

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE SÃO PAULO - *CAMPUS AVARÉ*.**

CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.

DANIEL DIAS ALVES DE FREITAS

**O DIAGNÓSTICO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE
DO CURRÍCULO E DAS RELAÇÕES DE PODER.**

DANIEL DIAS ALVES DE FREITAS

**O DIAGNÓSTICO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE
DO CURRÍCULO E DAS RELAÇÕES DE PODER.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Avaré, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Tamyris Proença Bonilha

**AVARÉ
2019**

Catálogo na fonte
Instituto Federal de São Paulo – *Campus Avaré* Biblioteca
Campus Avaré
Bibliotecária: Anna Karolina Gomes Dias - CRB-8/9563

Freitas, Daniel
O diagnóstico escolar: como ferramenta de análise do currículo e das relações de poder. / Daniel Freitas.–
Avaré, 2019.
42 p.

Orientador: Profa. Dra. Tamyris Proença Bonilha

Monografia (Graduação – Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Avaré, Avaré, 2019.

1. Educação. 2. Estrutura Escolar. 3. Projeto Político Pedagógico. I. Profa. Dr. Tamyris Proença
Bonilha.

DANIEL DIAS ALVES DE FREITAS

**O DIAGNÓSTICO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE
DO CURRÍCULO E DAS RELAÇÕES DE PODER.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de
Graduação em Ciências
Biológicas do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia
de São Paulo - *Campus Avaré*,
como requisito parcial à obtenção
do título de licenciado em Ciências
Biológicas.

DANIEL DIAS ALVES DE FREITAS

ANEXO IV



INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Campus Avaré

FOLHA DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ALUNO(A)

Nome: Daniel Dias Alves de Freitas

Título: "A questão escolar como fundamento de análise do currículo e dos relatos de poder"

Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas

BANCA EXAMINADORA

Nome: Flávia Prisca Siqueira Gomes

Instituição/Departamento: IFSP/Avaré - Lic. Ciências Biológicas

Nota: 7,98

Julgamento: Aprovado Reprovado

Assinatura:

Nome: Maria Cristina Marques

Instituição/Departamento: IFSP/Avaré - Lic. Ciências Biológicas

Nota: 9,0

Julgamento: Aprovado Reprovado

Assinatura:

Nome: Rafael Aparecido Ferreira

Instituição/Departamento: IFSP/Avaré - Eng. Biotecnologia

Nota: 7,9

Julgamento: Aprovado Reprovado

Assinatura:

RESULTADO FINAL

Como parte das exigências para conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o candidato(a)/aluno(a), em sessão pública, foi considerado aprovado pela Comissão Examinadora, com média final 8,3.

Avaré, 07 de Dezembro de 2019

Dedico este trabalho aos meus
pais que me deram todo
suporte amor e carinho, amo
você.

AGRADECIMENTOS

Já aviso que se deixei alguém de fora me perdoe, todos que passaram pela minha vida, tiveram grande influência, boas ou ruins, no meu crescimento e sou essencialmente grato, agora aqueles que me tocaram de uma maneira diferente, meus agradecimentos.

Eu agradeço imensamente aos meus pais, Aparecida R. Dias e Lupércio A. de Freitas, que me apoiaram sempre. Com auxílios financeiros, nos meus projetos e sempre acreditando em mim. Em especial a minha mãe que me protegeu, me apoiou, me guiou dando forças e me alertando das dificuldades, que as procrastinações poderiam me causar.

Agradeço a minha prima, quase irmã, que sempre me apoia e cuida de mim desde o começo e sempre esteve presente, Amanda K. Dias Ribeiro.

Agradeço a toda minha família que acreditou e sempre esteve me dando forças para continuar.

Agradeço aos meus amigos que sempre tiveram ao meu lado, desde o início, e que realmente me fizeram aguentar a faculdade, e me aproximou do sonho de uma vida universitária. Em especial as repúblicas me acolheram como agregado, tornando esse sonho possível.

Agradeço em especial minhas amigas que se tornaram irmãs Joyce Nascimento Silva e Nathally Albuquerque e meus amigos Luís Otavio Costa, Wallace Kauati, Lucas Carneiro e Matheus Barbosa que estão comigo desde o início, fazendo dos momentos inesquecíveis.

Aos meus irmãos Jubartes, Matheus Cazzoli, Igor Alteia, Larissa Borges, Livia Melnicky, Gabriel Henrique, Victoria Knoller e Mateus Resende, que sempre me apoiaram na vida e sempre tiveram comigo sempre que possível, nos momentos difíceis e também nos incríveis.

A minha turma, que tornaram as minhas noites alegre, mesmo aquelas de sextas-feiras com aulas cheias de conteúdo, onde todas as pessoas estavam saindo e nos continuávamos firmes e fortes, em especial a turma da jantinhas.

Isabela Stati minha amiga de conversas durante todos os dias da faculdade, Raphaela Neto nas diversas caminhadas até em casa e onde ficávamos na frente do portão conversando até de madrugada, a Jessica Theodoro animando e nos fazendo rir durante as aulas, ao Thales Gomes

fazendo nossos dias mais memoráveis, a Carmelia Ferreira sempre me mostrando que sou capaz e me dando conselhos sobre a vida e acompanhado, dando forças para ir ao PIBID e a Vitoria Sanches me inspirando a ser sempre um professor melhor.

Agradeço a outros amigos que a faculdade me proporcionou, em especialmente a Amanda Torezan que me acompanhou nessa caminhada, e estava lá sempre que necessário. E a Barbara Castanheira que me ajudou a não enlouquecer durante este trabalho e esteve presente neste último ano da faculdade. A Nathalia Barbosa, sempre me ajudando nos momentos difíceis durante as festas e durante a vida, sempre me dando um pouco de juízo. E a Laisa Fernanda da Silva, que sempre esteve presente, me ajudando no que fosse possível.

E especialmente a todos os meus professores que mediaram um pouco do conhecimento necessário para me tornar uma pessoa melhor, em especial a minha primeira orientadora que meu deu uma grande oportunidade a Dr. Luciana Rodrigues de Souza, que me inspirou e me ensinou muito nestes anos, explicando coisas que jamais imaginei aprender, além do companheirismo até o final.

A minha orientadora Dr. Tamyris Bonilha que me inspirou a fazer este trabalho, teve calma e paciência, me acompanhou e me ensinou o que é ser professor, sempre me dando conselho e puxando minha orelha para me organizar.

A Dr. Júlio Damálio que me inspira, e sempre que possível me ajudou dando caronas e tendo diversas conversas pertinentes, além das aulas inesquecíveis.

A Dr. Tarsila Frezza que sempre teve calma e paciência as minhas reclamações, colocando minha cabeça no lugar e me apoiando nos meus projetos, além de suas aulas inspiradoras.

E a minha instituição, IFSP – *campus Avaré*, na qual eu cresci e a vi crescer, ondem pude conhecer tantas pessoas incríveis, professores memoráveis com jeitos únicos, a qual me deu inúmeras oportunidades, e sempre terei orgulho e serei eternamente grato.

A todos que fizeram a parte desse momento incrível da minha vida, estando aqui ou não, a vocês meu muito obrigado!

Seria uma atitude ingênua esperar que as coisas que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire, Ação Cultural para a Liberdade.

RESUMO

Este trabalho discutiu as relações de poder dentro da escola, trazendo conceitos como a “microfísica do poder” e o Biopoder, analisando-os através do diagnóstico escolar. Problematizando entendimento de currículo oculto e formal, através das composições da estrutura física escolar, com o propósito de avaliar de que maneira tal estrutura afeta as relações escolares e aprendizagem. Portanto tendo como objetivo analisar os espaços físicos de duas escolas, descrevendo e analisando as relações de poder e os diversos tipos de currículos intrínsecos às práticas e às relações escolares. Levantando a estrutura escolar, as relações com a comunidade, traçando relações aluno-professor, aluno-aluno e aluno-funcionários, como os pais são incluídos na comunidade escolar, e a gestão, assim, podendo compreender os aspectos do currículo oculto e trazendo problematizações necessárias para uma discussão acerca do tema em questão. Concretizando que as relações de poder estão instauradas dentro das instituições de ensino e nas suas práticas, assim trazendo como solução os conceitos de escola significativa, a fim de contrapor essas relações.

Palavras-chave: Educação. Estrutura escolar. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This paper discussed the power relations within the school, bringing concepts such as “power microphysics” and Biopower, analyzing them through the school diagnosis. Problematizing understanding of the hidden and formal curriculum, through the compositions of the school physical structure, with the purpose of evaluating how such structure affects school relations and learning. Therefore aiming to analyze the physical spaces of two schools, describing and analyzing the power relations and the various types of curricula intrinsic to school practices and relations. Raising the school structure, the community relations, tracing student-teacher, student-student and student-staff relations, as parents are included in the school community, and the management, thus being able to understand the aspects of the hidden curriculum and bringing issues needed for a discussion of the topic at hand. Concretizing that power relations are established within educational institutions and their practices, thus bringing as a solution the concepts of meaningful school, in order to counteract these relations.

Key-words: Education. School structure. Pedagogical Political Project.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
1.1	REFERÊNCIAL TEÓRICO	16
1.1.2	O currículo formal e oculto: o que revelam os aspectos arquitetônicos da escola	16
1.1.3	O diagnóstico escolar e o projeto político pedagógico.....	19
1.1.2	Foucault – relações de poder e controle, no âmbito educativo.....	23
2.1	OBJETIVO GERAL.....	29
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
4.	ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS	51

1. INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho aborda a questão das relações de poder na escola, a partir do aporte teórico de Michael Foucault, de modo a compreender os fenômenos da microfísica do poder e biopoder, por meio do diagnóstico escolar de duas instituições de educação básica, nos estágios supervisionados.

Neste sentido, foram problematizados os conceitos de currículo formal e oculto, através das composições da estrutura física escolar, com o propósito de avaliar de que maneira tal estrutura afeta as relações escolares e aprendizagem.

Destaca-se a importância dos Projetos Políticos pedagógicos (PPP), como marco para um levantamento do currículo formal. Assim, neste estudo, os PPPs das referidas instituições serviram de base, juntamente com as observações, para a composição dos diagnósticos escolares, com a problematização sobre a estrutura física e as relações estabelecidas nestes contextos, a fim de analisar a influência desses aspectos no âmbito educativo, no ensino-aprendizagem, as relações de poder e sua influência nas memórias dos alunos, mostrando também sua importância nas práticas pedagógicas.

Nestas análises foram utilizados os estudos de Fabio Villela e Ana Archangelo, em sua obra “Fundamentos de uma escola significativa”, a fim de analisar como estes aspectos podem afetar seus significados perante a escola, analisando cada um desses aspectos e como irão ser traçados em suas significações para escola, apontando alternativas frente à educação baseada na normatização e no controle.

1.1 REFERÊNCIAL TEÓRICO

1.1.2 O CURRÍCULO FORMAL E OCULTO: O QUE REVELAM OS ASPECTOS ARQUITETONICOS DA ESCOLA

Em todas as escolas existe um projeto, escrito formalmente, traçando objetivos, ou mesmo descrevendo, com parâmetros, o que aquela instituição almeja alcançar. Normalmente, isso está descrito em um Projeto Político Pedagógico (PPP) ou em um documento chamado plano de ação, ou nos parâmetros curriculares. Estes documentos traçam o currículo formal da escola, aquilo que a escola deseja alcançar, os caminhos que o aluno deve percorrer, não somente os conteúdos programáticos. Porém, nem tudo é possível de ser contemplado no currículo oficial, tudo que é traçado fora disso é chamado currículo oculto.

De acordo com Melo (2016), não existem instituições de ensino em que não há a presença de um Currículo, por meio dele que se constroem relações de conhecimento, cultura e poder. Portanto, nesse sentido o referido autor salienta que o currículo direciona disciplinas e experiências, traçando as trajetórias dos alunos e dos professores.

Melo (2016) ainda nos diz que o currículo é:

(...) compreendido como programa de conteúdos, matriz curricular ou como norteamento de disciplinas. Porém, tal termo possui um significado mais complexo e amplo do que como comumente é conhecido e debatido (MELO, ano, p. 195-203, 2016).

De acordo com Silva (2010), uma teoria do currículo configura aquilo que descreve a “realidade”, para depois descobri-las. Se pensar dessa maneira, pode se dizer que o currículo é o caminho a ser percorrido, o trajeto. Primeiro traçar o que quer percorrer, para depois percor. Deste modo, ele é o caminho a ser percorrido pelos estudantes no seu processo de ensino e aprendizagem. Este percurso é traçado de acordo com a comunidade escolar como um todo, o que ela deseja para seus alunos. É claro que isso é específico e cultural de cada escola, podendo assim, classifica-los dentro das teorias do currículo.

Silva e Moreira (2000) ainda discorrem que nas escolas não se aprende somente conteúdo do mundo natural e social, adquire-se, também, consciência;

que irão nortear nossas relações e comportamentos sociais.

Podemos observar que na organização do currículo há diversos elementos, não só pedagógicos, mas também, de importância social, política, econômica e cultural, que refletem na vida e na sociedade. Aqui já podemos ver que o currículo não é neutro.

Vários trabalhos salientam uma ampla definição de currículo. Mais do que uma simples conceituação, é necessário questionar: de quem são os significados reunidos e distribuídos através dos currículos declarados e ocultos nas escolas? O que são currículos declarados e ocultos? Assim, é importante entendermos os limites traçados entre os dois tipos de currículo, o formal e aquele que é ocultado pela instituição. Assim, fazendo uma análise, é possível conhecer o real significado e o sentido do poder que o currículo exerce sobre as práticas pedagógicas, sendo visível dentro e fora de sala de aula (MELLO, 2016).

Na elaboração do currículo formal, ocorre uma seleção de culturas pelos agentes que irão construir o currículo, o primeiro grande desafio é conseguir incluir todos os alunos em sua individualidade, desta forma Lima (2006) descreve:

Em razão disso, é necessário que se faça uma reflexão sobre os objetivos que se deseja alcançar, ou seja, o que, como e para que ensinar, que valores transmitir, que critério utilizar nas escolhas. Nessas questões, estariam as bases para a elaboração do currículo (LIMA *et al.*, 2006, p. 145-151).

Ao entendermos o que é o currículo formal, agora podemos analisar tudo aquilo que seria o currículo “informal”, ou melhor, oculto. Como a própria palavra já nos adianta, este currículo é tudo aquilo que não está visível, voltando ao exemplo da corrida, oculto é todos aqueles “atalhos” ou caminhos que não estavam traçados inicialmente na corrida, ou mesmo não estavam prescritos nos mapas.

As práticas educacionais tomam como base os chamados conteúdos simbólicos, que vão além dos observáveis e lecionados em sala de aula. Muitos pesquisadores críticos e pós-críticos têm se interessado pelo conceito de currículo oculto, sendo que ele traça que valores estão sendo “transmitidos”, na socialização e nas atitudes dos alunos, carregando mais peso do que o currículo oficial da escola (MELLO, 2016).

Resumindo os aspectos acima mencionados, estamos entendendo como currículo as experiências escolares que circulam em torno do conhecimento e das relações sociais, que contribuem para a construção das identidades dos alunos. Portanto, currículo aqui é considerado conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, no âmbito social, político, crítico e cultural.

No passar dos séculos, podemos observar poucas mudanças na estrutura escolar, sendo possível reconhecer uma escola apenas ao observar sua arquitetura, ou mesmo a disposição das pessoas ou recursos. Todos nós normalmente pensamos nas escolas de maneira mais tradicional, com diversas salas separadas por um pátio ou corredores, onde dentro das salas se encontram as carteiras dispostas em fileiras com a lousa à frente, juntamente do professor.

Nos diferentes estágios supervisionados de licenciatura foi possível analisar estas estruturas, através dos diversos tipos de atividades, sendo elas, de observação, participação e regência. Tratando especificamente de atividade de observação, em que foram realizados os diagnósticos escolares. De acordo com o Manual de estágio do Instituto Federal de São Paulo, *Campus Avaré* o diagnóstico escolar, é uma atividade que consiste em:

Diagnóstico do ambiente escolar, tal como localização, infraestrutura, organização, conservação, público-alvo, contextualização da comunidade escolar, acessibilidade para pessoas com necessidades específicas (IFSP, 2018, p.16).

Pensando nesta estrutura, Frago e Escolano (1998) transcrevem em seu livro “Currículo, Espaço e Subjetividade” o relato da volta a sua escola de educação infantil, que mesmo passando por meio século, ainda traz traços da mesma escola que estudou há 40 anos, trazendo diversas memórias afetivas. Nesta descrição nos mostra que independente das modificações, a estrutura arquitetônica tem grande influência no currículo e mesmo a estrutura sendo descrita como “neutra” tem grande importância para o processo de ensino-aprendizagem.

Frago e Escolano (1998) retratam sobre a influência do espaço físico no currículo oculto nos mostrando muitas vezes aspectos que não é dito ou mesmo prescrito em seus documentos escolares.

A arquitetura, enquanto expressão cultural, representa valores e concepções expressos nas opções tecnológicas, construtivas e estéticas. A arquitetura escolar, representa valores estéticos relacionados a políticas educacionais pensadas em formas de controle, utilizando de recursos tecnológicos como formas de “segurança”. Assim, a escola busca um movimento que investiga valores essenciais de cada comunidade, valores estes, cada vez mais, reconhecidos como significativos ao fortalecimento das instituições tanto de ensino, como de governo (HECK, 2001).

Debatendo sobre este tema, Wigley destaca:

“a arquitetura está incorporada ao sistema convencional de distribuições e manutenção de poder, entendido este nos termos clássicos da política e da economia. Sem dúvida, a arquitetura ocupou um papel muito importante na discussão da pós-modernidade, precisamente porque parecesse estar tão imbricada na economia que, ou bem seria sempre cúmplice desses regimes, ou bem seria a maneira mais decisiva em que se poderia envolver com eles” (WIGLEY, 1996, p. 168).

Deste modo, buscamos analisar como as estruturas escolares influenciam no currículo, assim afetando diretamente o processo de construção do indivíduo (aluno), tanto nas suas relações socioculturais, na construção do senso crítico e no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares.

1.1.3 O DIAGNÓSTICO ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Neste trabalho será considerada a teoria de currículo citada anteriormente, considerando as experiências escolares que contornam o conhecimento bem como as relações sociais que contribuem diretamente para construção das identidades dos alunos. (MOREIRA, 2010).

Para Veiga (2004), “o projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente”. Lembrando que o currículo é o caminho a ser percorrido, neste sentido utilizarmos como norteador para definirmos o currículo formal das escolas os PPPs.

Neste contexto, Gadotti (1998, p.2) afirma que “um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa.” Portanto, o PPP deve verificar contemplar e envolver a comunidade escolar, a partir de

suas necessidades, realizar um diagnóstico considerando as individualidades dos seres que a compõe, para estabelecer metas a fim de mudar a realidade escolar e não traçar características ou preconceitos em relação à mesma.

Quem tem responsabilidade de construir o PPP?

De acordo com Gadotti (1998, p. 2):

O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e depois essa pessoa que pode executá-lo. Assim realizada, a eleição de um diretor, de uma diretora, possibilita a escolha de um projeto político-pedagógico para a escola. Ao se eleger um diretor de escola o que se está elegendo é um projeto para a escola. Na escolha do diretor ou da diretora percebesse já o quanto o seu projeto é político.

Desta maneira, o autor aponta que o PPP não é neutro, ele é político, portanto, deve conter uma direção, traçar objetivos a serem. O próprio ato de ter uma gestão democrática, ou mesmo eleger o diretor, já são aspectos políticos (GADOTTI, 1998). Posto isso, analisaremos os seguintes apontamentos feitos por Gadotti (1998), sobre o que quais bases o projeto político pedagógico deve se apoiar:

- a) no desenvolvimento de uma consciência crítica;
- b) no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola;
- c) na participação e na cooperação das várias esferas de governo;
- d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Posto isso, pode-se observar através dessa base que Gadotti (1998) propõe, analisaremos os aspectos que o currículo carrega, que traz um PPP elaborado de acordo com as necessidades escolares, trazendo significados para as ações escolares, e não, apenas a parte burocrática. E os aspectos de controle que são traçados, identificando quais são essas relações e como elas se dão na comunidade escolar. Como a estrutura da escola, busca atingir os alunos e trazer alternativas para questões de autoridade.

1.1.3.1 Escola Significativa como alternativa ao sistema de controle

Tem-se como objetivo abordar os fundamentos de uma escola significativa, a fim de contrapor a uma escola de controle. Esse tema é tratado por Fabio Villela e Ana Archangelo (2014) em seu livro “Fundamentos de uma escola significativa”.

Então, o que é uma escola significativa? É aquela escola que permite construir sentidos marcantes e abrangentes sobre suas atividades e experiências. Portanto, é a escola que traz significados, tornando-se significante para o aluno bem como à comunidade em que se insere.

Ao pensarmos em uma escola significativa, temos que levar em consideração três principais sentimentos que todos os alunos têm que ter em relação à escola, sendo eles: o acolhimento, o pertencimento e o reconhecimento. Villela e Archangelo dizem que:

O sentimento de acolhimento é a contrapartida emocional, no aluno, dos cuidados da escola com ele, os quais visam seu bem-estar (...) quando o sentimento de acolhimento está prejudicado ou mesmo ausente, é possível identificarmos a presença de seus contrários possíveis: o aluno se sentir vítima de descaso ou desinteresse da instituição, ou até sentir-se deliberadamente prejudicado e perseguido pela escola e seus funcionários (VILELLA; ARCHANGELO, 2014, p.42).

Quando o reconhecimento não é suficiente, o aluno tende a se isolar, ser visto como defeituoso, esquisito, selvagem pelo professor com quem efetiva a participação, comunicação, compartilhamento de experiências ou mesmo o aprendizado, que neste caso deixa de ser efetivo devido à falta do sentimento (VILELLA; ARCHANGELO, 2014).

Já a ausência do pertencimento o leva a acreditar que as dificuldades sejam parte da tarefa da escola, o sofrimento agrega-se à dúvida de que ele realmente pertence a aquele lugar, podendo assumir três papéis: os que somem e não querem mais saber da escola; os que vêm e vão, e os que vão e ficam importunando os colegas e professores (VILELLA; ARCHANGELO, 2014)

Por estes motivos, esses três sentimentos não podem deixar de existir dentro do âmbito escolar, portanto, quando eles estão presentes acabam causando significados para os alunos, tanto no ensino-aprendizagem e na escola como um todo, tornando-os mais empáticos pela escola, Lembrando que os alunos não são iguais, uns podem ter esses sentimento de modo mais intenso

que os outros, em variação de tempo, esses sentimentos podem estar mais forte em diferentes períodos da educação (VILELLA; ARCHANGELO, 2014).

De acordo com Vilella e Archangelo (2014), as principais práticas não participativas, que impedem o desenvolvimento destes sentimentos são: a burocratização das práticas educacionais, os números excessivos de trocas de professores, faltas e licenças excessivas, recreios extremamente curtos, utilizar de eventos de confraternização junto a alunos e pais para realizar tarefas burocráticas.

O ensino significativo contém relação direta com o aprendizado efetivo, contrapondo o ensino mecânico, desarticulado e sem sentido, pois não traz relação com a o histórico e a vivência do aluno, assim como defende David Ausebel. Esse tipo de ensino não só desperta alguns sentimentos, podendo, com o tempo, mostrar aos alunos que eles são pertencentes aquela instituição, que ela os acolhe e os reconhecem como também facilita a interpretação do aluno, atingindo com maior facilidade o ensino e a aprendizagem (VILELLA; ARCHANGELO, 2014).

Os sistemas de normas se dão através dos controles sistemáticos, sendo elas preventivas ou reativas, para evitar comportamentos indisciplinados. A preventiva esclarece normas claras, e a reativa são conjuntos de sanções e censura. Em grande maioria as normas preventivas que são aplicadas e como podemos ver, ainda há muito problemas de indisciplina, afastando os alunos dos três sentimentos. Vilella e Archangelo (2014) não acham que as normas não sejam necessárias, pelo contrário, eles acham de suma importância, portanto, propõe sempre buscar o chamam de enquadre como pauta da escola, e também para construção das normas, buscando as relações ótimas, sempre buscando o desenvolvimento do aluno, assim, minimizam-se os preconceitos e a indisciplina.

O enquadre pode ser uma alternativa ao sistema de controle e normas escolares. Para Vilella e Archangelo (2014), o enquadre é o princípio organizador das atividades em uma escola significativa. Assim, este consiste em tudo que pode acontecer, ou melhor as “condições ótimas” para que as atividades pedagógicas aconteçam, pois, essas condições não são fixas, elas podem se alterar conforme a atividade acontece, podendo ser com diferentes aluno e professores. Se pensarmos em uma escola que somente o conteúdo é relevante o enquadre não se aplica. Porém, não se consegue o estabelecimento de

enquadres de “um dia para o outro”, é um processo que visa promover o bem-estar de todas na atividade, focando no estreitamento de laços dos alunos com a escola e o conhecimento.

1.1.2 Foucault – relações de poder e controle, no âmbito educativo

Michael Foucault nasceu na cidade de Poitiers, em 15 de outubro de 1926, em uma tradicional família de médicos. Morreu de AIDS aos 57 anos, no dia 26 de junho de 1984. Foi considerado por muitos um filósofo contemporâneo polêmico, devido a sua trajetória e ao olhar crítico sobre si mesmo. Formado em História, Filosofia e Psicologia, seus estudos e pensamentos envolvem, principalmente, o biopoder e a sociedade disciplinar. Traçando sua trajetória em três técnicas únicas, mas que se complementam, sendo elas: do discurso, do poder e da subjetivação. Acreditando em uma luta contra padrões de pensamentos e comportamentos, portanto sempre tendo relações de poder. Ele acredita que não existe um lugar que há ausência de poder (FOUCAULT, 1998).

Foucault acreditava que todos os acontecimentos deveriam ser considerados em seu tempo, história e espaço. Veiga-Neto (2003) divide sua obra em três fases: ser-saber (saber); ser-poder (ação de uns com os outros) e ser-consigo (ação de cada um consigo próprio).

Para começarmos a falar de Foucault, precisamos, antes de tudo, compreender o que é poder em sua perspectiva. Começaremos analisando as diferentes concepções de poder, a começar pela “clássica”, construída pela Filosofia Política. Em uma sociedade monárquica, o poder é concentrado no corpo do rei; os outros espaços, como os corpos dos súditos, não contêm poder, nesta visão. Essa visão topológica de poder, onde acabamos em uma relação ativo-passivo, onde um (ou uns) exercem poder, ativamente, e os demais sofrem passivamente a ação do poder exercida sobre eles (GALLO, 2004).

Essa é uma visão chamada de macroscópica, em que precisamos analisar de certa distância o fenômeno (poder), olhar para o todo, para compreendê-lo, de modo a visualizar de onde emana o poder, identificando seus ligamentos na região para estabelecer as relações de força. Foucault insatisfeito

com esta concepção decidiu traçar um novo olhar, desta vez de outro ângulo, intitulada de “microfísica de poder”, agora analisando regiões deixadas de lado, anteriormente (GALLO, 2004).

Essa visão contrapõe a visão de macroscópica, que em vez de ligamentos traçados na sociedade, saindo de lugares específicos, há uma teia, que estaria tecendo o poder, constituídos por micronós que formariam o próprio tecido social. De acordo com Gallo (2004) sobre a visão foucaultiana:

Em sua perspectiva seria absurdo, portanto, falarmos em poder e num “não-poder” como oposição ao mesmo; podemos, isso sim, falar em poderes múltiplos e múltiplos contra-poderes –, que só se definem enquanto tal na relação de uns com outros. Dessa teia microfísica de poderes e contra-poderes que se entrelaçam e se engalfinham, ergue-se toda a macroestrutura social (GALLO, 2004 p.84).

Portanto, poder não é somente uma forma negativa, mas também produtiva. Ele se torna sempre presente, sendo que onde há poder, também há resistência, não sendo algo exógeno.

Foucault inverte o centro de suas atenções e passa buscar poder não no topo, mas na base das relações sociais. Deixando de analisar o “detentor do poder” passado a analisar aqueles que são esvaziados de poder, buscando entender como os súditos se relacionam entre si e com o soberano. De acordo com Gallo (2004), os próprios súditos sustentam o tirano, eles são responsáveis em manter sua posição privilegiada, não somente por omissão ou sujeição, mas por contribuírem ativamente através de ações investidas de poder. Assim, rompendo todas as concepções clássicas de poder macrofísico.

Ele não reconhece o poder como simplesmente repressão, para ele não pode ser resumido à proibição, censura, exclusão, impedimento, este poder seria muito frágil. Contudo ele é forte, pois possui efeitos no desejo e no saber. O poder não impede o saber, e sim o produz. Como em disciplinas militares e escolares, através deste poder foi possível um saber fisiológico e orgânico. Que nos mostra grandes dificuldades de se desprender deles, assim a repressão, não pode ser um único fator (Foucault, 1984).

Atualmente vivemos em uma sociedade historicamente constituída por poder. Como diria Foucault (2001, p.146) “o poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo”. Diante disso, o autor afirma que são incontestáveis as diversas formas sociais de controle sobre o ser e sobre o corpo e analisa o

fato de vivermos, agora, em uma sociedade de controle, onde o poder perde um pouco de visibilidade.

Assim, o autor começa a tratar de um poder sobre os corpos, através do que ele chama de “medida disciplinares”, essas medidas estão presentes em diversos âmbitos de confinamento como escolas, quartéis, indústrias, hospitais e etc. E são baseados no Panóptico de Bentham. Que de acordo com Benevides (2011): Tal como numa grande prisão (ou talvez numa grande escola, num grande hospital, ou numa grande caserna) que possui em seu centro uma torre que dá acesso visual a todas as celas (ou salas), todos aqueles submetidos ao poder que opera nestas instituições estão sob a iminência de terem seus comportamentos vigiados, tolhidos, assediados e punidos. O efeito mais importante do Panóptico é exatamente o de imprimir nos detentos, ou em qualquer outro indivíduo que esteja sob o exercício deste poder disciplinar, um estado de permanente vigília a fim de que este se sinta sempre passível de observação, em um lugar de visibilidade constante. Induzir um estado de possível visibilidade nas pessoas é a grande função da disciplina. A introjeção da disciplina teria por consequência a promoção deste estado permanente de vigília precisamente porque o sujeito não vê que é visto, mas, a todo o momento, sabe que pode estar sendo observado. Como salienta o próprio Foucault (1999, p.211), “o poder disciplinar (...) se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória” (BENEVIDES, 2011, p.28).

Deleuze (1992), a partir das ideias de Foucault, diz que estamos passando por uma crise social que tem como objetivo a substituir a lógica disciplinar pela lógica de controle.

Desta perspectiva, Deleuze (1992) afirma que estamos em transição para uma nova sociedade: as sociedades de controle. Essa transição não é rápida, e sim processual, sendo que ainda temos traços de um funcionamento característico das antigas (BENEVIDES, 2011). Deleuze (1992) entende que, nas sociedades de controle, estamos submersos em práticas dominantes, só que deixando de visualizar os detentores do poder, utilizando-se de dispositivos que configuram o exercício do poder de modo mais implícito. Gallo (2007) assinala que essas sociedades (de controle) são uma ilusão de autonomia, portanto, configuram-se mais totalitárias do que as outras. Muitas vezes acredita-se que há maior liberdade, agimos de acordo, e não contra os mecanismos de poder, configurado por um modelo social que nos recompensa de várias formas e/ou nos fazendo de determinados modos, que julgamos serem livres e autônomos (BENEVIDES, 2011).

Sendo assim, as implicações entre o saber e o poder, os espaços de educação, onde ocorrem práticas pedagógicas nas sociedades de controles, bem como apontam possibilidades de resistência, é um solo fértil nas relações de saber e poder, pois é na escola que ela se institui. Uma outra forma de poder traçado por Foucault é o Biopoder. Nele, diferente do poder disciplinar, que tem por objeto os indivíduos, toma por alvo a sociedade, por meio do uso das inovações tecnológicas, assim, detém a administrações dos corpos e da gestão da vida, com diversas e numerosas técnicas para obter a sujeição dos corpos e controle das populações (BENEVIDES, 2011; MARTINS, 2007).

Nasce, assim, uma nova era, agora não só de controle dos indivíduos, mas também o controle de massas, tendo uma grande tecnologia que é anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada ao desempenho da vida. Então, o biopoder é um poder exercido sobre um novo corpo social: a população. Essa nova face do poder, nasce com a modernidade, mas mantendo o mesmo objetivo: controle a fim de otimizar e docilizar os corpos. Isso ocorre, por exemplo, na medida em que o exercício do poder deixa de ser diretamente dirigido aos corpos individualizados e passa para uma forma geral e menos vinculada à punição (BENEVIDES, 2011).

Agora invadindo diversos espaços, como é tratado nos trabalhos de Hardt e Negri (2001), os efeitos das tecnologias biopolíticas não puderam se efetivar completamente porque a disciplinaridade fixou no indivíduo dentro das instituições, mas não conseguiu penetrar completamente o corpo e a consciência, ao ponto de controlar toda a suas atividades.

Foucault (1996) diz que se quisermos entender o conhecimento, saber como ele é, e vê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar dos aspectos políticos, compreendendo as relações de luta e poder.

De acordo com Gallo (2004), o conhecimento se dá a partir de uma vontade de verdade e isso é um ato extremamente político, é o exercício do poder. Se considerarmos na ciência moderna, torna-se uma poderosa máquina de poder, pois institui diversas verdades.

Passando agora à análise sobre como essa disciplina, controle e poder se instauram no campo pedagógico e nas escolas, Foucault (1990, p.29) assinala que a disciplina em seu sentido político é:

“como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, suas

atitudes, como intensificar seu rendimento, como multiplicar suas capacidades, como colocá-lo no lugar onde será mais útil.”

Neste sentido, a pedagogia se torna um processo de verdade científica no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Neste mesmo processo, que está ligado ao mecanismo de poder, Gallo afirma:

Mas esse mesmo processo estava estreitamente ligado ao mecanismo do exercício de um poder: a tecnologia política da disciplina, que consistia em buscar o domínio do corpo social através de seus elementos mais básicos, os indivíduos. A disciplinarização foi um mecanismo desenvolvido para individualizar o exercício do poder (GALLO, 2004 p.91).

Foucault (1990) diz que, além de disciplinar, a tecnologia inovadora vem como meio de vigiar, controlar seus comportamentos, atitudes, intensifica seu rendimento e multiplicam suas capacidades, além de colocar no lugar em que é mais útil para a sociedade. Duas instituições foram modeladas desta maneira: as escolas e o exército.

Nesses espaços de confinamento, a repetição é valorizada, pois as atitudes são incorporadas permanentemente no comportamento do indivíduo (MENEZES, 2003). Ainda esse comportamento não pode ser um ato puramente mecânico, porque deve levar os alunos a compreenderem que as ordens escolares são “justas e benéficas”, assim, desejando sempre segui-las. Aqui revela-se o biopoder, utilizando de mecanismos de poder, atingindo toda a população, reafirmando como essas relações são políticas (PANIAGO; FERNANDES, 2013).

Nesta lógica, a escola constitui-se de grandes dispositivos de disciplinamento de corpos, assim podemos citar os trajés e acessórios proibidos, e outros obrigatórios, como o uso de uniformes. Se pensarmos nos proibidos, tem-se os bonés para os meninos e as roupas curtas para as meninas, por serem considerados inadequados no ambiente escolar. Piniago e Fernandes (2013, p.74) citam que:

A tentativa de controle sobre o corpo dos alunos é tanta que, em algumas instituições, chega às suas necessidades fisiológicas. São comuns as filas formadas, na hora do recreio, para ir ao banheiro e beber água. Depois disso lancham e só então estão liberados para a diversão. Para concluir essa seção, deve-se alertar que, na escola, todos os corpos são alvos do disciplinamento. Da mesma forma que os alunos, os professores (e demais funcionários) devem vestir-se e postar-se de forma

adequada. Daí pode-se deduzir que não apenas os considerados desajustados, mas também os obedientes são alvos das investidas disciplinares para moldar corpo e alma

Quanto ao Panóptico, podemos identificá-lo na escola, principalmente quando pensamos na estrutura escolar, onde normalmente as cadeiras estão todas em fileiras, voltados para um professor. Em paralelo ao sistema de funcionamento de uma prisão, podemos relacionar as cadeiras com as celas e o professor com o vigia, que fica na torre, de maneira que um único professor controla todos os alunos. Outro instrumento de controle é o exame, em que o dominado é exposto, e não o dominante. Piagone e Fernandes (2013, p.69) exemplificam: “quando uma professora aplica uma prova, por exemplo, são os alunos que aparecem e com eles seus erros e acertos, seu conhecimento e desconhecimento”.

Gallo (2004) argumenta ainda que através do exame:

a escola pode controlar os seus alunos, e não apenas no contexto eminentemente didático-pedagógico (de verificação da aprendizagem), mas sobretudo no aspecto político, pois o exame adquire também a conotação de uma sanção, de um castigo, seja qual for o seu resultado, bem como enraíza inconscientemente em cada um a impressão de estar constantemente vigiado. Por outro lado, este instrumento declarado de poder, acaba por constituir-se na tecnologia mesma da transmissão do saber, pois é através do exame que o processo de ensino-aprendizagem é verificado, controlado, planejado e re-planejado etc (GALLO, 2004, p.93).

Ao pensarmos, então, na microfísica do poder, concluímos que o poder não se exerce apenas em um sentido, mas a partir de uma teia. Assim, a escola opera como um dispositivo disciplinador. Novamente comparando a escola com o panóptico, os alunos, como os prisioneiros de Bentham, também encontram meios de se tornarem opacos e de resistirem. Para tentar vencer a resistência, o poder é exercido, continuamente. Deixando claro que o aluno também é detentor do poder, o que nos faz pensar em um “estrategismo pedagógico”, do qual às vezes somos dominantes, outras dominados. Assim, a função disciplinadora da escola não se encontra empalidecida e, talvez, esteja ainda mais reluzente (GALLO, 2004; PINIAGO; FERNANDES, 2013).

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Esse trabalho por objetivo observar os espaços físicos de duas escolas, descrevendo e analisando as relações de poder e os diversos tipos de currículos intrínsecos às práticas e às relações escolares.

2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos do trabalho são:

- a) Conhecer e descrever o contexto em que as escolas estão inseridas, tanto social, cultural, analisando suas estruturas físicas e humanas.
- b) Identificar as características descritas no currículo formal e no currículo oculto;
- c) Analisar as diferentes características do currículo oculto, a fim de compreender as representações sociais circulantes no contexto analisado e seus possíveis efeitos sobre as relações de ensino-aprendizagem;
- d) Analisar, a partir da configuração dos espaços escolares, as relações de poder e as práticas normatizadoras instituídas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi realizado em duas escolas do interior de SP, durante o estágio supervisionado obrigatório, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal de São Paulo – *Campus Avaré*. Nestas experiências, foi feito um diagnóstico para cada escola, levantando diferentes aspectos citados mais à frente.

Iremos nos referir às escolas com letras, para que se mantenham em sigilo as informações dos participantes da pesquisa. Portanto, analisaremos a escola “A” sendo uma escola estadual e “B” uma escola privada.

Os diagnósticos escolares levaram em consideração a estrutura escolar, as relações com a comunidade, traçando relações aluno-professor, aluno-aluno e aluno-funcionários, como os pais são incluídos na comunidade escolar, e a gestão, assim, analisando os aspectos do currículo oculto e trazendo problematizações necessárias para uma discussão acerca do tema em questão.

Inicialmente, foram coletados os dados percorrendo por toda a escola, e anotando quantidade de salas, por onde tem câmeras, as depredações, quantidade de cadeiras e etc. foram apontados os aspectos físicos, a fim de compreender se atendem às necessidades da comunidade escolar e o que os aspectos arquitetônicos nos contam das relações de poder.

Após isso, foi realizada a leitura e análise dos documentos escolares na própria escola e levantando os dados e traçado o currículo formal. Depois foi feita observações durante todo o tempo de estágio, observando aulas, as relações da comunidade escolar, para análise do currículo oculto.

Para analisar o currículo oculto foi necessário visualizar o formal, portanto, foram feitas as leituras de documentos escolares inicialmente, a fim de conhecer os objetivos e metas traçadas formalmente pela escola, avaliando e conhecendo se esses documentos são de fácil acesso, ou não; se foram constituídos por toda a comunidade escolar e são condizentes com a realidade da escola e se os efetivos participantes reconhecem, ou mesmo conhecem

este documento.

A análise do currículo oculto foi realizada devido, aos objetivos que a escola traça no currículo formal. Se o PPPs são os caminhos a serem percorridos, e o currículo é o caminho a se percorrer, tudo que estiver fora destes objetivos é o currículo oculto. Então foram feitos o levantamento do currículo formal, através da leitura dos PPPs, e da análise das relações, para aí traçar o currículo oculto.

Considerando que cada escola é única, com singularidades específicas, foram realizados diagnósticos específicos para análises dos projetos, levando em consideração a cultura escolar.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1.1 Escola “A” – Escola estadual

A escola apresenta 16 salas de aula e atende, em média, 1112 alunos. A quantidade de professores é desconhecida. As salas apresentam de um a dois ventiladores, janelas, iluminação adequada, lousa, câmera de segurança em todas as dependências e algumas apresentam datashow, duas quadras poliesportivas sendo umas delas coberta, quatro banheiros, sendo dois dos professores e funcionários, um refeitório, e salas de leitura, informática, dos professores, coordenação e direção. Há também a casa do caseiro, uma horta, apresenta área verde com jardins.

A escola tem duas entradas, uma para alunos e outra para visitantes e professores. Ao entrar pela entrada de visitantes, as pessoas se deparam com uma pequena área verde onde contém algumas plantas de jardim. Ao entrar no prédio, há uma sala de espera, com sofá e uma janela de vidro, através dela se dá a comunicação com a secretaria, cujo controle de acesso é feito por funcionários da escola.

Ao entrar, a primeira sala é a das diretoras, sendo suficiente para duas pessoas, ou até três. Nela contém duas mesas, com computadores, gavetas e cadeiras. Além de ter uma mesa maior, com 8 cadeiras e um sofá. Dentro da diretoria, há outra sala com recursos, sendo eles, materiais de papelerias (cartolinas, EVAs, cola, lápis de cor, giz), microscópio, lupa, mapas, globos, algumas partes de um boneco anatômico, cartazes, mapas mentais, laboratório itinerante (contendo vidrarias básicas e alguns reagentes, como azul de metileno, bicarbonato de sódio e vinagre).

A sala da coordenação contém duas mesas, um computador e duas impressoras. Nesta sala há outros materiais de papelerias, estes estão à disposição dos professores. Lá se encontram 2 datashow, 2 notebooks e 3 caixas de som, para uso em sala de aula.

A escola possui uma área comum grande e suficiente para o número de

alunos, assim como uma área de jardim, ausente de manutenção, mas ambos são limpos.

Todo esse ambiente é preenchido por grades, restringindo os alunos em determinados momentos, como intervalos ou idas ao banheiro. Nesses espaços não foram observados cartazes, folhetos, e outros, com conteúdo pedagógico ou de importância social, como alerta para bullying, racismo, etc.

Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (1999) propõe que vivemos em uma sociedade cujo modelo das formas de exercício de poder sucederia aqueles “de soberania” e seriam, portanto, “disciplinares”. Esses modos disciplinares aparecem, nas prisões e escolas. Aqui são baseadas no estilo de arquitetônico do panóptico de Bentham, podemos ver os poderes disciplinares ditos por Foucault em todos os lugares dentro da escola, nas grades, no cartão que os alunos têm que utilizar para acessá-las, nas câmeras em todas as sala e corredores, ou mesmo nos inspetores que ficam caminhando pela escola conferindo se não tem alunos se escondendo para não estar na sala. Esses poderes se tornam invisibilizados, tornando-se ainda mais perigosos, assim sendo difícil lutar contra algo que mal vemos, mas que os controla constantemente.

O refeitório é suficiente para o número abundante de alunos, mas em períodos mais lotados faltam mesas, como no período da tarde. Além disso, possui duas quadras poliesportivas, com rampas, mas não acessíveis a PCDs (Pessoa Com Deficiência) e que ficam fechadas nos intervalos.

Há cantina para a venda de salgadinhos, refrigerantes e doces, que nos dias observados, teve pouco movimento, já que a maioria dos alunos usufrui da merenda escolar, que é servida na pelos próprios cozinheiros.

Foram observados dois banheiros, um no refeitório, que não está identificado por gênero e fica normalmente aglomerado nos intervalos; e um perto da sala dos Professores, que é pequeno e funcionamento precário. Os banheiros para pessoas com deficiência não contêm a privada.

A Educação Pública deve ser universal e democrática para que possa se tornar popular e acessível para a sociedade como um todo promovendo, por meio do conhecimento e da cidadania, as condições necessárias à transformação social e à emancipação humana (ROSSASI; POLINARSKI, 2011). Assim, cabe à escola planejar e implementar em seu Projeto Político

Pedagógico o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE visando a acessibilidade (entre outras, a metodológica) e o atendimento às necessidades educacionais específicas desses estudantes (BERNARDO, 2015).

A escola cede salas para outra escola pública, para alunos do ensino fundamental I. As salas restantes são suficientes para atender o Ensino Médio e Ensino Fundamental. Sendo que, o médio ocupa a escola na parte da manhã e o fundamental à tarde.

As salas, individualmente, comportam o número de alunos, que estão na média de 30 a 40 alunos. Suas carteiras e cadeiras estão depredadas e sujas, mas são suficientes para o número de alunos. As janelas iniciais das salas são pintadas, de maneira que os alunos não olham para o lado de fora, algumas estão quebradas. As portas estão danificadas. As salas possuem geralmente duas lousas, algumas possuem bancadas, semelhante a laboratórios.

Nas aulas observadas, foi possível notar a utilização frequente do caderno do aluno, sendo que alguns alunos ainda não o possuem, e uso frequente de livros didáticos, que ficam fora da sala (os alunos vão buscar conforme e requisitado).

As metodologias utilizadas são tradicionais, sendo elas expositivas, sempre passando textos na lousa para alunos copiarem ou mesmo copiando direto dos livros didáticos, sendo o professor o detentor do conhecimento, explorando pouco os conteúdos programáticos, mesmo com uso de metodologias ativas, juntamente com aula prática.

De acordo com Bunzen (2001) os professores são muito dependentes dos livros didáticos e das apostilas, utilizando esses como “bengalas, muletas, lentes para miopia ou mesmo escoras para que não deixe a casa cair” como é dito nas palavras do autor e que aliado aos fatos não contribuindo a autonomia do professor.

Na pedagogia liberal, acentuar o ensino humanístico, aluno e educado para atingir sua plena realização pelo seu esforço, portanto os procedimentos didáticos, na relação professor-aluno não tem relação com o cotidiano, ou com as realidades sociais, já metodologias progressivas, que não se detém foco em conteúdo, onde o aluno é uma folha em branco a ser preenchida, e sim que os alunos são seres sociais, com histórias e vivências (LIBÂNEO, 1983).

De acordo com Morán (2015) as metodologias ativas promovem

processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas, entre outros processos.

Gamo (2012) citou que aprender pode causar um efeito no cérebro como se emocionar, ainda segundo o autor, analisando o cérebro de um estudante ao assistir uma aula expositiva, pode observar que a atividade cerebral é quase nula. E ainda afirma que a diversas dificuldades de aprendizados que não estão relacionadas a síndromes intelectuais, e sim com as metodologias utilizadas, trazendo mais uma aprendizagem significativa, lhe causando emoções durante a aula, trazendo sentido as diferentes matérias.

O ambiente onde estão os professores e os outros funcionários é pequeno para o número de funcionários, assim como o banheiro que é que não se mostra adequado como já descrito aqui, alguns banheiros também servem de depósito para objetos diversos.

A escola conta com faxineiras terceirizadas, não obstante, elas não dão conta da limpeza escolar, sendo apenas duas para todas as salas e banheiros e espaços de convivência.

Há sala de informática, com cadeiras em má conservação, muitas vezes sem encosto e depredadas, e um número de computadores razoável, porém, apenas três funcionam.

A sala de leitura é pequena para o número de alunos, ficam dois professores responsáveis por ela, segundo documentos da escola. Não foi possível conferir o acervo detalhadamente. O horário de funcionamento não é constante, foram observados momentos em que ela estava fechada, como no intervalo, ou mesmo em longos períodos, durante as aulas.

A acessibilidade na escola não é completa, o banheiro dos professores não há acessibilidade, enquanto que dos alunos há o banheiro acessível, porém está sem o vaso sanitário, que foi quebrado. A maioria das rampas são estreitas e muito inclinadas e apenas algumas salas há acesso por rampa para entrada do aluno cadeirante, o tapete em alto relevo para cegos só existe em uma parte da escola, a quadra poliesportiva não há acessibilidade.

Inicialmente, o PPP apresenta como caracterização inicial o pesquisador Paulo Freire, descrevendo o ambiente escolar e tudo que aborda. Posteriormente, apresenta a função do documento como construção da identidade escolar, assim compondo o currículo e seus anseios escolares.

Justificam sua importância tanto na construção, quando toda a comunidade escolar traça os objetivos, buscando a escola como ponto de partida para novas reflexões, liberdade de expressão, tomada de consciência, etc. Além disso, frisa a importância do envolvimento da comunidade escolar para atingir um ensino e aprendizagem com qualidade.

Ao perguntar sobre o documento (PPP) aos professores, muitos não sabiam de sua existência, isso nos mostra que este documento não foi realizado com toda comunidade escolar, e os alunos não sabem nem do que ele se trata. O PPP se caracteriza pela escrita apenas burocrática, ou seja, ele não possui sentido de atuação, apenas cumprindo normas exigidas, visando a padronização e uniformidade e não inovação e melhoria. Ele também não possui exercício da democracia já que nele não há a participação de professores, coordenadores, e outros membro da comunidade escolar que poderiam auxiliar na centralização do problema e eficácia na solução dele (VEIGA, 2003).

O PPP é a identidade da escola, ou seja, nele é expresso o comprometimento com as necessidades culturais e sociais da população, prezando sempre uma educação de qualidade. A importância e a aplicação do projeto na escola vão refletir a gestão da mesma e seus objetivos.

O objetivo principal da escola é a valorização da educação e do trabalho em grupo visando proporcionar uma educação de qualidade. Aborda também algumas referências filosóficas e pedagógicas, no que diz respeito na construção de um contexto educativo escolar de consolidação do aluno na sociedade como cidadão, não apenas como ser individual, mas coletivo também.

Na Inovação emancipatória ou edificante, há a participação da comunidade e aplicação concreta do projeto, visando à mudança de forma a gerar impacto no âmbito social e pedagógico. Segundo Veiga (2003, p.56): “sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo”.

Além disso, define algumas concepções de escola, aluno, professor, educação, mundo, etc. Ele trata a educação como o meio de construção e leva em consideração as tendências pedagógicas de Paulo Freire, por exemplo. Além de propor o desenvolvimento da consciência dos alunos, senso crítico, para que ele se torne um agente de transformação social. Possuem um tópico

determinado “Marco doutrinal”, no qual idealizam os alunos, e descreve as expectativas de como desejam que a escola seja.

