



20(1):135-152
jan./jun. 1995

O PÓS-ESTRUTURALISMO DE FOUCAULT E A PESQUISA DE OBSERVAÇÃO: um estudo das relações de poder na educação

Jennifer M. Gore

“... E na escola era o poder, e apenas o poder, que importava.”

D. H. Lawrence, *The Rainbow*

Embora eu não vá tão longe quanto Lawrence em relação à importância do poder na escola, este ensaio está baseado na premissa de que o poder é importante. Especificamente, estou interessada no funcionamento do poder nas atividades pedagógicas de professores/as e estudantes. A ubiqüidade do poder não está em questão aqui. Na literatura, no cinema e na televisão, nos jornais e em outras formas culturais populares, nas histórias que as pessoas contam, a escola está, freqüentemente, associada com poder. Além disso, os/as pesquisadores/as educacionais têm discutido o poder a partir de uma gama bastante ampla de perspectivas teóricas e metodológicas. De forma sumária, eu categorizo essas pers-

pectivas como: (1) técnica — constituída de técnicas que buscam assegurar um equilíbrio “correto” entre o poder do/a professor/a e o poder dos/as estudantes; (2) organizacional — busca compreender o funcionamento do poder no nível da instituição burocrática; (3) ideológica — busca revelar, através da crítica da ideologia, as práticas capitalistas, patriarcais e racistas e os efeitos da escolarização, além de fornecer pedagogias alternativas dirigidas à transformação das relações de poder na sala de aula e na sociedade; e (4) fortalecimento do poder (*empowering*) — busca transformar o equilíbrio de poder em sistemas e instituições educacionais. Não faz parte dos objetivos deste ensaio fornecer uma revisão dessas várias abordagens. Entretanto, a perspectiva adotada em meu estudo do poder e da pedagogia parte dessas abordagens, embora também faça uma enérgica crítica de cada uma delas.

Minha discussão das relações entre pedagogia e poder envolve um estudo sistemático, em vários locais, do funcionamento das relações de poder no nível micro. Essa abordagem oferece, potencialmente, uma compreensão mais complexa das salas de aula que as abordagens anteriores e, subseqüentemente, fornece um mapeamento mais detalhado dos possíveis locais de intervenção na política e na prática da escolarização. São centrais ao quadro de referência deste estudo algumas das contribuições teóricas de Michel Foucault sobre relações de poder. No que se segue, fornecerei uma visão geral do estudo no qual estou envolvida, detalharei aspectos da metodologia e farei um comentário sobre o uso da teoria foucaultiana para esse tipo de pesquisa educacional de observação.

Foucault e relações de poder

Para os propósitos de meu estudo, é particularmente importante o vínculo que Foucault faz entre aquilo que ele chama de “poder disciplinar moderno” ou “biopoder” e as instituições modernas. Diferentemente do poder soberano de períodos anteriores, o que caracteriza o poder na sociedade moderna, de acordo com Foucault (1985), é sua invisibilidade e ubiqüidade: “O século XVIII encontrou um regime por assim dizer sináptico de poder, de seu exercício *no* corpo social, e não *sobre* o corpo social” (p. 131). As características principais dessa forma de poder são: (1) o poder é produtivo e não apenas repressivo; (2) o poder circula em vez de ser possuído; (3) o poder existe em ação; (4) o poder funciona no nível do corpo; (5) o poder age, com freqüência, através das tecnologias do eu. Essa concepção de poder sugere um tipo muito diferente de análise, distinta da de outras abordagens da relação entre poder e pedagogia. Como disse Foucault:

“Ao pensar nos mecanismos do poder, estou pensando, em vez disso, em sua forma capilar de existência, no ponto onde o poder chega ao próprio centro

dos indivíduos, toca seus corpos e se insere em suas ações e atitudes, seus discursos, seus processos de aprendizagem e suas vidas cotidianas” (p. 39).

De acordo com Foucault, o “poder disciplinar” surgiu com o advento das instituições modernas. A escolarização de massa, como uma dessas instituições, pode ser vista como agindo de forma a exigir a participação dos indivíduos em sua própria sujeição (Jones & Williamson, 1979; Walkerdine, 1986; Meredyth & Tyler, 1993), a exigir a auto-disciplina tanto por parte dos/as estudantes quanto por parte dos/as professores/as (King, 1990). Foucault ilustra esse argumento com o Panóptico de Bentham, uma estrutura arquitetônica planejada de forma que os prisioneiros, incapazes de perceber a vigilância, regulam a si próprios. Ao mesmo tempo, os supervisores, no Panóptico, estão sujeitos à vigilância por parte de seus superiores. Donnelly (1992) critica Foucault por generalizar a noção de panopticismo ao funcionamento de todas as instituições modernas e por empregá-la fora de seu contexto específico. Acredito que Foucault era mais cauteloso do que Donnelly sugere. Entretanto, é verdade que, com apenas uma breve análise genealógica de alguns documentos sobre a escola, Foucault (1977) declara: “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente, e multiplica sua eficiência” (p. 158). Em meu estudo, práticas específicas (como a vigilância), envolvidas na construção de relações pedagógicas em vários locais, constituem o objeto primário de investigação. Como tal, meu objetivo é submeter as afirmações genéricas de Foucault (1984) sobre o poder disciplinar “ao teste da realidade, da realidade contemporânea” (p. 46), no interior do contexto específico da prática pedagógica.

