

Docência e o poder: do percurso formativo de estudantes de educação física

Teaching and power: on the educational path of physical education students

Enseñanza y poder: en la trayectoria educativa de los estudiantes de educación física

Aginaldo Antônio da Silva ⁱ

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Belo Horizonte | Brasil 

Amauri Carlos Ferreira ⁱⁱ

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Belo Horizonte | Brasil 

Resumo:

Neste artigo apresentamos uma das partes da nossa pesquisa de doutoramento onde 51 estudantes, do 1º período do curso de licenciatura em Educação Física (EF) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – unidade Ibirité, foram perguntados, por meio de memoriais, sobre seus percursos formativos, no que diz respeito à sua memória sobre as estratégias que seus professores utilizavam para manter a organização e conseguir ministrar as aulas. O objetivo desse artigo, de natureza qualitativa, foi identificar e analisar as memórias dos estudantes sobre o percurso formativo na Educação Básica. As respostas foram analisadas com base na dimensão do poder, tratada por Foucault, que intermediam e interferem na relação professor-aluno, no desenvolvimento pessoal e nas possíveis interações sociais. Os resultados permitiram identificar que suas passagens no período formativo da Educação Básica lhes incorporaram, frente a algumas vivências com alguns docentes, posturas consideradas positivas que os marcaram e influenciaram e noções de formas de tratamento e resolução de conflitos baseados em posturas pouco dialógicas, de tentativas de resoluções rápidas, sem serem convidados à reflexão, assumindo características mais punitivas. Nesse caso, esse tipo de conduta pode dificultar e inviabilizar a relação pedagógica, o desenvolvimento pessoal, não contribuindo para construir referências para o ensino e sua emancipação cognitiva e social.

Palavras-chave: Educação Básica. Memórias. Docência. Poder. Autoridade autoritária.

Abstract:

In this article we present one of the parts of our doctoral research where 51 students, from the 1st period of the degree course in Physical Education (EF) at the Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Ibirité unit, were asked, through memorials, about their formative paths, with regard to their memory about the strategies that their teachers used to maintain the organization and manage to teach the classes. The objective of this article, of a qualitative nature, was to identify and analyze the students' memories about the formative path in Basic Education. The answers were analyzed based on the power dimension, treated by Foucault, which mediates and interferes in the teacher-student relationship, in personal development and in possible social interactions. The results allowed us to

identify that their passages in the formative period of Basic Education incorporated them, in the face of some experiences with some teachers, attitudes considered positive that marked and influenced them and notions of forms of treatment and conflict resolution based on little dialogic postures, of attempts at quick resolutions, without being invited to reflect, assuming more punitive characteristics. In this case, this type of behavior can make the pedagogical relationship and personal development difficult and unfeasible, not contributing to building references for teaching and its cognitive and social emancipation.

Keywords: Basic Education. Memories. Teaching. Power. Authoritative authority.

Resumen:

Este artículo presenta una parte de nuestra investigación doctoral, en la que se consultó a 51 estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación Física (EF) de la Universidad del Estado de Minas Gerais (UEMG) – Campus Ibirité – sobre sus experiencias formativas, específicamente sobre las estrategias que sus docentes empleaban para mantener la organización y facilitar la impartición de clases. El objetivo de este artículo cualitativo fue identificar y analizar los recuerdos de los estudiantes sobre su trayectoria formativa en Educación Básica. Las respuestas se analizaron desde la perspectiva de la dimensión del poder, según Foucault, que media e influye en la relación docente-alumno, el desarrollo personal y las posibles interacciones sociales. Los resultados permitieron identificar que sus experiencias durante el periodo formativo de Educación Básica incorporaron, en relación con ciertas experiencias con algunos docentes, actitudes consideradas positivas que los marcaron e influyeron, así como nociones de trato y resolución de conflictos basadas en posturas menos dialógicas, intentos de resolución rápida, sin invitar a la reflexión, adquiriendo un carácter más punitivo. En este caso, este tipo de conducta puede obstaculizar e imposibilitar la relación pedagógica y el desarrollo personal, impidiendo la construcción de referencias para la enseñanza y su emancipación cognitiva y social.

Palabras clave: Educación básica. Recuerdos. Enseñanza. Poder. Autoridad autoritaria.

