

Aspectos ideológicos e relações de poder na sala de aula: a percepção de alunos do Ensino Médio¹

Ideological aspects and power relations in the classroom: Perceptions of secondary school students

Daniel Abud Seabra Matos
danielmatos@ichs.ufop.br

Alexandre Frank Silva Kaitel
afskaitel@gmail.com

Sérgio Dias Cirino
sergiocirino99@yahoo.com

Silvania Sousa do Nascimento
silvania.nascimento@gmail.com

Danusa Munford
danusamun@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise do discurso realizada a partir de entrevistas com alunos de instituições de ensino de Belo Horizonte, enfocando aspectos ideológicos e relações de poder presentes na sala de aula. Seu referencial teórico consiste nas contribuições de Fairclough oriundas do campo da Análise Crítica do Discurso. Dez alunos da primeira série do Ensino Médio de escolas públicas e privadas foram entrevistados (quatro meninos e seis meninas). Após a transcrição, foram selecionados excertos que abordavam relações de poder na sala de aula. Identificamos tendências predominantes no discurso dos alunos, elaborando as seguintes categorias: (a) papel do professor, (b) avaliação, (c) padrões de interação discursiva, (d) individualismo. Ficou evidenciada uma ambivalência no discurso dos alunos sobre as relações de poder na sala de aula. A constituição intertextual do discurso dos alunos aponta tanto para um discurso de democratização do ensino e relações de poder igualitárias, quanto para um discurso de relações de poder assimétricas.

Palavras-chave: relações de poder, sala de aula, análise crítica do discurso.

Abstract: The goal of this study is to present a discourse analysis of interviews with students of secondary schools in Belo Horizonte (Southeast Brazil). Its focus is the ideological aspects and power relations present in the classroom. The theoretical framework is the contribution of Fairclough to the field of Critical Discourse Analysis. Ten students (four boys and six girls) of public and private secondary institutions have been interviewed. After transcribing the interviews, we selected quotations that address power relations in the classroom. Based on trends that we identified in the students' discourse, we propose the following categories: (a) role

¹ Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

of the teacher; (b) assessment; (c) patterns of discursive interaction, (d) individualism. There is evidence of ambivalence in the students' discourse about power relations in the classroom. The intertextuality of the students' discourse points to a discourse of democratization at school and more egalitarian relations between teacher and students, as well as to a discourse of asymmetric power relations.

Key words: power relations, classroom, critical discourse analysis.

Introdução

Nas últimas décadas, mudanças importantes foram efetuadas na educação brasileira, como o aumento significativo do número de crianças e adolescentes matriculadas nas escolas. Esta melhora no acesso às escolas, entretanto, ainda não representou uma melhora dos índices de aprendizagem e aquisição de conhecimentos específicos. Além disso, também percebemos desigualdades persistentes, tanto em relação às regiões brasileiras quanto em relação às escolas públicas e privadas. A educação apresenta em média melhores resultados nas regiões sul e sudeste e nas escolas privadas.

Para enfrentar melhor esses novos desafios e promover a inclusão de um alunado cada vez mais diverso, é fundamental compreender como certos fatores influenciam de forma significativa esse processo de ensino-aprendizagem. Dados acerca do rendimento acadêmico dos estudantes ou dos professores não são suficientes para aprimorarmos nossa compreensão desse processo. Assim, no campo educacional cresce, cada vez mais, o interesse por conhecer o que se passa nas escolas e nas salas de aula, contemplando-se as perspectivas dos vários sujeitos envolvidos. Nesse sentido, construtos que enfocam a caracterização do contexto da aprendizagem, como o "clima escolar" (Brito e Costa, 2010) e o ambiente de aprendizagem da

sala de aula (Fraser, 1998), trazem grandes contribuições para o campo.

Dentre as várias possibilidades de abordagem da sala de aula, a análise do ambiente de aprendizagem tem sido uma das opções de trabalho. Pesquisas internacionais têm se dirigido para o desenvolvimento e uso de instrumentos para avaliar o ambiente de aprendizagem da sala de aula a partir da perspectiva do aluno. Os esforços de pesquisas envolvendo a avaliação e a investigação da percepção de aspectos do ambiente de aprendizagem da sala de aula estabeleceram esta área como um produtivo campo de estudo, que tem passado por um notável crescimento, diversificação e internacionalização (Fraser e Walberg, 1991). Assim, uma característica dessa área é a disponibilidade de uma variedade de questionários desenvolvidos especialmente para avaliar a percepção dos alunos a respeito do ambiente de aprendizagem da sala de aula (Fraser, 1998).