O distanciamento da análise de Foucault sobre o poder em relação a análises anteriores cristaliza-se em seu relato sobre o poder disciplinar. De forma explícita, ele caracteriza uma relação de vigilância como produtiva para a pedagogia, uma visão que está em claro contraste com concepções tradicionais que equacionam o poder com o horror, “de forma que quanto menos horror houver menos poder haverá, e que quanto mais poder houver mais horror haverá” (Cocks, 1989, p. 5). Essas abordagens tradicionais tendem a focalizar aqueles indivíduos e grupos que têm poder. Em vez de uma preocupação com os sujeitos do poder, meu estudo reflete a preocupação de Foucault com os *mecanismos* do processo de escolarização. Dito de outra forma, em vez de começar com questões sobre quem tem o poder ou mesmo sobre quem exerce o poder, começo com a questão: “que práticas específicas efetivam relações de poder na pedagogia?”.

Em suma, pois, o objetivo deste estudo é o de empregar a lente teórica fornecida pela análise do poder feita por Foucault para investigar seu funcionamento em vários locais pedagógicos. Alguns/algumas analistas têm criticado a concepção ubíqua de poder sustentada por Foucault, preocupados/as com o fato de que se o poder está em toda parte, então ele não pode ser identificado ou

particularizado. Uma preocupação particular desses/as críticos/as é constituída pelas implicações políticas dessa concepção de poder. Meu próprio projeto seria inútil se eu não acreditasse que o poder ou, mais precisamente, as relações de poder pudessem ser identificadas. Se as relações de poder agem no nível do corpo, e existem em ação, então elas deveriam ser observáveis nas práticas pedagógicas do nível micro. Como Foucault (1977) disse a respeito do corpo, “as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (p. 28). Não se trata apenas do fato de que este estudo empírico foi planejado com base na possibilidade de observar as relações de poder; ele se baseia na observação real. Além disso, como pretendo mostrar, de uma forma preliminar, este estudo demonstra que a circulação do poder, sua natureza capilar, não nega a existência de padrões e estruturas no funcionamento do poder e, dessa forma, não nega a política.

Esquema do Estudo

A tarefa central deste estudo é o mapeamento das práticas de poder na pedagogia. Tanto quanto eu saiba, poucos/as pesquisadores/as têm examinado de forma sistemática as minuciosas práticas das salas de aula, analisando os efeitos corporais do poder na pedagogia¹. É de fundamental importância para o meu estudo demonstrar, e não apenas afirmar, o poder disciplinar. Na medida em que o mapeamento das práticas de poder pode revelar “espaços de liberdade”, iluminando o que nos faz ser o que somos nas instituições educacionais, acredito que essa seja uma tarefa que valha a pena. Para realizá-la, não importa quais locais são escolhidos, desde que o estudo não esteja limitado a um único local, isto é, desde que haja variação.

Entretanto, dados outros interesses que subjazem a este estudo, escolhi os locais tendo em vista propósitos teóricos particulares. Em primeiro lugar, este estudo toma como ponto de partida um trabalho anterior, no qual eu explorava os discursos pedagógicos críticos e feministas como regimes de verdade (Gore, 1993). Embora esses discursos reiviniquem pedagogias caracterizadas, em parte, por relações mais democráticas entre professores/as e estudantes do que as relações encontradas em salas de aula mais tradicionais, minha análise da literatura nessas áreas mostrou que seja lá o que for que a pedagogia crítica ou a pedagogia feminista tenham de singular, isso não se manifesta em práticas instrucionais diferentes. Em segundo lugar, dada a tese de Foucault sobre a institucionalização do poder disciplinar moderno, também adiantei a hipótese de que é essa institucionalização na Educação que dá à pedagogia seu caráter consistente, apesar das alegações de serem pedagogias alternativas.

Portanto, o estudo está planejado para incluir tanto locais “radicais” (críticos

e feministas) quanto “tradicionais”, a fim de pôr à prova minha hipótese de que seja o que for que as pedagogias radicais tenham de diferente não está na colocação em ação da pedagogia. O estudo está planejado também para incluir locais não-institucionalizados — locais onde a pedagogia não é colocada em ação numa escola ou universidade (ou uma instituição relacionada)— a fim de testar a “hipótese” (compreendida num sentido amplo) de que a institucionalização da pedagogia é responsável por seu caráter específico e por continuidades entre os diferentes locais. Esse *design* permite que as seguintes questões adicionais de pesquisa sejam formuladas: (1) As relações de poder funcionam de forma diferente nas salas de aula radicais e nas salas de aula tradicionais? e (2) As relações de poder funcionam de forma diferente em locais institucionalizados e não-institucionalizados? Se existem diferenças ao longo dessas dimensões, devem ser observados diferentes padrões no funcionamento do poder (uma vez que o poder existe em ação). Se não forem encontradas diferenças, isso estará consistente com a tese alternativa de que essas práticas de poder são constitutivas da pedagogia, considerada como um empreendimento modernista.