1 INTRODUÇÃO

Quando o indivíduo decide/escolhe e se põe disponível a ensinar (pensando o ensino não somente no ambiente escolar) vários fatores concorrerão para que sua intenção se realize, desde questões de ordem pessoais, inseridas em suas histórias de vida (experiências de aprendizagem, com aqueles que os ensinaram algo e os marcaram de alguma forma, com os conteúdos, de como se deu o ensino, suas relações com os professores e a escola, dentre outros)¹, quanto àquelas pertinentes ao campo da formação profissional e às associadas aos sujeitos, ambientes e contextos em que se dará sua atuação. Interagem, nesse sentido, essas questões com as de ordem sociais, emocionais, culturais,

¹ Nesse contexto concordamos com Tardif e Raymond (2000) que, em seu artigo “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério”, propõem que a constituição de saberes se dá ao longo do tempo e as relações que se estabelecem com o ensino e a aprendizagem são anteriores à entrada na escola. Também se dão nesse ambiente, que pode ser marcante na vida das pessoas, porém continuam sendo constituídas fora do ambiente escolar, ou seja, na vida. A escolha pela docência pode se tornar um momento crucial onde seria necessário resgatar a trajetória pessoal para trazer à tona suas crenças e refletir sobre elas.

espirituais, morais, éticas, etc. A disponibilidade ou dificuldade em concretizar a sua intenção fica subjugada ainda a outros fatores menos visíveis.

Ensinar nessa perspectiva demanda uma postura diferente daquela que valoriza o conteúdo como único ou mais importante elemento a ser incorporado, até porque a informação circula e não mora nos bancos das escolas e universidades, e daquela que tenta apresentar modelos de ensino, de didática, desconectados do contexto e que não contempla seus interlocutores.

Reconhecemos que outras forças (fatores) influenciam o “encontro pedagógico”, que antecipam ou antecedem a sala de aula e sempre estarão atuando, mesmo que de forma imperceptível. Chegam nela e a transformam e/ou transbordam. Uma delas é a trajetória de vida, outra, são as relações de poder que Foucault bem definiu e defendeu.

Não só a educação, mas inclusive ela, é atravessada por relações de poder. Foucault (2014) adverte logo de início que o poder, ou “poderes”, não está situado em um lugar específico. Está distribuído e agindo em toda sociedade, em todos os lugares e em todas as pessoas e, por meio de seus mecanismos, atua como uma força coagindo, vigiando, controlando e disciplinando os indivíduos:

[...] os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível. Daí a importante e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que detêm o poder e de outro, aqueles que se encontram alijados dele. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada num lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser travadas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder [...] [...] E como onde há poder, há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda estrutura social. (Foucault, 2014, p.17,18).

Para Foucault (2014, p.12), “Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.”

Quando o autor começou a formular explicitamente a questão do poder, foi para tentar sustentar seus estudos em relação à história da penalidade. Percebendo que havia uma relação específica do poder sobre os indivíduos enclausurados que incidia sobre seus corpos e utilizava uma técnica própria de controle, a identificou também em outras instituições como a caserna, os hospitais, a escola, as fábricas. Instituições de “confinamento” como essas estabelecem modos de agir, regulando os comportamentos e havendo sempre a possibilidade de opressão, subjugação, convencimento, de um

sobre o outro. No prefácio do livro “Microfísica do poder” de Michel Foucault (2014), Roberto Machado tece o seguinte comentário:

A ideia básica de Foucault é que as relações de poder não se passam fundamentalmente no nível do direito, nem da violência: nem são basicamente contratuais nem unicamente repressivas. [...] [...] A difícil questão da repressão está sempre polemicamente presente em “Vigiar e punir” e “A vontade de saber”, livros que estão constantemente querendo demonstrar que é falso definir o poder como algo que diz não, que impõe limites, que castiga. [...] [...] A dominação capitalista, por exemplo, não conseguiria manter-se se assentasse exclusivamente na repressão. [...] [...] É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ele ‘reprime’, ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O poder produz uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é esse aspecto que explica o fato de que ele tem como alvo o corpo humano, não para suplicá-lo, para mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo. [...] [...] Não se explica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva, pois o seu objetivo básico não é expulsar os homens da sua vida social, impedir o exercício de suas atividades e, sim, gerir a vida dos homens, utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. [...] [...] diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralizando os efeitos de contrapoder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente. (Foucault, 2014, p.19-20).

Em Foucault a dimensão do poder ganha diferentes nuances: por demonstrar seu lado positivo; por lhe retirar o estatuto de pertencimento a uma elite e de inclusão no campo social – nas relações; por evidenciar seus mecanismos de controle e, principalmente, apresentar o “saber” (conhecimento) como uma das formas mais sutis e potentes de exercer o poder; por diferenciá-lo do sentido de violência socialmente conhecido, dentre outros. Assim, se torna referência para estudos dessa dimensão e por ela fizemos a leitura dos dados da pesquisa.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS...