No entanto, algumas questões ainda permanecem pouco exploradas sobre o ambiente de aprendizagem da sala de aula, tais como as percepções dos estudantes acerca das relações de poder que são construídas nesse contexto. Vários autores têm destacado a importância dessas relações nos processos de ensino-aprendizagem (por exemplo, Bloome e Clark, 2006). Assim, o presente artigo visa analisar as percepções dos alunos acerca das

relações de poder que acontecem no ambiente de aprendizagem da sala de aula. Para atingir esse objetivo, foram utilizadas entrevistas que fazem parte da dissertação desenvolvida por Matos (2006), que realizou uma adaptação e validação do questionário intitulado *Teacher Communication Behavior Questionnaire* – TCBQ (She e Fisher, 2000) com uma amostra de 414 alunos brasileiros. O TCBQ analisa a percepção dos alunos a respeito do comportamento comunicativo do professor de Ciências e tem cinco escalas que avaliam dimensões presentes na comunicação do professor na sala de aula: Desafio (perguntas feitas pelo professor), Encorajamento e elogio, Apoio não verbal, Compreensão e relação amigável, e Controle do comportamento dos alunos. Essa dissertação utilizou métodos de pesquisa quantitativos associados a métodos qualitativos para obter uma melhor compreensão de aspectos da relação professor-aluno. A parte qualitativa da pesquisa envolveu a realização de entrevistas com alunos de escolas públicas e privadas de Belo Horizonte. Os dados dessas entrevistas foram utilizados na produção do presente artigo.

Objetivo

O objetivo desse trabalho é apresentar uma análise do discurso realizada a partir de entrevistas com alunos e alunas da primeira série do

Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Belo Horizonte, enfocando aspectos ideológicos e relações de poder presentes na sala de aula.

Referencial teórico

Foram utilizadas nesse trabalho contribuições oriundas do campo da Análise Crítica do Discurso (ACD). Mais especificamente, as contribuições de Fairclough (2001a), que tem como proposta reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso. Esse autor analisa o discurso em um quadro tridimensional: (i) como texto (análise textual e linguística) – isso envolve a análise de elementos como, por exemplo, vocabulário, gramática, estrutura textual e intertextualidade dos textos; (ii) como prática discursiva (análise interpretativa ou microssociológica) – relaciona-se com processos de produção, distribuição e consumo textual. A natureza desses processos pode variar entre diferentes tipos de discurso de acordo com alguns fatores sociais; (iii) como prática social (análise da prática social em relação às estruturas sociais) – nessa dimensão, o discurso é analisado considerando a ideologia e as relações de poder, utilizando contribuições de Althusser e Gramsci. Deve-se destacar que essas três dimensões são tomadas de maneira interdependente. Além disso, nunca se analisam aspectos de um texto sem fazer referência à produção e à interpretação textual (Fairclough, 2001a).

O quadro de análise de Fairclough tem a intenção de combinar o conceito de hegemonia de Gramsci com o conceito de interdiscursividade (Fairclough, 2001b). Considerando o conceito de Gramsci, pode-se dizer que

[h]egemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um “equilíbrio instável”. [...] Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios (Fairclough, 2001a, p. 122).

Um ponto importante a ser destacado na citação acima é que a maior parte do discurso possui sustentação na luta hegemônica em instituições como a família e a escola. Dessa forma, pensar as relações de poder que permeiam as estruturas sociais não implica necessariamente pensar em classes sociais ou forças políticas. Podemos pensar também em professores e alunos, homens e mulheres, etc. Esse é um ponto importante defendido por Fairclough, que articula discurso e mudança social.

Considerando a interdiscursividade, afirma-se que “todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, de entrar no interdiscurso” (Charaudeau e Maingueneau, 2006, p. 286). Um discurso, portanto, é sempre constituído e atravessado por elementos de outros discursos, mesmo que isso muitas vezes não seja evidenciado de uma maneira explícita. Relacionando o conceito de interdiscursividade com o discurso dos alunos que iremos analisar, pode-se dizer que esse discurso deve ser considerado como heterogêneo por se remeter a outros contextos

e atualizar diferentes discursos. O discurso dos alunos é constituído por elementos de outros discursos. Em outras palavras, para Fairclough o conceito de interdiscursividade aponta para a produtividade dos textos, como novos textos são criados a partir de textos anteriores e das convenções existentes. Deve-se destacar que para esse autor a relação entre interdiscursividade e hegemonia é importante. Isso porque o conceito de interdiscursividade não pode por si só explicar algumas restrições sociais. Dessa forma, ele precisa ser articulado com discussões sobre as relações de poder.

Esse referencial teórico já vem sendo utilizado por outros pesquisadores que aplicam a análise do discurso na Educação. Martins (2007), por exemplo, utiliza a análise crítica do discurso para investigar os livros didáticos de Ciências. A autora analisa o texto didático como produto de uma atividade social, vinculada a contextos específicos de produção, circulação e recepção. Os livros são estudados em torno de questões, estruturas e problemas sociais.

Diversos referenciais, no entanto, são utilizados no estudo de práticas discursivas no campo educacional. Autores como Foucault (Fischer, 2001), Bakhtin (Mortimer e Scott, 2003) e Vygotsky (Nascimento, 2007) vêm sendo aplicados. Deve-se ainda destacar que as análises do discurso educacional investigam dados a partir de diferentes situações discursivas, como entrevistas, interações em sala, textos, livros didáticos e documentos.

Método

Inicialmente, foi feito um contato com as escolas solicitando a aprovação da pesquisa por parte da direção. Após a aprovação, entramos em contato com os alunos e seus responsáveis, obtendo assim a au-

torização para participar da pesquisa por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

No total, dez alunos e alunas da primeira série do Ensino Médio, pertencentes a três escolas de Belo Horizonte, participaram de entrevistas semiestruturadas em grupos. Foram entrevistados quatro meninos da Escola A (privada), duas meninas da Escola B (pública) e quatro meninas da Escola C (privada).