Os locais específicos escolhidos para o estudo foram:

- Aulas de Educação Física (EF), onde o foco explícito incluía uma preocupação direta com corpos e sua manipulação [*Tradicional, Institucionalizado*];
- Formação de Professores/as (FP), onde o programa do curso inclui, de forma explícita, a discussão crítica de dilemas e de tensões subjacentes às práticas institucionais da escolarização [*Radical, Institucionalizado*];
- Um Grupo Feminino de Discussão (GF), onde parece não haver qualquer programa político explícito [*Tradicional, Não-Institucionalizado*];
- Um Grupo Feminista de Leitura (GFL), no qual feministas se encontram especificamente para discutir textos feministas [*Radical, Não-Institucionalizado*].

Aproximadamente, seis meses foram dedicados a cada local. Eu e minhas assistentes de pesquisa coletamos dados na maior parte dos encontros de cada um dos grupos durante esse período. O quadro seguinte resume a situação, de acordo com as dimensões teóricas esboçadas anteriormente:

	Tradicional	Radical
Institucionalizado	EF	FP
Não-Institucionalizado	GF	GFL

Figura 1 — Locais Pesquisados

Embora a possibilidade de generalização esteja limitada a cada um dos locais específicos dentro de cada quadrícula dessa matriz, e (na maioria dos casos) aos grupos específicos em cada local, o processo intencional de amostragem, tendo como objetivo uma diversidade que seja teoricamente relevante, através de um *design* dirigido à seleção de múltiplos locais, deve aumentar a validade descritiva geral dos achados (Firestone, 1993; Maxwell, 1993).

Embora Foucault tenha escrito um ensaio específico sobre o poder (*O Sujeito e o Poder*, 1983), ele não especificou, em termos de detalhes práticos, como os/as pesquisadores/as deveriam examinar as relações de poder. A metodologia para este estudo, portanto, teve que ser inventada. Como um passo em direção a esse objetivo, efetuou-se uma leitura cuidadosa das obras de Foucault sobre o tema das relações de poder (especialmente *Vigiar e Punir*), como uma base para se desenvolver um sistema de codificação que pudesse facilitar a coleta e a análise de dados. Uma série de práticas específicas envolvidas no funcionamento das relações de poder — vigilância, normalização, exclusão, distribuição, classificação, individualização, totalização, regulação — foi identificada como estando associada com o poder disciplinar moderno, tal como descrito por Foucault. Além disso, Foucault enfatizou o funcionamento do tempo e do espaço na efetivação de relações de poder, a vinculação das relações de poder com o saber e o exercício do poder na relação com o próprio eu. Foram desenvolvidas categorias de codificação para caracterizar cada um desses momentos nos locais pedagógicos sob observação. Foram utilizados dados-piloto para refinar as definições de trabalho dessas práticas e para desenvolver um esquema de codificação (Figura 2). Minhas assistentes de pesquisa e eu dedicamos aproximadamente seis meses para obter níveis razoavelmente altos de concordância entre as diferentes observadoras e para que fôssemos capazes de utilizar os dados de forma quase-quantitativa.

Como ocorre com todas as categorizações, esse esquema de codificação impõe uma ruptura epistemológica com os eventos observados. Essa ruptura é consistente com as preocupações teóricas do projeto, sendo parte integral de qualquer empreendimento científico. Devo enfatizar que o estudo não é uma etnografia na qual o objetivo seja fornecer os relatos dos/as diversos/as participantes nos vários locais. Em vez disso, como os estudos do próprio Foucault, este projeto busca iluminar os *mecanismos* do processo de escolarização e os *mecanismos* de disciplinamento, enumeração e catalogação de suas práticas, tentando representar a complexidade e a contingência da escolarização.

Dados a complexidade das categorias de codificação e o nível de interpretação exigido na aplicação desses construtos a eventos específicos de sala de aula, estava claro que escalas de observação confiáveis seriam impraticáveis. Portanto, numa perspectiva qualitativa bastante típica, decidi começar a preparação dos dados com descrições detalhadas dos eventos de sala de aula. Essas descrições detalhadas foram completadas, onde e quando possível, por duas

Vigilância:	Supervisionar, observar de perto, olhar, ameaçar olhar, evita ser olhado
Normalização:	Invocar, exigir, estabelecer ou conformar-se a um padrão, definindo o que é normal
Exclusão:	Traçar os limites que definirão a diferença, a fronteira, a zona, definindo o patológico
Distribuição:	Dividir em partes, arranjar, ordenar os corpos no espaço
Classificação:	Diferenciar os indivíduos e/ou grupos entre si
Individualização:	Dar caráter individual a um indivíduo, especificá-lo
Totalização:	Dar um caráter coletivo a uma coletividade ou a um total, especificando-o; disposição a conformar-se
Regulação:	Controlar através de uma regra, sujeitar a restrições; adaptar-se a exigências; o ato de invocar uma regra, incluindo sanção, recompensa, punição
Espaço:	Estabelecer fechamentos, partições, criando locais funcionais
Tempo:	Estabelecer duração, exigir repetição, etc.
Saber:	Controlar, regular, invocar saber
Eu (p/d/e):	Técnicas/práticas dirigidas ao eu, por parte do/a pesquisador/a (p), docente (d) ou estudante (e).