Os memoriais, utilizados como meio de estimulação da memória e acesso a informações dos(as) estudantes, se insere no campo de discussões das pesquisas com histórias de vida, tangenciados pelos estudos de Nóvoa (1992), Pereira (2000), Queiroz (1988) e Souza (2006), dentre outros. Esses autores ofereceram um olhar para além da perspectiva tecnicista na formação docente, revelando que é possível, por meio do memorial, obter informações sobre vivências, experiências e processos de formação. A coleta de informações pelos memoriais nos permitiu elencar falas para nos auxiliar a constituir sentidos diante da nossa proposta. De acordo com Amorim, Santos e Virgílio (2012, p.105):

O caráter fecundo do memorial na formação revela um campo semântico de possibilidades sobre a escrita autobiográfica e, conseqüentemente, da implicação dos registros das

experiências vivenciadas ao longo da vida pessoal e profissional. Os memoriais traduziram as narrativas acerca do passado e do presente dos estudantes em formação, suas especificidades, suas implicações e desafios enfrentados na formação e auto formação. (Amorim, Santos e Virgílio, 2012, p.105).

Nesse sentido o memorial, o registro das vivências e das experiências, ganha uma conotação importante não só por possibilitar o resgate das memórias, mas como um mecanismo de subjetivação para a apropriação das experiências vividas com novos sentidos. De acordo com Ecléa Bosi (1979, p.2):

O Memorial se constitui em um exercício de interrogação de nossas experiências passadas para fazer aflorar não só recordações/lembranças, mas também informações que confirmam novos sentidos ao nosso presente. A forma como encaramos certas situações e objetos está impregnada por nossas experiências passadas. [...] através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência. O passado atua no presente de diversas formas. Uma delas, chamada de memória-hábito, está relacionada com o fato de construirmos e guardarmos esquemas de comportamento dos quais nos valem muitas vezes na nossa ação cotidiana. (Bosi, Ecléa, 1979, p.2).

O memorial se configura como forma de coleta de informações e uma tentativa de trazer à tona fatos, reminiscências da história de vida e da trajetória pessoal, pela narrativa ou pelos registros da própria vivência, retomada por meio do que ficou marcado e associado a sentimentos, que geralmente funciona como um elo de ligação. Esse exercício pode proporcionar trabalhar as experiências vividas, aprofundando sobre elas, de modo reflexivo e lhe dar novos contornos e novos sentidos antes não visualizados ou reconhecidos.

O objetivo desse artigo, de natureza qualitativa, foi identificar e analisar as memórias dos estudantes sobre o seu percurso formativo na Educação Básica. Os registros foram apresentados em um quadro, organizados em blocos, por similaridade e em ordem dos que mais foram relatados, de forma a condensar os motivos apresentados. As respostas foram analisadas com base na dimensão do poder, tratada por Foucault, que intermediam e interferem na relação professor-aluno, no desenvolvimento pessoal, nas aprendizagens e nas possíveis interações sociais.

Quanto ao objetivo, classificamos o nosso estudo na interseção ou no encontro da pesquisa descritiva com a pesquisa exploratória. Ao mesmo tempo que pretendemos, por meio de coletas de dados, obter informações de estudantes acerca de seus percursos formativos visando identificar e estabelecer relações entre elas (descritiva), nos propomos também a trazer à tona elementos pouco visibilizados da interação pedagógica e na formação de professores (exploratória).

De acordo com Gil (2008, p.28) as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a

descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Para Gil (2008, p.27), as pesquisas exploratórias “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Os sujeitos da pesquisa foram constituídos, exclusivamente, de 51 estudantes do 1º período do ano de 2018 do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – unidade Ibirité. Esse recorte se deu pelos registros que já possuíamos, pois os dados dessa pesquisa foram retirados da nossa tese de doutorado. Outras características da amostra não foram levadas em consideração, como: faixa etária, sexo, terem ou não outra formação universitária, estarem ou não atuando profissionalmente em qualquer que fosse a área, dentre outros, por não fazerem parte do objetivo desse estudo diferenciar, agrupar, qualificar e analisar cada indivíduo e/ou grupos de indivíduos.

Essa amostra possui características não probabilística: por tipicidade ou intencional e, de acordo com Gil (2008, p.90, 91), “consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. A principal vantagem da amostragem por tipicidade está nos baixos custos de sua seleção. Entretanto, requer considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado.”

Os registros dos estudantes nos proporcionaram obter e agrupar informações. Diante desse levantamento fizemos análises na tentativa de ampliar nossa compreensão, trazendo alguns autores para auxiliar na discussão.