Na entrevista, foi pedido aos integrantes do grupo que respondessem ao TCBQ individualmente e em silêncio. Eles foram instruídos a marcar a lápis qualquer dúvida que tivessem sobre o questionário durante a leitura. Depois, todas as dúvidas dos alunos e alunas foram discutidas em grupo. Os alunos só respondiam à entrevista semiestruturada após responderem ao questionário. O pesquisador também fez uso de um diário de campo onde anotava informações sobre as escolas, as turmas e as condições das entrevistas. As entrevistas foram realizadas na própria escola dos alunos, em locais reservados e sem nenhuma interrupção.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Após a transcrição, foram selecionados excertos que abordavam relações de poder na sala de aula.

Análise do discurso: as entrevistas com os alunos e alunas

A partir da análise dos excertos selecionados, identificamos tendências predominantes no discurso dos alunos e alunas. Isso possibilitou a

elaboração das seguintes categorias analíticas: (a) papel do professor: a percepção dos alunos em relação à posição ocupada pelo professor; (b) avaliação: percepção de aspectos avaliativos ligados a conteúdo e comportamentos; (c) padrões de interação discursiva: emergência e controle da interação discursiva na relação professor-aluno; (d) individualismo: responsabilização individual para fenômenos sociais e sobreposição do desejo individual ao projeto grupal. Os excertos a seguir serão analisados de acordo com essas categorias. Além disso, nesses excertos será utilizada uma legenda² para facilitar a compreensão da transcrição³ das falas.

Consideramos que as respostas dadas correspondam às percepções dos alunos e alunas sobre relações de poder na sala de aula.

Excerto A: Entrevistador: *Sobre o que a primeira parte do questionário fala?*

> *Se o professor faz perguntas pra gente, se ele usa o que a gente fala pra trabalhar a matéria.*

> *As coisas que ele exige da gente dentro de sala, o que ele está cobrando, se ele está cobrando da gente. O nosso desempenho.*

> *A gente raciocinar também quando ... para responder as perguntas que ele faz. Raciocinar ... e responder ... fazer as perguntas para as pessoas.*

> *Está sempre cobrando do aluno. Para ver o que o aluno aprendeu também.*

> *O que ele está extraindo. (Grupo da escola A).*

Aqui podemos perceber algumas características de reprodução das relações de poder da nossa sociedade.

A primeira delas é a concepção de que “o professor fazer perguntas” é utilizar “o que a gente (os alunos e alunas) fala para trabalhar a matéria”. Este padrão aponta para uma possibilidade de participação dos alunos e alunas na construção do conhecimento não apenas como ouvintes, e sim como pessoas que vão “raciocinar ... e responder”, em consonância com um discurso educacional de democratização. Entretanto, aponta também para um discurso de relações de poder assimétricas, tanto pelo professor propor o tema ao iniciar a interação quanto por ele ter o poder de avaliar a resposta dos alunos e alunas como correta ou incorreta. Isso equivale a dizer que o controle das interações discursivas em sala de aula é exercido principalmente pelo professor: “pra responder as perguntas que ele (o professor) faz”. Mortimer e Scott (2003), por exemplo, destacam um padrão de interação discursiva específico do contexto de sala de aula denominado Iniciação – Resposta – Avaliação (I-R-A), onde o professor inicia a interação e depois avalia a adequação do discurso do aluno.

Outro fator de reprodução é a percepção do papel do professor como alguém que cobra desempenho – “ver se ele tá aprendendo. O que ele tá extraindo” – e comportamentos adequados ao ambiente – “Tipo, ver o que que o aluno tá fazendo dentro da aula”. A escolha desses termos aponta para a concepção do professor como líder de produção, como um chefe que cobra do funcionário em uma empresa. O caráter de condicionamento ideológico para funcionar dentro de uma sociedade capitalista aparece

² Legenda:

... intervalo, pequena pausa.

= sobreposição de falas.

> alternância da fala entre os membros do grupo.

(()) fala ininteligível.

³ Devido a diferenças entre a linguagem escrita e a oral, em alguns casos, nas transcrições foram feitas alterações da fala dos participantes para que ela se adequasse à norma culta. Esse é um procedimento adotado por vários pesquisadores (por exemplo, Cameron, 2001).

aqui. Freire (1987) nomeia essa ideologia “educação bancária”, onde os professores apenas depositam os conhecimentos nos alunos e alunas, depositários passivos.

Além disso, podemos pensar que resultados ainda insatisfatórios do rendimento acadêmico colocam uma pressão nos professores, o que, associado à ideologia bancária, ajuda a explicar a postura adotada. Nas escolas privadas, geralmente, essa pressão se soma a outra (aprovação nos vestibulares de instituições federais de ensino), que incide nos alunos, alunas, professores e professoras desde cedo na vida escolar.

Excerto B: Entrevistador: *Na pergunta 15, “Esse professor usa minhas ideias como parte da aula”, você colocou raramente. Por quê?*

> Tem na sala de aula, tem pessoas assim, que ... tem mais ideias, esses negócios. E tem outras pessoas que, por exemplo como eu, são mais caladas, assim. E na hora de explicar [...] E na hora de usar ideia, eu não uso as ideias, quem usa mais são as pessoas que tiram nota boa. (Aluno da escola A).