Figura 2 — Categorias Principais de Codificação

observadoras anotando não apenas o que era dito, mas também o que os/as vários/as participantes faziam. Quando as duas observadoras estavam presentes, uma se centrava na principal atividade de sala de aula (p. ex., falantes e atividades principais), enquanto a outra se centrava em eventos secundários (p. ex., estudantes não envolvidos/as em discussões principais). Em cada local, utilizou-se um gravador de áudio, para fornecer uma fonte adicional de dados. O tamanho relativamente pequeno do grupo feminino e do grupo feminista fez com que a presença de duas observadoras fosse muito perturbadora. Assim, a coleta de dados ficou restrita a uma observadora e à gravação. Dadas a multiplicidade e a complexidade dos eventos de sala de aula, não se pretende ter gravado de forma exaustiva qualquer sessão. De fato, as preocupações teóricas do projeto não dependem de relatos exaustivos, nem tampouco considera tais relatos possíveis. Em vez disso, como afirma Bourdieu et alii (1991), “renuncio à ambição impossível de dizer tudo sobre tudo, na ordem correta” (p. 10). O objetivo da coleta de dados neste projeto foi o de construir relatos detalhados dos eventos

“visíveis” e “articuláveis” (Deleuze, 1991) em cada local, onde o visível se refere ao que é visto, tanto em termos da forma (p. ex., “escola”) quanto da substância (p. ex., “estudantes”) e o articulado se refere ao que é dito, com sua própria forma (p. ex., “educação”) e substância (p. ex., “ignorância”). Foram também feitas entrevistas semi-estruturadas para tratar de uma série de questões além daquelas fornecidas pelo processo de observação.

As notas de campo e as transcrições das sessões e das entrevistas foram codificadas através das categorias descritas anteriormente e computadas com a utilização do software *Ethnograph*. O exemplo seguinte ilustra esse processo de codificação.

Uma ilustração

O seguinte trecho, de uma aula de Educação Física para a 3ª série do Segundo Grau, combina minhas notas de campo com a transcrição da aula². Começo essa ilustração demonstrando o processo de codificação, utilizando o conjunto principal de categorias desenvolvidas para o estudo para, depois, ampliar o foco às dimensões do poder disciplinar descritas por Foucault e aos padrões observados.

A professora está escrevendo notas no quadro, as quais os estudantes devem copiar em seus cadernos. Como usualmente, a maioria dos/as estudantes está copiando as notas e conversando sobre várias outras coisas.

1. Professora [apontando para o que ela tinha escrito no quadro]:	“OK. Isso já vai ser apagado”] ESPAÇO, TEMPO, TOTALIZAÇÃO EXCLUSÃO
2. Os/as estudantes fazem ruídos de protesto.	“Não”. “Não”. “Não, não vai”.	
3. A professora responde:	“Se vocês não podem parar de conversar e começar a trabalhar, por que é que eu vou esperar?”.] NORMALIZAÇÃO, TOTALIZAÇÃO, TEMPO
4. Ela aponta para outra parte do quadro que apresenta frases de outra professora e diz:	“Não tenho certeza se ela quer que se apague isso”.	
5. Natalie diz:	“Ah, quem se importa?”.] NORMALIZAÇÃO, EU/D, INDIVIDUALIZAÇÃO, ESPAÇO, EXCLUSÃO
6. A professora responde:	“Eu me importo”.	

7. Como a professora continua a escrever, Natalie diz:	“Espera!”.	} INDIVIDUALIZAÇÃO, NORMALIZAÇÃO, TEMPO
8. Annaliese acrescenta:	“Vai devagar”.	
9. Zac segue com:	“Relaxe, professora. [E numa voz “melosa”:] Deixe o sangue correr para seus dedos”.	
10. A professora continua escrevendo e anuncia:	“Logo que eu chegar aqui embaixo [apontando para o lado do quadro no qual ela está escrevendo], isso desaparece” [o outro lado].	} REGULAÇÃO, TEMPO
11. Um estudante diz:	“Eh, professora, o que a senhora acha do Michael Jackson, hem?” [Michael Jackson tinha acabado de ser acusado de ter agredido sexualmente uma criança].	} INDIVIDUALIZAÇÃO, SABER
12. A professora conversa com os/as estudantes sobre isso por alguns minutos, deixando de escrever no quadro por algum tempo.		
13. A discussão muda para Brooke Shields e suas fotografias numa revista esportiva.		
14. Enquanto os/as estudantes continuam conversando, a professora apaga a primeira parte do quadro.		} EXCLUSÃO, NORMALIZAÇÃO
15. Alguns/algumas estudantes gritam:	“Ahhhh! Ahhhhhhh! Professsora!”. [Esses gritos são imediatamente seguidos por risadas].	
16. A professora diz:	“Eu avisei vocês”.	} EXCLUSÃO, DISTRIBUIÇÃO, ESPAÇO, TOTALIZAÇÃO, EU/D
17. Madeleine diz:	“Professora, não podemos copiar se a senhora fica na frente”.	
18. Ela responde:	“Eu estava aqui”. (Há bastante barulho na sala, o que faz com que ela repita mais alto:) “Eu estava aqui. Vocês podiam enxergar muito	