3 MEMÓRIAS SOBRE AS ATUAÇÕES DOCENTES: INTERVENÇÕES NA DIMENSÃO DO PODER

Diante dos registros dos memoriais dos estudantes, a partir da pergunta de estimulação de memória “Que memórias preserva sobre as estratégias que seus professores utilizavam para manter a organização e conseguir ministrar as aulas?”, obtivemos as seguintes informações:

Quadro 1 - Memórias sobre as estratégias dos professores

Nº de respostas	Registros dos(as) estudantes
15	Castigos (ir para a direção, ameaças/intimidação, gritos, medo, perder algo, ocorrências, chamar os pais, tirar pontos, punição verbal e física, “professor ensina e aluno aprende”);
12	Novos trabalhos (interação, planejamento, tarefas, utilização de outros espaços);
10	Forma de abordar positiva (respeito, diálogo, conscientização);

08	Autoritarismo (impor conteúdo, prepotência, professor que sabe muito, mas não sabe ensinar);
03	Empatia;
02	Não se lembram
01	Prêmios;

Fonte: Dados da pesquisa, SILVA, Agnaldo (2019)².

Dá para perceber pelos registros que os estudantes identificam várias ações e posturas positivas que ficaram marcadas em suas memórias. Apontam também condutas que enfrentaram e as veem como negativas, não formativas e, muitas vezes, desnecessárias. Eles nos permitem ter ideia de características de seu percurso formativo na Educação Básica, no convívio com os docentes, por meio de suas atuações.

Agrupando os registros pelo critério de posturas consideradas positivas e negativas, em relação às estratégias utilizadas pelos docentes, temos: 26 respostas que retratam posturas tidas como positivas e 24 respostas que retratam posturas tidas como negativas:

Quadro 2 - Posturas tidas como positivas

12	Novos trabalhos (interação, planejamento, tarefas, utilização de outros espaços);
10	Forma de abordar positiva (respeito, diálogo, conscientização);
03	Empatia;
01	Prêmios;

Fonte: Dados da pesquisa, SILVA, Agnaldo (2019).

Quadro 3 - Posturas tidas como negativas

15	Castigos (ir para a direção, ameaças/intimidação, gritos, medo, perder algo, ocorrências, chamar os pais, tirar pontos, punição verbal e física, “professor ensina e aluno aprende”);
08	Autoritarismo (impor conteúdo, prepotência, professor que sabe muito, mas não sabe ensinar);
01	Prêmios;

Fonte: Dados da pesquisa, SILVA, Agnaldo (2019).

No que diz respeito às posturas consideradas positivas os estudantes lembram das ações que lhes auxiliaram na realização das tarefas, na motivação, adesão, participação, interação, diante da proposta de novos trabalhos e utilização de outros espaços. Também recordam da maneira que foram tratados: com diálogo e respeito.

² SILVA, Agnaldo Antônio da. **Saberes e práticas na formação docente: ciclos de repetição pedagógica**. Belo Horizonte, 2019. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (unidade Coração Eucarístico).

Ações, intervenções e interações com essas características não só são capazes de deixarem marcas positivas, como vemos nos relatos, mas têm a capacidade de influenciar escolhas pessoais e profissionais, visto que esses estudantes as recordam como tendo sido importantes e significativas em seus percursos escolares.

Desde o momento em que o professor se apresenta, se constitui como uma referência pedagógica. Todo e qualquer comportamento que venha a ter à frente da classe será objeto que possibilitará constituir relação com o conteúdo e com sua postura, até porque sempre será observado e nunca conseguirá determinar o que será captado pelo outro da sua ação docente. Nesse caso, o seu compromisso poderá afetar a sua prática pedagógica, a construção das referências dos estudantes do que seja um “bom” ou um “mal” professor.

Freire (1996) bem destacou que a relação pedagógica se dá no reconhecimento que a docência não se faz sem a discência e vice-versa. Santos (2007, 2018, 2019) considera que a possibilidade de emancipação por meio da educação passa pelo enfrentamento da dimensão do conhecimento que está posto e do conhecimento que os indivíduos carregam, chegam com eles e dos que ele irá produzir. Por isso valoriza outros saberes que não somente os científicos como forma de produzir conhecimentos válidos.

Nessa dimensão a ação docente pode ajudar a promover ou a silenciar os estudantes. Dessa forma, percebemos que as lembranças obtidas pelos registros retratam posturas que marcaram no transcurso da escola, no convívio com os professores.

Em relação às posturas consideradas negativas, apesar de não relatarmos quais eram suas atitudes que talvez pudessem desencadear tais respostas dos professores, pensamos que a ação docente deve ter sempre uma conotação formativa, mesmo nos momentos de tensão, conflitos, dilemas. Conseguir agir equilibradamente e adequadamente diante dessas características de situações pode auxiliar aos estudantes lidarem com seus próprios dilemas – que é um dos grandes entraves para o desenvolvimento pessoal, para a convivência em sociedade e para o desenvolvimento da cidadania.