O Excerto B aponta que a nota dada pelo professor define se determinado aluno ou aluna pode colocar suas ideias em sala. Assim, a avaliação passa a ter um papel de dar poder a determinados alunos e alunas, possibilitando que os melhor avaliados tenham mais voz que os pior avaliados. Considerando que a nota maior vai para aqueles que conseguem reproduzir o conhecimento apresentado, monta-se um esquema onde a paráfrase predomina em sala de aula.

Fica evidente também o individualismo, onde o sujeito se responsabiliza unicamente pelo que acontece com ele. O aluno considera que não participar é explicado por uma característica de sua personalidade, ser calado, e que a participação dos colegas é explicada por eles “terem

mais ideias”. Fatores sociais que também contribuem para o fenômeno são ignorados pelo aluno. Freire (1987) aponta que “a estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se formam” (Freire, 1987, p. 32). Essa estrutura é individualista e bancária. O autor aponta ainda que a conscientização do sujeito sobre sua situação concreta é passo importante para a modificação da realidade social. Não percebemos esse nível de consciência no discurso dos alunos e alunas.

Excerto C: Entrevistador: *No item 30, “Esse professor é amigável comigo”, você marcou quase sempre. Por quê?*

> Às vezes, ele não pode ficar dando atenção só para mim, entendeu? Ele tem que dar atenção para as outras pessoas da turma também. Cada professor tem seu ponto de vista formado sobre o aluno. Eu acho que... ele é amigável. É uma pessoa que entende bem as pessoas, sabe tratar. O tratamento dele é bom. (Aluno da escola A).

Aparece no discurso do aluno a necessidade do professor “entender bem” e “saber tratar” os alunos e alunas, o que tem correspondência em um discurso educacional de relações de poder mais igualitárias.

Podemos perceber também a característica pós-moderna de exacerbação do individualismo. O aluno explica que, “às vezes, ele não pode ficar dando atenção só para mim, entendeu? Ele tem que dar atenção para as outras pessoas da turma também”. Em um grupo (sala de aula) cujos objetivos comuns são formar e conseguir conhecimentos seria natural que a atenção fosse voltada ao grupo e seu projeto. Assim, a fala do aluno “às vezes ele (o professor) não pode” passa a impressão de que o professor deveria dar atenção exclusiva às suas demandas, ou pelo menos de

que o aluno gostaria dessa forma de tratamento. Essa exacerbação do individualismo dificulta a percepção do projeto grupal e dificulta também uma postura crítica e modificadora da realidade.

Além disso, dizer que “cada professor tem seu ponto de vista formado sobre o aluno” aproxima-se de uma noção de imutabilidade das relações estabelecidas. Não podendo mudar essa relação, o aluno ou aluna malvisto pode retrair-se, assumir uma posição de confronto direto ou utilizar defesas como dormir ou conversar durante as aulas. Já o aluno ou aluna bem-visto pode se acomodar nessa posição. Esta noção de imutabilidade parece dificultar o processo ensino-aprendizagem, que pressupõe mudanças tanto nos alunos e alunas quanto nos professores e professoras.

Excerto D: *> Ah, se eu tenho algo a dizer, ele quase nunca escuta. Ele mais presta atenção no pessoal, na galera que senta mais na frente assim. Então eu acho que, eu sento atrás da sala, mas atrás ele quase não dá atenção.*

> Nem na frente ele dá atenção. Eu sento na frente (()).

> Ele quer, ele quer explicar a matéria, ele explicando a matéria ele... não quer escutar o pessoal. (Grupo da escola B).

Aqui aparece a preponderância do conteúdo sobre o interesse dos alunos, em consonância com um discurso tradicional não democrático. Os comentários que fizemos a respeito do Excerto A, sobre a situação educacional no Brasil, servem também ao entendimento desse fragmento. Aparece também a imutabilidade da visão sobre os colegas, onde quem senta na frente possui algumas características diferentes dos alunos que sentam mais atrás. Podemos ainda questionar sobre o interesse dos alunos e alunas em ter

a atenção do professor ou professora. Que atenção está sendo demandada? Qual o interesse pelo conteúdo? Na sala de aula, existe um pressuposto de que o saber/contéudo é importante e que todos devem querer adquiri-lo. Dessa forma, existe também outra possibilidade interpretativa: quando um aluno se vê desinteressado pelo que está sendo ensinado, ele pode, por exemplo, responsabilizar o professor pelo desinteresse dizendo que “ele não dá atenção”. Esta segunda possibilidade interpretativa converge para o individualismo.

Passaremos agora para uma análise da relação entre essas quatro primeiras citações das falas dos alunos e alunas que acabaram de ser interpretadas separadamente. No Excerto A, o grupo discute a participação dos alunos e alunas na sala de aula para que o professor possa verificar o aprendizado. No Excerto B, um aluno da mesma escola reconhece que algumas pessoas participam mais da aula do que outras. Ele diz pertencer ao grupo dos mais calados e que os alunos que participam mais são aqueles que tiram nota boa. No Excerto C, um aluno destaca a atenção dispensada pelo professor na sala de aula com os alunos e alunas. Já no Excerto D, o grupo de alunos aponta a atenção seletiva do professor. Assim, pode-se dizer que esses discursos possuem um fator em comum: os alunos e alunas demonstram perceber as diferenças de interação dentro da sala de aula. No Excerto B, o aluno acredita que somente as ideias de alguns são usadas na sala de aula. No Excerto D, o grupo discute a atenção do professor sendo distribuída de acordo com o local onde os alunos e alunas sentam na sala de aula.