	<p>bem”.</p> <p>(Mesmo assim, ela se afasta mais para o lado, enquanto continua escrevendo).</p>	
19. Madeleine anuncia:	<p>“Não estou escrevendo”.</p> <p>(Ela se volta para Ted e não escreve pelo resto da aula).</p>	<p>INDIVIDUALIZAÇÃO, EXCLUSÃO, EU/E</p>
20. Jerry, referindo-se ao conteúdo que eles/elas aprenderam recentemente nessa matéria, diz:	<p>“Ela é uma pessoa com os músculos tensos”.</p>	<p>CLASSIFICAÇÃO, SABER, INDIVIDUALIZAÇÃO</p>
21. Ouvem-se algumas risadas. Não posso ver o rosto da professora, pois ela está de costas para mim.		
22. Zac pergunta a ela:	<p>“A senhora já foi conversar com o conselheiro da escola?”.</p>	<p>INDIVIDUALIZAÇÃO, EXCLUSÃO, TEMPO</p>
23. A professora diz, talvez de forma brincalhona, que ela marcará uma entrevista com ele para amanhã.		
24. Jerry diz:	<p>“Professora, a senhora pode parar um pouquinho?”.</p>	<p>TEMPO, INDIVIDUALIZAÇÃO, EXCLUSÃO</p>
Ela diz:	<p>“Não”.</p>	
Ele acrescenta:	<p>“Helen quer que a senhora pare”.</p>	
25. Helen, que está sentada ao lado de Jerry, diz:	<p>“Ora, Jerry, você é um grande mentiroso!”.</p>	
26. Zac continua a reclamação sobre a quantidade de notas que os/as estudantes têm que copiar:	<p>“Não posso ver o quadro” (mas faz uma careta, para sugerir que está fingindo).</p>	<p>ESPAÇO, INDIVIDUALIZAÇÃO</p>
27. Tom pergunta:	<p>“Quando é que você vai começar a nos chamar para fora da sala, Jenny?” (A pergunta se referia às entrevistas que eu estava planejando com os/as estudantes. Eu disse que eu ainda não tinha certeza e voltei minha atenção para a professora, tentando evitar ser envolvida na conversa).</p>	<p>INDIVIDUALIZAÇÃO, TEMPO, TOTALIZAÇÃO, ESPAÇO, EU/P</p>

28. Alguns minutos depois, uma garota diz:	“Professora, vai devagar, já vai tocar o sinal”.] TEMPO, INDIVIDUALIZAÇÃO, NORMALIZAÇÃO, EXCLUSÃO
29. Ela continua a escrever.		
30. Jerry, então, encontra a estratégia certa:	“Professora, qual é a terceira palavra na quarta linha?”.	
31. A professora se volta, afasta-se do quadro e responde:	“Gasoso”.] SABER, INDIVIDUALIZAÇÃO
32. Jerry diz:	“Não, a que está embaixo dessa”.	
33. A professora tenta outra vez:	“Gases”.	
34. Jerry diz “não” outra vez.		
35. A professora lê a frase inteira:		
36. Jerry está dando risadas. Parece que ele não estava absolutamente interessado em saber qual era a palavra, mas tentando fazer com que a professora fosse mais devagar.	“Os gases se difundem ao longo de gradientes de concentração, também chamados de gradientes de pressão”	
37. Ela volta a escrever.] CLASSIFICAÇÃO, INDIVIDUALIZAÇÃO
38. Um estudante anuncia:	“Ela está sofrendo de <i>stress</i> ”.	
39. Alguns momentos depois, Remus diz:	“O sinal está tocando, professora, vamos devagar, ok?”.] TEMPO, NORMALIZAÇÃO, INDIVIDUALIZAÇÃO
40. Ela encerra a aula.		
41. Quando o sinal toca alguns minutos depois, a maioria dos/as estudantes deixa a sala imediatamente, embora alguns/algumas estudantes fiquem na sala para terminar de copiar as notas.		
42. Tom, tentando terminar, diz num tom exagerado para Nat, que agora está de pé, na frente da sala:	“Dá pra sair da frente, por favor!”.] ESPAÇO, INDIVIDUALIZAÇÃO, EXCLUSÃO, EU/E

Essa amostra, selecionada ao acaso, dentre a grande quantidade de dados coletados, utiliza a maior parte das categorias específicas do sistema de codificação, ao mesmo tempo. Por si só, o uso desses códigos, nesse breve exemplo, ilustra a extensão na qual as categorias se mostraram úteis e relevantes para analisar dados pedagógicos. O processo de codificação reproduzido aqui também demonstra a coincidência de várias práticas específicas de poder e a rapidez com que ocorrem os “exercícios de poder”, sublinhando, assim, a visão de Foucault de que as relações de poder — ações sobre as ações de outros — são, simultaneamente, locais, instáveis e difusas, não vindo de um ponto central, mas, em cada momento, indo de um ponto para outro, num campo de forças (Deleuze, 1991).

Mais especificamente, dos códigos utilizados, a individualização (14 vezes) ocorreu com mais frequência. Em comparação com a regulação explícita (1 vez), vemos que, nesse episódio, as relações de poder eram postas em ação através de técnicas mais sutis de exclusão (9 vezes) e normalização (6 vezes). O tempo (9 vezes) e o espaço (6 vezes) foram o foco explícito da ação de sala de aula com mais frequência do que o conhecimento (3 vezes). Essas comparações apontam para asserções potencialmente interessantes sobre o processo de escolarização, as quais serão verificadas pela análise do conjunto completo de dados de cada local e não através de episódios específicos como esse.

Portanto, os conjuntos codificados de dados estão sendo analisados para verificar a prevalência de práticas particulares de poder (a proporção de vigilância, classificação, etc., em cada local), a direção dos exercícios de poder (professor/a para estudante, estudante para estudante, estudante para professor/a), a substância da exclusão, normalização (qual era o objeto da normalização?; como ela era efetivada?; que reações podem ser observadas?) e outros padrões. Os padrões que surgem dessas análises serão objeto de um outro trabalho.

Evidências do poder disciplinar

Com referência à ilustração anterior, e em relação com as dimensões particulares de poder disciplinar esquematizadas no início deste ensaio, existe, certamente, evidência de relações de poder funcionando da forma sugerida por Foucault. Os eventos de sala de aula mostram evidências da circulação de relações de poder entre os/as estudantes (24, 25, 42), entre professora e estudantes (1-3, 5-9, 14-18, 22-24, 26, 28-29, 30-36, 39-40), e entre professores/as (4-6).

As relações de poder, nessa perspectiva, são tanto produtivas quanto repressivas. Por exemplo, elas produzem riso (15, 21, 36). Com a referência de Jerry aos “músculos tensos” (20), existe também (até mesmo!) evidência de conhecimento produzido em aulas anteriores. Em certo sentido, ele usa contra a professora o próprio conhecimento que ela “deu” a ele. Além disso, a informa-

lidade e a familiaridade evidente nessa passagem mostra que a sala de aula não é exatamente uma instituição repressiva similar a uma prisão — por exemplo, nas sugestões de que a professora “relaxe” e controle seu *stress* (7-9, 22-23, 38) e nas discussões paralelas (11-13).

As relações de poder, nesse exemplo, operam, de forma clara, sobre os corpos da professora e dos/as estudantes — por exemplo, a posição da professora (17-18, 19) e, mais tarde, Natalie (42) tentando parar ou atrasar a escrita da professora no quadro (15, 17, 24, 26, 28, 30-36, 39) ou Madeleine, com sua decisão de parar de copiar as notas do quadro (19).

Algumas dessas práticas de poder podem ser vistas como tecnologias do eu — por exemplo, a preocupação da professora em não incomodar a outra professora, apagando o que ela tinha escrito no quadro (4-6), a professora se afastando para o lado para maximizar a visibilidade, por parte dos/as estudantes, de suas notas (18), a anunciada decisão de Madeleine de parar de escrever (19), o uso inteligente feito por Jerry das normas discentes para envolver a professora (30-36), a professora interrompendo sua escrita para tratar da questão de Jerry (31-35). Ou ainda, a decisão de Tom, de permanecer depois do sinal de fim da aula para completar suas notas (42) e minha própria tentativa de não contribuir para perturbar a aula (27).

É interessante observar que o maior êxito dos/as estudantes em seu esforço para diminuir o ritmo da professora ocorre quando um estudante provoca a professora para executar mais plenamente sua tarefa *qua* professora — isto é, para auxiliar na aprendizagem, ao clarificar sua escrita no quadro (30-36). Quando os/as estudantes se queixaram de que não podiam ver ou que o sinal ia tocar, a professora, em geral, não reagiu, mas quando um estudante indicou uma preocupação com a tarefa em si, a professora foi estimulada a mudar seu próprio foco. Os outros estratégias para *deixar de fazer* o trabalho não tiveram o mesmo “poder” que o aparente esforço para *fazer* o trabalho. A partir desse exemplo, parece que as percepções daquilo que os/as professores/as fazem e daquilo que os/as estudantes fazem (ou se espera que façam) influenciam as relações de poder na sala de aula. Dito de outra forma, será interessante analisar os dados para descobrir as formas pelas quais os discursos sobre a escolarização e sobre os/as professores/as e os/as estudantes sustentam relações de poder.

Padrões na circulação de poder

O poder circula nesta sala de aula, mas o exercício do poder não é certamente igual para todos/as os/as participantes. A ação principal surge das tentativas da professora para fazer com que os/as estudantes completem uma tarefa que ela estabeleceu. Os exercícios de poder por parte dos/as estudantes se manifestam principalmente em forma de reação a essa tarefa. De acordo com Deleuze (1988),

“Incitar, suscitar, produzir (ou todos os termos de listas análogas) constituem afetos ativos, e ser incitado, suscitado, determinado a produzir; ter um efeito ‘útil’, afetos reativos. Estes não são simplesmente a ‘repercussão’ ou o ‘reverso passivo’ daqueles, mas antes, ‘irredutível interlocutor’, sobretudo se considerarmos que a força afetada não deixa de ter uma capacidade de resistência. Ao mesmo tempo, é cada força que tem o poder de afetar (outras) e de ser afetada (por outras, novamente), de tal forma que cada força implica relações de poder; e todo campo de forças reparte as forças em função dessas relações e de suas variações” (p. 79).

A maior parte dos exercícios de poder na ilustração ocorre entre professora e estudantes, em vez de, por exemplo, entre estudantes específicos, embora também haja exemplos desse tipo de relação de poder.

Os padrões observados nos dados (a professora como mais ativa e os/as estudantes como mais reativos/as, e o fato de a maioria dos exercícios de poder ser entre professores/as e estudantes) são sugestivos da circulação estruturada das relações de poder e apontam para análises mais políticas do que alguns/algumas estudiosos/as pensavam ser possível utilizando uma abordagem foucaultiana. Isto é, como mostram esses dados, a concepção de poder de Foucault — o poder visto como circulando, como existindo em ação e como não necessariamente repressivo — não contradiz concepções tradicionais do poder, que o vêem como estando localizado no/a professor/a. Tal como ilustrado, os exercícios de poder por parte da professora, nesse exemplo, são de uma ordem diferente dos exercícios de poder por parte dos/as estudantes. O que esta abordagem foucaultiana acrescenta às atuais compreensões dominantes do poder na pedagogia é o detalhe de como o poder é exercido no nível micro e as formas específicas pelas quais as relações de poder das salas de aula não cobrem tudo mas são, ao menos em momentos específicos, evitáveis. Por extensão, esta análise deveria ser capaz de destacar práticas nas relações de poder da pedagogia que não precisam ser o que são. Esses padrões presentes nos dados serão explorados em profundidade na análise que se segue.

Outras Dimensões do Estudo

A fim de produzir uma descrição mais finamente texturada e contextualizada das relações de poder, o que não é possível com a redução que ocorre na categorização, os dados também estão sendo examinados em busca de temas e padrões através da utilização de recursos típicos de estudos qualitativos. As categorias que surgiram dessa análise são as seguintes:

Poder explícito:	Discussões explícitas de (ou referências a) poder/relações de poder e autoridades (textuais, institucionais, corporificadas)
Corpos explícitos:	Discussões explícitas de (ou referências a) corpos (p. ex., funções corporais, tipos de corpos, controle corporal)
Regimes específicos:	A invocação de um nexos específico de poder-saber (p. ex., profissionalismo, justiça)
Rituais específicos:	A colocação em ação de um ritual específico (pertencente às normas grupais ou sociais) (incluindo, p. ex., servir o chá/champanhe, atribuir responsabilidades, distribuir folhas de teste, usar diários)
Técnicas de poder:	Histórias/descrições potentes/envolventes/interessantes de relações de poder exercido em vários locais (já que grande parte dos dados é sobre poder, este código é usado simplesmente para sublinhar mecanismos/dispositivos/práticas de poder — p. ex., o olhar, silêncio — e suas conseqüências)
Corpos disciplinados:	Descrições potentes/envolventes/interessantes sobre corpos
Transgressões:	Perturbações, transgressões (incluindo inversões), prazeres (p. ex., piadas e brincadeiras)
Identidade/ posicionamento/ ser:	Referências ao eu ou a subjetividades e formas de ser particulares (p. ex., experiência, privilégio epistêmico, credenciais, auto-depreciação, identidade grupal)
Diferenciação professor/a-estudante:	Eventos/descrições/práticas específicas que diferenciam os/as professores/as dos/as estudantes
Integração professor/a-estudante:	Eventos/descrições/práticas específicas que integram professores/as com estudantes
Pesquisador/a:	Qualquer interação entre pesquisador/a e professor/a ou estudantes
Dinâmica do poder:	Comportamento invocado ou efetivado (p. ex., se é feita uma referência à masculinidade ou ao sexismo, ou se o comportamento pode ser interpretado como efetivando a masculinidade ou o sexismo). As dinâmicas específicas codificadas são: gênero, raça, etnicidade, classe, sexualidade, religião, linguagem, deficiência, idade

Figura 3 — Categorias secundárias de codificação

Com todo esse tratamento de dados, o alcance deste projeto é claramente mais amplo do que pode ser mostrado neste ensaio. Alguns dos aspectos que estão sendo investigados incluem: (1) continuidades entre locais e no tempo; (2) discursos dominantes sobre a escola; (3) o disciplinamento dos corpos dos/as professores/as e dos/as estudantes; (4) o disciplinamento dos corpos masculinos e femininos (e outros, de acordo com o grupo social); (5) a natureza específica do disciplinamento corporal; (6) pontos de possível intervenção na pedagogia; (7) uma teoria da pedagogia (através do exame das práticas que podem ser constitutivas da pedagogia); (8) uma crítica da análise do poder de Foucault.

Conclusão

Neste ensaio, forneci um panorama de meu estudo sobre relações de poder na pedagogia, apresentando considerações teóricas e metodológicas centrais e fornecendo um pequeno exemplo da técnica metodológica. Focalizando o aspecto da metodologia que envolve o primeiro sistema de codificação, apresentei uma forma pela qual a análise das relações de poder de Foucault pode ser usada para examinar e apoiar a pesquisa empírica em educação. Na medida em que o sistema de codificação constitua um acréscimo aos instrumentos metodológicos disponíveis aos/as pesquisadores/as que utilizam as teorias pós-estruturais para investigar as relações de poder, acredito que o ensaio pode representar alguma contribuição. Ficarei feliz se as idéias e as técnicas apresentadas aqui puderem ser úteis ou estimulantes para outras pessoas. Apresento este ensaio, neste estágio embrionário do processo global de pesquisa, na esperança de estimular o diálogo com outras pessoas que têm esses mesmos interesses teóricos ou metodológicos.

Como argumentei a respeito das práticas pedagógicas (Gore, 1993), argumentaria também aqui que técnicas específicas de pesquisa não são, em si mesmas, libertadoras ou opressivas, estruturais ou pós-estruturais, modernas ou pós-modernas. Embora eu esteja empregando *técnicas* convencionais neste estudo, o pós-estruturalismo da *metodologia* deve ser julgado pelas questões teóricas colocadas, pelas análises conduzidas e pelos relatórios escritos. O que pode parecer aqui uma “domesticação” de Foucault é apenas um momento temporário naquilo que, espero, será uma aplicação estimulante e criativa de seu trabalho ao contexto da escolarização. Para muitos/as estudiosos/as, a obra de Foucault tem possibilitado ou provocado um grande esforço teórico, na tentativa de compreender seu trabalho freqüentemente fragmentado, algumas vezes inconsistente e em relacioná-lo com outras posições teóricas e políticas importantes. O enorme esforço intelectual que tem sido investido nesse processo é indicativo do fato de que o trabalho de Foucault necessita de alguma domesticação se quisermos que ele seja aplicado à prática social e institucional contemporânea. Assim, minha própria abordagem, assinalada na parte da agenda de pesquisa

descrita anteriormente, consiste em começar minha própria teorização, no contexto específico no qual trabalho, ao utilizar a teoria foucaultiana numa re-consideração daquilo que somos hoje (em nosso trabalho institucionalmente localizado) na educação.

Notas

1. REID, J. et al. estão trabalhando em um projeto sobre a construção da estudante mas, que eu saiba, seu trabalho ainda está para ser publicado.
2. Cada pequeno episódio está numerado para facilitar a referência a incidentes particulares nas discussões resultantes. Pseudônimos, selecionados pelos/as estudantes, são usados ao longo do texto.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C., PASSERON, J.-C. *The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries*. Berlin/Nova York: De Gruyter, 1991.
- COCKS, J. *The Oppositional Imagination: Feminism, Critique and Political Theory*. Londres/Nova York: Routledge, 1989.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991, 2ª ed.
- DONNELLY, M. On Foucault's Uses of the Notion of Biopower. In: T.J. Armstrong (trad.). *Michel Foucault Philosopher*. Nova York: Harvester Wheatsheaf, 1992: 199-203.
- FIRESTONE, W.A. Alternative Arguments for Generalizing From Data as Applied to Qualitative Research. *Educational Researcher*, 1993, 22(4): 16-23.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. Rio: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, M. The Subject and Power. In: H. L. Dreyfus & P. Rabinow. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press, 1983: 208-26.
- FOUCAULT, M. What is Enlightenment?. In: P. Rabinow (Org.). *The Foucault Reader*. Nova York: Pantheon Books, 1984: 32-50.
- FOUCAULT, M. Sobre a Prisão. In: M. Foucault. *Microfísica do Poder*. Rio: Graal, 1985, 5ª ed: 129-143.
- GORE J.M. *The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*. Nova York/Londres, Routledge, 1993. (Edição espanhola: Editora Morata, Madri, 1995).
- JONES, K. & WILLIAMSON, K. The Birth of the Schoolroom: A Study of the Transformation in the Discursive Conditions of English Popular Education in the First-Half of the Nineteenth Century. *Ideology and Consciousness*, 1979, 5(19): 59-110.
- KING, M.B. Disciplining Teachers. Trabalho apresentado na Reunião Anual da American Educational Research Association, Boston, Massachusetts, 1990.

- LAWRENCE, D.H. *The Rainbow*. Londres: Heinemann, 1915.
- MAXWELL, J.A. Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 1993, 63(3): 279-300.
- MEREDYTH, D. & TYLER, D. (Orgs.). *Child and Citizen: Genealogies of Schooling and Subjectivity*. Griffith University, Institute of Cultural and Policy Studies, 1993.
- WALKERDINE, V. Progressive Pedagogy and Political Struggle. *Screen*, 1986, 27(5): 54-60.

Tradução de Tomaz Tadeu da Silva

Jennifer M. Gore é professora do Departamento de Educação da University of New Castle, Austrália.

Endereço para correspondência:
University Drive,
Callaghan, New Castle
NSW 2308 - Austrália