O que se percebe é que, na visão dos estudantes, os professores oscilam na condução do ensino com posturas dialógicas, de respeito, conscientização, empáticas, etc., e também se valem de posturas baseadas na tutela, na relação tarefa-prêmio-castigo, com posturas de autoridade autoritária, etc., tipos de estratégias denunciadas por Foucault (2014, p.22,23) e fundamentadas nas relações de poder e suas nuances derivadas do poder disciplinar³: “organização do *espaço*”, “controle do *tempo*”, “*vigilância*”

³ Para Foucault o poder disciplinar se baseia em quatro pilares: a) a disciplina é um tipo de organização do espaço: “é uma técnica de distribuição dos indivíduos por meio da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório, hierarquizado”; b) a disciplina é um controle do tempo: “estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia”; c) a vigilância é um de seus principais

(olhar “invisível”) e o “*poder/saber*”, que aparecem intermediando e/ou interferindo na construção de uma identidade.

De acordo com os estudos de Foucault (2014), podemos perceber nos registros dos estudantes, que a dimensão do poder está presente na escola, ou seja, nas instituições de longa data. Porém, mais que essa dimensão visível, perceptível, sobre as quais costumamos nos deter, ele tenta demonstrar que estamos longe de conseguirmos captar as suas sutilezas se continuarmos mirando esses comportamentos explícitos, repressivos, pois tais sutilezas das relações estabelecidas com o poder são quase imperceptíveis, muitas se encontram mascaradas por comportamentos e visões de mundo internalizadas, naturalizadas e corriqueiras.

O desconhecimento dos mecanismos e das repercussões que as condutas assentadas sobre as relações de poder autoritário podem gerar, além de comprometer o estabelecimento da relação que se pretende pedagógica, pode dificultar a aprendizagem, o relacionamento professor-aluno; pode criar uma falsa ideia de que estamos imunes, na medida em que buscamos e nos identificamos com posturas consideradas ideais e positivas; pode promover e aguçar a dinâmica das relações de poder, na medida em que passamos a acreditar que estamos livres para fazer escolhas e tomar decisões, dentre outras.

Nesse sentido, é bem possível que possa haver não só a denúncia das relações de poder com bases em posturas consideradas inadequadas/autoritárias (relatos dos estudantes nos memoriais) como a identificação com os valores colocados por elas. Essa situação pode fazer com que eles (os valores) sejam naturalizados e até sejam justificados nas intenções e nas ações dos docentes, contemplando, assim, as ideias de Foucault (2014, p.13) de que algumas relações de poder podem ser visualizadas mais facilmente, que geralmente são localizadas nas ações do Estado, nas instituições e nos detentores de diferentes postos de comando, mas o que seria mais importante, e sobre o qual temos pouco acesso, é sobre seus mecanismos, por isso os chamou de micro poderes:

[...] a mecânica do poder se expande por toda parte, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa no nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso pode ser caracterizado como micro poder ou subpoder. O que Foucault chamou “microfísica do poder” significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. (Foucault, 2014, p14).

Nesse aspecto Freire (1996, p.25) nos alerta sobre “o poder apassivador do bancarismo”:

instrumentos de controle: “olhar invisível – que permite ver tudo permanentemente sem ser visto – deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira por si mesmo a visão de quem o olha”; d) conhecimento / saber: “a disciplina implica um registro contínuo de conhecimento. Ao mesmo tempo que exerce um poder, produz um saber” – poder/saber. (Foucault, 2014, p.22,23).

[...] que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. (Freire, 1996, p.25)

Posturas associadas à condução do ensino foram discutidas por Freire em seu vasto trabalho. Algumas delas dizem respeito à ideia da “chegada” dos estudantes na escola onde seus saberes são desconsiderados, em relação ao que é validado e, em muitas vezes, o ensino não atinge uma “dimensão de propiciar uma intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p.98). Além disso, comportamentos que não consideram essa dimensão tendem a cercear a possibilidade de constituir sentido sobre as aprendizagens, de desenvolver a criticidade, a insubmissão.

É possível que, quando não considerada essa dimensão mais ampla de ensino, outras condutas entrem em ação, como algumas que foram descritas nos registros dos estudantes. Essas ideias corroboram com o que Freire (1987) chamou de “Educação Bancária”. Brighente e Mesquida (2016, p.159,160), em seu artigo “Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora”, dirão que:

[...] Educadores e educadoras, quando negam seus educandos como sujeitos, “fabricam” objetos para constituir a massa homogênea e padronizada do modo de produção capitalista, para produzir e reproduzir as regras e a cultura imposta pelos dominantes, mantendo o status quo. Todo processo de negação e interdição do corpo na prática pedagógica só é possível de ser realizado em função do poder disciplinar, tal como foi tratado por Foucault (2009) no livro *Vigiar e punir*. E a educação bancária, reprodutora do saber, faz uso da vigilância, da punição e do exame. Evidentemente, todo esse processo de proibição do corpo acaba suprimindo a corporeidade e anulando as emoções. Padronizar e massificar homens e mulheres, no contexto econômico, é fundamental para manter o andamento do sistema, lembrando que, segundo Foucault (2009), aquele que outrora punia e condenava os culpados (o carrasco) agora é substituído por médicos, psicólogos e, também, por educadores. Dentro das instituições escolares, os educadores acabam sendo os principais responsáveis pela negação dos corpos dos educandos. (Brighente e Mesquida, 2016, p.159,160)