Alguns estudos na área de educação confirmam essa questão. Os trabalhos sobre as profecias autorrealizadoras, iniciados por Rosenthal e Jacobson, apontam que os profes-

sores mantêm um número maior de interações com determinados alunos e alunas na aula. Já Sirota (1994) faz uma distinção entre duas redes de comunicação na sala de aula. Primeiro, uma rede de comunicação principal, que se refere somente a uma parte da turma. Nessa rede, os alunos e alunas são efetivamente sujeitos de uma comunicação, participam, são interessados e valorizados. A situação de aprendizagem faz sentido para eles. E uma rede de comunicação paralela, da qual participa a outra parte da turma. Esses alunos e alunas estão em uma posição externa à rede principal e desenvolvem condutas de ilegitimidade escolar ou de apatia.

Levando em consideração o que aponta Oliveira (2005), de acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a educação no Brasil apresenta resultados insatisfatórios, principalmente nas escolas públicas, onde “a maioria dos alunos não atingem os padrões mínimos. Separados por série e matéria, entre 60% e 80% não os atingem” (Oliveira, 2005, p. 60). Assim, esses fatores podem estar associados a esse processo de marginalização dos alunos e alunas.

Assim, nessa discussão sobre a interação na sala de aula, não podemos perder de vista uma posição crítica adotada por diversos autores em relação à escola. Segundo Saviani (1995), algumas teorias adotam uma postura não crítica em relação à escola ao considerar a educação como um instrumento de equalização social e com uma grande autonomia em relação à sociedade. Desde os primeiros estudos de sociologia, mais especificamente de sociologia da educação que se iniciaram com Durkheim, sabemos que a educação é determinada pela estrutura social. Entretanto, também não defendemos uma postura de ceticismo em relação à educação, adotada por alguns auto-

res (principalmente nas décadas de 1960 e 1970). Para Saviani (1995), nas chamadas teorias crítico-reprodutivistas (p. ex., Baudelot, Bourdieu), a possibilidade de a escola funcionar como um instrumento de superação das condições sociais vigentes não existe. Podemos dizer que, dessa forma, compartilhamos a visão de Saviani: “Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (Saviani, 1995, p. 75). Isso significa afirmar que a relação escola-sociedade é dialética. Ao mesmo tempo em que a escola sofre determinações da sociedade, ela também é capaz de realizar algumas mudanças sociais. Porém, essas considerações não excluem o fato de que a escola reproduz parcialmente no seu interior algumas desigualdades sociais. O discurso dos alunos é revelador nesse sentido.

Pode-se dizer que existe, difundido na sociedade, um ideal de democratização do ensino, de igualdade de condições para todos. Essa questão aparece inclusive na legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, por exemplo, destaca: “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996).

O discurso das instituições estaduais também reproduz essa ideia de igualdade de condições para todos. Segundo o projeto pedagógico da Escola A, os alunos e alunas são estimulados a desenvolverem suas potencialidades através das várias áreas do conhecimento. Já a Escola C aponta para a formação dos alunos e alunas, a realização de suas potencialidades individuais e a questão da cidadania.

Torna-se oportuno aqui retomar a forma como o conceito de hegemonia é trabalhado por Fairclough. Para esse autor, a hegemonia lida com relações de poder que são sempre atingidas por meio de um equilíbrio instável. Afirmamos também que a maior parte do discurso possui sustentação na luta hegemônica em instituições como a escola. Portanto, para pensar as relações de poder que permeiam as estruturas sociais, podemos analisar, por exemplo, as relações que se estabelecem entre professores ou professoras e alunos e alunas. Na teoria de Fairclough, isso corresponde à articulação entre discurso e mudança social. O discurso dos alunos e alunas nas entrevistas, portanto, revela um foco de luta sobre essas questões educacionais. O discurso social e institucional por vezes encontra ressonância na fala dos alunos e alunas. Entretanto, essa posição de igualdade de condições para todos na sala de aula é contestada várias vezes. Os alunos e alunas percebem as diferenças de interação que ocorrem na sala. Daí a afirmação de Fairclough de que a hegemonia sempre é atingida de maneira parcial e temporária, como um equilíbrio instável.

Esse foco de luta aparece em outras falas:

Excerto E: Entrevistador: *No item 38, “Esse professor não me permite fazer coisas diferentemente daquilo que ele/ela espera”, você marcou às vezes. Por quê?*

> *Porque nem toda vez ele permite fazer o que a gente quer. Uma opinião que a gente dá na sala. É... talvez fique melhor com a nossa opinião, mas tem que ser do jeito que ele espera.* (Aluna da escola B).

Excerto F: > *“Se o professor ... ele exige que a gente faça aquilo que ele deu no quadro, que ele explicou, é aquilo. Ele sempre quer que a gente faça o que ele... manda a gente fazer.*

Eu entendi que... é... exige que eu siga as regras, esse negócio. Tudo que... exige. Só exigir; exigir. É isso que ela falou. Que ele exige tudo que ele passou, a gente tem que fazer igualzinho ele fez.” (Grupo da escola B).

