se aqui a reflexão de Bezerra, (2005, p.42) quando aponta que:

O projeto democrático só pode se tornar uma experiência real se levado a cabo por meio de seres humanos imbuídos da convicção de sua validade e armados não só com consciência racional de sua plausibilidade, mas também dotados de uma adesão afetiva, emocional ou subjetiva a esse projeto. Isto significa que não se pode pensar no processo de construção de cidadãos apenas como a fabricação social de agentes racionais orientados para a realização de certos objetivos universais e igualitários. É preciso também que esses agentes sejam dotados de certo tipo de 'sentimentalidade', ou seja, sejam predominantemente regidos por uma pauta de reações afetivas ao mundo e aos seus semelhantes. E que contemplem, como alvo dessas respostas ao meio, a conquista de objetivos

demarcados pelo chamado projeto democrático, em especial o exercício da solidariedade e da tolerância.

O documento do DF ressalta que sem esse tipo de contrato é inviável a vida em coletividade.

2.3 Enquadramento das Leis de Gestão Democrática no estado de Goiás e no Distrito Federal.

A Lei Federal nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), dispõe sobre a gestão democrática como uma de suas diretrizes, reforçando o princípio constitucional disposto no art. 206 da Carta Magna, que apresenta a Gestão Democrática como um dos princípios para organizar a educação pública brasileira.

Esses dispositivos dialogam com a Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e todos eles observam a busca histórica dos educadores pela democratização da gestão escolar, que tornaria o ambiente educacional um campo mais equitativo e de orientação menos verticalizada como historicamente vem se configurando a educação brasileira.

Conforme Souza (2018):

Diversos autores (CAMARGO, 1997; BOBBIO, 2000; LIMA, 2001; SOUZA, 2007b, 2009a; entre outros) já discutiram a participação como condição primeira, mas, ao mesmo tempo, tipificaram-na de distintas formas, uma vez que a despeito de se tratar de uma expressão onnipresente nos discursos políticos, há razões e procedimentos que ora a incentivam, ora a dificultam e, ainda, por vezes a inviabilizam.

Em sua teoria o documento dispõe que o poder deve ser socializado para que o ambiente seja mais adequado ao processo de ensino-aprendizagem e amparados pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, apresenta o conjunto de princípios que solidificam a educação nacional. Dentre esses, o inciso VI indica a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

A Constituição Federal já indica, mas a LDB ratifica que os sistemas estaduais e municipais de ensino poderão/deverão regulamentá-la também nas suas próprias esferas. Para tanto, no artigo 14, a LDB indica:

Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Atualmente o conceito de gestão participativa tem ganhado ênfase em todo cenário educacional e claro, seguindo o modelo mantido nas empresas. No Distrito Federal o modelo de Gestão Participativa se estende para a Gestão Compartilhada que se refere ao compartilhamento de responsabilidades e decisões entre diferentes atores em uma organização ou sistema, incluindo alunos. Esse contexto facilita e promove a colaboração, o diálogo e a cooperação entre os atores, com o pressuposto de alcançar objetivos comuns.

Castoriadis (1995, p.69) aponta que o objetivo primeiro da política é criar as instituições que, interiorizadas pelos indivíduos, facilitem ao máximo seu acesso à autonomia individual e à possibilidade de participação efetiva em todo poder explícito existente na sociedade e em suas instituições. Souza (2018) ressalta que sendo assim as políticas da descentralização deveriam levar à autonomia dos sujeitos e das próprias instituições. Esta seria a veia democrática da autonomia e da descentralização. Entretanto como a própria autora ressalta acima, “há razões e procedimentos que ora a incentivam, ora a dificultam e, ainda, por vezes a inviabilizam”.

2.3.1 Lei de Gestão Democrática das escolas do nível básico no Estado de Goiás

Os documentos do estado de Goiás não estão acessíveis e claros principalmente em relação a datação para a pesquisa. É comum encontrar informações diversas e mesmo com a mais refinada pesquisa há uma imprecisão em relação ao dados encontrados.

Acerca da Lei de Gestão Democrática, a última referência encontrada foi a LEI Nº 20.115, DE 06 DE JUNHO DE 2018, que diz em seu Art. 1º “Fica instituído o processo de seleção de gestor de unidade escolar da rede pública estadual da educação básica.” A totalidade da lei versa basicamente para aspectos relacionados à eleição do gestor e afirma estar em concomitância com os dispositivos da Legislação Federal, da Constituição Estadual. Nota-se porém em seu artigo 2º. Inciso 2, acerca da *“gestão participativa e descentralizada, com autonomia para as unidades escolares elaborarem e executarem os regimentos escolares, os planos de ação, os planejamentos e os projetos político pedagógicos - PPP e administrativos, respeitadas as normas comuns da rede pública estadual da educação básica, conforme as leis mencionadas no caput deste artigo;”* (Redação dada pela Lei n o 21.576, de 14-09-2022), o inciso 3 onde se lê – ***gestão descentralizada com autonomia para as unidades escolares elaborarem e executarem seus projetos político pedagógicos e administrativos, respeitadas as normas comuns do Sistema Educativo Estadual; foi retirada da respectiva lei.***

Percebeu-se aqui na construção da lei de gestão de 2018 que a maioria dos dispositivos que garantia certa autonomia às unidades escolares e à gestão e tudo aquilo que apontava para uma maior participação coletiva foi retirado da lei, conforme consta nos anexos. (Ver anexo 7).

2.3.2 Lei de Gestão Democrática das escolas do nível básico do DF

A lei de Gestão Democrática do Distrito Federal (2022) em sua reformulação tem sua minuta disponível para a consulta pública, sendo destacadas em sua confecção os seguintes mecanismos de participação, a serem regulamentados pelo Poder Executivo: I órgãos colegiados: a) Conferência Distrital de Educação; b) Fórum Distrital de Educação; c) Conselho de Educação do Distrito Federal; d) Conselho de Representantes dos Conselhos Escolares; e) Conselho Regional de Ensino; f) Assembleia Geral Escolar; g) Conselho Escolar; h) Conselho de Classe; i)

Grêmio Estudantil. II - Equipes Gestoras: a) Direção da Unidade Escolar; b) Coordenação da Regional de Ensino.

A principal ênfase observada no Plano da Gestão Escolar em seu discurso é a AUTONOMIA. Conforme Souza (2018) a autonomia construída da escola e da educação, é uma autonomia relativa e relacional, pois sempre acontece em relação, visto que a escola e o sistema educacional autônomos não são aqueles com “possibilidade de agir independentemente daqueles que estão à [sua] volta [...], significa justamente agir levando-os em consideração” (RIOS, 1995, p. 17).

Conforme Souza et al (2018) a descentralização como ocorre no Distrito Federal, incentiva a autonomia e o faz (ou deveria fazer) num plano prioritariamente político, pois permite (ou permitiria) aos sujeitos da escola e da educação as possibilidades de definirem em conjunto (nas suas relações) os rumos da própria instituição e do sistema educacional.

De acordo com a afirmação de Castoriadis (1995, p.69) o objetivo da política é criar as instituições que, interiorizadas pelos indivíduos, facilitem ao máximo seu acesso à autonomia individual e à possibilidade de participação efetiva em todo poder explícito existente na sociedade e em suas instituições, certamente as resultantes políticas da descentralização deveriam levar à autonomia dos sujeitos e das próprias instituições. Esta é a veia democrática da autonomia e da descentralização.

Souza (2009,p.125-126) ainda afirma que as leis de Gestão democrática por si somente não garantem a efetivação da democracia no espaço escolar, mas que sua existência é imprescindível na busca para que essa democracia ocorra, uma vez que essa só ocorre quando um grupo de pessoas atuantes na escola/educação identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola/sistema na busca da solução daqueles problemas.

O modelo de Gestão Compartilhada utilizado pelo DF desde 2019 se aplica com a colaboração dos estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio e são 12 unidades de ensino contempladas na gestão compartilhada

entre as secretarias de Educação e de Segurança Pública e outras quatro com o Ministério da Educação.

Nestas unidades, os profissionais da educação ficam responsáveis – exclusivamente – pelo trabalho pedagógico e profissionais da segurança ficam responsáveis pela disciplina. As duas pastas estão realizando ações conjuntas a fim de proporcionar uma educação de qualidade para os estudantes da rede pública de ensino do DF, além de construir estratégias voltadas ao policiamento comunitário e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar. (DF,2019).

Conforme enunciado do Projeto, o objetivo é promover uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania.

Em termos de gestão democrática e participativa podemos definir assim o panorama entre GO e DF em tese. (Ver anexo 8)

Ambos possuem lei específica de gestão democrática no seu sistema de ensino e que abarquem todos os demais itens. Não possui legislação específica acerca da temática.

Esse quadro se comparado aos demais estados da União, demonstra a desassociação entre legislação e prática, principalmente quando o princípio de autonomia de estados e municípios acabam burlando as duas leis maiores: Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Ambos os documentos evidenciam a existência da Gestão Democrática. Percebe-se no DF algumas inovações quanto ao tema. Em nenhum desses quatro planos há menção aos aspectos associados ao mérito como critério de provimento de diretores escolares ou para outra função articulada à GD. No caso do DF a luta pela gestão democrática é uma tradição traduzida na lei que foi formalmente implantada em 2022.

Ainda em Souza (2009) atribui-se que esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola/sistema, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar/sociedade, o respeito às normas coletivamente

construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos.

Souza (2009, p.125-126) continua afirmando que:

O que tange ao alcance, a priorização de virtualmente todos os estados é de focalizar sobre a gestão democrática no âmbito escolar, sem tratar sobre as relações políticas e organizacionais na esfera do sistema educativo como um todo. Isso significa que nas escolas há esforços em se garantir que as relações entre as pessoas sejam pautadas pela democracia, nos processos de discussão, tomada de decisões, acompanhamento de ações, avaliação dos resultados. No entanto, como a escola é parte do sistema de ensino e a gestão deste não é alcançada pelo princípio e procedimentos da GD, ainda que importante todo aquele esforço de horizontalização das relações nas escolas pode não atingir objetivos mais amplos, como contribuir para a democratização das relações sociais, por exemplo, uma vez que o exercício democrático se encerra nos limites escolares, não chegando às discussões e às decisões da política educacional.

Para tanto, se acredita que as formas de elaboração e o conteúdo das legislações sobre a GD precisam ser democráticas no real sentido da palavra, envolvendo os diversos segmentos da sociedade em sua formulação pois é na interlocução entre esses sujeitos envolvidos seja em nível municipal, estadual ou federal que a dialogia e a democracia acontecem.

Segundo Horta (2007), os discursos educacionais em geral enfatizam a constituição de profissionais "autônomos", "críticos" e "reflexivos". Imersos nesse discurso homogeneizante e sofisticado nas suas propostas de autoexame, no entanto, tanto professores como coordenadores paradoxalmente vão limitando as possibilidades de pensar e de constituir suas identidades.

Tibério (2011) trata de como os professores são produzidos nesse cotidiano e atualidade escolar que se verifica paralelo ao discurso de autonomia a ampla circulação de termos como segurança, gestão de riscos, necessidade de proteção, dano, vulnerabilidade, judicialização, entre outros, o que aponta para a existência de intensos investimentos na linha das políticas de controle e vigilância

2.4 Enquadramento do Regimento da Educação no estado de Goiás e no Distrito Federal.

O regimento Escolar é a primeira identificação da escola portanto é obrigatório e indispensável para os atos regulatórios da instituição de ensino, que irão credenciá-la, reconhecê-la e autorizar o seu funcionamento. Para tanto precisa estar que em conformidade com as leis magnas do país referentes à educação que são Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – bem como com as legislações estaduais e municipais. É também alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Wolf e Carvalho (2007) apontam que assim como os demais documentos da educação, o Regimento Escolar precisa ser construído em cima do conceito de participação em sua elaboração, seja pelo conselho escolar, seja por membros representantes dos segmentos a serem escolhidos.

Ainda para os autores o regimento deve refletir o Projeto Político Pedagógico e não ferir a legislação vigente. As autoras ainda destacam que mesmo diante de sua importância trata-se de um documento de desconhecimento do público escolar e que seu acesso só é observado quando diante de algum conflito inesperado a ser resolvido.

2.4.1 Análise do Regimento Escolar de Goiás

O Regimento Escolar Interno da Educação do Estado de Goiás possui um modelo padrão único datado de 2019, que precisa apenas ser preenchido pelas escolas e que versa em seu artigo 1º. “*Os Estabelecimentos de Ensino da rede pública estadual reger-se-ão técnica e administrativamente pela Secretaria Estadual de Educação, CGC _____, sua entidade gerenciadora, tendo o Governo do Estado de Goiás como mantenedor, em atendimento à legislação vigente.*”

Constata-se aqui que esse envio de um documento padrão por si só já diagnostica a ausência da democracia e da gestão participativa preconizada. O documento com 34 páginas uniformiza as ações para todas as unidades e trata-se de um documento padrão que abrange todas as modalidades e perspectivas para o funcionamento das unidades escolares.

Continua em seu Parágrafo único: A organização administrativa, didática e disciplinar dos estabelecimentos de ensino da rede pública do Estado é regulamentada pelo presente Regimento, nos termos da legislação vigente. E em seu Art. 2º - Os Estabelecimentos escolares da rede pública do Estado de Goiás integram a estrutura da Secretaria Estadual de Educação, com sede na _____, Goiânia(GO), e são vinculados pedagógica e administrativamente à área de ensino e aos seus respectivos setores. (MPGO, 2019).

Relata-se aqui que o documento foi encontrado no site do Ministério Público do Estado de Goiás e não no site da Educação como se presume. Percebem-se aqui que uma boa parte dos documentos referentes à educação do estado estão espalhados pela internet, fora de prazos de validade, sem informações concretas e mesmo dúbias, documentos completamente desatualizados, dificultando a ação do pesquisador que precisa proceder ao trabalho por esse acesso. (Ver anexo 9).

Todo o teor do documento refere-se à sujeição da escola à secretária estadual e ao governo, descartando a possibilidade de autonomia. Os termos listados no quadro reverbera para atitudes de imposição por parte do poder central e onde fica impossibilitada a gestão participativa.

Outro problema encontrado em relação à discrepância dos documentos quando se cita eleição para diretores. Ocorre em todo o estado de Goiás, eleições com chapa única o que aponta pra discrepância entre a prática e a teoria estatal. (Ver em anexos).

Não é diferente o acesso dos documentos nas escolas. Quando solicitados esses documentos, há certa relutância dos dirigentes em disponibilizá-los, possivelmente (grifo meu) para não ser constatado o quanto estão obsoletos.

2.4.2 Análise do Regimento Escolar do Distrito Federal

A Portaria nº 15 - SEEDF, de 11 de fevereiro de 2015, passa a vigorar com as seguintes alterações (Alterado pela Portaria 180 de 30 de maio de 2019, assim, o

Regimento Escolar do Distrito Federal foi alterado em 2019 apresenta modificações em relação aos anteriores, quanto ao aspecto disciplinar dos discentes, ampliando e modificando direitos, deveres, atribuições e responsabilidades para os discentes, os docentes, os orientadores educacionais e os diretores; e segundo afirma o documento, baseia-se nos princípios da legalidade, imparcialidade, da proteção integral às crianças e aos adolescentes, da gestão democrática, e da dignidade da pessoa humana. (Ver anexo 10).

Trata-se de um documento interno e completo que subsidia o regimento de cada unidade escolar, mas não impõe o modelo, apenas sugere diretrizes. O documento ratifica os documentos analisados anteriormente e destaca os princípios de AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO, TRANSPARÊNCIA, DEMOCRATIZAÇÃO E GARANTIA DE DIREITOS

No seu primeiro artigo:

.Art. 1º. Participação da comunidade escolar na definição, na implementação e no acompanhamento de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e participação na eleição de Diretor e Vice-Diretor da unidade escolar.

Mesmo que atribuindo à SEEDF a fiscalização acerca das informações e dados, o regimento interno confere às unidades escolares a possibilidade de atuar na gestão com mais independência e organização.

No capítulo a seguir, além de analisar com mais profundidade as inferências de poder contido nos documentos dos dois locais, relacionando-as com a teoria abordada no primeiro capítulo, com fins de elucidação e validação da hipótese apresentada, serão analisados alguns trabalhos que apontam para a atualidade da temática apresentada bem como a discussão da validade do assunto em dias onde a democracia tão posta em foco é o contrassenso de um Estado tão alheio à garantia dos direitos e onde indivíduos se digladiam em torno do Poder .

3 RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDAS PELAS NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS SISTEMAS DE ENSINO NO ESTADO DE GOIAS E NO DISTRITO FEDERAL

O capítulo em questão procurou evidenciar as relações de poder estabelecidas pelas normativas da educação básica nos sistemas de ensino do Distrito Federal e Goiás com o suporte de alguns artigos e algumas dissertações e teses pesquisadas nas plataformas Sucupira e BDTD através de balanços feitos para dar embasamento à pesquisa. Será enfatizado aqui o conceito governamentalidade proposto por Foucault para evidenciar a forma como documentos podem ser o que anteriormente o mesmo autor coloca como prática discursiva de poder.

Retomando o que preconiza Bourdieu (2005), o autor enfatiza que o poder não é algo fixo ou imutável, mas é continuamente reforçado e reproduzido por meio de práticas sociais e instituições. Assim, o poder não é algo que está apenas nas mãos de governantes ou líderes políticos, mas é uma força difusa e presente em todas as esferas da vida social. Sua teoria do poder se baseia na ideia de que a dominação não é apenas um processo político, mas é algo que permeia todas as relações sociais, incluindo as relações familiares, educacionais e econômicas.

Para tanto, ele desenvolveu uma série de conceitos-chave relacionados às práticas discursivas e seu papel no poder e no conhecimento.

Quanto aos dispositivos de poder, Foucault (1986) argumenta que o poder não é algo que algumas pessoas possuem e outras não. Em vez disso, o poder está presente em toda a sociedade e opera por meio de dispositivos de poder. Esses dispositivos incluem instituições, práticas sociais e relações de poder que moldam e controlam as pessoas.

Em relação aos regimes de verdade, o teórico afirmava que o conhecimento não é uma entidade neutra e objetiva, mas sim uma construção social. Ele argumentava que diferentes épocas e culturas têm seus próprios regimes de verdade, ou seja, conjuntos de ideias, valores e práticas que determinam o que é considerado verdadeiro ou falso.

Relativo à Arqueologia do conhecimento Foucault (2005) propôs a análise arqueológica do conhecimento, que consiste em investigar as condições históricas e sociais que possibilitam a produção e disseminação do conhecimento em determinado contexto. Ele argumentou que o conhecimento está enraizado em práticas discursivas específicas e que é necessário entender essas práticas para compreender o funcionamento do poder e do conhecimento.

Quanto ao enunciado e descontinuidade: A forma como os enunciados (declarações ou discursos) são produzidos e circulam em uma determinada sociedade, são ponto de atenção na obra de Foucault. Ele destacou a descontinuidade dos enunciados, argumentando que eles não são expressões contínuas e unificadas da verdade, mas sim produtos de relações de poder, que são afetados por lutas e disputas.

Finalmente quanto à noção de Biopoder, o conceito foi utilizado por Foucault em 1976 em sua obra História da Sexualidade para descrever as formas pelas quais o poder opera sobre os corpos individuais e a população como um todo. Ele argumentou que o poder moderno se preocupa não apenas em reprimir, mas também em regular e controlar os corpos por meio de instituições como a medicina, a psiquiatria e a biologia.

Ainda que tenha se debruçado sobre essa investigação, Foucault (1976) argumenta que o problema do poder é também um problema de localidade. Dessa

forma, como ele transita entre os indivíduos enquanto intermediários, sem que estes sejam seu lugar de origem ou seu alvo privilegiado, acabam sendo inapropriadas e infrutíferas as teorias que se limitam a definir o poder; antes, importa detectar, situar sua operacionalidade, funcionamento em redes, enfim.

Para tanto, aponta que em termos metodológicos é preciso observar o princípio de exterioridade que analisa o poder não no nível da intenção ou da decisão, mas em sua perspectiva de sua externalidade, no plano do contato que estabelece com o seu objeto, com o seu campo de aplicação. “O essencial é, pois, esse complexo de homens e coisas; esse é o elemento principal, o território, a propriedade não sendo dele senão, de algum modo, uma variável, (SOBRINHO, 2021, p.10).

Retomando Bourdieu (2005), entende-se aqui que as elites são os grupos dominantes em campos semiautônomos. Um campo consiste de um conjunto de práticas interligadas por interesses e preocupações comuns e de um entendimento das ‘regras do jogo’, das quais os participantes estão cientes e às quais se submetem. Nesse sentido, Bourdieu enfatiza que existe a legitimação cultural por trás dessas relações e que esse poder é uma combinação dos capitais cultural, econômico, social e simbólico. (BOURDIEU, 1986).

As relações expressas nos documentos estudados são legitimadoras e legitimadas por esses capitais, uma vez que são reproduzidas e conduzidas por uma elite detentora de um ou de todos os tipos de capital.

Já para Foucault (1986), o poder produz o saber e estão diretamente implicados e correlacionados, portanto:

Essas relações de “poder saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são tantos outros efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, 1986, p.27).

Então a relação entre poder e saber torna-se o centro da teorização de Foucault e relaciona-se com o objeto de estudo, uma vez que segundo o autor neles estão embutidos os mecanismos e estratégias das relações de poder e o modo

como elas são subjetivadas. Aqui, o interesse não reside em tratar o poder como objeto, mas entendê-lo no seu contexto de criação do saber (informações, documentos) enfim, no seu exercício e formas de propagação.

E é nesse ínterim que Foucault desloca a questão do poder localizado da visão medieval e moderna. O poder é está contido no discurso e, portanto, torna-se prática embutida nas relações sociais e opera através de mecanismos nas relações organizacionais, com orientação mental, rotinas, documentos e manuais que induzam a ação.

Retomando Foucault (1979), o poder não é simplesmente um recurso que algumas pessoas ou instituições possuem e usam para controlar outras pessoas, mas sim uma força que atravessa todas as relações sociais e que é constantemente exercida e resistida. Sendo assim a força utilizada através dos termos utilizados representam exatamente isso.

O que Foucault (1979) chama de poder disciplinar ultrapassa a questão da disciplina dos corpos como alguns supõem. Essa disciplina faz parte, mas seu conteúdo é mais abrangente. Foucault usou o conceito de 'poder disciplinar' para explicar que a expectativa do controle faz com que as pessoas se entreguem à autovigilância. A partir da história do Panóptico, de Jeremy Bentham, onde de uma torre no pátio de uma prisão, um guarda estrategicamente localizado observava e monitorava o interior de cada dela sem que os observados soubessem ao certo quando isso acontecia de fato. Por ignorarem a ocasião, obedeciam às regras e comportavam-se como lhes era determinado. (FONSECA, 2002, p.223).

Assim a ocorria a autovigilância concomitantemente à vigilância externa Para Foucault essa autovigilância é extremamente eficiente é produto de dois processos: o olhar da inspeção (no qual os superiores empregam várias técnicas de monitoração para criar a expectativa de vigilância) e a interiorização (pressentimento do olhar e auto monitoração).

Os documentos, regimentos, diretivas, projetos e afins possuem esse poder de produzir a autovigilância. E ainda quando não conhecidos na íntegra pelos

funcionários, sejam eles professores ou demais do administrativo, possuem o que foi citado anteriormente como prática discursiva que vai sendo repassada e propagada.

A formulação de documentos que criam códigos de condutas dentro da visão de Foucault é a mesma que pressupõe a ideia de polícia, reguladora e disciplinadora. O que a razão de estado governamental fará é a criação de mecanismos técnicos cujo objetivo é o bem-estar de cada indivíduo. É desse conjunto de tecnologias que surgirá o termo “polícia” no século XVIII, cuja definição pode ser dada como um “conjunto de medidas que tem por objetivo fazer com que as forças do Estado cresçam ao máximo, mantendo-se a boa ordem do mesmo” (FONSECA, 2002, p.223). Trata-se de criar mecanismos que liguem as forças do sujeito e as do Estado, controlando as atividades da população. (FOUCAULT, 2006c [1981], p.383).

Portanto, entende-se que essa disciplina imposta, ou seja, o poder disciplinar é prática cotidiana e corriqueira e acaba sendo normalizada a tal ponto de parecer bom visto que pode levar a autodisciplina e organização do trabalho o que por sua vez poderia criar oportunidades para a produção de conhecimento, evolução profissional e realização pessoal.

Ou seja, a autovigilância é ratificada mais uma vez e incorporada como normal na rotina do indivíduo e levando-o incorporar como normais as formas de controle mais amenas onde a vigilância não ocorre diretamente. São as economias de poder onde agora, grupos de trabalho autônomos e sistemas de avaliação de desempenho, em que os empregados participam no estabelecimento das metas.

Essa forma de ação cria uma percepção de legitimidade das relações uma vez que há a participação e consentimento de todos para o estabelecimento das regras. Aqui os indivíduos se veem como sujeitos e não submissos nas relações de poder. E assim, deixam de prevalecer os conflitos de interesses, pois há um consentimento em submeter-se ao interesse comum, inibindo os interesses individuais e fomentando as ações cooperativas.

Podemos intuir que a própria prática de gestão participativa e eleições para diretores, modelo adotado na educação e originário do âmbito empresarial, é mais uma estratégia dessas relações de poder em suas práticas discursivas. Aqui o

discurso da flexibilidade se alinha aos interesses das elites organizacionais ao legitimar suas pretensões de ascender a posições de poder nas organizações sem precisar percorrer o demorado trajeto necessário à assimilação dos conhecimentos específicos de cada tipo de atividade ou negócio, o que implicaria em sujeitar-se a uma longa carreira a partir de escalões subalternos.

Ainda acerca dos cargos de gestão Frainz (2013) afirma que o imaginário de autoridade construído pelos gestores e o desempenho de suas atividades são influenciados pela expectativa de autoridade da comunidade externa e interna que nem sempre revela o desejo de um líder democrático. A forma de acesso ao cargo influencia no imaginário de autoridade e poder do gestor, contudo o que o determina a sua constituição é a atuação desse profissional diante da complexidade das demandas que enfrenta.

Assim, o problema das causas não pode ser dissociado daquele do funcionamento: para que ele serve, que funcionamento ele garante, a quais estratégias ele se integra?” (FOUCAULT, 2006a [1977], p.242). As relações de poder devem ser entendidas, portanto, em seu “presente pleno”.

Foucault (1976) discorre também acerca da busca pela verdade e da relação entre o poder e está. Para o autor essa relação, tem implicações particulares em nossa sociedade, devido ao fato de o poder exigir constantemente a produção de verdade.

O autor afirma que a verdade deve ser encontrada, confessada, dita. Assim, desde os tempos medievais o poder não para de problematizar a verdade. E para tanto procura aparelhá-la criando instituições à sua volta, arquivos de registro e profissionais autorizados a recolher a verdade, demonstrá-la e reproduzi-la.

A produção da verdade é também aquela que submete, sujeita, disciplina e controla os gestos, educa e eventualmente os pune. Dessa forma, a verdade produzida é o próprio combustível do poder. Daí não se perguntar como a verdade limitaria o exercício do poder e as regras de direito, mas sim quais são as organizações formais do direito de que se valem as relações de poder para produzir discursos verdadeiros.

Nesse contexto enquadram-se os documentos estudados do Distrito Federal e de Goiás. Foucault procura entender como estruturas de poder-saber constituídas de leis, instituições de controle, mecanismos de vigilância e técnicas polimorfas de poder são erigidas em nome da defesa social, de maneira difusa e sem uma centralidade global de dominação.

O que interessa é que se quer buscar uma análise dos mecanismos de poder à parte das formas legítimas em seu centro, justamente em suas extremidades, aonde o poder vai além das regras do que é direito e investe-se de instituições e outros instrumentos.

Para Foucault, em todos os sistemas disciplinares funciona um mecanismo penal: uma micro penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (desobediência, grosseria), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)

(Ibid.).

Compara com a analítica do poder, que nada mais é do que um desdobramento ou consequência essencial da renúncia de uma matriz centrada na soberania, qual seja, não empreender uma análise das relações de poder que opere a partir de, ou use como sistema referencial, o Estado. Não há instância que detenha o poder; ele se exerce e circula na medida mesma que é afetado e pode afetar. Desse modo, deixar-se-á o modelo dos aparelhos ideológicos do Estado, cujo centro irradiador de poder seja o próprio Estado e cuja luta vise sempre à tomada do Estado.

Libâneo e Freitas (2018, p.45) no que se refere à formulação desses documentos apontam que no contexto do neoliberalismo os formuladores, estudiosos e gestores de políticas e de currículos e agentes das comunidades escolares precisam compreender os interesses e as intenções inscritas em diagnósticos e orientações de organismos e agências multilaterais comprometidos com a mundialização do capital. Embutidas nesse contexto, as finalidades educativas que são esses indicadores escolares, identificarão as orientações para

os sistemas escolares e investigar como elas aparecem, no plano operacional, nas escolas e salas de aula.

Ainda amparados nesses autores, detecta-se que as finalidades educativas indicam uma direção mais ampla para a educação de um país, já os objetivos dão um sentido mais apurado para o que se almeja para a educação dentro de um sistema escolar do país. As finalidades têm uma essência, uma fundamentação, concepções e significados, orientando políticas educacionais e embasando o currículo guiando ações e rumos a serem seguidos.

As finalidades educativas também são o resultado de uma disputa de projeto, mediando as relações de poder de grupos e das organizações sociais e estão influenciadas pelo interesse econômico, político, ideológico, cultural, religioso, são valores e interesses de classes, todos em pauta e visando se estabelecer como o melhor para a sociedade em relação a educação.

Dessa forma, as finalidades e objetivos da educação acabam por determinar a qualidade do ensino que se venha a desejar, orientam os rumos das políticas públicas de educação. Também formam a base do pensamento filosófico, social, cultural dos projetos inseridos nas políticas públicas.

As diretrizes dos currículos escolares são a consequência das orientações compostas por essas políticas educacionais. Assim, a ação, o trabalho dos professores, descende do que é estruturado acima da categoria, mas tal fato não pode ser determinante na atuação da classe do professorado, a autonomia e a liberdade devem ser reagentes constantes das práticas educativas com cerne nas finalidades.

Lembrando Bourdieu mais uma vez, uma Educação de qualidade socialmente referenciada não pode ser para poucos ou regulada pelo mercado. Implica efetividade social e compromisso com uma gestão pública que atenda aos princípios do direito à Educação para todos. Considerá-la como um direito social requer luta permanente pela sua materialização

3.1 Governamentalidade e a condução dos documentos

Dissociando a ideia de governo do Estado e para criar uma outra opção de como os fenômenos do poder ocorrem em nível biopolíticas Foucault cria o conceito de governamentalidade. Segundo o autor, o termo governo do Estado se relaciona ao tipo de poder soberano, exercido sobre um território e, portanto, tomado como uma exterioridade.

Com este neologismo à época o autor retoma o problema “das artes de governar”, referindo-se ao governo de um conjunto de pessoas e coisas (FOUCAULT, 2008,1978) e ao modo de dispô-las corretamente, conduzindo-as a objetivos adequados. A arte de governar é a arte de conduzir os homens e suas relações. Reitera-se que essa perspectiva ampliou a sua importância em finais de século XIX e inícios de século XX onde os estudos em torno do Estado e suas técnicas de governo se tornaram preocupação teórica. Porém, Foucault ressalta que desde meados do século XVI nota-se essa preocupação entre os principais teóricos da Idade Moderna principalmente percebe-se a preocupação de como o problema do governo aparece, como, para quem são as formas de governar.

Para tanto, retoma-se que Maquiavel (1513), que através do Príncipe que concebia o poder enquanto o principal elemento da política. Segundo o mesmo, a atitude política, deve se pautar na conquista e na manutenção do poder. Sua concepção de poder inspirou e motivou a ação de governantes da época da renascença até os dias atuais.

Passando a alterar um pouco o caráter da análise do governo e levando em consideração não só os atributos do governante, mas a ideia de múltiplas partes de governo que pode ter uma continuidade entre elas e que diferentemente do poder atribuído ao Príncipe procurava manter uma certa descontinuidade entre o poder soberano e outras formas de governo.

Podemos afirmar que “O Príncipe” inaugura uma reflexão sob outra forma de enxergar o governo, e quando a economia foi introduzida no exercício político e passa a ter um papel central no governo, gerindo além das riquezas, os indivíduos, os bens ao nível da gestão do Estado, entendem que aquele que gere o estado deve ser primeiro saber governar a si mesmo.

Neste interim, ocorre um salto histórico onde essa mentalidade em contraposição à ótica maquiavélica inaugura a passagem da sociedade da soberania (moderna) para a sociedade disciplinar (contemporânea), onde a população passa a ser vista como um dado muito importante a ser medido, analisado, mensurado.

Essa perspectiva se torna importante principalmente no estudo dos documentos relacionados, tendo em vista o caráter do governo de todos proposto pela pós-modernidade e pelo neoliberalismo e entendendo que este é a ponte estratégica entre formas de regulação global e a condução dos indivíduos.

Conforme Foucault é uma passagem do singular ao global e vice-versa. Essa noção infere que as relações de poder dependem da existência da liberdade e a noção de condução da conduta implica um campo aberto de possibilidades e maneiras diversas de se comportar, e é nesse sentido, justamente, que o termo estratégia pode ser entendido, somado ao fato de ser ele uma chave fundamental para compreensão das democracias liberais modernas.

A condução implícita nos documentos é aquilo que possibilita essas estratégias do poder de se efetivarem. O conceito de governamentalidade está intrinsecamente ligado à sua análise do poder e do governo. Ele explorou como o poder é exercido e como as formas de governo se desenvolvem para exercer controle e influência sobre os indivíduos e as populações. A governamentalidade refere-se à capacidade de governar e regular a conduta das pessoas.

Foucault argumentou que o poder não é apenas exercido de forma repressiva ou coercitiva, mas também de maneiras sutis e normalizadoras. Ele destacou a importância das práticas e tecnologias de governo, que incluem técnicas disciplinares, dispositivos de vigilância e estratégias de normalização, para moldar os comportamentos e as subjetividades das pessoas.

A governamentalidade assim, para Foucault, envolve uma análise das técnicas e estratégias de governo que são utilizadas para exercer poder sobre os indivíduos e regular suas ações. Isso inclui a análise dos sistemas de normas e valores, práticas institucionais, mecanismos disciplinares, dispositivos de vigilância, produção de conhecimento e outras formas de controle social.

Dessa forma, revemos que uma das abordagens centrais de Foucault é realmente a noção de "biopoder", que se refere à gestão da vida e dos corpos das populações. O biopoder é um mecanismo pelo qual o governo busca regular e controlar a saúde, a reprodução, a higiene e outras dimensões da vida biológica e social das pessoas. Foucault argumentou que o biopoder opera por meio de práticas como a medicalização, a biopolítica e a governamentalidade neoliberal.

A governamentalidade, portanto, envolve uma análise crítica das formas como as estruturas de poder e governo moldam e influenciam os indivíduos e as sociedades. Foucault se interessava pelo estudo das instituições e das práticas sociais que exercem poder, bem como pelas dinâmicas e estratégias que permitem a governança eficaz. Ele questionava como as relações de poder são construídas, mantidas e resistidas, e como as estratégias de governo podem mudar ao longo do tempo e em diferentes contextos históricos e sociais.

Em resumo, a governamentalidade para Foucault refere-se à análise das técnicas, práticas e estratégias utilizadas para governar e regular as condutas das pessoas. Envolve a investigação dos mecanismos de poder, das instituições e das tecnologias de governo que moldam os indivíduos e as populações, bem como a análise das estratégias de resistência e subversão que podem surgir em resposta a essas formas de controle.

Segundo Frainz (2013), a complexidade dessa perspectiva reside justamente no fato de que os dispositivos da razão governamental foram construídos e têm como pressuposto básico exatamente o fato de circularem entre cidadãos. Passada a época de súditos e soberanos existe agora o sujeito livre o de governamentalidade remete a matéria da ética ao epicentro de todas as relações sociais.

Nikolas Rose (1998), precursor da obra de Foucault relata que os regimes de poder subsequentes à formação do liberalismo do século XIX, redefiniram a temática da soberania, da disciplina e do biopoder no interior do campo circunscrito pela governamentalidade. Esta considera Rose (1988) é um locus que estabelece uma rede desde a microfísica do poder, ligada às tecnologias políticas do corpo (poder disciplinar, anátomo-política) e sua aplicação, até as preocupações gerais da soberania e as estratégias na condução de indivíduos livres, fazendo corresponder

as práticas de si com as práticas de governo. Nesse sentido, a disciplina já não se identifica exclusivamente com uma instituição ou um aparelho; ela deve ser entendida como um agenciamento de diversos elementos, assegurados por relações diversas, concernentes à direção da conduta. (FRAIZ, 2013).

Frisa-se a questão da ótica da governamentalidade, porque através dela foi detectado por Foucault que o Estado dispensa atenção aos indivíduos por meio de técnicas variadas para que este jamais escape ao poder, para que seja objeto de vigilância e controle, sujeitado ao sábio, à reeducação e à correção. E eis aqui a função das normas e diretrizes, dos regimentos e projetos. Ainda que e quando aparentemente inofensivos ou apenas guias sua função é única e implícita: vigiar, controlar, conduzir e quando preciso punir.

O indivíduo se tornou uma aposta essencial para o poder. O poder é tanto mais individualizante quanto mais, paradoxalmente, ele for burocrático e estatal. Se o pastorado perdeu, em sua forma estritamente religiosa, o essencial de seus poderes, ele encontrou no Estado um novo suporte e um princípio de transformação (FOUCAULT, 2004a [1978], p.54-55).

E ainda:

O reconhecimento que as estatísticas têm deve-se ao fato de que elas medem de maneira quantitativa os efeitos de massa dos comportamentos individuais. Um saber que atua sobre as condutas no ato mesmo de sua composição. Os mecanismos de segurança, por mais que se preocupem com a racionalização econômica e a estabilização política, têm seus efeitos individualizantes de modo a fazer de sua existência, de seu comportamento, de sua vida, um acontecimento pertinente e indispensável para o exercício do poder. (FOUCAULT, 2004, 2004a [1978], p.54-55).

Scott (2008) afirma que o poder tem ligação direta com a elite e vice-versa e por sua vez alega que a perspectiva de Foucault e a perspectiva convencional enfocam aspectos distintos e complementares, de modo que sua combinação poderia proporcionar o embasamento necessário ao entendimento das múltiplas formas que o poder pode assumir.

Para tanto esse autor propõe um quadro contendo a formas e relações de poder de forma sintética.

Figura 2: Mapa de relações de Poder (SCOTT, 2008, p.43).

Figura 1 - Mapa de relações de poder.

Formas elementares de poder	Influência corretiva		Influência persuasiva	
	Força	Manipulação	Significação	Legitimação
Formas desenvolvidas de poder	Dominação			
	Pela coação (alocativa)		Pela autoridade	
	Coerção	Induzimento	Conhecimento	Ascendência

Fonte: adaptado de Scott (2008).

De acordo com essa sistematização existem duas formas elementares de poder social. A 'influência corretiva', analisada principalmente dentro da corrente convencional, baseia-se nas avaliações racionais feitas pelos agentes e opera através de punições e recompensas.

A 'influência persuasiva', tema principal da corrente alternativa, baseia-se no oferecimento de argumentos e motivos que levem os subalternos a acreditarem que é apropriado agir de uma determinada maneira e não de outra. As duas principais formas de influência corretiva são 'força' e 'manipulação', sendo que a força envolve o emprego de restrições físicas para impedir as ações dos subalternos, enquanto a manipulação envolve sanções negativas e positivas – punições e recompensas – para influenciar as decisões dos subalternos (por exemplo, dinheiro, benefícios, ascensão ou estagnação profissional etc. (SCOTT,2008, 25).

Por sua vez, a influência persuasiva tem como formas principais a 'significação' e a 'legitimação', operando respectivamente através de significados cognitivos compartilhados e do comprometimento com valores compartilhados. Esses significados discursivos fazem um curso de ação particular parecer necessário ou emocionalmente adequado. As formas elementares de poder são os blocos de construção a partir dos quais são constituídas as formas mais desenvolvidas de relações de poder, como as estruturas de dominação. (SCOTT,2008, p.26).

Continua Scott (2008, p.27) afirmando que estruturas de dominação são sistemas através dos quais o poder toma a forma de relações de controle estáveis e

duráveis. Assim, 'coação' é a forma de dominação em que os superiores são capazes de influenciar os subalternos pela delimitação das alternativas de ação abertas a eles, seja pelo emprego direto de coerção ou pelo oferecimento de induzimentos que influenciem as escolhas dos subalternos.

Já 'autoridade' é a forma de dominação em que os superiores influenciam os subalternos através de persuasão fundamentada no comprometimento institucionalizado, na lealdade e na confiança que advêm da ascendência aceita como legítima (command) e do conhecimento (expertise). Agentes que tenham valores culturais internalizados tenderão a se identificar com aqueles que ocupem posições de dominação definidas em termos desses valores.

Assim, existe uma elite correspondente a cada tipo de dominação. As elites coercitivas e induzidoras derivam seu poder da coação resultante de seu controle sobre a distribuição dos recursos que possuem (dominação alocativa – do inglês allocative). Já as elites do conhecimento e da ascendência derivam seu poder do processo de internalização da autovigilância e da autodisciplina, sustentado pela legitimidade decorrente do compartilhamento de crenças e valores (dominação autoritativa – do inglês authoritative). (SCOTT, 2008, p.27)

Esses principais tipos traçados por Scott (2008, p.28) servem para ajudar na caracterização das elites e no estudo de seu comportamento e a classificação do autor ajuda a entender como elites de um tipo particular favorecem o estabelecimento e a reprodução de relações de poder específicas que sirvam a seus interesses.

Elites que exercem seu poder através da força e da manipulação (elites alocativas) o fazem através de estruturas sociais caracterizadas pela competição e pelo individualismo, enquanto elites que exercem o poder através do compartilhamento de crenças e valores (elites autoritativas) estimulam o estabelecimento de estruturas sociais baseadas na cooperação e na participação. Isto decorre da lógica intrínseca aos seus modos de atuação, isto é, são consequências inevitáveis das estruturas de dominação das quais essas elites se utilizam. (SCOTT, 2008, p.40).

A compreensão das formas de dominação exercidas pelas elites nos permite lançar um novo olhar sobre as transformações pelas quais o controle das empresas (se aqui pensarmos na escola enquanto empresa, ainda que a escola pública) tem passado desde o último século até os dias atuais. Embora não faça sentido supor que todas as transformações sejam determinadas por elites organizadas, seria igualmente equivocado sustentar que os que detêm o poder nas organizações não se utilizem dele de alguma maneira para moldar o curso dos acontecimentos conforme sua visão de mundo.

Uma fala interessante de Alves (2010) enfatiza a importância de compreendermos que a precarização do trabalho é resultado da crise estrutural do capital que em linhas gerais também pode ser entendida tanto como um processo crítico de formação de valor – crise de valorização do valor, quanto um processo crítico de (de) formação humano-social – crise do humano. Conforme o autor, essa é uma forma de entender o modo como o processo de reestruturação do capital busca novas formas “(...) para a exploração da força de trabalho assalariado; e a vigência da financeirização da riqueza capitalista com a presença hegemônica do capital especulativo-parasitário” (ALVES, 2010, p. 3).

Tal divisão dos homens em classes antagônicas provoca também uma divisão “de classe” na educação escolar: há uma cisão na unidade que deveria haver entre trabalho e educação, que se origina no escravismo antigo, momento histórico em que passa a existir “(...) duas modalidades distintas de educação: uma para classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres e outra para a classe não-proprietária, identificada como educação dos escravos e serviçais” (SAVIANI, 2007a, p. 155).

Retomando Freire (1998), lembramos que:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem de estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr riscos de assumi-la. E terem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários, mas aos companheiros, que se assustam com maiores repressões” (FREIRE, 1998, p. 19).

A função do educador crítico é, mesmo reconhecendo os efeitos contraditórios e nefastos dentro dessa realidade opressora, problematizar, com seu educando, o significado da sua situação existencial concreta. Ou seja, para que ela serve? E, dessa forma, apresentando-a como problema que, por sua vez, o desafia lhe exigindo resposta. (FREIRE, 1998, p.19).

Os mais otimistas e românticos acreditam que para resolver as desigualdades, é preciso voltar o olhar para dentro da escola. Em Soares (2002), voltar o olhar para dentro da escola significa conhecer em que medida e dimensões culturais criam ou estimulam embates de alunos, professores e direção. Assim, é possível buscar formas de promover uma educação inclusiva por meio da minimização dos efeitos perversos de uma sociedade hierarquizada. Ou seja, trata-se do envolvimento de pessoas interessadas nas questões da escola, no seu processo de tomada de decisões. No entanto, “não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem” (LIBÂNEO, 2001, p. 326).

3.2 A relação do poder instituído com os documentos normativos/legislativos do Estado de Goiás e do Distrito Federal

Diante dessa perspectiva assimila-se aqui em uma relação associada ao que foi estudado até agora que os documentos do Estado de Goiás e do Distrito Federal seriam originários pela sua formação e conteúdo e pela forma como se estabelecem daquilo que se chama de elites autorizativas. O que nos faz retomar e responder aos objetivos iniciais do trabalho supondo que sim, ambos os documentos possuem as características do discurso de poder e autoridade ainda que implícito na escrita.

Ainda sobre essa situação de um discurso ou ação implícita no discurso, autores como Dulci (2013) apontam para que, desde o início da década de 1980, há uma tendência a ocorrer interpretações no sentido de tomar a sociedade como um sistema generalizado de poder, distanciando-se, portanto, dos modos de análise do poder estabelecidos por Foucault. Nessas análises, estar-se-ia desconsiderando a transversalidade das lutas, e tomando-se a substituição de uma sociedade disciplinar por uma “sociedade de risco”, em termos de evolução e efetividade de poder.

O autor ainda chama a atenção para o fato de que por trás de documentos, regimentos, e outros dispositivos aparentemente neutros há um jogo entre as

tecnologias de poder e que sendo assim após uma seleção natural à é fato que a mais eficiente sobreviva. Fraiz (2013) aponta em seu trabalho que na análise do imaginário do próprio gestor, realizada por meio de entrevistas e grupos focais, o conhecimento técnico é apontado como fonte de autoridade e poder, além de outros, como o tempo de atuação, a experiência anterior, o exercício da liderança e a forma de acesso ao cargo.

Ferrari (2006) chama a atenção para o fato de que cada sujeito atribui às suas práticas significados diferentes, e que a luta pela validação de suas formas de ser confrontaram-se com relações de poder, privilégios e desigualdades construídos na cultura escolar. Marino Filho (2008) por sua vez é categórico ao afirmar que as atividades de sala de aula reproduzem sem dúvida os aspectos relacionados ao poder.

Retomando a análise do poder das instituições Foucault (1979) se baseia na ideia de que o poder não é algo que as instituições possuem ou detêm, mas sim uma relação social que permeia todas as esferas da vida. Pondera assim que o poder não é exercido apenas por governos e instituições políticas, mas também por instituições sociais, como escolas, hospitais, prisões e até mesmo famílias. Argumenta que essas instituições exercem um poder disciplinar sobre os indivíduos, moldando seus comportamentos e pensamentos de acordo com as normas e regras estabelecidas.

Dessa forma, o poder disciplinar, de acordo com Foucault, funciona através de uma série de técnicas e procedimentos que buscam controlar o comportamento humano. Essas técnicas incluem a vigilância constante, a normalização do comportamento, a hierarquização e a avaliação constante.

Na escola temos esse fato constantemente comprovado quando professores são vigiados por gestores e supervisores, e alunos vigiados por professores e funcionários, tendo seu comportamento é uniformizado de acordo com as regras da escola, e onde o controle é exercido por notas, avaliações, faltas, seja para o professor seja para o aluno.

Porém Foucault (1979) afirma que o poder não é exercido apenas por meio da repressão ou mesmo pela violência, ele é exercido de forma mais sutil, porém não menos efetiva pela produção de conhecimento e da criação de discursos dominantes por parte daqueles que controlam o conhecimento e que conseqüentemente controlam as verdades sobre o entorno e sobre todos os contextos.

Portanto, no campo considerado por Bourdieu (2005) existe uma teia de relações sociais complexas que permeia todas as esferas dessa mesma sociedade e que se manifestam sobre diversas formas e onde o poder se desenrola, dessa forma Foucault (1979) desarticula a noção sobreposta de poder como algo restrito a alguns grupos, instituições e indivíduos e traz a análise de poder para todas as esferas da vida em sociedade.

Foucault (1979) nos mostra que a arte de governar vai além das personalidades e além do legalismo e mostra que não se trata de impor leis, mas da disposição dessas, utilizar mais táticas do que leis para que os fins sejam atingidos. Governar é impor condutas sem que isso se imponha de maneira rígida e direta. Trata-se do poder através de procedimentos, instituições, cálculos, táticas que alvejam a população indicando como trabalhar, como se produzir, como se educar, como viver, como se cuidar enfim.

Os documentos, e seus métodos de estatísticas utilizados para formatá-los são também uma preocupação na teoria de Foucault e, muito embora não tenha utilizado o termo estatísticas no seu trabalho, ele explorou várias questões relacionadas a de que forma o poder e o conhecimento influenciam nessa análise estatística.

Assim, Foucault (2005) utilizou uma variedade de métodos em seu trabalho, incluindo análise arqueológica e genealógica. A análise arqueológica envolve a investigação das condições históricas e sociais que moldaram a produção do conhecimento em uma determinada época. Foucault (2005) explorou a forma como as práticas discursivas, como a linguagem e o discurso, são empregadas para criar e sustentar formas particulares de poder e controle.

Na abordagem genealógica de Foucault (2005) busca traçar as origens históricas de conceitos e práticas para entender como eles surgiram e se transformaram ao longo do tempo. Ele examinou as relações de poder e as formas de controle social que se desenvolveram em diferentes épocas e contextos. Essa abordagem permitiu a Foucault (2005) investigar as relações entre o poder, o conhecimento e as estruturas sociais. Embora o autor não tenha se concentrado explicitamente na análise estatística, seu trabalho oferece insights sobre como o poder e o conhecimento estão entrelaçados em sistemas sociais. Ele examinou como as práticas institucionais, como a medicina, a psiquiatria e o sistema penitenciário, utilizam formas de classificação, categorização e quantificação para exercer poder sobre os indivíduos.

Foucault (2005) argumenta em seu trabalho assim que as estatísticas podem ser instrumentos de poder que moldam as práticas sociais e influenciam a construção do conhecimento. Ele explorou como os números e as medidas são usados para criar normas e categorias que disciplinam e controlam os corpos e as mentes das pessoas. Em vez de analisar diretamente as estatísticas, ele investigou as dinâmicas e os processos por trás de sua produção e utilização.

No geral, Foucault (1990-2005) oferece uma perspectiva crítica sobre como o poder, o conhecimento e as práticas sociais se entrelaçam. Embora suas análises não sejam baseadas em métodos estatísticos convencionais, seu trabalho pode fornecer insights valiosos para a compreensão das implicações políticas, sociais e epistemológicas das estatísticas e das práticas de documentação.

Os documentos assim foram alvos de seu escrutínio e crítica em sua forma c produção, categorização, e sua utilização como fontes de poder e controle. O teórico argumenta finalmente assim que os documentos são instrumentos de poder e que sua criação e disseminação são formas de exercício de controle sobre os indivíduos. Sua investigação ratifica como os documentos moldam e influenciam a construção do conhecimento e como eles são usados para classificar e normalizar comportamentos e identidades.

Associando a Bourdieu (1990) e Habermas (1987) ratificaram que o campo econômico e o do poder, que vêm invadindo outras esferas. A exemplo da indústria

cultural e das pesquisas científicas encomendadas por grandes empresas para legitimar ações e que possuem certo grau de nocividade. No primeiro caso, esses dois campos tornados hegemônicos invadem o da arte e, no segundo, eles penetram o da ciência. Nesse ponto, há uma sutil semelhança entre as visões de Bourdieu e Habermas em relação à modernidade, não obstante os pressupostos teóricos utilizados por cada um tenham sido diferentes. Para o filósofo alemão, a modernidade é caracterizada pela colonização do mundo da vida pelas estruturas sistêmicas. Entre esses sistemas estão as instituições normatizadas.

Em relação à indústria cultural, o trabalho de Do Val (2011) a respeito dos textos jornalísticos apontam que quando esses abordam a educação, não estão veiculando apenas informações, opiniões e comentários sobre ela, mas compõem enunciados que problematizam e prescrevem formas de fazer, de aprender, de ensinar e, sobretudo, de ser e de compreender o mundo, arregimentando assim uma eficaz maquinaria de governamentalização pedagógica.

Para Bourdieu (2015) o sistema escolar cria desigualdades, pois, enquanto proclama ideais democráticos, está protegendo melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. E Libâneo (2018) aponta que toda essa regulamentação, padronização, sistemas de avaliação, na verdade fazem com que as escolas se comprometam com a exclusão, a injustiça, ativadas pela competição dessas mesmas avaliações. Engelberg (2010), afirma que o aluno é uma invenção. Ele nem sempre existiu. Assim cabe à escola, instituição responsável por acolhê-los, é o principal agente dessa produção. Fabricar alunos e torná-los aptos torna-se sua especialização

Ainda para (Bourdieu e Passeron, 1970), O sistema educacional é compreendido por um “aparelho” reprodutor das desigualdades socioeconômicas sendo as tensões e os conflitos existentes no universo escolar determinados pelos conflitos sociais mais gerais. São também categóricos e enfáticos ao afirmar que a escola não é neutra, não é justa, não promove a igualdade de oportunidades, e também não transmite da mesma forma determinados conhecimentos, pois é a cultura da classe dominante.

Silveira (2005) ratifica essa ideia quando concluiu que as Instituições escolares refletem uma conduta normalizadora, apoiada em regras justificadas por um interesse coletivo, assim, mesmo com o incremento de princípios democráticos, nas estruturas administrativas e pedagógicas, as facções presentes em seu interior institucional, reproduzem e fortalecem a padronização de condutas, como estratégias de dominação, formando alunos "assujeitados" aos diferentes mecanismos de controle social. A passividade é a regra de aceitação em um discurso de cidadania.

Rodrigues (2008) afirma por sua vez que as relações de poder sempre estiveram presentes na educação, principalmente porque o lugar onde, por excelência, esta ocorre é na escola, e a instituição escola é fruto de um processo histórico de hierarquia, disciplinas, normalizações entre outras. O modelo das instituições disciplinares apresentado por Foucault, desde o surgimento da instituição escola, não mudou muito, pois é o que ainda hoje é desenvolvido com certas adaptações e inovações, mas que não foge à estrutura tradicional. A sociedade igualmente, não mudou muito. Observa-se que houve apenas uma troca de figuras e representações governamentais, mas as relações hierárquicas de poder continuam talvez de uma forma mais sutil e diplomática.

Barrera (2016) afirma que compreendendo a escola como um instrumento de produção das estruturas sociais conforme aponta (Bourdieu e Passeron, 2015), conclui-se que mudanças profundas na forma escolar implicam transformações antropológicas; ressaltando que os possíveis desdobramentos do movimento dependem de nossas escolhas coletivas, sendo de nossa responsabilidade a construção desse futuro ainda incerto e nunca determinável.

Pichioni (2010) aborda de forma interessante o fato de que:

À escola democrática não caberia ensinar procedimentos para ser alguém na vida. A vida transcende em muito a escola, ultrapassando as prescrições referentes à atuação do alunado num futuro tanto incerto como fictício no mercado de trabalho ou no mundo do consumo. Daí que a vida e seus desdobramentos não seriam em absoluto objetos de atuação e governamentalização da escola.

Desse modo, uma educação de qualidade socialmente referenciada não pode ser para poucos ou regulada pelo mercado. Implica efetividade social e

compromisso com uma gestão pública que atenda aos princípios do direito à Educação para todos. Considerá-la como um direito social requer luta permanente pela sua materialização. (BOURDIEU,2015).

Depreende-se assim que por mais ingênuos, diretivos e sem maiores intenções de controle que os documentos tenham, sim eles possuem um caráter impositivo de controle de ações, e de comportamentos das pessoas e completamente regulados pelo mercado. Cada objetivo diretivo dos documentos apresentados ratifica esse controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando para o objetivo geral para qual foi definido para a pesquisa, que é compreender como se evidenciam (ou não) as relações de poder no interior da escola a partir da análise dos documentos que regem os sistemas de Ensino da SEEDF e da SEDUC-GO, para o nível escolar da Educação Básica, no seu primeiro objetivo específico, procura estudar como acontecem as dinâmicas sociais relacionadas as relações de poder na Institucional Escolar. Neste primeiro objetivo, a pesquisa mostrou que no interior da escola, o jogo de poderes existe e este se constitui como uma forma sutil e implícita de dominação que é usado para influenciar diretamente na forma como cada agente escolar estabelece seu vínculo com a organização escolar.

Para o segundo objetivo, que foi analisar textos que fundamentam a base teórica sobre a temática dentro de pensadores fundantes das práticas das relações

de poder e como tais ações se refletem no cotidiano escolar, suas consequências na construção das aprendizagens e ações laborais. Com relação a esse objetivo, a pesquisa deixou claro que, os documentos existem e regulam efetivamente e cobrem toda a ação escolar em ambos os locais e que o professor tem conhecimento dos mesmos, mas o acesso por vezes é dificultado.

No objetivo 3, onde se procura analisar as relações de poder olhando para as normativas da educação básica nos sistemas de ensino no estado de Goiás e no Distrito Federal, que elas estão contidas funcionando como dispositivos disciplinares, voltado para a formatação dos sujeitos, professores e estudantes, legitimação de verdades e ideologias, e é um espaço onde as relações de poderes se evidenciam e se degladiam com a possibilidade formação de sujeitos críticos.

Em termos teóricos, o presente trabalho trouxe no primeiro capítulo as origens do termo poder, sua temporalidade e a teorização a partir de Bourdieu com os conceitos de “Campo” (onde as relações de poder e a luta de classes se manifestam naturalmente) e o “Capital Cultural”, no sentido em que as Instituições Escolares exigem dos estudantes um determinado “Capital Cultural” evidenciando-os como possíveis formas de exclusão social e escolar.

O segundo capítulo, trouxe uma análise documental dos documentos norteadores da educação do Distrito Federal e do Estado de Goiás, onde foram explicitados aspectos de alguns documentos referentes a educação e legislação de ambos os locais onde ficou evidenciado o poder simbólico tratado por Bourdieu no contexto de ambos. Os documentos foram relacionados com a teorização apresentada anteriormente acerca da hierarquia institucional neles estabelecidos (manutenção de uma hierarquia, relação de obediência, a organização do status quo, entre outros).

No terceiro capítulo, analisaram-se as inferências de poder contido nos documentos dos dois locais, relacionando-as com a teoria abordada no primeiro capítulo, com fins de elucidação e validação da hipótese apresentada, alguns trabalhos que apontaram para a atualidade da temática apresentada bem como a discussão da validade do assunto em dias em que a democracia tão posta em foco é

o contrassenso de um Estado tão alheio à garantia dos direitos e onde indivíduos se digladiam em torno do Poder.

Consideramos finalmente aqui que as relações de poder estão constituídas na sociedade e são parte dela. As formas e variáveis com as quais esses discursos que validam essas relações se apresentam, se distinguem no contexto do campo e do *habitus* onde se desenvolvem essas relações. Enquanto a pesquisa baseada na teoria de Foucault procurava evidenciar o fato da dominação e da sujeição nos mecanismos de poder nas instituições, o enfoque em Bourdieu aponta como esses mecanismos acabam sendo internalizados através das experiências e práticas culturais durante a vida das pessoas em no caso das escolas, como essas disposições, propostas em documentos, regimentos e projetos são incorporadas afetando e subordinando os indivíduos em sua forma de pensar e agir no mundo social.

É o *habitus* que transforma o poder real em poder simbólico, influenciando toda a vida e ascensão social do indivíduo e é assim um dos principais mecanismos de reprodução social e sim, está na escola e possui a dupla função de reproduzir o discurso de democracia e igualdade e ao mesmo tempo funciona como mantenedor e gerador das desigualdades sociais.

Quando trata da função não determinista do *habitus*, Bourdieu porém aponta para a possibilidade de reconfiguração deste mesmo *habitus* através da prática consciente e da reflexão crítica dos indivíduos acerca das estruturas sociais. Essa possibilidade, porém, resvala na afirmação de Foucault de que as práticas discursivas, que não são neutras, são de propriedade dos grupos que por terem o objetivo de manter o poder, limitam as possibilidades de ação, expressão, acesso dos indivíduos e subordinados e atua justamente na naturalização desses discursos.

Ainda assim, por se tratar de relação entre indivíduos em determinado contexto, esse poder pode ser negociado, resistido entre os grupos e, portanto, a mesma educação mantenedora pode ser a possibilidade de identificação, resistência e crítica às formas de opressão perpetuadas na sociedade através dos discursos e práticas de exercício de poder.

O trabalho em questão, revelou uma maior disponibilidade, organização e acesso aos documentos do Distrito Federal. Em contraste o acesso aos documentos da educação do estado de Goiás além de ter sido mais difícil, foi deficitário e incompleto pois, além da inexistência de alguns desses documentos em sites e acessos de domínio público na internet, os mesmos documentos foram negados por escolas e gestores a quem foram solicitados.

Pela própria disposição legal, esses documentos são de acesso público e, principalmente ao professor da instituição que além de ter direito tem a obrigação de ter propriedade do documento. Em nenhum momento esse trabalho teve caráter de comparação, porém, fica sim, o questionamento acerca da negativa em torno desse acesso aos documentos de algumas escolas do Estado de Goiás.

Se o professor não tem acesso, ou se acontece o fato de não participar da confecção desses documentos, como podemos falar em gestão participativa? Como o professor tolhido em seus direitos na instituição reproduzirá para o aluno o discurso de direitos e de democracia?

No mais, ainda que encontrados alguns trabalhos em bancos de teses e dissertações acerca das prerrogativas do poder, a temática relacionada a documentos é escassa e isso também dificultou esse trabalho. Porém os objetivos iniciais propostos de estudar como acontecem as dinâmicas sociais relacionadas as relações de poder na Institucional Escolar; selecionar e analisar textos que fundamentam a base teórica sobre a temática dentro de pensadores fundantes das práticas das relações de poder e como tais ações se refletem no cotidiano escolar, suas consequências na construção das aprendizagens e ações laborais e discutir possibilidades de melhorias nas relações humanas, pedagógicas, educacionais, culturais e sociais no interior da escola possibilitando um feedback para a comunidade escolar que auxilie na melhoria da qualidade das relações educacionais refletindo conseqüentemente nas aprendizagens e índices escolares, foram alcançados.

Enfim, percebemos aqui que a preocupação fundamental da base teórica de poder em Foucault foi mostrar como em determinado momento se juntaram o poder do estado soberano, o surgimento de um poder disciplinar difuso e o poder sobre as

nossas vidas calcado em dados, informações documentos que regimentam nossas vidas e inclusive na escola.

Esse jogo intrapoderes acabou sendo interiorizado por nós. A governamentalidade assim é governar condutas, dirigir condutas através de estratégias que combinadas em técnicas de dominação baseadas em ideia de liberdade política dentro de determinadas políticas, padrões e para Foucault nada disso é liberdade, é assujeitamento.

Os espaços reversíveis criados por nós que nos permitem construir nossas singularidades, porém são considerados possíveis nos momentos em que essas forças fraquejam (e isso acontece). Nossa oposição a elas acontece e conseguimos sobreviver a isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael Whitman. A produção da diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e política de reforma educacional. In: LIBANEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs). **A pesquisa sobre didática e práticas de ensino no estado de Goiás** 10 anos de EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. 1ed. Goiânia: CEPED Publicações; Gráfica e Editora América, 2014, p. 18 – 54.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Educação. Tese de Doutorado Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2016.

BEZERRA JR, B. **Identidade, diferença e exclusão na Sociedade brasileira contemporânea**. In: ACSELRAD, G. org. Avessos do prazer: drogas, Aids e direitos humanos [online]. 2nd ed. rev. and enl. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, pp. 35-50. ISBN: 978-85-7541-536-8. Available from: doi: 10.7476/9788575415368. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/bgqvf/epub/acselrad-9788575415368.epub>

BOBBIO, N. **A Teoria das Formas de governo**. Brasília: Universidade de Brasília. 1980.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Trad. João Ferreira, Carmen C. Varriale e outros. Brasília: Universidade de Brasília, 1983.

BOTELHO, André. O poder ideológico: Bobbio e os intelectuais. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política** [online]. 2004, n. 62 [Acessado 03 Dezembro 2022], pp. 93-111. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64452004000200006>>. Epub 20 Out 2004. ISSN 1807-0175. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452004000200006>.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982 (publicado originalmente em 1970).

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero.1983.

BOWEN, Glenn A. Document Analysis as a Qualitative Research Method. **Qualitative Research Journal**, v. 9, n. 2, p. 27–40. 2009.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escrito de Educação**. 16ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p.43-72

BRANDÃO, Assis. Bobbio na história das idéias democráticas. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política** [online]. 2006, n. 68 [Acessado 03 Dezembro 2022], pp. 123-145. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64452006000300005>>. Epub 10 Nov 2006. ISSN 1807-0175. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452006000300005>.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso em: abril de 2023 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. Lei nº 9.394/1996 **.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: abril de 2023» http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Cadernos CERU, Série 2, Vol. 32, n. 1, jun. 2021 145

BRZEZINSKI, Iria e RODRIGUES, Rubson Marques. **A captura da educação pelo capital: movimento social de professores e intelectuais orgânicos em ação**. 1ed. Curitiba: Appris, 2018.

CAMARGO, Sandra Almeida Ferreira; ROSA, Sandra Valeria Limonta. Internacionalização das políticas educacionais, trabalho docente e precarização do ensino. In: LIBANEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Amarra da Madeira (Orgs). **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: Uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 279-299.

CATANI, Afrânio Mendes. **As possibilidades analíticas da noção de campo social**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 114, jan.-mar, 2011, p. 192.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean, et al. **Pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editoras Vozes, 2008. p. 295–316

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes, Revisão técnica de Arno Vogel. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Universidade, 2002.

CHAUÍ, M., **Convite à Filosofia**, São Paulo, 13a. ed., Ática, 2003.

DE LUCA, Tânia Regina. **Práticas de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2020.

DOURADO, L. F.. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299–324, abr. 2015.

DO VAL , Gisela Maria. **A chamada da educação: sobre a governamentalização pedagógica nos textos jornalísticos** Dissertação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112010-162524/>. Acesso em: 18 ago. 2023

ENGELBERG, Marcel Francis D'Angio. **A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112010-162524/>. Acesso em: 18 ago. 2023

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a Arqueologia das Ciências**. Resposta ao Círculo da Epistemologia. In: Ditos e Escritos. Vol. II. 2ª. ed., RJ: Forense Universitária, 2005. p. 82-118.

FRAIZ, Rosana Cristina Carvalho. **O imaginário de poder e autoridade e a gestão escolar**. 2013. 173 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101520>>. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e Política**. FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org). 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na escola**. 18ª. ed. Campinas: SP,

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 6ª. ed. Campinas: Unicamp, 2012.

LIBANEO, Jose Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: Uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBANEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Amarra da Madeira (Orgs). **Educacionais Neoliberais e Escola Pública: Uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 45 – 88.

LIBANEO, Jose Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed.rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. – (coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Papirus, 2013.

LIBÂNIO, OLIVEIRA, TOSCHI. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARINO FILHO, Armando. **Relações de poder e dominação no processo educativo**. 2007. 265 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91270>>.

MP-GO. Ministério Público do Estado de Goiás. -Goiás. **Regimento Escolar**. Disponível em 10_47_10_405_sugestao_de_regimento_escolar.pdf (mpgo.mp.br). Acesso em 12 de abril de 2023.

NIETZSCHE, F. W. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das letras, 1992. Tradução de Paulo César de Souza.

PAULA, Bruno Lucas Salibade; FERREIRA, Eduardo Henrique Carvalho. Habermas e Bourdieu: a esfera pública como campo de lutas. **Revista Habitus**: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 9, n.2, p.133-140, dezembro. 2011. Semestral. Disponível em: www.habitus.ifcs.ufrj.br. Acesso em: 30 de janeiro de 2023. Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus/article/view/11363/8313>.

PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no ensino de história. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et alii. (Org.). Ensino de história. Desafios contemporâneos. Porto Alegre: **EST/ Exclamação**: ANPHU/RS, 2010. p. 169-183.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTEL, A.. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. Cad. Pesqui., 2001 (114), nov. 2001.

QUIMUENHE, Ancha e TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. As Relações de Poder no Interior da Escola. **Temas de Educação VI**: Objeto de Investigação em Construção. Capítulo 5. [recurso eletrônico] : objetos de investigação em construção / organizadoras: Cláudia Valente Cavalcante ... [et al.]. - Cruz Alta: Ilustração, 2022. 190 p.

RIBEIRO, Paulo Silvino. "Ideia de Política em Norberto Bobbio." Disponível em [Ideia de Política em Norberto Bobbio | PDF | Poder \(social e político\) | Estado \(scribd.com\)](#). Acesso em dez 2022.

RODRIGUES, Cristiani Graciano. **FOUCAULT: EDUCAÇÃO E PODER**. 2008. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIANIA, 2008.

SANCHEZ, José Paulo de Angelo. **As elites organizacionais e o discurso da flexibilidade: uma análise sob a perspectiva das relações de poder**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Campus São Carlos. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7441>. Acesos, janeiro de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Coleção memória da educação.

SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás**. 2020-2022. Goiânia-GO, 2020.

SEDUC/GO. **Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025)**. Lei Nº 18.969, de 22 De Julho de 2015.

SEEDF. **Diretrizes Da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. DF. 2014-2017.

SEEDF. **Diretrizes Da Educação Integral**. Brasília. DF.2018.

SEEDF. **Gestão Compartilhada**. Disponível em Gestão Compartilhada – Secretaria de Estado de Educação (educacao.df.gov.br). Acesso em 10 de abril de 2023.

SEEDF. Publicações da SEEDF. Disponível em Publicações da SEEDF – Secretaria de Estado de Educação (educacao.df.gov.br). Acesso em 08 de abril de 2023.

SEEDF. **Regimento Interno da Rede Pública de ensino do Distrito Federal**. Disponível em Publicações da SEEDF – Secretaria de Estado de Educação (educacao.df.gov.br). Acesso em 10 de abril de 2023.

SEEDF. **Plano Distrital De Educação 2015-2024**. Brasília. DF.2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n. 20 [Acessado 2 Janeiro 2023], pp. 60-70. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>>. Epub 04 Abr 2011. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>.

SILVEIRA, Marcos Antonio Paz da **.(In)disciplina e as relações de poder**. Dissertação (2005). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

SOBRINHO, Santana, Antonio. **Elementos da teoria de poder em Michel Foucault** / Antonio Santana Sobrinho. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.

SCOTT, J. **Modes of power and the re-conceptualization of elites**. In: SAVAGE, M.; WILLIAMS, K. (eds.) Remembering elites. Oxford: Blackwell, 2008. p. 27-43.

SOARES, Enio José Porfírio. **Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia**: dizeres e fazeres no contexto escolar. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. doi:10.11606/D.59.2016.tde-03022016-145447. Acesso em: 2023-08-17.

SOUZA, Â. R. DE .; PIRES, P. A. G.. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 65–87, mar. 2018.

SOUZA, Â. R. de; PIRES, P. A. G. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018, Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/qLkpKmKtMCsK89ZY9yMN87H/?format=pdf>. Acesso em abril de 2023.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes** Lisboa: Moraes, 1977.

TIBÉRIO, W. **A judicialização das relações escolares**: um estudo sobre a produção de professores. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2011.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico Da Escola - Uma Construção Possível**. Papirus Editora; 1ª edição.2013.

WOLF, Mariângela Tantin; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **Regimento escolar de escolas pública: para além do registro de normas**. 2007. Disponível em: gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_. Acesso em: 12 de julho de 2023.

ANEXOS

Anexo 1 -Desenvolvimento da Pesquisa com base no método de Análise de Conteúdo. (BARDIN,1979).



APÊNDICES

QUADROS E TABELAS

Quadro 1

LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES
Anos relacionados: 2000-2020
Plataforma: BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações–
Tipo de trabalho: Dissertações e teses
Busca:
Tema: Relações de poder no interior da escola
Termos de busca: Poder. Instituições. Documentos. Discurso
Quantidade de Teses: 3
Dissertações: 12

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora com base nos dados extraídos da biblioteca.

Plataforma: BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível:
<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=rela%C3%A7%C3%B5es+de+poder+na+escola+%&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=&publishDateto>

QUADRO 2 Quadro 2 - Revisão Integrativa de teses e dissertações e síntese de estudos relacionados ao Poder e suas relações com a educação em suas normativas (2000-2020).

Autor	Título/Ano	Objetivo	Método	Principais Resultados	Principais Conclusões
1-Dulci. Thomas Stark Spyer	Os infames da educação: um estudo sobre as punições de agentes escolares. Dissertação (2009)	Investigar o aumento no número de punições dos agentes escolares no âmbito da educação pública.	Pesquisa qualitativa, descritiva, documental e transversal	Pode-se atestar, muito além de um aumento do número de supostos infratores, uma ampliação e uma distribuição generalizadas de dispositivos policiais operando na processualidade jurídica empregada pelas autoridades educacionais.	É possível afirmar que as alterações sócio-históricas por que passamos têm alterado significativamente nossa compreensão cultural de algumas noções como infração, crime, legalidade, penalidades etc. no interior das relações escolares. Sendo assim, despontam cada vez mais nitidamente certas acepções sobre os

					indivíduos que acabam por ser processados, no sentido de atribuir-lhes um papel infame perante a sociedade e a comunidade escolar
2-Marino Filho, Armando	Relações de poder e dominação no processo educativo. Dissertação (2008)	Estudar possibilidades de alteração nas relações de dominação, por meio da produção coletiva de um regulamento orientador das relações sociais no interior da sala de aula.	Pesquisa-ação, pela utilização de entrevistas, observações durante as aulas e intervenção no processo de regulamentação da atividade em sala de aula.	Foi observado o desenvolvimento de um processo de estruturação das atividades na sala de aula, que reproduz a estrutura de relações de poder e dominação presentes na sociedade	As atividades de sala de aula reproduzem os aspectos relacionados ao poder.

<p>4-Fraiz, Rosana Cristina Carvalho</p>	<p>O imaginário de poder e autoridade e a gestão escolar.</p> <p>Dissertação (2013)</p>	<p>Identificar e compreender elementos do imaginário de poder e autoridade de gestores escolares concursados e eleitos e a influência desses imaginários na sua relação e vínculo com a equipe escolar, a comunidade e os órgãos administrativos do sistema de ensino.</p>	<p>Pesquisa documental com os documentos que regulamentam o cargo e a forma de acesso ao mesmo nos Sistemas de Ensino dos Estados de Minas Gerais e São Paulo.</p>	<p>Na análise do imaginário do próprio gestor, realizada por meio de entrevistas e grupos focais, o conhecimento técnico também foi apontado como fonte de autoridade e poder, além de outros, como o tempo de atuação, a experiência anterior, o exercício da liderança e a forma de acesso ao cargo</p>	<p>Os relatos demonstram que o imaginário de autoridade construído pelos gestores e o desempenho de suas atividades são influenciados pela expectativa de autoridade da comunidade e externa e interna que nem sempre revela o desejo de um líder democrático. A forma de acesso ao cargo influencia no imaginário de autoridade e poder do gestor, contudo o que o determina a sua constituição</p>
--	---	--	--	---	--

					<p>é a atuação desse profissional diante da complexidade das demandas que enfrenta. Esses documentos demonstram a valorização do conhecimento técnico avaliado pela prova do concurso no Estado de São Paulo e pelo exame de certificação no Estado de Minas Gerais</p>
<p><u>5-Silveira, Marcos Antonio Paz da</u></p>	<p><u>(In)disciplina e as relações de poder</u></p> <p>Dissertação (2005)</p>	<p>Identificar como se caracteriza o indivíduo (aluno) como "(in)disciplinado" dentro do ambiente escolar e verificar a</p>	<p>Pesquisa documental e bibliográfica</p>	<p>Os resultados deste estudo apontam que as Instituições escolares refletem uma conduta normalizada</p>	<p>Mesmo com o incremento de princípios democráticos, nas estruturas administrativas e pedagógicas, as</p>

		"disciplina" relacionada aos processos sociais e culturais, os aspectos que afloram dentro do convívio escolar que caracterizam os desvios de normas, bem como até que ponto professor e aluno inter-relacionam-se na questão disciplinar		ora, apoiada em regras justificadas por um interesse coletivo	facções presentes em seu interior institucional, reproduzem e fortalecem a padronização de condutas, como estratégias de dominação, formando alunos "assujeitados" aos diferentes mecanismos de controle social. A passividade é a regra de aceitação em um discurso de cidadania.
6 - Ferrari Nunes Mario Luiz	Educação física e esporte escolar: poder, identidade e diferença. Dissertação	Investigar quais posições os sujeitos assumem diante das práticas discursivas da Educação Física e	Coleta de história de vida (Poirier, 1999)	Além da afirmação das identidades hegemônicas, cada sujeito atribuiu às suas práticas significados	O aumento de manifestações culturais nas aulas, sua contextualização histórica e valorização da

	(2006)	como estas podem contribuir para a constituição de identidades e a enunciação da diferença.		diferentes, e que a luta pela validação de suas formas de ser confrontaram-se com relações de poder, privilégios e desigualdades construídos na cultura escolar.	pluralidade cultural não constituem condições suficientes para os grupos subordinados lutarem para serem representados no jogo do poder cultural. Perante nossas análises, inferimos que as relações culturais entre grupos dominantes e subordinados implicam na construção de repertórios de resistências, e, estes ocorrem em um campo de luta pela significação. As práticas culturais de transgressão e resistência
--	--------	---	--	--	--

					<p>presentes no currículo da Educação Física desestabilizam, porém, não conseguem deslocar a ordem hierárquica que regula qualquer domínio cultural, e que se expressa nas aulas deste component e por meio da proficiência, do saber fazer mais próximo das representações dominantes das técnicas esportivas. Diante deste quadro, supomos também que, é própria configuração e especificida</p>
--	--	--	--	--	--

					de da Educação Física que contribui para construção de relações assimétricas de poder no interior das suas aulas e que estas se ampliam para outras esferas da cultura escolar.
7- Engelberg Marcel Francis D'Angio	<u>A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência</u> Dissertação (2010)	Discutir, a) a invenção do aluno como algo não acabado e definitivo, sendo produzida diariamente no cotidiano escolar; b) a associação da invenção do aluno não ao poder possuído pela escola, mas às relações de poder exercidas no seu	Pesquisa de campo	Inspirada na concepção de relações de poder do pensador francês Michel Foucault (1926-1984), elaborou-se uma análise que pretendeu explorar algumas das possibilidades e dos efeitos das relações de poder estabelecidas no	O aluno é uma invenção. Nem sempre existiu na história essa categoria que entendemos por aluno. A partir apenas do final do século XIX é que se pode falar em sua emergência. Assim, é também a partir daí que se inicia o

		interior.		interior da escola em termos de uma invenção cotidiana do aluno. Uma das ideias que pôde ser extraída daí é que a invenção do aluno não necessita de práticas e discursos fixos e específicos para sua realização, mas pode ser pensada como inúmeras invenções que seriam possíveis a partir de jogos, disputas, imprevisibilidades e possibilidades de inversão, abertas pelas relações escolares de poder.	processo de produção de uma nova subjetividade e das crianças e dos jovens. A escola, instituição responsável por acolhê-los, é o principal agente dessa produção. Fabricar alunos torna-se sua especialização. O presente trabalho procurou experimentar um olhar e uma escrita aberta ao acaso, ao singular, ao imprevisto, ao variado e ao repetido, multiplicados pela concepção de poder que foi
--	--	-----------	--	---	---

					assumida.
8-Tibério Wellington	<p><u>A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores</u></p> <p>Dissertação (2011)</p>	<p>Desenvolver um estudo sobre a produção do professor que se realiza por meio da própria experiência de ser professor, é como foco a economia jurídica que atravessa e a educação escolar no momento atual.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica</p>	<p>Uma importante consideração a respeito do que foi analisado refere-se à ideia de que, nas escolas, ao invés de produzirmos formas de vida fortalecidas pelos confrontos no plano ético, temos produzido formas de vida enfraquecidas pela submissão à necessidade normativa e aos conchavos indispensáveis à autoproteção.</p>	<p>Os professores, para além de seus cursos de formação, são produzidos cotidianamente pela forma como vivem a experiência de ser professor, o que se realiza no interior do próprio funcionamento da instituição escolar. Esse funcionamento está baseado em uma série de racionalidades que delimitam o fazer docente, estabelecendo assim as referências para uma forma de pensar e de fazer-se como</p>

					professor. E é nessa atualidade escolar que se verifica a ampla circulação de termos como segurança, gestão de riscos, necessidade e de proteção, dano, vulnerabilidade, judicialização, entre outros, o que aponta para a existência de intensos investimentos na linha das políticas de controle e vigilância.
09- Soares Ênio Porfírio	Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia : dizeres e fazeres no contexto escola,	Analisar as relações entre o interdiscursivo a respeito do ideal de escola democrática corrente no meio educacional , em parte	Pesquisa de campo e documental	As análises mostram que, mesmo a escola ainda sendo um dispositivo disciplinar, voltado para a formatação	A escola é espaço de excelência para que se formem sujeitos críticos e autônomos.

	Dissertação (2015)	materializado em leis e documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Constituição Federal entre outras, e o que se faz concretamente para a construção das práticas, apontando convergências e divergências constitutivas dos contextos estudados		dos sujeitos estudantes, legitimação de verdades e ideologias, muitas vezes constitui-se em espaço para a problematização das relações de poderes e formação de sujeitos críticos.	
10- Horta.Patricia Rossi Torralba	<u>Identities em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental</u>	Compreender a forma pela qual se estabeleceram, no Brasil, as identidades profissionais das professoras de	Pesquisa documental e bibliográfica	A compreensão de Foucault acerca da relação entre saber e poder, principalmente, possibilita	Observou-se que os discursos educacionais em geral enfatizam a constituição de profissionais "autônomos"

	<p><u>al I na constante construção de seus papéis,</u></p> <p>Dissertação (2007)</p>	<p>primeiras letras e das coordenadoras pedagógicas, mutuamente referidas, e o mal-estar decorrente das modalidades pelas quais se instituíram, com as reformas educacionais, suas competências desejáveis mediante diferentes descrições das respectivas funções.</p>		<p>outras leituras dos discursos pedagógicos, acumulados e veiculados como verdades, que permeiam a construção das identidades dessas profissionais. A análise sociológica de Bauman, por sua vez, ajuda a elucidar o presente em que estamos imersos, que ele chama de modernidade e "leve" e "líquida" e, assim, torna possível entender as redistribuições e realocações dos poderes e os novos padrões de dependência</p>	<p>", "críticos" e "reflexivos". Imersos nesse discurso homogeneizante e sofisticado nas suas propostas de auto-exame, no entanto, tanto professores como coordenadores paradoxalmente vão limitando as possibilidades de pensar e de constituir suas identidades. Uma possível ação questionadora seria a de duvidar desse lugar idealizado nas descrições da função dos coordenadores pedagógicos, que</p>
--	--	--	--	---	--

				a na instituição escolar, apesar de o discurso pedagógico dominante aparentemente convocar "autodeterminação" e "liberdade" como características centrais da constituição dessas identidades em estudo.	definem missões impossíveis, lugar em que, na maioria das vezes, são vistos como detentores de uma consciência crítica embasada nos conhecimentos da ciência, e capazes de constituir professores "autônomos" e "reflexivos"
11- <u>Rodrigues, Cristiani Graciano</u>	<u>Foucault: Educação E Poder</u> Dissertação (2008)	Explorar o significado e a importância da ideia de poder sobre o corpo na análise foucaultiana a partir do século XVII, e também analisar a contribuição que tiveram os estudos genealógicos de Foucault a partir das	Pesquisa bibliográfica	Foi possível considerar que as relações de poder sempre estiveram presentes na educação, principalmente porque o lugar onde, por excelência, esta ocorre é na escola, e a instituição escola é	O modelo das instituições disciplinares apresentado por Foucault, desde o surgimento da instituição escola, não mudou muito, pois é o que ainda hoje é desenvolvido com

		<p>relações de poder para a educação na instituição escolar, pois se acredita que a análise do poder disciplinar nos orienta a uma melhor compreensão das transformações disciplinares, as relações de poder e os mecanismos utilizados nas instituições, especificamente aqui, na instituição escola</p>		<p>fruto de um processo histórico de hierarquia, disciplinas, normalizações entre outras.</p>	<p>certas adaptações e inovações, mas que não foge à estrutura tradicional. A sociedade igualmente, não mudou muito. Observa-se que houve apenas uma troca de figuras e representações governamentais, mas as relações hierárquicas de poder continuam talvez de uma forma mais sutil e diplomática.</p>
<p>12- <u>Rodrigues, Rafael de Oliveira</u></p>	<p>Pedagogia, instrução, disciplina, governo: a Educação sob a luz da obra de Michel Foucault Tese (2016)</p>	<p>Enfrentar o problema da crise da Educação no presente à luz do pensamento de Michel Foucault, utilizando-se, para</p>	<p>Pesquisa teórico-bibliográfica</p>	<p>A ideia de Educação associada à cura e à Educação como arte de governar, quando cotejadas com a obra</p>	<p>Foram problematizadas algumas práticas em Educação que consideramos inovadoras e que,</p>

		tanto, de alguns dos conceitos criados pelo autor para problematizar o conjunto de práticas pelas quais, na atualidade, se estabeleceu o Estado moderno, o liberalismo e a lógica capitalista.		foucaultiana, nos permitiu compreender a Educação segundo uma problematização das práticas pedagógicas (discursivas e não-discursivas) que a sustentam.	embora não sejam frutos diretos de Foucault, levam em conta a crítica foucaultiana para pensar diferentemente a Educação e produzir práticas de resistência ao cenário instituído marcadamente presentes nesse campo
13- Picchioni, Marta Serra Young	À sombra do assembleísmo pedagógico: fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu Dissertação (2010)	Colocar em pauta o governo contemporâneo das almas escolares, assim como propor uma reflexão acerca, por um lado, das vicissitudes de uma escola dita democrática, e, por outro, dos limites	Pesquisa teórica/documental	A escola democrática não caberia ensinar procedimentos para ser alguém na vida. A vida transcende em muito a escola, ultrapassando as prescrições referentes à atuação do alunado num futuro tanto	Poder não é dominação, mas antes negociação constante com os espaços de liberdade-estes, constituintes do exercício de poder. A fala, a livre expressividade presente nas práticas escolares

		daquilo que vem sendo denominado democracia escolar.		incerto como fictício no mercado de trabalho ou no mundo do consumo. Daí que a vida e seus desdobramentos não seriam em absoluto objetos de atuação e governamentalização da escola.	entendidas como democráticas, é o espaço de liberdade criado e produzido e a partir do qual o poder pode atuar.
14- Do Val , Gisela Maria	A chamada da educação: sobre a governamentalização pedagógica nos textos jornalísticos Dissertação (2011)	Problematizar as racionalidades e práticas ali constituídas, as quais compõem materialidades que concebem e levam a cabo um projeto político específico para a sociedade contemporânea	Pesquisa bibliográfica	Analisamos as matérias veiculadas sobre educação escolar no jornal Folha de São Paulo entre 1996 e 2006, tomando como referência o campo teórico dos estudos pós-estruturalistas e, em especial, o legado analítico de Michel	O rol de textos selecionados e examinados perfaz uma teia discursiva que, por um lado, justifica e atualiza a importância da educação escolar e, por outro, intervém nas supostas dificuldades enfrentadas pela escola para

				<p>Foucault. Consideramos que, por meio dos textos jornalísticos, são produzidos enunciados que sustentam um discurso afiliado às perspectivas econômicas, políticas, sociais e culturais predominantes. Assim, nosso estudo pretendeu apontar as relações de poder que ali se processam, analisando-as como práticas cotidianas e capilares que são incorporadas por esse discurso; compreendemos tais práticas sem qualquer conotação</p>	<p>continuar operando nos tempos e espaços em que tradicionalmente tem operado. Quando abordam a educação, os textos jornalísticos não estão veiculando apenas informações, opiniões e comentários sobre ela, mas compõem enunciados que problematizam e prescrevem formas de fazer, de aprender, de ensinar e, sobretudo, de ser e de compreender o mundo, arregimentando assim uma eficaz maquinaria de governamentalização</p>
--	--	--	--	---	---

				repressora ou autoritária, mas como fomentador as de políticas de verdade que circulam em espaços públicos, interagindo produtivamente com seus leitores e reverberando na instituição escolar.	pedagógica .
15- <u>Barrera,</u> <u>Tathyana</u> <u>Gouvêa da</u> <u>Silva</u>	O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI Tese (2016)	Identificar, compreender e analisar a rede das organizações brasileiras que realizam ou promovem mudanças no atual modelo da escola.	Pesquisa teórica e empírica	Comparou-se o atual cenário com o movimento escolanovista do século XX. Desta análise inferiu-se o conceito de movimento educacional , permitindo a constatação de que está em curso atualmente no Brasil um movimento	Compreendendo a escola como um instrumento de produção das estruturas sociais (Bourdieu e Passeron; Petitat; Vincent, Lahire e Thin), concluiu-se que mudanças profundas na forma escolar

				<p>de renovação escolar protagonizada por escolas, fundações, órgãos públicos, startups e produtores culturais. As consequências desse movimento ainda são incertas e, por isso, foram apresentadas aqui algumas tendências. A bibliografia indica a continuidade e de um movimento de resistência (Singer), paralelamente a um processo de intensificação das técnicas de governo de si (Ó, Hamilton). Nesse</p>	<p>implicam transformações antropológicas; ressaltando que os possíveis desdobramentos do movimento dependem de nossas escolhas coletivas, sendo de nossa responsabilidade a construção desse futuro ainda incerto e nunca determinável.</p>
--	--	--	--	---	--

				movimento são sugeridas tanto mudanças que alteram superficialm ente o modelo escolar quanto outras que propõem mudanças significativa s, resultando em novos processos educacionai s.	
--	--	--	--	--	--

Figura 1 Desenvolvimento da Pesquisa com base no método de Análise de Conteúdo. (BARDIN,1979).



Fonte: (Bardin, 1978). Imagens de Internet

Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação- Palavras ou termos mais frequentes
Discursos de poder	Projeto Distrital de Educação do DF	2015 a 2022	Promoção, metas, estratégia, gestão, integração. garantir,
Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação- Palavras ou termos menos frequentes
Discursos de poder	Projeto Distrital de Educação do DF	2015 a 2022	Interagir, melhorar, inserir, zelar, considerar, aperfeiçoar, incentivar.

Tabela 1: Projeto Distrital de Educação do Distrito Federal

Fonte: Pesquisa da Autora Ano:2023

Tabela 2: Diretrizes da Educação do Distrito Federal

Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação- Palavras mais frequentes.
Discursos de poder	Diretrizes Curriculares da Educação do DF	2014-2017	Ensino Aprendizagem Competências Habilidades Conhecimentos Currículo Educação Escola Formação Avaliação Desenvolvimento Práticas Professor Aluno Sociedade
Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação- Palavras menos frequentes
Discurso s de poder	Diretrizes Curriculares da Educação do DF		Participação, Interação, Integração.

Fonte: Pesquisa da Autora Ano:2023

Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação- Palavras mais frequentes.
Discursos de poder	Plano Estadual de Educação de Goiás	2015 a 2025	Garantir, assegurar, promover, implantar, implementar, ampliar, definir, criar, desenvolver.
Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação- Palavras ou termos menos frequentes
Discursos de poder	Plano Estadual de educação de Goiás	2015 a 2025	Atuar, apoiar, interagir, melhorar, inserir, zelar, considerar, aperfeiçoar, incentivar.

Tabela 3: Plano Estadual de Educação de Goiás

Fonte: Pesquisa da Autora Ano:2023

Tabela 4: Diretrizes da Educação do Estado de Goiás

Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação- Palavras mais frequentes.
Discursos de poder	Diretrizes Curriculares da Educação do Estado de Goiás	2020-2022	Ensino Aprendizagem Conhecimentos Currículo Educação Escola Formação Avaliação Desenvolvimento Professor Aluno Sociedade
Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação-Palavras menos frequentes
Discursos de poder	Diretrizes Curriculares da Educação do Estado de Goiás	2020-2022	Participação, Interação, Integração, Competências, habilidades, práticas.

Fonte: Pesquisa da autora Ano- 2023

Tabela 5: Projeto Político Pedagógico de Goiás

Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação- Palavras e termos mais frequentes.
Discurso de Poder	Projeto Político Pedagógico de Goiás		
Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação- Palavras menos frequentes
Discurso de Poder	Projeto Político Pedagógico de Goiás		

Fonte: Pesquisa da autora Ano- 2023

Obs.: o material não foi encontrado em sites

Tabela 6: Projeto Político Pedagógico do Distrito Federal o PPP 1 do Centro De Ensino Fundamental 01 do Planalto

Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação- Palavras e termos mais frequentes.
Discurso de Poder	Projeto Político Pedagógico do Distrito Federal	Ano base 2022	Autonomia Aprendizagem Comunidade Planejamento
Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação-Palavras menos frequentes
Discurso de Poder	Projeto Político Pedagógico do Distrito Federal	Ano base 2022	

Fonte: Pesquisa da autora. Ano- 2023

Tabela 7: Lei de Gestão Democrática do Estado de Goiás

Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação- Palavras e termos mais frequentes
Discurso de Poder	Lei de Gestão Democrática do Estado de Goiás	Ano base 2018	Gestão democrática Seleção Prova Relatório Orientação
Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação-Palavras menos frequentes
Discurso de Poder	Lei de Gestão Democrática do Estado de Goiás	Ano base 2018	Participação Autonomia Instruir Zelar

Fonte: Pesquisa da autora. Ano:2023

Tabela 8: Comparativo de Lei de Gestão

	Gestão Democrática	Diretores	Conselho Escolar	Outras Formas
DF	1	2	2	2
GO	1	2	2	2

Fonte: Pesquisa da Autora: Ano base:2018

Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação- Palavras e termos mais frequentes
Discurso de Poder	Regimento Interno da Educação do Estado de Goiás	Ano base 2019	Organização Disciplina Ensino Didático Pedagógico Garantia de Padrão Gestão participativa Assegurar Cumprir
Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação-Palavras menos frequentes
Discurso de Poder	Regimento Interno da Educação do Estado de Goiás	Ano base 2019	Autonomia

Tabela 9: Regimento Escolar Interno da Educação do Estado de Goiás

Fonte: Pesquisa da autora. Ano:2023

Tabela 10: Regimento da Rede Pública do Ensino do Distrito Federal

Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação- Palavras e termos mais frequentes
Discurso de Poder	Regimento da Rede Pública do Ensino do Distrito Federal	Ano base 2019	Autonomia, Participação, Transparência, Democratização Garantia de Direitos
Variáveis de Inferência	Material Analisado	Datas	Descrição ou hipóteses de interpretação- Palavras menos frequentes
Discurso de Poder	Regimento da Rede Pública do Ensino do Distrito Federal	Ano base 2019	Inserir Implementar Decidir

Fonte: Pesquisa da autora. Ano:2023