Nesse estudo, os resultados permitiram identificar que a passagem dos estudantes no período formativo da Educação Básica lhes incorporou, frente a algumas vivências, com alguns docentes, noções de formas de tratamento e resolução de conflitos baseados em posturas pouco dialógicas e de tentativas de resoluções rápidas, sem serem convidados à reflexão, assumindo características mais punitivas. Esse tipo de conduta pode dificultar e inviabilizar a relação pedagógica, o desenvolvimento pessoal, não contribuindo para construir referências para o relacionamento social.

Importante ressaltar sobre o item “Prêmio” que foi colocado tanto como positivo quanto negativo. Esse registro apareceu em uma resposta, mas não foi possível identificar qual a conotação

que foi trazida.

4 A DOCÊNCIA E OS DOCENTES

Com o objetivo de conhecer as marcas que os docentes deixaram, os registros dos estudantes nos proporcionam perceber que muitas delas são compartilhadas entre eles. Ao mesmo tempo que caracterizam um tipo de experiência com a escola, caracteriza também a convivência com a docência e com os docentes.

Escolhas inadequadas de estratégias didáticas e pedagógicas para conduzir o ensino poderão gerar a desmotivação e/ou causar conflitos. Algumas delas, apontadas nos memoriais, têm afastado professores e estudantes, reforçando uma relação hierárquica aonde se esperava que ambos pudessem trocar e conversar mais abertamente sobre os conteúdos e questões pertinentes à formação, às ações à frente da classe; imaginando também que o(a) professor(a) que ensina funciona e pode funcionar como um bom espelho por meio de suas escolhas/conduitas.

Essas e outras posturas podem dificultar ou impedir a concretização do ensino e das aprendizagens não só dos conteúdos, mas da noção de condutas e valores, de sua identidade, das possibilidades de entendimento e resolução dos dilemas, dos conflitos, dentre outros.

Nessa perspectiva o papel da docência e dos docentes toma novas dimensões frente a indivíduos que se apresentam para um processo formativo, de não mais necessitar tutelá-los e usar de uma autoridade autoritária para conseguir sua adesão. Auxiliá-los a se verem no processo de seu desenvolvimento, a refletirem sobre suas posturas, assumirem responsabilidade, começarem a “treinar” escolher e tomar decisões, quando necessário lembrá-los de suas escolhas e posicioná-los ou reposicioná-los frente às suas condições de responsabilidade que assumem por elas, dentre outras. Assim, permitindo exercer seu papel de protagonista da sua formação, tendo o professor como parceiro nessa empreitada.

Para que esse processo possa funcionar é necessário também que os docentes, que assumem o papel de conduzir as aprendizagens na sala de aula, estejam conscientes e imbuídos de seus papéis e da responsabilidade frente a estudantes que buscam aprendizagens significativas⁴ (Carril, Natário e Zoccal, 2017), e que permitam fazer uma leitura da realidade transformando-a, caso julguem necessário. Nesse caso é importante lembrar que o ensino, apesar de coletivo, deve propiciar a

⁴ Nota: Ler sobre esse tema em: CARRIL, Maria da Graça Pimentel; NATÁRIO, Elisete Gomes; ZOCCAL, Sirlei Ivo. “Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel – uma reflexão teórica”. e- Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). v. 6 – nº. 13 – dez., 2017.

reflexão e a tomada de decisão individual, levando em consideração que se vive em comunidade.

Que se possa reverenciar a autoridade legitimada e não o desejo de um prevalecendo sobre os outros – o autoritarismo ou o totalitarismo, como lembra Arendt (2011). Que no ensino se valorize e estimule o desenvolvimento e o reconhecimento das relações éticas e não a ideia que somente os conteúdos são capazes de formar sujeitos, cidadãos, que partem de uma sociedade e retornam a ela quando encerra o horário de aula.

Partindo da nossa vivência como estudante, da nossa experiência profissional, das leituras e pesquisas e, agora, das análises dos registros dos memoriais dos estudantes, reforçamos que a Educação Básica é um período da formação muito importante e um campo de pesquisa fecundo para buscar elementos para compor a formação docente na Universidade.

Em relação às instituições de ensino, por gerações sobrevivem com o intuito de cumprirem seu papel social, porém não sem contemplarem seu viés ideológico. Nesse sentido não há saber neutro, todo saber é político, e sua gênese se dá no próprio seio das relações, ou seja, a escola não é apenas um local onde se ensina e se aprende, mas também é um local onde se produz saberes sobre quem ensina e sobre quem aprende. Com isso, passa a constituir saberes que lhe proporcionará poder e possibilitará instrumentalizar-se para conduzir os corpos e “formá-los”.