Aqui, o estabelecimento da dicotomia anomia/regras impostas pode obscurecer a possibilidade do estabelecimento coletivo de regras e normas, como propõe, por exemplo, a pedagogia institucional de Lapassade. A pedagogia burocrática, mais comum em nossa cultura, trabalha com os princípios de impessoalidade e hierarquia. As normas são definidas nas instâncias superiores, e os alunos e alunas não participam da elaboração delas. O professor é o detentor do saber, e os alunos e alunas receptores passivos. A manutenção da ordem e a avaliação são funções prioritárias dos professores e professoras, que adestram os alunos e alunas para funcionarem como empregados passivos no capitalismo. O principal risco é que a mudança e a inovação fiquem prejudicadas. A pedagogia institucional é aquela na qual o professor ou professora não se coloca como detentor único do poder, e sim como facilitador dentro do grupo. As normas e regras são definidas pelo grupo, assim como as formas de implementação das mesmas. As principais dificuldades são: (a) os professores e professoras têm dificuldade para abrir mão do poder e da posição de suposto saber; (b) os alunos e alunas têm dificuldade para assumir uma postura mais participativa, tanto por essa demandar um maior investimento quanto por terem sido treinados a se manter passivos na família e nas experiências educacionais anteriores (Lapassade, 1989).

O discurso dos alunos e alunas apresenta uma percepção negativa do papel do professor como aquele

que cobra uma adequação ao que ele determina: “Ele exige tudo que ele passou, a gente tem que fazer igualzinho ele fez”. A insatisfação dos alunos e alunas se encontra em consonância com um discurso educacional de relações de poder mais igualitárias, e a percepção das ações do professor ou professora em consonância com relações de poder assimétricas.

Já o excerto “É ... talvez fique melhor com a nossa opinião, mas tem que ser do jeito que ele espera”, aponta que a avaliação segue moldes tradicionais, onde é bem avaliado quem repete o professor e reproduz o discurso estabelecido. Este tipo de avaliação sobre o que é adequado dizer é incoerente com um discurso educacional democrático.

Podemos pensar também no individualismo. Quando o aluno diz: “Nem toda vez ele permite fazer o que a gente quer”, parece haver uma cobrança para que o professor ou professora se oriente pelos desejos individuais de cada aluno e aluna, e não pelo projeto grupal comum.

Excerto G: Entrevistador: *No item 33, “Os padrões de comportamento exigidos por esse professor são muito altos”, você marcou quase sempre. Por quê?*

> *Porque ele é muito exigente no nosso comportamento. Ele não abre mão de jeito nenhum. Que haja conversa, indisciplina na sala. (()) Ele é muito exigente, ele não se importa quem seja, não.*

> [Outro membro do grupo toma a palavra, mesmo a pergunta sendo individual] *por mais que ele goste. Por exemplo, a Bruna (todos os nomes utilizados são fictícios). Ela era um amor com ele e tal, aí ela tava conversando um dia. Ele não se importou que foi ela que tava conversando. Mandou ela pra fora e pronto. Ele não perdoa ninguém.*

Entrevistador: *Vocês acham que ele trata igual pra turma toda, então?*

> = *É, disciplina. = Disciplina sim, = Igual para todo mundo. = Disciplina, é.*
 > *Até se o Joãozinho tiver conversando, (()) ele ... daria uma ocorrência para o Joãozinho.* (Alunas da escola C).

O individualismo volta a aparecer nesse exemplo. A questão de um interesse grupal em aprender que se sobreponha ao desejo individual de conversar não aparece na fala dos alunos. Parece que cobrar disciplina é um capricho ou desejo individual do professor.

Aparece nessa fala uma representação do papel do professor como alguém que cobra de forma impessoal, sem proteger aqueles alunos e alunas que têm com ele melhor relação. Apesar dessa cobrança ser percebida como exagerada, o tratamento igualitário a todos os alunos e alunas é percebido como algo positivo, em consonância com um discurso educacional democrático. Contextualizando a cobrança feita pelo professor, lembramos o que escrevemos sobre a pressão para melhorar o rendimento acadêmico, provocada pelos resultados insatisfatórios da educação no Brasil e pela pressão do vestibular (geralmente maior nas escolas privadas).

Passaremos agora para a análise da relação entre essas últimas falas dos alunos e alunas que acabaram de ser interpretadas. Nos Excertos E e F, os alunos e alunas descrevem o controle exercido pelo professor ou professora na sala de aula. Fairclough (2001a), ao discutir a questão da análise textual, aborda as características do controle interacional. Para ele, esse controle é exercido até certo ponto de uma forma colaborativa pelos participantes, mas pode existir uma assimetria quanto ao grau de controle nas interações discursivas. O sistema de tomada de turno na sala de aula é um exemplo do controle diferencia-

do exercido pelo professor. Assim, as falas citadas evidenciam que os alunos e alunas percebem essa relação de assimetria. No Excerto G, as alunas indicam que o professor exige disciplina de uma maneira igual para todos, inclusive para um aluno que possui uma relação mais próxima com o professor. Dessa forma, um elemento contraditório aparece aqui no discurso das alunas: mesmo que a disciplina seja igual para todos, alguns alunos e alunas são vistos como portadores de uma relação privilegiada com o professor. Esses excertos mais uma vez indicam um embate entre o discurso dos alunos e alunas e o discurso institucional e social em relação à questão da igualdade de condições para todos na sala de aula.