Há uma detalhada caracterização do bairro, da família, trabalho, situação socioeconômica dos alunos. Sendo esses considerados alunos de classe baixa, usuários de programas sociais, familiares com estudo incompleto, filhos criados somente com a mãe ou com avós, etc. Apresenta tópicos no qual caracterizam a estrutura física do interior e do redor da escola, assim como o histórico da sua criação, os primeiros alunos, etc.

Na parte pedagógica o PPP aborda os objetivos de cada curso e de cada etapa (Ensino fundamental II e Ensino Médio). Além de salientar a importância dos temas transversais em todas as matérias para a formação completa do aluno, assim como os componentes curriculares tendo como referência as orientações da secretária geral de educação, que é baseada na LDB.

Os documentos apontam também as notas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e suas falhas, propondo métodos de melhoria para os pontos mais prejudicados do ensino. Propõe projetos para a escola como judô, horta, matemáticas, entre outros. Além de propor metas para a escola.

O papel político que a escola exerce abrange a importância social e de organização quanto à cultura e gestão educacional, priorizando a mediação considerando o contexto sociocultural para ensino-aprendizagem, o que implica uma análise além da descrição ou percepção, mas as relações e materialidade, verificando as diferenças de como as regras são descritas para como são de fato vivenciadas (DOURADO, 2007). Isto posto, as descrições feitas pela escola são marginalizadas e ignoram a afetividade em relação ao contexto social do aluno e de suas necessidades educacionais.

Segundo Mendes (2013), que faz um estudo sobre a obra de Villela e Archangelo, a escola deve ser um ambiente significativo, ou seja, deve ser um espaço de aprendizado e interação social. Para isso, três elementos são importantes: acolhimento, reconhecimento e pertencimento.

Para o acolhimento, deve haver uma relação próxima da escola com o aluno, havendo um bom relacionamento. O reconhecimento deve ser passado para os alunos pelos profissionais e professores que devem mostrar que o aluno faz parte daquele local, favorecendo a inclusão. Por fim, tendo o acolhimento e

o reconhecimento, conseqüentemente há o pertencimento e quando a instituição falha nesses quesitos há a evasão escolar como consequência.

Diante disso, o ambiente escolar e a estrutura, dependendo de como estão configurados, interferem nos sentidos de acolhimento, reconhecimento e pertencimento dos alunos, influenciando no seu comportamento diante da escola e do conhecimento (VILLELA; ARCHAGELO, 2014).

Durante a observação da estrutura escolar, nota-se o excessivo número de grades na escola, o procedimento de trancar o banheiro durante as trocas de aula e no início da primeira aula, além de que, para saírem das salas, os alunos precisam de fichas, não podendo sair mais de uma vez na mesma aula, nem em duas aulas seguidas e nem nas aulas após o intervalo, isso ocorre porque há vandalismo e uso de drogas na escola.

Esse tipo de estrutura pode levar os alunos a não se sentirem pertencentes àquele lugar, além de passar a visão de que eles representam uma potencial ameaça, levando a um comportamento agressivo e desinteressado, afetando nas relações e afetividade na escola. Além disso, o não pertencimento pode levar ao vandalismo, pois o aluno não sente que aquele local é seu e que ele faz parte daquela estrutura, sendo assim não há o cuidado com o mesmo.

Todas essas questões influenciam no ensino e aprendizagem dos alunos, pois para promover a aprendizagem, a escola deve ser um ambiente atrativo em que o aluno se sinta bem e tenha vontade de frequentar, é necessário que haja boas relações com os funcionários e professores, pois serão elas que permitirão o maior contato dos alunos com a escola e com as matérias e dessa forma permitirá que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma mais efetiva.

Das observações em sala de aula, foi possível visualizar uma relação ruim entre aluno e professor, este quadro é ainda mais negativo quando os professores são substitutos. Villela e Archangelo (2014) apontam que, muitas vezes, os alunos interpretam as faltas em excesso ou mesmo a retirada de licença como um descaso da escola com eles, assim, dificultando os três sentimentos já citados.

Em todo ambiente escolar há a presença inerente de uma estrutura curricular. Por meio dela, são construídas as relações de conhecimento, cultura e poder. Nesse sentido, o currículo direciona disciplinas e experiências, formando a trajetória de alunos e professores (MELLO, OLIVEIRA, VERISSÍMO, 2016, p.197).

Os alunos do ensino médio se mostraram muito desafiadores, batendo de frente com professores, ignorando as observações feitas durante as aulas, de acordo com a literatura o motivo venha a ser as aulas eventuais que estão sendo muito recorrentes, muitas vezes os professores substitutos são de outras áreas de ensino. A relação interpessoal entre professores substitutos e os alunos, sem dúvidas não é das melhores, não havendo nenhum tipo de vínculo entre ambas as partes, o que torna essa interação extremamente difícil.

As relações estabelecidas no contexto escolar têm se revelado cada dia mais difíceis e conflitantes. A descrença de que a escola possa constituir-se num espaço de construção de conhecimento, de alegria, de formação de pessoas conscientes, participativas e solidárias, tem recrudescido. Os sentimentos em relação a ela têm sido de desilusão, desencanto e impotência diante dos inúmeros problemas cotidianos (PANIZZI, 2004).

Essa falta de vínculo afetivo entre aluno e professor, acaba criando grandes barreiras em sala de aula. Não há respeito, não há desejo de aprender, o desinteresse é evidente, tanto que o uso desmedido de aparelhos eletrônicos em sala de aula é completamente excessivo, tirando toda atenção do conteúdo apresentado em sala de aula.

A sala de aula é um espaço de vivência, de convivência e de relações pedagógicas, espaço constituído pela diversidade e heterogeneidade de ideias, valores e crenças. Assim, é impregnado de significado, é espaço de formação humana, onde a experiência pedagógica – o ensinar e o aprender – é desenvolvida no vínculo: tem uma dimensão histórica, intersubjetiva e intersubjetiva (VALDEZ, 2002, p.24).

Essa desmotivação parte também do professor, pois nem todos se sentem bem dando uma aula eventual que não é da sua área e já chegam desmotivados em sala, tratando os alunos com descaso. Esse tipo de comportamento vindo do professor é ainda mais desmotivador para um aluno que já vem com um déficit de aprendizagem, essa junção das duas coisas em sala de aula é preocupante.

A construção e reconstrução do saber acontecem quando se percebe o significado do que está sendo vivenciado, quando há a mobilização e a interação dos sujeitos nesse processo. Quando as relações professor/aluno/conhecimento permitem a participação, a argumentação, o respeito pela palavra do outro, mesmo em meios aos tropeços no caminho, há a possibilidade de avanço no processo de aprendizagem (PANIZZI, 2004).

Conclui-se que os três sentimentos que Villela e Archangelo (2014) tratam em seu livro são necessários para que exista o enquadre, que é de suma importância para um ambiente de “bem-estar” tanto para os alunos, quanto para os professores. Quando acontecer de algum professor falta, sendo casos raros, os alunos não sentiram que foram abandonados. Assim, criando sentimentos positivos pelo professor e pela escola.

4.1.2 Escola “B” – Escola Privada:

Os recursos físicos e materiais do colégio contam com 34 salas, sala de leitura, secretaria, dos professores, diretoria, três salas de coordenações, sendo da coordenação Infantil, do Fundamental – Anos Iniciais, Finais e Médio, depósitos, despensa, almoxarifado, salas de multimídias com 11 computadores, pátio coberto, quadra de esportes coberta, banheiros, refeitório e cantina, mezanino com duas salas multiuso e sala de artes, e auditório.

A escola tem faxineiras terceirizadas de uma mantenedora, e ainda uma contratada pela própria instituição, que mantêm a escola sempre limpa e organizada, conta com inspetores de alunos e porteiro, além de um sistema de som para chamar os alunos do fundamental I e Infantil.

Os professores têm à sua disposição 02 Datashow, 03 computadores (notebook), mapas, globos, jornais e revistas. O material didático utilizado é do Sistema Objetivo.

Na escola, não há banheiros para PCD, ou mesmo faixa para cegos, as salas são em formato de arquibancada, sendo disposta da parte de trás mais altas, as da frente são mais baixas, as portas dos banheiros estreitas, contudo as das salas são largas e há rampas para acesso de cadeirantes.

As salas são dispostas de carteiras e cadeiras suficientes, em todas as salas havia excessos de carteiras, que são acopladas com braços largos que são as mesas, tanto para canhotos como para destros e mesa do professor, todas as salas têm armários para guardar as apostilas e materiais.

A sala dos professores é grande, dispõem de uma mesa grande com 20 lugares, com sofás, armários, materiais didáticos como: globos, mapas e cartazes para utilizar em aula e um computador. Além de uma máquina de café expresso e bebedouro, que tem saída a uma cozinha com fogão e micro-ondas, churrasqueira, pia dentro da sala e na cozinha, na área externa e outras mesas

com cadeiras.

A sala da direção é única, onde só comporta a diretor(a), tendo mesa, cadeira, computador, impressora e armário. Todas as coordenações têm salas separadas, com cadeiras, mesa, computador e armários e comporta somente uma pessoa.

A secretaria é conjunta com a parte administrativa da escola, tendo mesas e cadeiras e uma sala única para tesouraria, à parte administrativa tem acesso restrito a funcionários.

Conta com uma cantina com diversos alimentos de lanches naturais a guloseimas de diversos tipos e contém uma loja de venda de uniformes. Todos os alunos têm que ir com uniformes completos, calças, camisetas e blusas da escola e tênis de cores escuras, sendo preto ou azul marinho.

A escola contém uma pequena área verde, onde se encontra um parquinho para a educação infantil, com algumas arvores e também uma horta, que é mantida pelas crianças.

No projeto político pedagógico, é citado sobre a existência de um laboratório, o mesmo não foi identificado na unidade, portanto, existem algumas vidrarias no mezanino. Não foi possível analisar a participação dos pais, devido à proibição da diretora aos conselhos de salas e a reuniões de pais. Aqui se mostrou uma relação de poder autoritária, devido que inicialmente a coordenadora teria autorizado, e quando houve a participação, não foi permitida a entrada pela diretora. Mostrando-nos relações de soberania sobre os próprios funcionários e sobre os estagiários.

A escola foi criada a partir de um “Cursinho Pré-Vestibular” em agosto de 1997, passando a ter ensino fundamental e médio e depois passando a ter ensino infantil. Como o documento relatando a “clientela” que frequenta a escola, descrevendo os níveis sociais dos pais dos alunos e relata com as seguintes palavras “... família de profissionais que atuam nos setores secundários e terciários da economia: comerciantes, funcionários públicos, agricultores, escriturários, bancários, advogados e médicos e profissionais liberais e etc”, com isso já é possível analisar que sendo um ensino privado, os pais e alunos não são considerados da comunidade escolar, mas sim como clientes, que compram um produto, este que é a educação.

Quando um estudante é considerado um produto ou um cliente, os

benefícios são menores e menos intensos, tanto para a instituição quanto para ele mesmo, pois é menor o trabalho em equipe, e conseqüentemente, as trocas de informações. De acordo com Reinert (2004), os alunos no aprendizado tradicional têm a única tarefa de absorver informações. Por isso, se considera o aluno, neste caso, aquele que é tido como cliente. Pior do que ser visto como cliente, certamente, é ser visto como produto, sendo recebido na Instituição de Ensino como matéria-prima, sendo processado e jogado no mercado após certo período, como um produto final.

A escola tem como objetivo a melhoria da qualidade de aprendizagem, prevalecendo o desenvolvimento integral dos estudantes, e suas dimensões cognitivas, social emocional, cultural e física, contribuindo para a construção de uma sociedade mais ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidaria que promova a diversidade e os direitos humanos sem preconceitos de qualquer natureza.

Diante desses objetivos vemos que a escola pretende formar cidadãos democráticos, contudo, não é visto uma gestão democrática na escola e sim uma gestão autoritária. Nota-se com frequência que esta suposta “gestão”, se mascara como sendo democrática e acaba que atendendo de forma a não priorizar princípios básicos democráticos, ocasionando o aumento da produtividade, a massificação do indivíduo, afastando não só o caráter da coletividade, como também o diálogo e o processo de decisão (PREDROZA, 1994; SANTOS FILHO, 1998).

A gestão caracteriza-se a partir de um modelo empresarial, em que a escola se coloca a serviço da empresa, com metas a cumprir, atendendo “clientela”, sendo o aluno na verdade, um mero número. O uso da autoridade dentro de uma gestão educacional, deve ter o cuidado de não se estender a um modelo vertical, devendo essencialmente privilegiar as relações horizontais entre seus integrantes, mediando as discussões, as trocas de ideias, legitimando assim, verdadeiras ações democráticas (PARO, 2001; QUEIROZ, 2003).

A LDB 9.394/96 regulamenta a obrigatoriedade de os estabelecimentos de Ensino desenvolverem um PPP, com a participação de toda comunidade escolar, porém, a partir das observações, pode-se analisar que, na grande maioria, os professores não sabem que este documento exista na escola, é foi observado também devido à falta de encontros como o HTPC, pois os mesmos

não ocorrem na escola, portanto o documento não assegura autonomia e não é coerente com a realidade dos alunos. Para Vasconcellos (2002) o PPP é um documento que nunca está pronto, é flexível e mutável de acordo com a mudanças de realidades da escola.

De acordo com a Diretora da unidade concedente, o documento é sigiloso, não se pode scanear, fotografar ou sair da escola. Sendo assim, já nos mostra que o documento não condiz com a realidade escolar. Posto isso, o que se entende ao ler o documento, e que cumprimento da legislação que cobra que ele exista, além de mostrar que os processos de mudanças são carregados de autoritarismo (VEIGA, 2003).

O projeto político pedagógico é uma reflexão da escola, nele é expresso as necessidades culturais, sociais, prezando sempre melhorar, com isso a sua composição e aplicação depende da democracia da gestão, para que ele represente toda a comunidade envolvida, é preciso que todos participem da sua elaboração, pois cabe a escola exemplo de democracia, pois assim, estará educando democracia (GADOTTI, 2016).

A estrutura da escola não conta com nenhum acesso a necessidades específicas, só consta rampa para cadeirante de acesso a salas, portanto não contém faixa para cegos, e a quadra de esportes tem escadas para acessá-las. Sendo assim, a escola não suporta nenhum aluno com necessidades especiais físicas, sendo que ele não pode acessar todas as áreas escolares e não há banheiros especiais. A UNESCO (1994) propõe, na Declaração de Salamanca, que as crianças e jovens com necessidades específicas devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar as necessidades, pois a escola tem meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos, além disso, também contém a Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III (BRASIL, 1988) bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1999), que também defende a igualdade para todos os alunos.

A nova Política Nacional de Educação Especial acompanha o desenvolvimento da busca pela igualdade social, visando constituir políticas públicas e tem como objetivo o acesso à aprendizagem de todos os alunos. Está direcionada não somente para a escola especial, mas também para a escola regular, com o intuito de rever as organizações e práticas pedagógicas. Nesse

sentido, Amaral (1998), ressalta que a educação precisa prestar um bom serviço à comunidade, buscando atender as especificidades dos alunos que chegam à escola, cabendo à educação adequar-se às necessidades dos alunos e não os alunos às necessidades e limitações escola.

Segundo Carvalho (2002, p.70),

Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças.

Reafirmando por Carvalho, Araújo (1998, p.44) diz:

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

De acordo com Santos (2008), a construção do conhecimento em uma educação progressiva e contemporânea deve ocorrer coletivamente e estar voltada para questões que contemplem as diferenças, ou seja, a diversidade humana que deve compor a escola, sendo necessário incluir diversas questões a serem discutidas, como: etnia, raça, gênero, classe, sexo, entre outras, valorizando todo o conhecimento que os diferentes grupos trazem para a sala de aula, enriquecendo muito mais o ensino e a aprendizagem.

Este pensamento é confirmado pelo Conselho Nacional de Educação no seu Parecer n. 017/2001, quando reconhece que,

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional.” (BRASIL, 2001, p.11)

Foi possível verificar que a escola apresenta poucos ambientes pedagógicos, não tem nenhum cartaz ou nenhum material informativo. Portanto, existem alguns projetos feitos pela própria escola, sem nenhuma participação da comunidade externa.

Portanto existem algumas atividades pedagógicas extracurriculares que se dão pelos seguintes projetos que são realizados pela escola são:

1. Viajando pelo Brasil, onde os alunos vão conhecer regiões e culturas brasileiras de diferentes lugares. E tem como objetivo de

acordo com o PPP promover a reconhecimento das características físicas, culturais, linguísticas e históricas. Não foi realizada nenhuma viagem durante o estágio.

2. Há duas Feiras: a de ciências e a exatas, elas contêm como objetivo despertar curiosidade nos alunos sobre experiências científica, além de estimular a criatividade e interação entre os alunos do colégio. Nos levantamentos de dados foi possível observar a feira de exatas, que funcionou da seguinte maneira: os alunos montam estandes, onde apresentam seus projetos para a comunidade escolar.

Com isso, podemos analisar que a escola não se interessa em formar muitos espaços pedagógicos com as marcas da construção de conhecimentos pelos alunos, mas preocupam-se em manter os espaços intactos, preservados da cultura juvenil. Existem poucos projetos extracurriculares, ou mesmo que englobam a escola toda, portanto, dos que existem, os alunos se mostraram bem interessados, como a feira de exatas, onde eles realizaram experimentos e apresentaram talvez o motivador possa ter sido as notas atribuídas. Contudo isso nos mostra que o interesse em atividades extracurriculares é existente. Pois realizaram constroem projetos próprios para feira em que se reuniram em horários extracurriculares e ficaram na escola fora do horário. Portanto, a feira não contempla a comunidade externa, pois é realizada somente para alunos e funcionários, nem mesmo os pais dos alunos participam para observar os projetos realizados, só é apresentado para alunos da instituição e professores de diferentes áreas que avaliam os projetos.

O sistema de educação pode ser classificado em três modalidades: educação formal, não-formal e informal. De acordo com Dib (1988), a educação formal está ligada à instituição escolar e corresponde a um modelo sistemático e organizado de ensino relativamente rígido e metodológico, que ocorre nas escolas normalmente; a educação não-formal é definida como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que se realiza fora dos quadros formais de ensino. Já a educação informal, ao contrário das demais, não obedece a currículos e estruturas e não possui caráter obrigatório de qualquer natureza.

Dib (1988) ainda assinala que é de suma importância a educação em espaços não-formais, e como vimos o colégio não valoriza muito esse tipo de

educação, sendo sempre uma aula expositiva ou dialogada, nos espaços formais de educação, sendo eles as salas de aula. Reforçando a ideia, Marandino *et al.* (2011) afirmam que a escola formal seleciona e reelabora os conteúdos culturais e científicos para transmiti-los às novas gerações no processo ensino aprendizagem. Os espaços não-formais de educação também fazem essa seleção, mas de forma diferenciada.

Alguns exemplos de recursos não-formais de educação: revistas, jornais, televisão, rádio, organizações não governamentais, museus de Ciências, zoológicos, jardim botânico, hortos, parques florestais, reservas naturais, zona rural, matas ciliares, indústrias, fábricas. Estes locais podem apresentar relação com as Ciências Biológicas que promove reflexão que não sejam estritamente escolares, em que o estudante, diante de situações distintas possa pensar raciocinar, falar e redimensionar seu conhecimento (MARANDINO *et. al* 2011).

A teoria de Vygotsky, sociointeracionista, de acordo com Gaspar (1998) traz instrumentos para a compreensão e análise do processo ensino-aprendizagem que se desenvolve em ambientes não-formais ou informais de ensino. Vygotsky empenhou-se na busca de entender sobre os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte integrante da natureza de cada ser humano.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, que se refere à maneira com que se desenvolvem os conceitos de educação, segundo Vygotsky, esses conceitos se desenvolvem em diferentes sentidos, dos maiores níveis para os menores, sendo assim, as utilizações de espaços não formais de educação podem ajudar a potencializar o avanço dos conhecimentos de seus participantes no ensino-aprendizagem.

No trabalho de Corsini (2007), enfatiza-se a importância dos professores não se aterem tanto aos livros didáticos e as salas de aulas como única estratégia de ensino, desprezando assim esses ambientes não-formais de ensino que apresentam um grande potencial para uma aprendizagem efetiva, pois a associação entre teoria e prática que ocorre nesses locais contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos científicos.

Villela e Archangelo (2014) relatam sobre o ensino significativo, sendo a vivência como aproximações dos conteúdos, assim, estes projetos trazem este tipo de ensino, fazendo correlações com o dia a dia, além de gerar sentimentos, utilizando espaços não formais de aprendizagem.

Os alunos também são monitorados por câmeras em todos os ambientes escolares exceto nos banheiros, nessa relação podemos analisar o que Foucault (2001) descreve de microfísica do poder, podendo ser notório que a vigilância é constante, e muitas vezes, acaba sendo disfarçado como segurança.

Assim, podemos visualizar o que na visão foucaultiana se chama de microfísica do poder. Quando os poderes não são mais exercidos de um único lugar ou corpo, e assim ele se espalha disfarçadamente, gerando uma rede de controle, como em uma instituição panóptica. Com a inovação da tecnologia, isso se torna cada vez mais amplo, utilizando de recursos como câmeras, que estão a todo o momento vigiando e mantendo a disciplina (GALLO, 2004).

Piniago e Fernandes (2013) discorrem que:

Dessa forma, o poder na sociedade de controle é tão sofisticado, tão invisível por estar tão pulverizado, que, embora o exercício do poder esteja muito mais eficiente, aos ouvidos dos dominados podem chegar apenas os discursos dissimuladores de “liberdade”, “saúde”, “qualidade”, “bem-estar”. E é assim que, em nossa sociedade de controle, são produzidos discursos que nos governam, que nos adestram, que disciplinam o nosso corpo, que direcionam as nossas escolhas, e que são altamente eficientes porque nos dão a impressão de que somos livres (PINIAGO; FERNANDES, 2013, p.70).

Ao comparar as normas das escolas analisadas, como uso obrigatório de uniforme completo, em que, caso os alunos não sigam tais prescrições não podem entrar na escola, podemos analisar que há uma punição. Deste modo, a relação de poder se dá pelo fato de obrigar os alunos a utilizar uniforme, bem como sentar nas cadeiras de forma alinhada, viradas para frente, o uso de boné também não é permitido. Todas essas normas têm efeitos sobre a aprendizagem, sendo que elas geram relações, os alunos fazem diversos questionamentos sobre as regras que devem seguir, se o ensino fosse mais democrático, e como Villela e Archangelo (2014) propõem em seus livros, a realização de atividades pedagógicas na construção das normas trazem diversos benefícios, mostrando para os alunos a necessidades daquelas normas impostas. Quando isso não ocorre fica claro o que Foucault chama de biopoder, que se instaura no ambiente escolar, como controle dos corpos.

Sobre isso Gallo (2004) afirma:

As tecnologias individualizantes utilizadas na escola, que nos parecem muito naturais, são na verdade bastante recentes: uma das mais simples e eficazes é a disposição estratégica da classe

em filas. Essa disposição permite que todos os alunos sejam vigiados e controlados constantemente por um único professor. Tais tecnologias atingem os indivíduos em seus próprios corpos e comportamentos, constituindo-se numa verdadeira “anatomia política”, que individualiza a relação de poder. Essas estratégias de dominação, através da delimitação de espaços e da disciplina corporal, diferem quase nada em sua aplicação, seja nos exércitos seja nas escolas (GALLO, 2004, p.92).

Ainda existem outros meios de dominação e controle dos corpos, como os exames. Nas escolas participantes da pesquisa, as avaliações têm datas específicas, explica melhor. Neste caso ainda podemos analisar como essas ferramentas também instauram poder. Neste caso Gallo (2004) nos diz que na obra de Foucault através do exame

a escola pode controlar os seus alunos, e não apenas no contexto eminentemente didático-pedagógico (de verificação da aprendizagem), mas sobretudo no aspecto político, pois o exame adquire também a conotação de uma sanção, de um castigo, seja qual for o seu resultado, bem como enraíza inconscientemente em cada um a impressão de estar constantemente vigiado. Por outro lado, este instrumento declarado de poder, acaba por constituir-se na tecnologia mesma da transmissão do saber, pois é através do exame que o processo de ensino-aprendizagem é verificado, controlado, planejado e re-planejado etc (GALLO, 2004, p.93).

Nesta escola é tratada a normas reativas, sendo aquelas que são impostas para o aluno e não acordadas com eles, como ditas anteriormente. Tornando uma escola autoritária, onde todas as normas menos significativas para os alunos, e exercendo poder sobre os mesmos e os professores, este tipo de norma confirma está autoridade e normalmente não resolve a indisciplina. Villela e Archangelo (2014) apontam como solução é tornar a criação das normas através da atividade pedagógica democrática, sempre visando o enquadre.

Neste caso, o poder se exerce sobre todos, pois estas normas foram criadas em conjunto, sendo justas e democráticas e estão de acordo com as sanções que serão exercidas caso as descumpram, assim trazendo a maximização dos saberes através das relações de poder.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho conclui-se que as relações de poder se manifestam na escola desde a configuração dos espaços às relações. É possível visualizar, como na perspectiva foucaultiana, que o poder está se tornando realmente invisibilizado. Nos diagnósticos ficaram visíveis estas relações, em normas desnecessárias, ou mesmo através da estrutura arquitetônica.

Visualmente, as distribuições de corpos são feitas de modo similar nas duas escolas, onde elas traçam quase a mesma disposição de salas, somente mudando que na instituição “A” as salas não têm formato de arquibancadas, como na escola “B”, mas a disposição das cadeiras em fileiras é a mesma, com o professor à frente, assim, maximizando o controle e disciplina sobre os alunos.

Ficou muito claro que o poder é mais invisibilizado na instituição privada, em comparação à pública, onde o controle se dá através de câmeras, agentes escolares, normas excessivas como a do uniforme completo, controlando as cores dos tênis dos alunos. Aqui ficou claro como o biopoder foi instaurado, o que torna isso preocupante, pois esses regulamentos se tornaram necessários na visão daquela comunidade escolar, e em sua visão são benéficos. Criando a concepção que esses tipos de regras são essenciais para o disciplinamento, e maximização dos saberes.

Na instituição “B” o biopoder está presente também, mas em uma escala menor, como na utilização do boné. A instituição cobra que quando estiverem em sala de aula eles fiquem sem o boné, mostrando que também existem algumas exigências sobre os corpos.

Portanto, nesta escola o poder é mais macroscópico, sendo que há utilização de grades para controle dos alunos, e a justificativa é que para a segurança deles. Contudo as grades ficam constantemente trancadas, abertas somente no intervalo. A passagem durante as aulas só acontece se os alunos apresentarem um cartão para acesso aos banheiros. Aqui podemos visualizar o poder explícito, mesmo que ainda tente se inviabilizar.

Em suma, podemos declarar que na escola “B”, que é uma instituição privada, pode-se ver que a estrutura arquitetônica é feita para se vender. Mas as portas não são adequadas, ou mesmo os alunos PCDs não tem acesso a toda

escola. O PPP os trata como clientes, assim não os enxergando como alunos, o que tornar o ensino em algo mecânico, em sem muitos significados, e causam dissimulações.

Em contrapartida a todos esses casos, utilizamos a obra de Villela e Archangelo, intitulado fundamento da escola significativa, que nos mostrou que é possível utilizar de normas de uma maneira mais justa e igualitária através, podemos analisar como o diagnóstico escolar é fundamental para que exista o enquadre, e para que o currículo formal seja otimizado, que o currículo oculto traga aspectos sentimentais significativos para a sociedade escolar.

Desta maneira a construção do PPP, deixa de ser somente burocrática e passa a ser significativa, visando sempre o enquadre e uma educação resistente a os poderes microfísicos exercidos pela sociedade de controle em que vivemos, sobre a comunidade escolar. Esse ato não é de rebeldia, mas mostrar que mesmo seguindo as normas burocráticas é possível realizar uma educação transformadora, sem utilizar as relações de poder topológicas ou mesmo uma autoridade excessiva, e sim utilizando do ensino significativo, carregado de bons sentimentos e de maneira eficaz.

Com isso neste trabalho nos mostra que estudos neste campo são necessários, para que a composição escolar se altere e que a educação busque cada vez mais, se tornar significativa para os alunos e mais prazerosa, em um ambiente de enquadre, tornando-os acolhidos pela instituição, pertencente das mesmas e reconhecidos. Assim, podendo contribuir para a transformação da sociedade, mais democrática e justa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BERNARDO, M. M. C. **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SEM LAUDO MÉDICO: a prática avaliativa docente**. Universidade de Brasília, D.F. Brasília, 2015.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 70, 75, 106, 111, 120, 174.

SANTOS, I. A. **EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: uma prática a ser construída na Educação Básica**. Tese (Doutorado em Pedagogia), 2015.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIB, C. Z. **Formal, Non-formal and Informal Educations: Concepts/Applicability**. New York, 300-315, 1988.

FRAGO, V; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. 1ª edição, Rio de Janeiro, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU/PUC-Rio, 1996

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. 2016.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

GAMO, J. R. **La neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación**:

Una propuesta que tiene como objetivo acercar al diálogo pedagogía/didáctica, el conocimiento de las neurociencias y la incorporación de las tecnologías como herramientas didácticas válidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Centro de Atención a la Diversidad Educativa (CADE), Madrid, 2012.

GASPAR, A.; HAMBURGER, E.W. **Museus e centros de ciências – conceituação e proposta de um referencial teórico**, Ed. Escrituras, São Paulo, 1998.

LIBANEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 5ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MARANDINO, M. et al. (org). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005. 208 p.

MARTINS, C. Foucault: sexo e verdade – o confronto político em torno da vida. **Mente, Cérebro e Filosofia**, Rio de Janeiro, Duetto Editora, nº 6, p. 37- 43, 2007.

MELO, F. C.; OLIVEIRA, M. B. P; VERÍSSIMO, M. T. C. Quais são as vozes do currículo oculto? **Evidência**, Araxá, v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PEDROZA, R. L. S., ALMEIDA, S. F. C. In: **psicologia e Psicanálise (Re)pensando o sujeito na Educação**. DOXA –Revista paulista de psicologia e Educação, 1994

QUEIROZ, M. T. S. **Desafios à educação num mundo globalizado**. In: RBP AE v. 19, nº 1, 2003.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Democracia Institucional na escola: discussão teórica**. In: Rev. de administração Educacional, vol.1 nº 2. Jan/jun/98, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1998.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica (2010).

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281,

2003.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____ Foucault e a Educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VILLELA, F.; ARCHANGELO, A. **Fundamentos da escola significativa**. Edição.4^o Local: São Paulo, Loyola, 2014.