Esses saberes, que segundo Foucault (2014), tomam a dimensão de poderes, passam a possibilitar observar, comparar e a conter os indivíduos com base em modelos do que é esperado, que são aceitáveis⁵ (FILLOUX, 2010, p.15). Caso se desviem, poderão ser corrigidos, por meio de instrumentos de regulação, de controle e de vigilância (FOUCAULT, 2014).

Configura-se em um dos vieses sobre os quais tem-se feito críticas sobre o processo de escolarização e atuação docente. Há que se ressaltar que os professores, enquanto sujeitos de ensino e aprendizagem, carregam consigo suas histórias de vida com seus percursos formativos e devem sempre se perguntar sobre seus pensamentos e atuações. Essa postura lhes possibilitaria dialogar mais abertamente no processo de ensino. Na medida em que também não “estão prontos”, podem vivenciar dilemas similares aos que lhes são apresentados em sua prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como de fato a escola só existe documentalmente e fisicamente, questões levantadas por meio dos memoriais dos estudantes recaem sobre quem a habita e nela circula e sobre os docentes, que

⁵ De acordo com Filloux (2010, p.15), para Durkheim, cada sociedade fixa um certo “ideal do homem”, do que ele deve ser, do ponto de vista intelectual, físico e moral, sendo esse ideal o próprio polo que norteia a educação.

darão corpo à formação. Devem ficar atentos ao que pensam e ao que podem fazer prevalecer nessa relação. Também ao que escolhem para compor o ensino, sua condução/atuação e como auxiliarão aos estudantes a se atentarem e aprenderem a lidar com elas. Para isso necessitam reconhecê-las e considerarem que são componentes importantes a serem abordados.

À primeira vista, pode-se concluir que o homem é um efeito do poder, mas percebe-se, com o passar do tempo, que intimamente o desejamos e passamos a exercê-lo, seja de forma explícita (consciente) ou de forma invisibilizada, naturalizada (inconsciente). Uma das formas mais eficazes e sutis de controle pelo poder, sobre as pessoas, que passa a prevalecer, se dá por meio dos saberes que são produzidos que intervêm e ajudam a controlar a vida. Não há relação de poder que não seja acompanhada da produção de um saber e vice-versa.

Esses poderes que circulam em toda sociedade, que é apropriado como forma de controle, de vigilância, de poder/saber, como forma disciplinadora, por vezes toma corpo em técnicas de dominação e atinge a realidade mais concreta dos indivíduos – os seus corpos – penetrando em seus mínimos comportamentos e pensamentos e, portanto, se caracterizando em “Micro poderes”.

A relação que o poder estabelece com o corpo é de um controle detalhado, minucioso e sutil com base em gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos, imagens criadas, etc. Além de os influenciarem, trazem consigo um potencial de “sutileza e invisibilidade”, tornando corriqueiras e naturais muitas “práticas”/atuações.

Quando um indivíduo decide se tornar professor terá que se haver com suas próprias aprendizagens, valores, habilidades, medos, inseguranças, crenças⁶, adquirindo e desenvolvendo recursos para auxiliar os estudantes em suas aprendizagens. Como ninguém sabe tudo, essa responsabilidade pode ser compartilhada quando se reconhece que o que intermedia o ensino e a aprendizagem é a relação (relação ensino-aprendizagem) e nesse sentido poderão se tornar objetos do ensino não só os conteúdos, mas as posturas, os diálogos. Caso não identifiquem suas limitações, poderão incorporar posturas com o poder de influenciar negativamente aqueles do convívio.

Sem imaginar que essas vivências determinarão aos estudantes comportamentos a serem utilizados diante de seus conflitos pessoais e profissionais, acreditamos que elas se somam em seu imaginário para legitimar atitudes que poderão assumir em seu dia a dia, talvez sem perceber, caso não se dediquem a rever constantemente suas posturas frente ao seu compromisso de auxiliar na educação dos indivíduos.

⁶ Nota: As crenças a que nos referiremos nesse trabalho têm mais o sentido de conjunto de valores levados a cabo durante a vida e que sustentam pensamentos e ações. Lembrando que as crenças religiosas estão contidas nesse conceito, porém ele as ultrapassa.

Sentindo-se justificados por motivos pessoais, diante das vicissitudes e das influências do cotidiano, por suas crenças, é possível que possam adquirir ou adotar condutas de “abandono” de sua função docente, apatia, descompromisso, autoritarismo, punitivas, com características pouco dialógicas e pouco reflexivas, similares às que hoje os estudantes identificam e consideram inadequadas, tendo efeito análogo sobre as possíveis aprendizagens que poderiam ocorrer.