Ao analisar o discurso como prática discursiva, Fairclough (2001a) aborda os processos de produção, distribuição e consumo textual. Nessa dimensão do discurso, o contexto adquire um papel importante. Nas palavras do autor, “o efeito do contexto de situação sobre a interpretação textual (e produção textual) depende da leitura da situação” (Fairclough, 2001a, p. 112). Assim, podemos dizer que o contexto, a situação na qual emerge o discurso, faz parte das condições de produção do discurso. A fala a seguir exemplifica essa questão:

Excerto H: > *Eu acho que ele, tipo... Ele, na sala de aula não é como se fosse um professor com a gente. Ele gosta da gente como se fossemos, sei lá, filho, sobrinho, alguma coisa mais (()).*
 > *Eu acho o contrário. Eu acho o contrário. Ele é mais amigável fora de sala de aula do que dentro (()).*
 > *Porque, por exemplo, eu converso com ele no MSN. Ele é completamente diferente. A gente conversa de coisas assim, opiniões e tal. Agora, ele na sala de aula ele cobra muito. Porque ele quer ver a gente se dando bem, entendeu?* (Alunas da escola C).

Nesse excerto, as alunas evidenciam a importância do contexto diferenciando a relação estabelecida com o professor ou professora dentro e fora da sala de aula. Fairclough (2001a) aponta que a investigação dos princípios interpretativos (relacionados com o contexto) usados para elaborar um determinado sentido permite revelar o investimento político e ideológico de um tipo de discurso. No caso específico da sala de aula, revela as identidades sociais de professores e professoras, alunos e alunas, e as relações entre elas.

Em relação ao papel do professor, existe um discurso social que identifica relações de afeto como próprias do ambiente familiar, enquanto na escola o tratamento deve ser burocrático. Portanto, qualquer expressão de afeto desloca o lugar do professor ou professora e o aproxima do lugar de pai, mãe ou tia (este último termo até pouco tempo designava as professoras do Ensino Básico). Existem também discursos sociais opostos a este, dizendo que as relações na sala de aula devem ser menos assimétricas em relação ao poder e mais afetivas. Podemos perceber influências dos dois discursos nas falas apresentadas. Os alunos percebem o afeto do professor: “Ele gosta da gente como se fosse, sei lá, filho, sobrinho, alguma coisa mais” e percebem também uma diferença entre seu comportamento dentro e fora da sala de aula: “Ele é mais amigável fora de sala de aula do que dentro”. Esta diferença de postura dentro e fora da sala de aula é correlata às diferenças entre o que é considerado socialmente correto no ambiente de trabalho (cobrança) e no ambiente familiar (dar opiniões). As formações discursivas que estabelecem o que pode ser dito são contingentes aos locais onde o discurso acontece.

O papel do professor foi representado pelas alunas como aquele que cobra e estabelece o que é certo

e errado pensando no futuro. Isto equivale a dominar o outro para o seu próprio bem: "...na sala de aula ele cobra muito. Porque ele quer ver a gente se dando bem, entendeu?", característica da pedagogia burocrática (Lapassade, 1989).

Considerações finais

Optamos por considerar como as relações de poder moldam as práticas discursivas, situando o discurso da sala de aula em processos de luta e mudança social. Destacamos a ambivalência presente nesse discurso e o fato de existirem várias interpretações possíveis para ele (Fairclough, 2001a). Consideramos também como características da educação no Brasil contemporâneo interferem nos discursos e práticas de alunos, alunas, professores e professoras (principalmente os resultados insatisfatórios nos indicadores educacionais e as desigualdades encontradas quando comparamos escolas públicas e privadas).

A interpretação que escolhemos apresentar foi norteadada pelo tema "relações de poder na sala de aula" e por categorias que identificamos no discurso de alunos e alunas da primeira série do ensino médio que participaram de uma entrevista grupal.

Ao optar por uma teoria oriunda do campo da Análise Crítica do Discurso, o consideramos como uma prática social e não como atividade meramente individual. Acreditamos que o discurso de um grupo de alunos e alunas da primeira série do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Belo Horizonte recebe influências e reflete os discursos sociais desse contexto. Da mesma forma, as ambivalências encontradas refletem as diferenças entre diversos discursos sociais e refletem também mudanças que estão acontecendo nestes discursos e nas práticas sociais.

Existe atualmente na sociedade um discurso de democratização do ensino e relações de poder igualitárias, que coexiste com um discurso de relações de poder assimétricas e ênfase na disciplina. Práticas educacionais correntes na sociedade brasileira refletem também estas duas tendências polares.