Talvez se os professores se reconhecessem nesse lugar, se pensassem que é possível que assumam tais posturas consideradas inadequadas e pouco formativas, mesmo sem intenção, ou se colocassem abertos a indagar aos estudantes sobre sua atuação, pudessem ter acesso a essa percepção sobre si, caso viesse a ocorrer. Muitas dessas vivências deixam marcas que podem afetar não só as aprendizagens como a compreensão do que é a docência, influenciando, mais tarde, nas escolhas e nos valores que serão formados a partir de então.

Em um futuro, essas marcas irão identificar vivências de seu passado, podendo influenciar pensamentos e atitudes. Se não forem resgatadas, refletidas e reposicionadas se tornarão um arcabouço sobre o qual as memórias irão se assentar, auxiliando na formação de uma estrutura de crenças.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. A crise na educação. [Ensaio] *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.
- BRIGHENTE, Miriam Furlan, MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf>. Acesso em: 12/05/2019.
- CARRIL, Maria da Graça Pimentel; NATÁRIO, Elisete Gomes; ZOCCAL, Sirlei Ivo. Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de freire e ausubel - uma reflexão teórica. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 13, p. 68–78, 2017. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2017.30818.
- FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, (Coleção Educadores), Recife: 2010. 148p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>. Acesso em: 27/12/2018.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1992.
- PEREIRA, Lígia Maria Leite. Reflexões sobre história de vida, biografias e autobiografias. **História Oral**, v. 3, 2009. DOI: 10.51880/ho.v3i0.26. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/26>. Acesso em: 04/11/2018.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. In: SIMSON, O. de M von (org.). **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O intelectual de retaguarda**. Leituras brasileiras. Publicado em 28 ago. 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias, Porto Alegre**, v. 18, n. 43, set/dez, 2016. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Nova%20Vis%C3%A3o%20da%20Europa_Sociologias_2016.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias de Sul**. Ed. Almedina S.A. Coimbra, out. 2018.
- SILVA, Agnaldo Antônio da. **Saberes e práticas na formação docente: ciclos de repetição pedagógica**. Belo Horizonte, 2019. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (unidade Coração Eucarístico).
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, Ba: UNEB, 2006.

ⁱ **Agnaldo Antônio da Silva**

Pontifícia Universidade Católica | Belo Horizonte | Minas Gerais | Brasil
DOUTOR em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC). MESTRE em Ciências da Educação - Portugal (2008). Mestrado reconhecido, no Brasil, pela Faculdade de Educação (FaE) - UFMG, em 14/10/2010. PÓS-GRADUAÇÃO Lato Sensu em Supervisão Pedagógica - Portugal (2007). PÓS-GRADUAÇÃO Lato Sensu em Prática Pedagógica - Brasil (1996). GRADUAÇÃO: Educação Física - Licenciatura plena - UFMG (1994); Psicologia - Faculdades Integradas Newton Paiva (1994). Músico profissional: pelo Conservatório Mineiro de Música da UFMG e Fundação Clóvis Salgado (Palácio das Artes) 1989). ATUALMENTE: Professor efetivo da UEMG e Psicólogo Clínico. Áreas de pesquisa: formação de professores, filosofia política da educação e atividades aquáticas. E-mail: agnaldo.silva@uemg.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8486-7861>

ⁱⁱ **Amauri Carlos Ferreira**

Pontifícia Universidade Católica | Belo Horizonte | Minas Gerais | Brasil
Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1989), mestrado em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995) e doutorado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (2002). Estágio de Pós doutorado - UFMG (2009) Atualmente é professor /pesquisador, adjunto iv da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação -PUC-Minas. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ética, bioética, alteridade, autonomia e escola. Vinculado as associações: ADPUC, ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), SOTER (Sociedade de Teologia e Ciências da Religião) SBPC, ABHR (Associação Brasileira de História das Religiões), FONAPER (Fórum nacional Permanente do Ensino Religioso), AILPcs, SBB (Sociedade Brasileira de Bioética)
E-mail: mitolog@pucminas.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4771-3465>

Disponibilidade de Dados

Os dados que sustentam os resultados deste estudo estão disponíveis no próprio artigo.

Editores responsáveis

Guilherme José Pereira; Paola Gabriela da Costa Arantes.

Como citar este artigo ABNT e APA:

SILVA, Agnaldo Antônio da; FERREIRA, Amauri Carlos. Docência e o poder: do percurso formativo de estudantes de educação física. *@rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 14, n. 23, p. 58-73, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2026v14n23p58-73>

Silva, A. A., & Ferreira, A. C. (2026). Docência e o poder: do percurso formativo de estudantes de educação física. *@rquivo Brasileiro de Educação*, 14(23), 58-73. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2026v14n23p58-73>