No discurso dos alunos e alunas entrevistados, essa percepção da ambivalência nas relações de poder apareceu em todas as categorias analíticas: (a) papel do professor: o professor e professora são percebidos como alguém que cobra desempenho e comportamentos adequados, mas também como alguém que entende e sabe tratar os alunos e alunas; (b) avaliação: a avaliação, além de determinar aprovação e reprovação, confere também mais poder de participação àqueles que nela se saem melhor. Uma boa avaliação é conseguida quando os alunos e alunas repetem o professor ou professora, reproduzindo o discurso estabelecido. Estas são características de um ensino tradicional. Ao mesmo tempo, os entrevistados e entrevistadas perceberam que os professores e professoras estabelecem regras que valem para todos, tratamento que garante certa igualdade de poder entre os pares; (c) padrões de interação discursiva: os padrões de interação discursiva em sala de aula apresentaram características democráticas, com os alunos e alunas tendo direito a fala e a interferir no andamento da aula; e características de concentração de poder, com os professores e professoras ditando os temas das conversas e avaliando a fala dos alunos e alunas; (d) individualismo: a ideologia individualista aparece quando alunos e alunas responsabilizam apenas indivíduos por fenômenos grupais; o que acontece, por exemplo, quando a única causa percebida para um aluno não se expressar na sala de aula é sua timidez, ou quando as diferenças de

comunicação de um professor dentro de sala e no MSN são explicadas apenas por escolhas dele. Percebe-se também uma dificuldade de abrir mão de desejos individuais, como conversar e ter atenção exclusiva do professor, em prol do projeto grupal. Por outro lado, foi possível apontar identificações dos alunos e alunas com o projeto grupal. São exemplos disso o reconhecimento da legitimidade de alguns comportamentos do professor ou professora para o bom andamento da aula e o estabelecimento de regras comuns.

O estudo das práticas discursivas contribui para a percepção da reprodução de certos aspectos da sociedade e também para a identificação das transformações decorrentes das lutas por hegemonia entre os diversos atores sociais e grupos. Um melhor entendimento das modificações e reproduções das relações de poder em sala de aula é indispensável não apenas para uma melhor compreensão da instituição escolar na pós-modernidade, mas também para proporcionar melhores estratégias de luta e transformação na direção de relações de poder mais igualitárias e democráticas. Esse é um ponto importante da teoria de Fairclough, que articula discurso e mudança social.

Referências

- BLOOME, D.; CLARK, C. 2006. Discourse-in-use. In: GREEN, J.L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P.B. (orgs.), *Complementary methods in education research*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 227-241.
- BRASIL. 1996. Congresso Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16/07/2010.
- BRITO, M.S.T.; COSTA, M. 2010. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de

- Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, **15**:500-510. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000300008>
- CAMERON, D. 2001. *Working with spoken discourse*. London, Sage Publications, 206 p.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. 2006. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo, Contexto, 555 p.
- FAIRCLOUGH, N. 2001a. *Discurso e mudança social*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 316 p.
- FAIRCLOUGH, N. 2001b. A Análise Crítica do Discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: C.M. MAGALHÃES (org.), *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte, FALE-UFMG, p. 31-81.
- FISCHER, R.M.B. 2001. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, **114**:197-223.
- Fraser, B.J. 1998. Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, **1**:7-33. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009932514731>
- FRASER, B.J.; WALBERG, H.J. 1991. *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford, Pergamon Press, 335 p.
- FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 213 p.
- LAPASSADE, G. 1989. *Grupos, organizações e instituições*. 3ª ed., Rio de Janeiro, F. Alves, 316 p.
- MARTINS, I. 2007. Quando o objeto de investigação é o texto: uma discussão sobre as contribuições da Análise Crítica do Discurso e da Análise Multimodal como referenciais para a pesquisa sobre livros didáticos de ciências. In: R. NARDI (org.), *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes*. São Paulo, Escrituras Editora, p. 95-116.
- MATOS, D.A.S. 2006. *A percepção dos alunos do comportamento comunicativo do professor de ciências*. Belo Horizonte, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 170 p.
- MORTIMER, E.F.; SCOTT, P.H. 2003. *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead Philadelphia, Open University Press, 141 p.
- NASCIMENTO, S.S. 2007. A linguagem e a investigação em educação científica: uma breve apresentação. In: R. NARDI (org.), *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes*. São Paulo, Escrituras Editora, p. 131-142.
- OLIVEIRA, J.B.A. 2005. Desigualdade e políticas compensatórias. In: C. BROCK; S. SCHWATZMAN, *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, p. 13-41.
- SAVIANI, D. 1995. *Escola e democracia*. Campinas, Autores Associados, 112 p.
- SHE, H.C.; FISHER, D. 2000. The development of a questionnaire to describe science teacher communication behavior in Taiwan and Australia. *Science Education*, **84**:706-726. [http://dx.doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<706::AID-SCE2>3.0.CO;2-W](http://dx.doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<706::AID-SCE2>3.0.CO;2-W)
- SIROTA, R. 1994. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre, Artes Médicas, 168 p.

Submetido: 16/07/2011

Aceito: 22/02/2012

Daniel Abud Seabra Matos
Universidade Federal de Ouro Preto
Departamento de Educação
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Rua do Seminário, s/n, Centro
35420-000, Mariana, MG, Brasil

Alexandre Frank Silva Kaitel
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Curso de Psicologia
Rua Walter Ianni, 255, São Gabriel
31980-110, Belo Horizonte, MG, Brasil

Sérgio Dias Cirino
Universidade Federal de Minas Gerais
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Av. Antônio Carlos, 6627
31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil

Sylvania Sousa do Nascimento
Universidade Federal de Minas Gerais
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Av. Antônio Carlos, 6627
31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil

Danusa Munford
Universidade Federal de Minas Gerais
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Av. Antônio Carlos, 6627
31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil