

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O EXERCÍCIO DO PODER DISCIPLINAR NO

COTIDIANO DA ESCOLA

MARIA JURACY TONELI SIQUEIRA

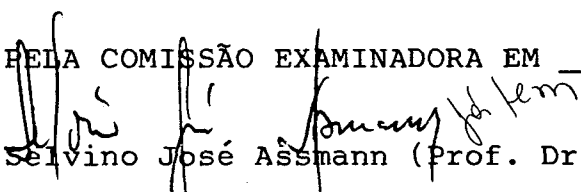
FLORIANÓPOLIS, JULHO DE 1988

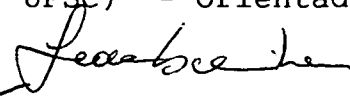
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O EXERCÍCIO DO PODER DISCIPLINAR NO COTIDIANO DA ESCOLA

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO COLEGIADO DO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO COMO EXIGÊNCIA
PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 31 / 08 / 1988.

 Selvino José Assmann (Prof. Dr. UFSC) - Orientador

Leda Scheibe (Profa. Dra. UFSC) 

Paulo J. Krischke. Dr. ~~Responsável do CNPq~~ 

MARIA JURACY TONELLI SIQUEIRA

Florianópolis, Santa Catarina

agosto de 1988

AGRADECIMENTOS

Sou especialmente grata a Selvino e a Rosa, peritos na arte de "viajar". Cada qual à sua maneira, cada qual com sua fatiota e instrumentos próprios, mas ambos generosos ao me ajudar nesta "viagem".

Deixo aqui meu reconhecimento às crianças, professores e direção da escola em que observei a primeira série de primeiro grau. Sem eles este trabalho não poderia ser realizado e, certamente, perderia sua intenção.

Agradeço aos colegas, professores e funcionários da pós-graduação em Educação. Deixo um agradecimento especial ao Mário.

Ainda, meu carinho a Lis e a Gisela. Sem Lis, a entrevista com a diretora não poderia constar deste trabalho e sem Gisela as fotos da escola e sua planta também não estariam aqui.

Agradeço à Clélia, cuja ajuda na versão do resumo foi-me de suma importância e à Carmen, que compartilhou comigo as angústias e alegrias dessa trajetória.

Agradeço, finalmente, a Egon cuja perfeição no trabalho datilográfico foi-me indispensável.

À Rosa "sem por que floresce porque
floresce".

A Gilberto, Daniel e Marina, compa-
nheiros pela vida afora.

Í N D I C E

RESUMO	1
ABSTRACT	2
1. INTRODUÇÃO	4
2. QUE CIÊNCIA É ESSA: A PSICOLOGIA?	11
3. DA ARQUEOLOGIA À GENEALOGIA: A TRAJETÓRIA DE MI- CHEL FOUCAULT	36
4. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	69
5. SABER E PODER NA ESCOLA: A PSICOPEDAGOGIA E A DIS- CIPLINA	85
6. APROXIMANDO-ME DA ESCOLA	107
7. DE FEVEREIRO A JUNHO: DESCREVENDO AS PRÁTICAS ...	123
7.1 - O ARQUIVO CRONOLÓGICO	126
7.2 - O ARQUIVO TEMÁTICO	164
8. À GUISA DE NÃO CONCLUIR	175
BIBLIOGRAFIA	182
ANEXOS: 1. PLANTA DA ESCOLA	191
2. ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA	192
3. QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS POR PSICÓLOGOS.	206

R E S U M O

Este trabalho, cujo tema é a questão do poder na escola, pretende, acima de tudo, que haja a possibilidade de perspectivar. Iniciando por delinear uma breve história das definições da Psicologia como forma de apresentar e sugerir que repensemos as diversidades que a caracterizam, segue com a síntese, se é que é possível realizá-la, da trajetória arqueológica e genealógica de Michel Foucault. "*Considerações metodológicas*" gerais pretendem fazer a articulação entre as idéias iniciais e o "*locus*" do trabalho propriamente dito — a escola.

A observação do cotidiano de uma classe de primeira série do primeiro grau de uma escola pública pretende dar visibilidade a algumas características peculiares ao exercício do poder disciplinar, exercício este que encontra terreno privilegiado na escola e que fabrica corpos dóceis, indivíduos normatizados e normalizados.

As práticas escolares refletem a relação saber-poder: "*o saber como regulamento, o poder como exercício*".

Supomos que a descrição mesma destas práticas e destes exercícios, suas articulações, alvo e objeto, levem à ocorrência de modificações nos jogos das forças que atuam neste campo.

Como se dão estes relacionamentos? Qual é o papel reservado ao professor e a seus alunos neste cenário? E a nós, que nos dizemos "*intelectuais*"?

São questões como estas que este trabalho pretende abordar com a certeza, no entanto, de que tentaremos delinear uma nova perspectiva que aqui não se esgota.

ABSTRACT

The present work's thematic deals with the question of power at school. It considers the possibility of opening new perspectives in terms of theory, methodology and action.

It starts with a brief historical sketch of Psychology's definitions and it suggests that such discipline is approached in terms of its particular diversities.

It gallows with an attempt of a synthesis of Michel Foucault's archeological and genealogical trajectory.

An essay on "*Methodological considerations*" intends to articulate between the initial ideas and the idea of school as a particular work "*locus*".

The observation and description of the daily life of a first grade primary school class, intends to throw some light on some particular characteristics of the exercise of power and discipline at school. Our argument here is that such exercise finds a privileged "*locus*" at school, producing "*tamed*" bodies, or individuals shaped by norms.

The school practises reflect the articulation between knowledge and power: "*Knowledge as regulation, power as exercise*".

We suppose that the description itself of those practises and exercises, of its articulations, its goal and objective, will provoke modifications of the forces played in the field.

How do those relationships happen? Which is the role reserved for the teacher and pupils within this scenery? Which is the role reserved for the so-called intellectuals?

Those are questions considered by this work, with the intention of sketching a new perspective, which is certainly not exhausted in this first approach.

"E a história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquina.

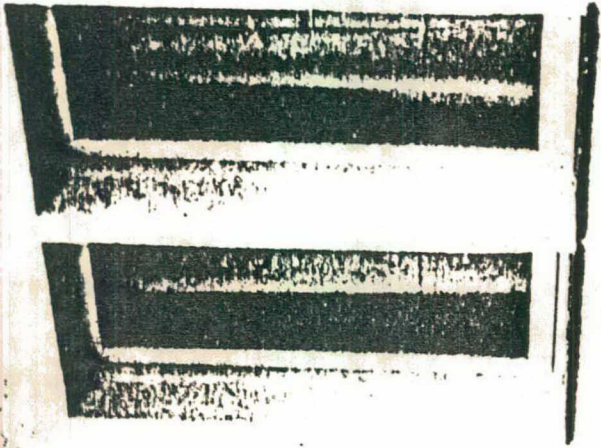
Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não têm voz".

- Ferreira Gullar -

INTRODUÇÃO

"O motivo que me impulsionou (a escrever este livro) foi muito simples. Para alguns, espero, este motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade — em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o desvio do caminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para se continuar a olhar ou a refletir. (...) O 'ensaio' — que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação — é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma 'ascese', um exercício de si, no pensamento".

(Michel Foucault)



NO TVYABES
CRIMINALS ONLY
CIVILIAN NO ENTRY



Gostaríamos que este trabalho fosse considerado como um "ensaio". Assim foi confeccionado, como cada uma de suas partes que guardam uma certa independência entre si, mas que traduzem, antes de tudo, inquietações, certas insatisfações com as análises que, em geral, marcam o fenômeno pedagógico. Na realidade, pensamos que não estamos dizendo nenhuma novidade, mas gostaríamos que a provisoreidade do pensamento e das inquietações que levam à busca, não de respostas "prontas" e "acabadas" mas da "novidade" mesmo, que reside nas minúcias do cotidiano, filigranas que fazem pensar, ficasse aqui evidenciada e marcasse um espaço de reflexão.

O encontro com os textos de Michel Foucault foi muito feliz para nós pois, de certa forma, ele nos asseguraram a "legitimidade" da dúvida, da suspeita. Pensamos também que é com esta mesma postura que devemos nos aproximar de sua obra. Se o princípio norteador é o de uma analítica do poder isso quer dizer, nada mais nada menos, de que se trata apenas de uma das inúmeras possibilidades perceptivas, um modo de perceber o espaço dos homens, portanto, um modo seletivo, posto que a percepção assim o é.

Não há dúvida de que as decisões que se tornaram necessárias ao longo deste trabalho obedecem a este mecanismo seletivo. É exatamente isto que queremos assinalar. As escolhas que fazemos não são aleatórias; elas se encontram localizadas em uma trajetória que não se inicia aqui e, que, certamente, aqui também não se esgota. No entanto, nesta trajetória nos defrontamos também com o acaso que inevitavelmente nos obriga a pensar. Assim é que se constitui esta dissertação: reflexo de dúvidas, suspeitas, buscas e acasos felizes.

Contemporaneamente, os trabalhos "*críticos*" voltados para a prática pedagógica demonstram uma visão da escola ou como paraíso isolado, lugar privilegiado para a transformação da sociedade, ou como lugar de pura reprodução desta. À parte os equívocos deste duplo reducionismo que efetuamos, nenhuma dessas duas possibilidades nos satisfazia. Suspeitávamos de que, lá onde as práticas se realizam, a trama era muito mais complexa do que nos mostravam estas análises. Vício da formação de psicólogo? Não sabemos responder. Mas certamente nos preocupava, desde o início, a questão da subjetividade e de como ela se produzia em um meio onde se evidenciavam exercícios de dominação.

A explicação científica tradicional por si só não nos bastava e decidimos ir à busca. Tentávamos não incorrer no erro, a nosso ver, de se estabelecerem procedimentos e regras que sirvam milagrosamente para tudo e para todos. Assim, privilegiamos não o macro mas o micro, sem querer com isso anular a relação entre ambos, ou que no micro se veja uma cópia do macro e vice-versa. Se é verdade que a escola não é a sociedade, também é verdade que na parte não há somente o todo micro, mesmo que não seja a totalidade do todo, mas especificidades que não se dão em todas as partes do todo.

Esta busca exigia de nós a não definição a priori de uma finalidade e de um projeto. A "*intenção*" era a de ir ao encontro das práticas e não de "*enquadrar*" os fatos na boa ou má-fé de alguns, de uma classe ou de todos – a luta contra os exercícios de dominação, quaisquer que sejam, onde quer que estejam sendo efetivados.

A questão especificamente pedagógica, a nosso ver, não surge autonomamente. Ela está continuamente vinculada, entre outras coisas, à formação dos saberes e aos exercícios de poder, mesmo no âmbito escolar restrito.

Embora não seja nossa pretensão uma abordagem

epistemológica e nem formular novas regras, urge que discutamos a desmistificação dos saberes oficiais, urge perceber quais são as coisas que funcionam como "verdades" no cotidiano. A maneira de pesquisar que encaminhamos neste trabalho é a da descoberta diária no próprio pesquisar. À medida em que nos colocamos em contato (contactamos) com o campo e o objeto escolhidos é possível percebermos um ir e vir metodológico – teoria e prática se rearticulando. Isso não quer dizer que o pesquisador não tenha "objetivos" e, muito menos, que chegue "despido" ao local da pesquisa, sem um "saber" que carrega consigo, sobretudo estando na academia. Que ele possa ser crítico consigo mesmo – indicamos. Tornar profana a sagrada figura do pesquisador, sem que com isso sacralizemos seu objeto (homens entre homens).

Em síntese, a proposta que fazemos é a de quem assinala a decadência do Verdadeiro, da Unidade e da Finalidade. Nisso seguem-se os passos de Nietzsche e Lyotard – a revisão da própria idéia de cientificidade e a denúncia do cientista como o único competente para dizer "magicamente" como as coisas são. De quem ao saber "eficaz", pretende contrapor o saber "criador de realidades".

Assim, a sensibilidade para perceber os acasos, as pressões das co-ações, os encontros fortuitos, facilita, de um lado, a visibilidade do sentido das coisas e, de outro lado, a visibilidade da própria ação.

É certo, para nós, que não podemos saber como utilizar as reflexões desenvolvidas se estas não partem da nossa ação e de nossos enfrentamentos e, ainda, se não temos um projeto político claro que se formula e reformula no transcorrer desta ação (teórica e prática). Ultrapassar o nível da mera reflexão não acontece isoladamente e é preciso o reconhecimento de que estamos em um campo político. Será que é possível separarmos a questão da pesquisa da questão política? Pensamos que não e, por isso mesmo, tornam-se necessários critérios que nos permitam avaliar nossas ações e seus

efeitos. Onde encontrá-los? Reafirmamos que talvez possamos encontrá-los em nós mesmos e na crítica que possamos nos fazer. Que não nos ocultemos, portanto, nem de nosso objeto, nem de nós próprios.

... X ...

Ao iniciarmos a redação deste trabalho, sentimos necessidade de delinear brevemente a história das definições da Psicologia, como uma maneira de, a partir de toda a diversidade que caracterizou a sua trajetória, pensarmos mais detidamente acerca de sua dimensão pluridisciplinar e de sua atuação nos diversos espaços onde os homens estão. Inquietávamo-nos, principalmente, com a legitimidade ou não de nossa inserção no Curso de Mestrado em Educação, já que nossa formação básica é a de psicólogo. Cremos que se justifica a nossa participação exatamente pelas questões mencionadas acima e, mais ainda, pela questão da subjetividade. Ora, não é exatamente a subjetividade o "foco" dos trabalhos em Psicologia, aonde quer que ela esteja sendo produzida? Não temos a pretensão de esgotarmos esta discussão. Apenas tentaremos traçar algumas linhas de apoio para o encadeamento de nossa proposta.

Em seguida, procuraremos sintetizar a trajetória arqueológica e genealógica de Michel Foucault, Autor cujas idéias constituem o eixo norteador de nosso trabalho. Traçaremos os conceitos que nos servirão de base, sabendo quão difícil é darmos conta de toda a riqueza e complexidade de sua obra. Foucault permanece como fonte de questionamentos e buscas e esperamos que este trabalho sirva para suscitar perguntas e desafios.

Um breve ensaio sobre o método deverá tentar fazer a articulação entre o "pano de fundo inicial" e a escola propriamente dita, enquanto nosso lugar de estudo. Na realidade, a questão metodológica pretende perpassar todo este trabalho e, com certeza, ela será apenas sugerida neste ensaio.

Não recearemos em explicitar nossas dúvidas, questionamentos, discussões e, até mesmo, orientações de Foucault, sabendo que nem de longe daremos conta de tão complexa questão – o método. Infelizmente, sabemos que não nos será possível manter a idéia inicial de que a apresentação, registro da investigação e dos desdobramentos teóricos, deveriam ser fiéis à seqüência e intensidade em que ocorreram. No entanto, tentaremos, ao máximo, garantir que o básico de nossa proposta metodológica encontre visibilidade aqui.

Algumas tentativas de articulação saber-poder, concretizada através da Psicopedagogia e da disciplina, marcarão o interlúdio para a entrada na escola. Daí em diante, trataremos de descrever as práticas cotidianas da escola, até que no chamado "*arquivo temático*", tentaremos fazer a relação entre o observado e as estratégias do poder disciplinar. Sabemos que, em muito, as práticas e seus efeitos extrapolam o nível discursivo e, que, provavelmente sua mera descrição não baste, neste momento, para lhes conferir a visibilidade que almejamos. Neste sentido, o nosso trabalho escrito virá acompanhado de um vídeo ("*arquivo de imagens*") cujo objetivo é exatamente tentar assegurar o que a palavra nem sempre consegue. Estes dois "*arquivos*" se apoiarão no que chamaremos de "*arquivo cronológico*", que constará de transcrições das descrições das práticas. Aqui, Deleuze e Guattari certamente nos darão um auxílio adicional.

Finalmente, fotos da escola (produção de uma aluna-estagiária de Psicologia), sua planta, a entrevista com a diretora (realizada por outra aluna de Psicologia) e alguns questionários respondidos por psicólogos pretendem enriquecer este texto, ajudando a proporcionar uma clareza maior ao que tentaremos dizer.

QUE CIÊNCIA É ESSA: A PSICOLOGIA?

"Em suma, gostaria que (um livro) não se atribuísse a si mesmo essa condição de texto ao qual a pedagogia ou a crítica saberão reduzi-lo, mas que tivesse a desenvoltura de apresentar-se como discurso: simultaneamente batá-lha e arma, conjunturas e vestígios, encontro irregular e cena repetível".

(Michel Foucault)

"... (a ciência) — tem uma escolha a fazer sobre o lugar e dar à eficiência e ao controle: ocasião dum racionalização, dum totalitarismo maior; ou meio para multiplicar engenhosas realidades. Devemos esperar que a ciência use de astúcia consigo mesma".

(Jean-François Lyotard)



Quando esboçamos uma linha referencial de pontos significativos que deveriam ser abordados neste trabalho, os primeiros que surgiram diziam respeito à questão da cientificidade, da(s) idéia(s) do que é ciência e da ciência psicológica neste contexto. Estes pontos nos pareceram significativos haja vista a nossa condição de psicólogo cursando um Mestrado em Educação.

Necessário se faz, portanto, historiar um pouco.

Assistimos nos últimos anos (como espectadores de fato ou como debatedores em algumas circunstâncias) a toda uma discussão a respeito do que se considera "ciência", "científico", "ciências naturais", "ciências sociais", e outros temas que, na realidade, se centram em torno de um mesmo eixo: o estatuto da ciência.

A Psicologia, talvez mesmo por se prestar (pela sua própria constituição histórica) a ser jogada para pólos bastante diferentes, nesta discussão ocupa um papel inquietante. Acompanhamos o surgimento e desenvolvimento de tendências as mais diversas possíveis. Tradicionalmente, quando estudamos a "ciência psicológica", sempre mencionamos entre outros: o Positivismo, o Estruturalismo, o Funcionalismo, o Gestaltismo, o Behaviorismo, a Psicanálise.¹ Hoje parece que falamos de uma série de "Psicologias" diferentes umas das outras, muitas vezes, com a forte suspeita de que diferem entre si não apenas quanto ao procedimento metodológico, mas também quanto ao próprio objeto de investigação. Basta con-

¹ Edna Heidbreder em seu livro "Psicologias do Século XX" tenta fazer um estudo sistematizado de alguns desses grandes "sistemas" em Psicologia, em especial, aqueles significativos da Psicologia Americana.

sultarmos qualquer dicionário respeitável para nos darmos conta da diversificação das divisões da psicologia. Não é por acaso que, por exemplo, a Psicanálise se advoga o direito de se considerar e ser reconhecida como uma ciência separada da Psicologia. Talvez o seja, mas não é esse o objetivo de nossa discussão aqui.

Retomando o ponto inicial, a idéia do que é ciência hoje se coloca como foco de intermináveis discussões que extrapolam os limites da pura abordagem epistemológica. Temos, na verdade, de recolocar a questão: ao invés de a idéia, temos as idéias do que é Ciência, do que é científico.

O discurso científico pretende postular o valor de verdade e, não apenas isso, mas até identificar o que é a Verdade. O "heroísmo" dos cientistas, mesmo exprimindo publicamente suas suspeitas e medos, está justamente aí — eles se propõem a descobrir a Verdade. Propor-se a descobrir a verdade remete-nos ao sentido do desvelar, tirar o véu, a cobertura, que, ao nível epistemológico, difere do "produzir". Descobrir propõe a adaptação entre o objeto e o sujeito que investiga (adaequatio intellectus et rei). Ao sujeito pesquisador cabe adaptar-se, conformar-se ao seu objeto. Produzir implica em uma relação onde não se supõe mais basicamente a adaptação, a conformação, e, sim, a "autoría" do sujeito, que proporia novas hipóteses, novas crenças. Tal debate vem desde os gregos até hoje.

Ora, assistimos com a ciência contemporânea, a um acúmulo de enunciados, muitas vezes incompatíveis entre si, cuja única condição de coexistência parece ser um critério de operatividade. Assim, descobre-se um discurso e uma prática cuja forma adviria não mais do critério de "verdade", mas do critério de "eficiência". O discurso unificado, centralizado da ciência, passaria a dizer respeito a um controle exato de variáveis, a um "domínio" do investigador sobre a totalidade das variantes do resultado. Mas neste universo da ciência contemporânea encontramos espaço para o abandono dos

requisitos da unidade, da totalidade e da finalidade. Em seu texto "Pequena Perspectivação da Decadência e de alguns combates minoritários a travar", J.F. Lyotard elabora argumentos construídos neste sentido, sem, no entanto, deixar de considerar que, mesmo assim, nos manteríamos no universo limitado da ciência, dentro de seus limites, já que esta não deixaria de se submeter à regra da eficácia: o impensável dá lugar ao pensamento e deve ser definido, demonstrado, reproduzido. Mudaria de perspectiva na medida em que deixasse de tentar a adequação deste novo dado à realidade, e passasse a multiplicar novidades não conformadas, a redistribuir perspectivas, a criar realidade, a deixar de buscar aprisionar o incatalogável, sem a busca do domínio do objeto. Para isso, muitas transformações deveriam ocorrer, o próprio cientista talvez mesmo tivesse que deixar de sê-lo.

Vamos fazer uma tentativa de uma breve historização do percurso da Psicologia. Nossa historicização apenas inicialmente seguirá o percurso cronológico dos fatos principais que "formalizaram" a passagem da psicologia pré-científica para a psicologia científica. Tais dados constam dos principais manuais tradicionais de História da Psicologia. O que nos interessa aqui são as transformações que o conceito "Psicologia" sofreu e ainda sofre, e não uma simples seriação seqüencial de acontecimentos.

Em 1860 G. Fechner (1801-1884) publicou a primeira obra de psicologia experimental: Elemente der Psychophysik. Esta obra rompia com a tradição filosófica e com a psicologia vista como parte da filosofia: estudo da alma, na tradição aristotélica. Além disso, procurava empregar para o estudo dos fenômenos psíquicos o mesmo método das ciências da natureza. Consagrou-se assim a Psicologia como ciência experimental, ou seja, como ciência no sentido estrito. Em 1862, institucionalizou-se tal estado com a inauguração, por W. Wundt (1832-1920), de um ensino cursivo de "A Psicologia do ponto de vista das Ciências Naturais" e, com a inauguração do primeiro laboratório de Psicologia, pelo próprio

Wundt em Leipzig, em 1987. Logo em seguida, iniciativas semelhantes ocorreram na França e nos Estados Unidos. Portanto, no decurso da segunda metade do século XIX, ocorreu a "passagem" da psicologia "pré-científica" ou "filosófica" para a "psicologia científica". No entanto, apesar do seu reconhecimento oficial enquanto ciência e sua institucionalização progressiva dando acesso inclusive a profissões publicamente regulamentadas, ainda hoje é contestada "em sua finalidade, em sua eficácia, em seu rigor e em sua unidade". Interroga-se sobre a sua natureza e valor, tanto epistemológico quanto cultural.

Recordemos um pouco toda a discussão de W. Dilthey (1833-1911), em sua obra "Introdução às Ciências do Espírito", de 1883, onde o Autor se pergunta mais detidamente sobre a constituição e a cientificidade das "ciências do espírito" ou ciências humanas. Pretendia fazer por estas o mesmo que Bacon havia feito para fundamentar o método das ciências naturais. Postulava a autonomia destas ciências e colocava a antropologia e a psicologia como "base de todo conhecimento de vida histórica e de todas as normas que guiam e levam em diante a sociedade" (p.50). Via a Psicologia como a ciência que não só é necessária para compreender a história, mas também, liga as ciências naturais às do espírito, considerando que elas diferem no objeto e no método e que as ciências do espírito se atrasam na medida em que querem ser cópias das ciências naturais. Esta é apenas uma das discussões que historicamente vem acontecendo em relação às ciências humanas e, em particular, à psicologia.

Tomando por referencial o caminho proposto por Michel Bernard², vale a pena discutirmos um pouco antes que

² Tomamos por referência um texto de M. Bernard (a Psicologia, in: CHATELET, F. História da Filosofia. Vol.7: a Filosofia das Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Zahar, 1974, pp.17-98). Apesar de em muitos pontos não concordarmos com a argumentação do Autor, utilizaremos seu texto por se tratar de um estudo sistematizado sobre a psicologia, principalmente, no que concerne ao problema de sua unidade e especificidade, questões que nos interessam assinalar neste trabalho. Portanto, o critério de escolha da referência não foi o de concordância com o Autor, mas sim o dos pontos abordados em seu estudo.

tões. Do ponto de vista epistemológico, examinaremos a definição do objeto e do método (unidade e especificidade) e do seu valor (alcance explicativo). Do ponto de vista técnico, discutiremos sua eficácia e orientação na prática social. E do ponto de vista de sua função cultural, veremos até que ponto a psicologia operou transformações culturais. É importante salientar que não nos aprofundaremos nestas discussões, nos limitando basicamente a registrar o que tem sido discutido, já que o nosso objetivo é traçar um "pano de fundo" para o desenrolar do nosso trabalho.

A QUESTÃO DA UNIDADE E DA ESPECIFICIDADE

Apesar do "*veto do positivismo*", em especial o de A. Comte (1798-1857), a psicologia alcançou seu estatuto oficial de Ciência. No entanto, a questão sobre a legitimidade desta conquista permanece. Duas discussões se percebem aqui: a da especificidade da psicologia e de seu objeto em relação ao das outras ciências, e, a do valor epistemológico de sua explicação. Na realidade, o que Comte rejeita não é tanto a "*ciência da alma*", mas a "*ciência do sujeito*". O "*veto do positivismo*" é justamente contra essa possibilidade.

Para além da diversidade das disciplinas e métodos psicológicos, encontramos um conflito entre dois estilos de pensamento: o rigor objetivo das ciências da natureza (homem-ser vivo, portanto natureza) e, a exigência de inteligibilidade do senso do devir complexo das experiências humanas (homem-produto e produtor de cultura).

A oposição entre estes dois estilos concretiza-se em diversos níveis desde a maneira de conceber o fato psíquico até a ênfase dada à natureza dos fenômenos psíquicos, passando pela escolha dos métodos de investigação e por um certo modo de inteligibilidade. Na realidade, nestes dois estilos podemos perceber um duplo reducionismo: - o imperia

lismo monopolizador das ciências físicoquímicas e biológicas, inspirado no modelo galilaico baconiano da matemática como modelo de cientificidade, e, - o produto da crítica de alguns filósofos e o monopólio dos psicanalistas e sociólogos, cada um por sua vez arrogando-se o direito de deter a "chave" do psiquismo humano. É importante salientar que estes dois estilos não são homogeneamente representados, assim como não representam unicamente toda a tendência da crítica contemporânea.

Segundo Bernard, outro perigo ameaçaria a ciência psicológica, além destes dois reducionismos: a linguagem do psicólogo. O fato de recorrer ao senso comum e se expressar na linguagem cotidiana diluindo-se enquanto "prática", torna-se extremamente nocivo à elaboração de uma ciência psicológica autônoma e específica, argumenta o Autor. Diversas soluções foram propostas com a finalidade de se evitar este perigo:

- as que procuram determinar a unidade e autonomia de seu domínio pela noção watsoniana de comportamento;

- as que se recusam a reconhecer essa unidade e essa autonomia do domínio psicológico e pretendem descobri-las ao nível da implicação ideológica do projeto psicológico;

- as que pretendem uma nova metodologia a fim de refinar a noção de comportamento e crêem que isto asseguraria a autonomia do psicólogo;

- e às que, aceitando a pluralidade dos campos diversificados da psicologia, descubrem sua unidade e especificidade na estratificação interna destes campos.

Do estudo de como essas soluções foram propostas e das tentativas de executá-las, podemos deduzir uma trajetória da mudança na concepção do que afinal é Psicologia, ou seja, uma trajetória conceitual.

Iniciando por J.B. Watson (1878-1958), temos uma "Psicologia do Comportamento". À descrição objetiva do comportamento proposta por Watson, segue-se P. Janet (1859-1974) com sua "Psicologia da Conduta", complexificando o "ato" com a introdução do papel da consciência. Tentando contrabalançar o comportamento significativo e o método experimental, Lagache pretende integrar na noção de comportamento watsoniano as categorias de tensão, sentido e totalidade, de finindo a psicologia como a "Ciência da Conduta".³ Seguindo este percurso conceitual, encontramos R. Zazzo com sua "Psicologia Integral". Pretende demonstrar a continuidade entre o biológico e o psicológico, observando o postulado do primado do conceito de adaptação. A psicologia seria um estudo sistemático dos processos de adaptação.⁴ A discussão que se seguiu a essa proposta, basicamente entre Canguilhem e R. Pagês, resultou na proposta de Palmade⁵ de que o domínio mais unificador da psicologia é o da aprendizagem. Segundo ele, o psicólogo vê sua tarefa definida pelo inventário dos fatores de comportamento e de conduta e pelo estudo das ações na elaboração da conduta. Aqui chega a vez de Politzer com sua "Psicologia Concreta", colocando-se contrário às posições mais "abstratas". O fato psicológico, segundo ele, é o comportamento que tem um sentido humano e é necessário voltar ao homem concreto, tal como ele se manifesta em qualquer instância.

³ A análise feita por Lagache está em sua obra: "Unité de la Psychologie". O Autor fez a tentativa de consolidar e completar a proposta de Janet, sendo que, no entanto, este era um ferrenho rival da psicanálise, campo de conhecimento ao primeiro. A proposta de Janet encontra-se em: Etude philosophique e em De l'angoisse à l'extase.

⁴ Para melhor compreensão, consultar Conduites et conscience do Autor.

⁵ A posição de Canguilhem pode ser vista no artigo "Qu'est-ce que la Psychologie", (publicado em português no vol. 30/31 da revista Tempo Brasileiro; a de R. Pagês está em Revue metaphysique et morale (jan-mar de 1958); finalmente, um exemplo característico do pensamento e metodologia de Palmade, em sua obra: A unidade das ciências humanas, onde o autor pretende demonstrar a unidade não só da psicologia, mas de todas as ciências que estudam o homem.

Como a noção de "concreto" parece ser bastante ambígua do ponto de vista científico, Politzer foi bastante criticado. No entanto, L. Sève, prosseguindo na mesma perspectiva, tentou precisar sua conceitualização segundo um fundamento marxista (materialismo histórico-dialético), embora falte aos fundadores do marxismo precisamente a atenção à dimensão psicológica da história. Aqui, o "ato" se define como sendo, ao mesmo tempo, expressão do indivíduo e de relações sociais em condições históricas determinadas. A psicologia define-se como a "*ciência da vida real dos indivíduos*" e sua unidade resulta da unidade do indivíduo concreto com o trabalho. O materialismo histórico seria o fundamento da psicologia em sua forma epistemológica.⁶ O próprio Bernard, lançando mão de outros autores, aponta uma série de equívocos nesta proposta. No entanto, não nos interessa aprofundarmos discussões sobre possíveis equívocos ou méritos de cada uma destas definições e propostas de unificação da psicologia. O importante, parece-nos, neste momento, é deixar clara a mudança conceitual que a psicologia sofreu ao longo dos anos em sua própria definição. Essas mudanças deveram-se a fatores de ordens diversas, a nosso ver, desde crises internas ao próprio campo de conhecimento da psicologia até discussões que em muito extrapolam seus domínios. Até este ponto onde chegamos, podemos constatar nestas diversas definições, uma constante: a busca de uma epistemologia totalizadora.

Podemos resgatar com J. Gagey, no entanto, uma outra perspectiva. Reconhecendo a diversidade dos campos de estudo e das práticas da psicologia, ele buscou reconhecer neste pluralismo o "*sinal de uma fusão da ação, de uma riqueza do real e dos modos de comunicação que ela possibilita en*

⁶ Da obra de Politzer sugerimos Critique des fondements de la Psychologie. Paris, Presses Universitaires de France, 1967, e da obra de Sève ver Marxisme et théorie de la personnalité.

tre os seres", ou seja, o sinal de vitalidade de uma ciência inscrita em um interminável devir. Aplicou à psicologia a perspectiva bachelardiana da construção do conhecimento e, inegavelmente, apesar de todas as críticas que recebeu, teve o mérito de denunciar, a nosso ver, a ilusão da exigência de uma psicologia una e específica.

Cai por terra, conseqüentemente, segundo este modo de ver a psicologia, o monopólio da jurisdição de uma psicologia experimental, objetiva, neutra e asséptica.

Na tentativa de se fazer científica, esta maneira de agir da psicologia foi obrigada a construir objetos novos: os conceitos que conotam o domínio descritivo, as variáveis intermediárias não-observáveis e os modelos explicativos que permitam seu emprego.

Podemos dizer como Greco, então, que o psicólogo nunca escapa de tentar elucidar sua própria problemática. E que este elucidar permanente lhe permite renovar seu modo de inteligibilidade e garantir sua especificidade de trabalho. A nosso ver, o estatuto da psicologia resultaria de uma conquista conceitual interminável e cada vez mais coerente com a ou as práticas que lhe fazem juz – práticas estas sempre qualificadas socialmente e situadas historicamente.

Conforme Bernard conclui aqui, a definição da especificidade da tarefa do psicólogo remeteria à "explicação" que ele elabora, seu valor e sua natureza. Mesmo não concordando totalmente com o Autor⁷, seguiremos em frente com a nossa identificação sumária das diferenças, segundo seu referencial.

⁷ Não nos interessa neste momento contra argumentar com o Autor, mesmo porque o que nos propusemos é fazer um breve sumário das diferenças significativas que ocorreram nos domínios da psicologia.

ALCANCE EXPLICATIVO

No sentido positivista, o conceito de explicação define-se pelo estabelecimento de leis quantitativas entre os fenômenos observados. Na ciência moderna, no entanto, o uso do conceito de causa tornou-se corrente, embora não tão pacífico, haja vista as obras de Hume e Kant, entre outros. A situação da psicologia apresenta-se novamente delicada, mostrando maiores dificuldades quanto à utilização de uma explicação causal na medida em que a formulação de leis gerais parece anular a possibilidade de singularidade das condutas. Assim, pode-se compreender como correntes tão diferentes podem condenar a "explicação" em psicologia. Observamos que tanto o behaviorismo quanto a fenomenologia, por exemplo, através de argumentos diferentes, criticaram a possibilidade explicativa, caindo em um processo descritivo estéril, não conseguindo sustentar a prescindibilidade da explicação. A própria discussão do estatuto da ciência hoje não é pacífica e as obras da Escola de Frankfurt, entre outras, atestam bem essa situação. Portanto, esta celeuma não é exclusiva da psicologia, assim como não apenas as "ciências do espírito" teriam uma especificidade.

Bernard introduz, neste momento, J. Piaget (1896-1980) e suas idéias sobre como deve ser o trabalho científico em Psicologia: "*a passagem contínua da pesquisa das leis às hipóteses explicativas*".⁸ Piaget distingue três procedimentos na pesquisa psicológica: - um momento formal (o primeiro) que consiste no estabelecimento dos fatos gerais ou leis; - um momento de construção dedutiva de uma lei a partir de um conjunto de outras leis; - um momento de aplicação da dedução a um "*substrato real*" ou "*modelo*" capaz de se prestar a ela ou representar suas ligações (referência das leis à realidade).

⁸ Piaget reconhece, em síntese, que houve uma "transformação fundamental do conhecimento - estado em conhecimento - processo". Sobre essas questões vale a pena consultar "Psicologia e Epistemologia" e Traité de Psychologie Expérimentale, este em co-autoria com Fraisse.

Como a realidade e a projeção (entre o processo de pensamento e os fenômenos reais da experiência) podem ser concebidos de formas diversas, diversos também serão os modelos explicativos. Piaget classifica estes modelos entre dois pólos: o reducionismo e o construtivismo. Os modelos reducionistas podem ser: - puramente psicológicos (como o praticado pela explicação psicanalítica do surgimento das relações objetais), - psicossociológicos (que tendem a interpretar as reações individuais em função das interações entre indivíduos ou grupos), - os fisicalistas (pretendem explicar os fenômenos psíquicos através das estruturas físicas) e, - os organicistas (estabelecem um paralelo entre as leis psicológicas e os mecanismos neurofisiológicos). No entanto, segundo Piaget, todos estes modelos explicativos reducionistas necessitam de uma complementação de modelos construtivistas de ordem psicológica, o que lhe permite dizer que *"uma certa especificidade psicológica não é redutível a propriedades sociais, físicas ou orgânicas"*.

Seriam três as espécies de modelos construtivos: - os modelos do tipo *"teoria do comportamento"* (que condenam as diversas leis da aprendizagem, baseando-se nas concepções abstratas e sistemáticas do comportamento), - os modelos por *"construção genética"* (que procuram no desenvolvimento do sujeito alguns mecanismos construtivos capazes de explicar as novidades sem fazer uso apenas da experiência aprendida, da maturação e das influências sociais) e, - os que abstratamente designam o que há de comum aos diferentes modelos reais concebíveis, utilizando-se da precisão da dedução.

O que Piaget tenta fazer é mostrar a existência de um isomorfismo entre os modelos explicativos organicista e lógico-matemático e se servir deles para explicar a realidade psicológica. Acreditava que, assim, a psicologia conseguiria ao mesmo tempo assegurar sua especificidade e fundamentar seu valor epistemológico.

Para Piaget, na psicologia moderna não haveria mais oposição entre um sentido subjetivo do comportamento e significações objetivas. O que deveria ser levado em conta é justamente o que é revelado pela explicação. Assim, interessaria aqui tanto o esclarecimento estrutural quanto genético, tanto legal quanto causal do objeto. No entanto, a exigência da explicação, principalmente de um certo tipo de explicação (a que se baseia na causalidade objetiva) não é tão pacífica. Também na ciência natural e na filosofia da ciência, já não se aceita facilmente a causalidade como puramente "objetiva", ou seja, a verdade como adequação a uma relação necessária entre causa e efeito. Hoje prefere-se falar de "leis descritivas": formulação subjetiva de seqüências uniformes que exigem uma contínua verificação experimental ... As leis descrevem constâncias e uniformidades de fenômenos mediante "descrições sintéticas". Desta forma uma nova idéia de causalidade está em discussão, e isso não é exclusivo da psicologia, como se sabe.

A evolução da psicologia após a 2ª Guerra Mundial, segundo Bernard, segue a seguinte orientação: os progressos, de um lado, da psicologia genética e, de outro, dos estudos sobre a evolução psicomotora e afetiva e das teorias de aprendizagem; o desenvolvimento dos estudos da psicologia da personalidade e, de outro, da psicologia social dos pequenos grupos.

Não podemos nos esquecer, no entanto, de toda uma conjuntura que, de certa forma, exigiu e facilitou que tais evoluções acontecessem. A 2ª Grande Guerra e seu acentuado caráter ideológico propiciou o surgimento de alguns trabalhos significativos para a trajetória da psicologia. Chegamos aqui à importância da contribuição da técnica psicológica.

A TÉCNICA PSICOLÓGICA

O que podemos observar nas ciências em geral é que *"a técnica precedeu a ciência à qual forneceu um pretexto, um material e os meios de controle"*, como o diz Bernard (p.60).

Constatamos no início da chamada *"ciência psicológica"* ou, se preferirem, no início da psicologia experimental, a extensão de técnicas das ciências psicoquímicas ao homem. No entanto, por outro lado, também constatamos a criação de técnicas por impulso de necessidades ou de interesses práticos, sem que se passe por uma simples transposição de um domínio para outro. A psicotécnica resultou justamente de um período histórico marcado por mudanças sociais, políticas e econômicas significativas e veio, justamente, responder a algumas exigências práticas (por exemplo: como mecanizar mais a mão-de-obra, econômica e eficazmente). Canguilhem disse a esse respeito: *"tornava-se urgente o estabelecimento de uma prática generalizada da perícia, no sentido lato, como determinação da competência e desvendamento da simulação"*.⁹

O advento da ciência psicológica foi condicionado pelo da técnica psicológica, implicando, no plano ideológico, o fim da crença *"na existência de um reino humano separado"*, da crença na dignidade do pensamento meramente especulativo e da crença nos valores de privilégio social.

Ora, se a psicotécnica de alguma maneira precedeu à própria ciência psicológica moderna, nem por isso devemos acreditar que toda técnica se converte em ciência e vice-versa. Convém distinguir a psicotécnica da psicologia aplicada, já que esta ultrapassa a primeira e se constitui de técnicas psicológicas deduzidas diretamente de um saber predominantemente teórico. As práticas psicotécnicas são relati

⁹ CANGUILHEM, G. Op. cit., p.21.

vamente independentes entre si e devem seus progressos mais a mudanças internas em seus próprios domínios ou a mudanças oriundas de urgência de ordem concreta do que a mudanças conceituais ou metodológicas mais amplas da ciência psicológica.

Da mesma maneira como podemos tecer inúmeras críticas à construção e aplicação da psicotécnica (por exemplo: quanto aos caminhos para a psicologia atingir seus objetivos), cabe neste trabalho destacar um equívoco frequente quanto à psicologia aplicada: - a tentação de "reducionismo" ou de imperialismo epistemológico, ou seja, a superestimação de um saber em detrimento de outros campos de conhecimento. Vemos, assim, a crença de que inúmeras técnicas chamadas psicológicas dependem apenas da ciência psicológica e do conhecimento puro do indivíduo. Esse equívoco acontece, por exemplo, em relação à psicopedagogia. Vejamos a definição de H. Piéron (1881-1964): "*Uma pedagogia cientificamente fundada sobre a psicologia*".¹⁰

Aliás, é a existência deste equívoco que não só justifica a necessidade de uma análise pluridisciplinar da psicologia, mas também a presença do psicólogo na abordagem dos problemas pedagógicos. E mais especificamente, como é o caso do nosso estudo, a concepção tecnicista do ato educativo, que visa ajustar uma ação a um mundo infantil, adolescente ou adulto desvendado pela ciência, precisa ser substituída por outra abordagem que perceba a problemática pedagógica como um sistema de relações bastante complexo, um "jogo de forças", exigindo para a sua elucidação o auxílio de domínios diversificados, como a psicossociologia dos grupos, as pesquisas institucionais, a genealogia dos exercícios do poder, o desvelamento proposto pela psicanálise, entre outros, sem podermos reduzir este auxílio a uma mera aplicação técnica. É preciso um novo olhar, uma outra sensibilidade. É preciso perspectivar.

¹⁰ BERNARD, M. Op. cit., p.74.

"A pedagogia, as técnicas de aprendizagem, as de domação de circo ou as do human engineering, não pertencem mais à psicologia aplicada no sentido estrito...".¹¹ A procura de uma "prática" "ótima" desenrola-se em meio qualificado, estruturado e orientado pelo peso de suas tradições históricas e de suas instituições, pelo choque dos acontecimentos da atualidade, pela atração dos valores propostos por sua cultura e, por que não dizer também, pelos próprios acontecimentos fortuitos, frutos do mais simples acaso.

Entre ciência e técnicas psicológicas há uma relativa descontinuidade, e aqui chegamos ao ponto de ver um pouco os efeitos da psicologia sobre a cultura contemporânea e as implicações ideológicas dessa interação. Afinal, talvez seja essa uma das funções básicas da psicologia: descobrir ^o que o sentido pessoal, singular, que o homem inserido em um determinado meio cultural dá aos valores propostos por esta cultura. O que ele faz com isso?

A FUNÇÃO CULTURAL DA PSICOLOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES IDEOLÓGICAS

Analisando as mutações da cultura das novas sociedades do fim do último século e os conflitos gerados, constatamos que as ciências humanas vêm sendo chamadas a contribuir para resolver tecnicamente esses conflitos. M. Foucault (1926-1984), já em As Palavras e as Coisas, dizia: "*Por certo foram necessárias novas normas impostas pela sociedade industrial aos indivíduos para que, lentamente, no decurso do séc. XIX, a psicologia se constituísse como ciência*" (FOUCAULT: 1981a, 362). Segundo Foucault, o próprio surgimento das ciências humanas está intimamente ligado à uma redistri-

¹¹ BERNARD, M. Op. cit., p.74.

buição geral da epistême¹²: "o homem tornava-se aquilo a partir do que todo conhecimento podia ser constituído em sua evidência imediata e não-problematizada; ... aquilo que autoriza o questionamento de todo conhecimento do homem".

Essa mudança caracteriza-se basicamente por uma mudança nas disposições fundamentais do saber. "O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia do nosso pensamento mostra facilmente" (FOUCAULT: 1981a, 404).

A psicologia é chamada a exercer um papel privilegiado (ou foi talvez), haja vista toda a "psicologização" da vida cotidiana e não só dela, de vários modos de inteligibilidade que passam tantas vezes pela linguagem e racionalidades próprias da ciência psicológica.¹³

O discurso psicológico fascina e seduz tanto às instituições quanto aos modos de vida. Podemos dizer, sem receio, que a "psicologização" da cultura contemporânea obedeceu, de um lado, a um sentido prático na vida institucional, coletiva e individual e, de outro, a um sentido teórico, na concepção da ciência, da filosofia, da arte e, até mesmo, da religião. Apenas por sua "imagem" a ciência psicológica modifica a compreensão e o modo de funcionamento das instituições. Exemplos banais podem ser dados: atualmente, a maioria das revistas modernas (sobretudo as femininas) propõe algum artigo ou coluna cujo tema é psicológico; isto sem falar nas

¹² Epistême, segundo Foucault, é o "a priori histórico" que "num dado período, delimita na totalidade da experiência um campo de saber, define o modo de ser dos objetos que aparecem naquele campo, apresenta modelos teóricos à percepção cotidiana do homem e define as condições em que ele pode sustentar um discurso sobre coisas que são reconhecidas como verdades". Essa definição encontra-se no prefácio da edição inglesa de As Palavras e as Coisas.

¹³ Não queremos aqui colocar todas as "correntes psicológicas" no mesmo pé de igualdade. Apenas nos referimos, de certa forma "despretenciosamente", a um tipo de racionalidade peculiar ao chamado "universo psi".

próprias revistas populares de psicologia (Psicologia Atual, por exemplo.); - a preocupação com a composição de um perfil psicológico de um "candidato ideal" nas eleições ou concursos para cargos públicos e a tentativa de desvendar a "personalidade" e "traços caracterológicos" dos candidatos; - as explicações psicossomáticas das reações dos doentes; - a ânsia de encontrar nas "teorias de desenvolvimento" subsídios para se exercer adequadamente os papéis de mãe, de pai, de professor e assim por diante; - a tentativa de se desenhar "corretamente" uma casa, uma árvore e uma pessoa em tantos concursos onde existem provas psicotécnicas; - a facilidade com que se resolve qualquer problemática com o "isto é psicológico", e outros tantos exemplos cotidianos de como houve uma vulgarização da psicologia que "invadiu" todo o corpo social.

Podemos dizer, de certa maneira, que os homens passaram a ser submetidos a uma nova Ordem - a Ordem Psicológica - de cujos determinismos somente o psicólogo competente possuiria a "chave", o "segredo".

Como já foi mencionado antes, o advento da sociedade industrial no fim do século passado ou a própria evolução do capitalismo ocidental reforçou as exigências de uma maior produtividade e eficiência, ameaçando mesmo a autonomia do indivíduo e, por que não dizer mais radicalmente, subjugando o homem ao processo de produção capitalista. Encontramos aqui uma evidência de que a neutralidade científica e a autonomia da Psicologia, e não só dela neste contexto, são cada vez mais questionáveis. A ideologia de nossa sociedade é a que é imposta pela tecnologia, que em si mesma, constituiria um "sistema de dominação".

"Enquanto universo tecnológico, a sociedade industrial é um universo político, é a última fase de um projeto especificamente histórico que se realiza, a saber: a experiência, a transformação e a organização da natureza enquanto simples suporte da dominação. À medida que o projeto

se desenvolve, ele modela o universo do discurso e da ação, da cultura, tanto no plano material quanto no intelectual".¹⁴ Este trecho de Marcuse ilustra bem o que vínhamos falando.

A ciência manifestaria em seus conceitos e métodos esse projeto de dominação universal. A razão e a própria idéia de Razão são produtos reflexos e instrumentos desta dominação. Desta forma, além de impedir qualquer mudança, a organização totalitária da sociedade, fazendo uso também deste estatuto de ciência, envolve o pensamento e o comportamento, sob a aparência de uma racionalidade neutra e objetiva, com a qual a psicologia tem compactuado, pelo menos através de algumas de suas vertentes.

Neste sentido, D. Deleule em: A Psicologia, Mito Científico, analisa a pretensão da psicologia de ser ciência. Segundo ele afirma: "*Toda ciência é ideologicamente determinada*" e a "*Psicologia é necessária porque é útil ao sistema*".

A psicologia traria à ideologia dominante o seu aparelho técnico e a sua armadura teórica e, longe de romper com ela, contribuiria para a sua perpetuação. Na medida em que contribuiria para a eliminação de toda iniciativa de dissolução da ordem social vigente, a psicologia seria uma "*ideologia de reserva*", segundo Marcuse. Ela seria solidária de um conservadorismo vigoroso que, no máximo, tolera um reformismo ingênuo: "*mudar o indivíduo para não mudar a ordem social - mudar o indivíduo na esperança de mudar a ordem social: é entre estes dois pólos que se desenrola o trabalho do psicólogo*".¹⁵

¹⁴ MARCUSE, H. Ideologia da sociedade industrial. Zahar, Rio de Janeiro, 1968 (p.19) Marcuse tenta aqui desenvolver o conteúdo sociológico e político das categorias psicológicas, analisando a origem ideológica da psicologia e propondo uma ruptura com essa trajetória através de seu desvelamento.

¹⁵ MARCUSE, H. Op. cit., p.24.

A solução para tornar-se uma ciência autêntica, segundo Marcuse, seria a psicologia mudar radicalmente de atitude. Este mudar radicalmente de atitude significaria retornar a Freud que nomeou como objeto o inconsciente, estrutura que põe em questão a supremacia do Ego e da consciência e opera a ruptura com a ideologia psicológica tradicional. A psicologia deveria fazer sua auto-análise, denunciando sua origem ideológica e rompendo com ela.

Ora, não é menos verdade que a psicologia gera desconfiança e hostilidade em muitos setores representativos da classe dominante e que, sem dúvida, inúmeras vezes, assistimos à oposição dos psicólogos à utilização de sua ciência como meio de "*integração e adaptação social*", bem como às suas tentativas de denunciar e reduzir as condições injustas impostas ao homem pela sociedade capitalista.

Também devemos considerar o alcance do poder da ideologia dominante, assim como o seu exercício, dando-se unilateral e uniformemente sobre a classe dominada passiva e resignada, como nos querem convencer algumas explicações teóricas. Não será uma análise um tanto simplista, esta que ignora, antes de mais nada, a própria contradição e a "*luta*" de classes? Muitas das críticas à psicologia advindas de uma análise marxista mais mecanicista, a nosso ver, pecariam por este equívoco. Sabemos que Reich (1897-1957) e Gramsci (1891-1937) no entanto, reconhecem a dimensão psicológica e a necessidade de incluí-la nas análises dos fenômenos sociais e políticos.

Na psicologia científica contemporânea evidencia-se um caráter contraditório e ambivalente, muitas vezes ilustrado pelas tentativas de se fundar esta ciência sobre o materialismo histórico e dialético. H. Wallon (1879-1962) desenvolve sua tese segundo este desejo e tenta mostrar como a psicologia é um instrumento de libertação e reflexo da pró-

pria dialética da matéria.¹⁶ As tentativas de se partir da "natureza" (do sistema nervoso ou do comportamento, por exemplo), Sève propõe que seja tomado o percurso inverso e que se tenha como centro, \hat{O} trabalho, as relações de atividade implicadas no trabalho, as estruturas e processos da personalidade desenvolvida fundada sobre estas relações. O materialismo dialético seria o "guia epistemológico" da psicologia e o materialismo histórico seu "fundamento real".

Para além de todas as outras críticas que se fazem a Sève e à sua proposta, ficaremos com o seguinte ponto: "A maneira de agir e pensar de L. Sève postula a possibilidade e, mesmo, a necessidade de uma ciência do Homem sendo esta ciência concebida segundo o mesmo modelo epistemológico de todas as outras, pois estaria submetido às mesmas leis explicativas do materialismo dialético; e o Homem, por outro lado aparecendo como objeto legítimo de investigação, pois seria reduzido ao conjunto das relações sociais".¹⁷ Essa proposição pressupõe a univocidade da racionalidade científica e a realidade objetiva e a validade do homem como objeto científico.

Foucault, em As Palavras e as Coisas, contestou este duplo postulado e mostrou que a história da Razão não é unívoca, contínua e monolítica, e que as ciências diferentes aparecem em épocas diferentes, sobre o "fundo" de epístemas diferentes. O surgimento das ciências humanas, como já foi dito no início desta parte, para Foucault, corresponde a uma redistribuição geral do saber. O Homem surgiu como fundamento de todas as positivities e como objeto empírico privilegiado, como objeto a ser descrito e analisado, e como aquilo

¹⁶ H. Wallon em seu artigo "Psychologie et matérialisme dialectique", publicado na Revue Enfance. 1-2, jan-abr de 1963, tenta mostrar como a filosofia do materialismo dialético dá a psicologia seu equilíbrio e sua significação.

¹⁷ BERNARD, M. Op. cit., p.91.

que justifica toda ciência. Aqui uma dupla relação particularmente difícil: - entre as ciências do homem e as ciências pura e simplesmente, e, - entre a filosofia e as ciências humanas. As ciências humanas situam-se, segundo Foucault, (incluídas) nos domínios epistemológicos principais (triedo epistemológico): o das ciências físicas e matemáticas, o das ciências biológicas, econômicas e linguísticas, e o da filosofia. A psicologia definir-se-ia por um "estudo do homem em termos de funções e de normas", elas mesmas interpretáveis "a partir dos conflitos e das significações, das regras e dos sistemas" (FOUCAULT: 1981a, 374). Um duplo deslocamento ocorre aqui - o privilégio conferido, de um lado, ao modelo linguístico e, de outro, ao "sistema". A psicologia tende a representar, num saber reflexivo, portanto, aquilo que só existe segundo a dimensão consciência-inconsciência.¹⁸

As ciências humanas, para Foucault, enraízam sua positividade nessa disposição geral do saber que lhes possibilita constituírem o homem como objeto: não são puras ilusões ideológicas, mas também não são ciências, pela transferência dos modelos externos da biologia, economia e linguística para a dimensão do inconsciente e da consciência. "A cultura ocidental constituiu, sob o nome de homem, um ser que, por um único e mesmo jogo de razões, deve ser domínio positivo do saber e não pode ser objeto de ciência" (FOUCAULT: 1981a, 384).

A psicologia moderna não é nem pode ser uma ciência ou uma ideologia e, para Sève, ela tornou-se ambas, em oposição ao que nos diz Foucault. Esta controvérsia repou

¹⁸ Ao longo deste trabalho principalmente no segundo ensaio, tentaremos esboçar a trajetória do pensamento de Foucault. Ali estará mais evidenciado como ele trata a questão da ciência e do saber, da cientificidade e da verdade. Aqui nos referimos basicamente a obra As Palavras e as Coisas já que é onde Foucault mais diretamente trata a questão do surgimento das ciências humanas.

sa sobre o problema da determinação do critério de distinção entre ciência e ideologia.¹⁹

No entanto, após toda esta exposição sucinta, podemos concluir que a psicologia encontra-se numa tensão permanente entre a vontade de ser um discurso objetivo autônomo e específico sobre uma realidade autêntica e delimitada e o fato desta realidade e deste discurso remeterem a modelos formais distintos, dos quais o psicólogo não é, pelo menos, — o mestre auto-suficiente. Reconhecer esta ambivalência e desvendar o mecanismo de sua inserção ideológica torna-se crucial para a garantia de sua cientificidade, segundo Bernard. Este movimento de ruptura e deciframento definiria a situação da psicologia.

Esta discussão, como dissemos, não é privilégio específico da Psicologia e seus domínios. Ela transita por todo o universo científico. Na realidade, poderíamos dizer que a discussão parece polarizar, de um lado, a questão do estatuto da ciência e, de outro lado, a garantia ou não da cientificidade de um determinado domínio de conhecimento e seus procedimentos. Quanto ao estatuto da ciência, todo este arrazoado sobre as transformações conceituais da psicologia, de certa forma, reflete um questionamento mais amplo que diz respeito ao estatuto da ciência vigente em cada época. Quanto à garantia da cientificidade, argumentos de diversas ordens têm sido construídos. Como garantir o status de ciência a um campo específico de conhecimento? Por outro lado, o que significa este status? No entanto, se se abdica deste caráter científico não se permaneceria na adoração da ciência, da mesma forma, justamente pelo seu oposto, sua simples

¹⁹ É importante lembrar que a história da psicologia é marcada por inúmeros personagens. Creio que de um lado Jung e de outro Leontiev e Vygotsky merecem ser ao menos citados. Sabemos que para nós é impossível incluir a todos e lançamos mão, então, de alguns poucos nomes que consideramos representativos dos desdobramentos que o conceito de Psicologia sofreu nesta trajetória.

"denominação"?

É preciso deixar claro que nossa intenção não é a de marcar uma posição definida mesmo porque neste momento parece-nos muito difícil delimitá-la. Exemplo da dificuldade, mesmo de profissionais da área, de definir a psicologia, seu objeto, anexamo-lo ao final deste trabalho.²⁰

Nosso objetivo é o deixar essas discussões aqui mencionadas como "pano de fundo" para o restante do nosso trabalho e com isso assinalar que há possibilidade, no campo da psicologia, para tantas perspectivas quanto as subjetividades que ali transitam.

²⁰ Trata-se de cinco questionários respondidos de um total de quinze entregues aleatoriamente a psicólogos do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Este rápido levantamento pretendeu colher destes profissionais sua definição de Psicologia e seu modo de torná-la prática. Numa primeira análise, mesmo que questionássemos o número insignificante de respostas, salta aos olhos não só a dificuldade em responder o questionário e devolvê-lo, mas também a falta de consenso, a disparidade mesmo entre as definições formuladas. Cremos que as divergências teóricas e as desigualdades das práticas acontecem aqui muito perto de nós, ou melhor dizendo, que nós mesmos estamos inseridos no contexto de que falávamos.

DA ARQUEOLOGIA À GENEALOGIA:

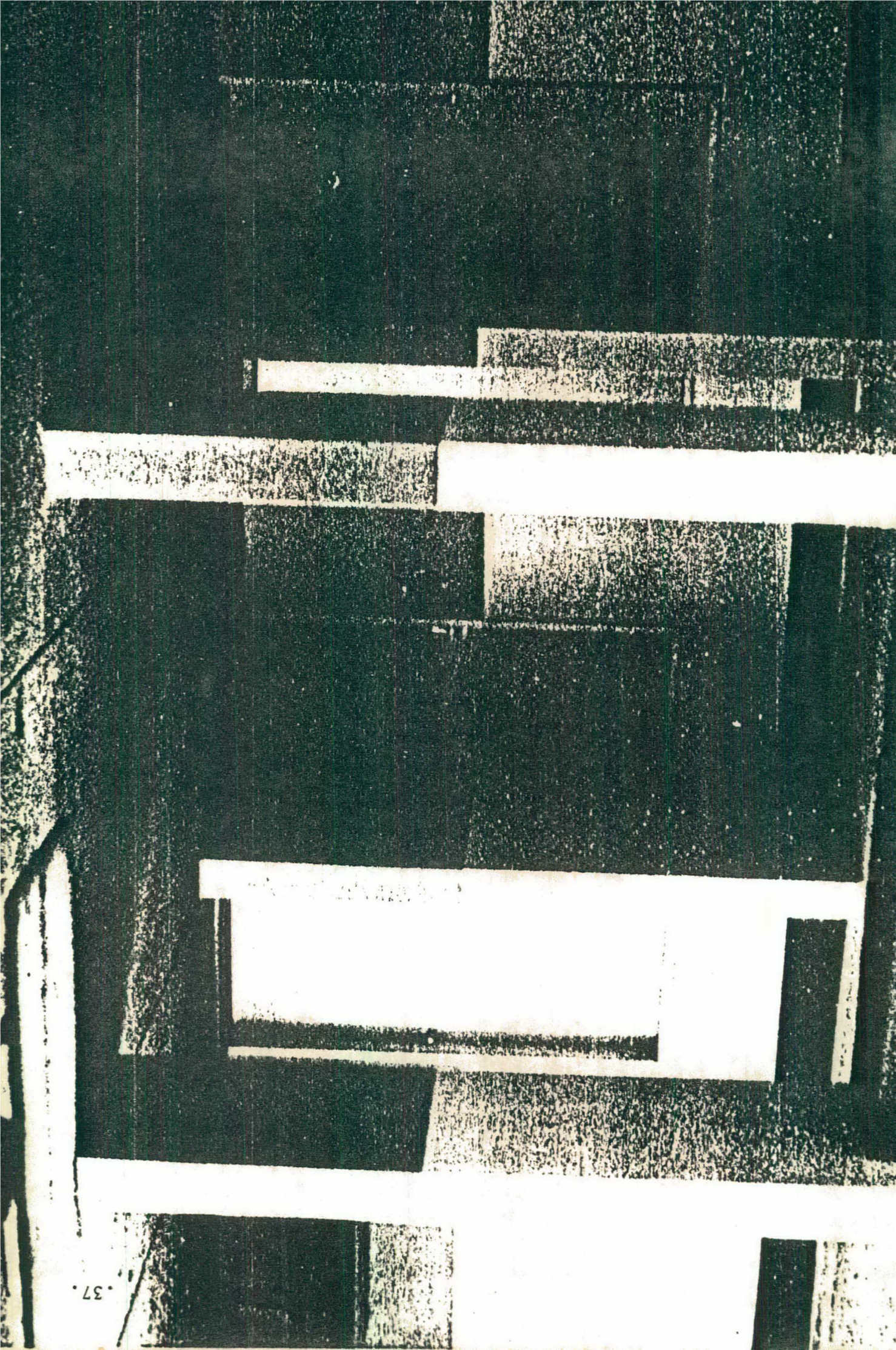
A TRAJETÓRIA DE MICHEL FOUCAULT

"A história nos ensina a rir das solenidades de origem".

(Michel Foucault)

"Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder — o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder — mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento".

(Michel Foucault)



A ARQUEOLOGIA

Em seus três primeiros livros: Historie de la folie à l'âge classique (1961), Naissance de la clinique (1963) e Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines (1966), Michel Foucault com suas análises históricas marcou o nascimento de um tipo de investigação original com relação aos métodos das histórias das idéias ou das ciências: a arqueologia. Segundo P. Veyne, uma das grandes contribuições de Foucault nessas obras é a busca de destruição de todos os "*falsos objetos*" sócio-culturais que até então o historiador das idéias tomava como pontos de referência. Assim, em Nascimento da Clínica, por exemplo, mostra-nos que a "*Doença*" não existe por si própria - ela é produzida enquanto a "*Doença*" no cruzamento do discurso médico que organiza os sintomas, do olhar clínico que lhe confere a sua forma de visibilidade e da prática hospitalar que define o estatuto do "*doente*".

A análise das três obras acima mencionadas revela os instrumentos metodológicos utilizados até então por Foucault: o conceito de saber, o estabelecimento das discontinuidades, os critérios para a datação dos períodos e suas regras de transformação, as interrelações conceituais e assim por diante.

A "*arqueologia*" tentava responder a como os saberes apareciam e se transformavam. Seu objetivo era principalmente descrever as compatibilidades e incompatibilidades entre os saberes a partir da configuração de suas positividades.

De certa forma, poderíamos dizer que a arqueologia produziu um deslocamento com relação à epistemologia dominante. Retomando Bachelard e Canguilhem, constatamos que a

epistemologia ("*histórica*", no caso) postula que a ciência condiciona a filosofia, já que a ciência é considerada a atividade racionalista por excelência. Neste domínio, investiga a produção da verdade e sua legitimidade como verdade confiável. Para a arqueologia do saber, a questão já é outra. Na realidade, esta pretende ser uma crítica da própria idéia de racionalidade. Nesta linha se pode considerar Foucault como um pensador que retoma temáticas nietzscheanas. Realiza uma história dos saberes onde não existe uma história do progresso do que se denomina "*razão*". Reflete sobre as ciências do homem enquanto "*saberes*" e as continuidades visibilizadas situam-se, portanto, ao nível dos saberes.

Podemos constatar, então, que esse período de produção de Foucault se caracterizou pelo aparecimento de um objeto — o saber — e de um método — a arqueologia. Com isto não estamos afirmando que encontraremos no Autor uma unidade metodológica ou um número de procedimentos definidos e invariáveis e, muito menos, um sistema doutrinário. A arqueologia se caracteriza por apresentar uma multiplicidade de definições e por uma modalidade de pesquisa, assinalando uma provisoriedade que é uma das marcas de Foucault e seu pensamento. Interessa-lhe não a sustentabilidade das "*verdades*" apoiadas pelas ciências, mas como elas chegam a ser enunciados de verdade.

Das três obras que citamos no início, a que causou mais polêmica e impacto foi As palavras e as coisas. Como o seu próprio subtítulo indica, seu objetivo final é realizar uma arqueologia das ciências humanas. Não se configura aqui a análise de uma disciplina isolada. A análise das ciências humanas é o produto de uma interrelação de saberes. A grande ambição é estabelecer as continuidades sincrônicas e as discontinuidades diacrônicas entre os saberes — a constituição histórica dos saberes sobre o homem.

Para analisar o surgimento das ciências humanas foi necessário descrever outras épocas — afinal por que se

torna necessário, na época moderna, um saber sobre o homem? – e também descrever outros saberes sem os quais não haveria ciências humanas.

Assim, Foucault analisa a positividade das ciências humanas através de suas relações com, por um lado, as ciências empíricas – economia, biologia e filologia – e, por outro, com a filosofia.

O fato do homem desempenhar duas funções no saber da modernidade, a existência de um duplo modo de ser do homem – sua existência como coisa empírica, sua vida, trabalho e linguagem e, o homem como aquilo que torna possível qualquer saber, ou seja, como fundamento – é o a priori histórico constitutivo das ciências humanas. Ele é o responsável pela tematização do homem e pela maneira como é tematizado. Duas referências comandam o estudo das ciências humanas: a noção de representação e a própria noção do homem. Os homens pelo fato de viverem, trabalharem e falarem, constroem representações sobre a vida, o trabalho, a linguagem – essas representações são justamente o objeto das chamadas ciências humanas – o homem enquanto ele representa a vida na qual se insere a sua existência corpórea, a sociedade em que se realiza o trabalho, a produção e a distribuição, o sentido das palavras.

Para Foucault, a questão era a de estudar o espaço que não é mais domínio do empírico – o homem enquanto objeto para as ciências da vida, do trabalho e da linguagem – e também não é domínio do transcendental – o homem enquanto fundamento para a filosofia. Esse espaço é o espaço da representação. É a representação que o homem faz dos objetos empíricos – um produto da consciência do homem – que é o objeto das ciências humanas. O estudo efetuado pela psicologia, pela sociologia e pela análise da literatura e dos mitos, portanto, só pode existir como uma "reduplicação" dos saberes empíricos, já que seus objetos são as representações que o homem constrói de sua vida, trabalho e linguagem.

Preocupado com a determinação dos conceitos fundamentais que tornam as ciências humanas existentes como discursos, Foucault identifica seus modelos constituintes: os pares conceituais função e norma, conflito e regra, significação e sistema, sendo que o privilégio de um deles definirá arqueologicamente a psicologia, a sociologia e a análise da literatura e dos mitos.

Assim, por exemplo, *"a psicologia é fundamentalmente o estudo do homem em termos de função e norma"*. O modelo fundamental articula a psicologia com a biologia pelo conceito de função e com a filosofia através do conceito de norma, que é a condição de possibilidade da função. Ocorre aqui a reduplicação do objeto de uma ciência empírica e o tema transcendental da ciência moderna. Importante se faz, também, diferenciar norma de lei, já que a segunda se refere a normas gerais institucionalizadas, regulamentadas e administradas por um sistema político. E para Foucault interessa o aspecto originário como veremos mais adiante... as normas mais do que as leis. *origem - norma.*

Os modelos constituintes são o núcleo central da análise arqueológica das ciências humanas. Além de outras questões, eles permitem distinguir consciência de representação. A representação não é a consciência, e mesmo a crescente importância do inconsciente nas ciências humanas não fazem com que destronem o reinado da representação. Se a representação é tratada pelas ciências humanas como seu objeto e ao mesmo tempo como sua condição de possibilidade, essas ciências vêm-se às voltas com o exercício, para consigo próprias, de uma retomada crítica. *"No horizonte de toda ciência humana há o projeto de reconduzir a consciência do homem às suas condições reais, de restituí-la aos conteúdos e às formas que a fizeram nascer e que nela se esquivam; e por isso que o problema do inconsciente é (...) afinal, co-extensivo à sua própria existência"*. (FOUCAULT, 1981a, p.381). A partir daí, a pergunta a ser respondida é a seguinte: como foi que o homem surgiu como objeto do saber?

Foucault considera que as ciências humanas só surgiram na medida em que apareceu, com o homem, um ser que não existia outrora no campo da epistême. "*O aparecimento do homem como empírico e como transcendental – objeto das ciências empíricas e da filosofia moderna – é a condição de possibilidade do aparecimento do homem como representação, tal como é estudado pelas ciências humanas*". (MACHADO, 1982, p.147).

Portanto, não é o homem que constitui as ciências humanas e lhes oferece um domínio específico. É a disposição geral da epistême que lhes dá lugar, permitindo que constituam o homem como seu objeto. Há ciência humana, para Foucault, "*não onde quer que o homem esteja em questão, mas onde quer que se analisem, na dimensão própria do inconsciente, normas, regras, conjuntos significantes que desvelam à consciência as condições de suas formas e de seus conteúdos*". (FOUCAULT: 1981a, 382).

Partindo da noção de saber e de que o saber tem uma positividade, Foucault deixa de lado a questão da cientificidade – e com isso a epistemologia – e centra a investigação na busca de uma ordem constitutiva do saber. Coloca, então, a questão da epistême. Epistême é a ordem específica do saber e não sinônimo deste. É a configuração geral do saber de uma determinada época. Segundo ele, só existe uma epistême em uma cultura em um determinado momento e é essa epistême que define as condições de possibilidade de todo saber naquela época, naquela cultura.

Voltando à questão da existência empírica do homem, por exemplo, vida, trabalho e linguagem são conceitos básicos de saberes que nada têm a ver entre si. No entanto, a análise arqueológica busca relacionar estes saberes, investiga suas possíveis articulações, semelhanças, transformações. Investiga ainda se não foram afetadas por mudanças de um mesmo tipo. Ou seja, ela se pergunta sobre, para além das desigualdades, da heterogeneidade dos discursos, em um nível

mais abaixo, a homogeneidade mais fundamental que dá conta das continuidades e das descontinuidades entre os saberes.

A arqueologia analisa as semelhanças e diferenças entre os saberes pelo estabelecimento da epistême de uma época, de suas condições de possibilidade, de seu a priori histórico capaz de revelar, em outro nível de profundidade, uma homogeneidade básica. Em As palavras e as coisas, Foucault insiste na definição da epistême e permanece sempre ao nível do discurso. Não que ignore a relação dos saberes com o nível extra-discursivo, mas tem como objetivo aqui, "*neutralizando as relações com o social, estabelecer as condições históricas de possibilidades internas ao próprio saber*". (Machado, 1982, p.152). Alguns anos mais tarde, em uma entrevista incluída na Microfísica do poder¹, Foucault tece várias considerações sobre o que chama de dispositivo na genealogia e o que denomina epistême. Diz-nos ele: " (...) eu definiria epistême como o dispositivo estratégico que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e a respeito do que se poderá dizer: é falso, é verdadeiro. É o dispositivo que permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável". (p.247).

Portanto, segundo a lógica aqui exposta, o homem surgiu como objeto do saber, para as ciências humanas, graças a uma determinada configuração geral dos saberes de uma determinada época. O homem surge como "*representação*" na ida de moderna graças a uma determinada epistême.

¹ A entrevista mencionada teve o título de "Le jeu de Michel Foucault" e foi publicada in "Onicar?", nº 10, Paris, tendo sido traduzida e incluída na obra Microfísica do poder, sob o título "Sobre a História da Sexualidade". "(...) a epistême é um dispositivo especificamente discursivo, diferentemente do dispositivo, que é discursivo e não discursivo, seus elementos sendo muito heterogêneo". A epistême sempre se refere a enunciados, enquanto o dispositivo engloba tanto o enunciado quanto as instituições (social não discursivo). (p.246).

"Esta análise não diz respeito à história das idéias ou das ciências: é antes um estudo que se esforça por encontrar a partir de que foram possíveis conhecimentos e teorias; segundo qual espaço de ordem se constituiu o saber; na base de qual a priori histórico e no elemento de qual positividade puderam aparecer idéias, constituir-se ciências, refletir-se experiências em filosofias, formar-se racionalidades, para talvez se desarticularem e logo desvanecerem. Não se tratará, portanto, de conhecimentos descritos do seu progresso em direção a uma objetividade na qual nossa ciência de hoje pudesse enfim se reconhecer; o que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a epistême onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade; neste relato, o que deve aparecer são, no espaço do saber, as configurações que deram lugar às formas diversas do conhecimento empírico. Mais que de uma história no sentido tradicional da palavra, trata-se de uma 'arqueologia' ". (FOUCAULT, 1981a, p.11-12).

Esta análise arqueológica mostra as duas grandes discontinuidades na epistême da cultura ocidental: - uma que inaugura a idade clássica da ciência moderna (lá pela metade do séc. XVII) que é toda baseada no conceito de representação, ou melhor, numa concepção da ciência como sistema de representações reguladas por relações recíprocas; - a outra, da qual Kant foi o pioneiro, quando acrescentou a pergunta o que é o homem? às outras três - o que posso saber, o que devo fazer, e o que me é lícito esperar?, começa nos idos do século XIX e marca o advento do "sono antropológico". Característica dessa época, da nossa época, é a colocação do homem no centro do saber pela primeira vez, desenvolvendo as ciências humanas com isso. Tira-se o privilégio da linguagem representativa e um profundo senso de historicidade investe todo o campo do saber. Aqui o homem entra, pela primeira vez, no campo do saber ocidental. Este homem não é nada mais que

uma brecha na ordem das coisas, desenhada pela disposição no va que assumiu recentemente no saber. "(...) o homem não pas sa de uma invenção recente, uma figura que não tem dois sêcu los, uma simples dobra do nosso saber, e que desaparecerá desde que este houver encontrado uma forma nova". (FOUCAULT, 1981a, p.13).

Desde o prefácio de As palavras e as coisas, já havia sido prometido um livro sobre "os problemas do método". Este novo livro tem origem em dois textos: Réponse à une question, e, Réponse au Cercle d'Epistémologie, que são res postas a questões que lhe foram formuladas na École Normale Supérieure e por leitores da revista Esprit.

L'Archeologie du Savoir (1969) tem como objetivo refletir sobre a démarche contida nos livros anteriores. Des de a introdução, Foucault já nos assegura que não se trata de uma retomada e não se esquivava ele próprio de apontar as fragilidades das obras anteriores. No entanto, assinala a necessidade de articular as tarefas a que tinha se proposto, de lhes dar coerência ou, pelo menos, colocá-las em prática. Tenta aqui precisar melhor suas categorias de análise, supe rar dificuldades e propor novas direções a seu próprio proje to.

Inicia analisando os enunciados, o discurso. En contra em seu estudo as dispersões ao formular e pesquisar quatro hipóteses sobre o que faz a unidade de um discurso. Conclui que os discursos são uma dispersão. Procura as re gras de formação dos discursos, tentando descrever uma regu laridade entre enunciados, sistema de dispersão, objetos, conceitos, escolhas temáticas. Propõe afinal, que essas re gras de formação são determinadas em quatro níveis: ao nível dos objetos, ao nível dos tipos enunciativos, ao nível dos conceitos, e, ao nível dos temas e das teorias – as estratê gias. Esses diferentes níveis não são independentes uns dos outros. Existe um sistema vertical de dependência: todas as posições do sujeito, todos os tipos de enunciados, todas as

estratégias discursivas não são igualmente possíveis. Só são possíveis os que são autorizados pelos níveis anteriores.

Nosso Autor segue definindo "enunciado", "função enunciativa", continua pela questão da descrição dos enunciados, do a priori histórico e o arquivo e retorna à arqueologia e a história das idéias. Importante salientar sua análise sobre a ciência e o saber ao final do livro, onde define saber e redefine epistême.

Saber para Foucault "é o conjunto dos elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência". (FOUCAULT 1986, p.206). O domínio constituído pelos diferentes objetos que irão ou não adquirir um status científico. É também "o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam". (FOUCAULT, 1986, p.207). E um saber se define, ainda, por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. Não há saber sem uma prática discursiva definida.

À arqueologia tem no saber seu campo próprio de análise. Não é a ciência seu objeto de estudo, já que esta se distingue da noção de saber enunciada por Foucault. Para haver saber, basta a existência de uma prática discursiva e o objetivo da arqueologia é identificar suas regras de formação (dos discursos). Portanto, as ciências em questão na obra As palavras e as coisas são vistas como "saberes" e não como "ciências" e sua estrutura específica.

Para que haja ciência é necessário que os discursos obedeçam a determinadas leis de construção das proposições e essa questão da cientificidade é a própria razão de ser da epistemologia. Enquanto uma vertente epistemológica, que toma por base o conceito tradicional de ciência, se situa numa perspectiva normativa pretendendo estabelecer a legitimidade de conhecimentos, a arqueologia, neutralizando a

questão da cientificidade, interroga as condições de existência dos discursos. Portanto, o saber para Foucault, não é uma exclusividade da ciência.

A grande novidade da arqueologia é haver situado as rupturas ao nível específico do saber. Desaparece da definição do saber toda consideração de processo ou de progresso, e com isso, então a possibilidade de estabelecimento de uma recorrência histórica. Como consequência, a arqueologia considera a verdade como uma produção, uma objetivação cuja análise remete a suas normas de aparecimento, organização e transformação a nível do saber. Para a epistemologia, como se sabe, a verdade se subordina à ciência, e o que Foucault almeja é questionar também com a arqueologia, o sentido e a legitimidade da ciência moderna como lugar privilegiado do saber.

Voltaremos a esse ponto mais tarde, quando, já em suas proposições genealógicas, Foucault afirma que é preciso, do ponto de vista do discurso científico e das instituições que o produzem, desmascarar o "estatuto ou regime da verdade" e o papel que ele desempenha. Segundo ele, é preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de "ciência/ideologia", mas em termos de "verdade/poder".

Finalmente, Foucault redefine epistême. Se em As palavras e as coisas ele usava o termo para especificar o nível de profundidade da análise arqueológica, em A Arqueologia do Saber, a epistême "não é uma forma de conhecimento, ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências mais diversas, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas ao nível das regularidades discursivas". (FOUCAULT, 1986, 217).

Não é nosso propósito aqui um estudo exaustivo da arqueologia proposta por Foucault. Interessa-se, particularmente, suas obras posteriores onde esboça uma analítica do poder. No entanto, essa breve exposição tem seu sentido enquanto útil, se não necessário, delinear-mos de maneira sintética a trajetória seguida pelo Autor até o momento em que suas inquietações o levaram a deslocar seu eixo de análise. Não se pode eliminar esta trajetória, como também não seria possível analisar Foucault e sua arqueologia esquecendo a genealogia.

Também não podemos nos furtar a lembrar que uma das críticas constantes que se faz a Foucault é a de que ele era um estruturalista. Não cremos que possamos refutar totalmente essa crítica, mesmo porque ele próprio admitiu seu empreendimento estruturalista nessa altura, apesar de, por outro lado, afirmar: "*Nunca fui freudiano, nunca fui marxista e nunca fui estruturalista*". Estruturalista nos moldes de Althusser acreditamos que Foucault nunca o foi. Como o Autor mesmo já argumentou, em suas análises não quis excluir o sujeito, sendo que tentou definir as posições e as funções que ele poderia ocupar na diversidade dos discursos.² Apesar de recusar um modelo uniforme de temporalização, também não se pode dizer que negou a história. E finalmente, temos de admitir que pelo menos em As palavras e as coisas, o termo "*estrutura*" não foi empregado uma única vez, embora isso, em si mesmo, não seja suficiente para excluí-lo do rol dos estruturalistas.

Cremos que, a partir de Vigiar e Punir, essa questão do estruturalismo se desmancha pelo próprio caminho que Foucault seguiu nas suas análises.

² A propósito do estruturalismo em Foucault vale a pena a leitura do texto de Gianotti, J.A. "Histórias sem razão", in: Filosofia miúda e demais aventuras. S.Paulo, Brasiliense, 1985, pp.184-207, e o texto de DELEUZE, G. "Em que se pode reconhecer o estruturalismo?" in: CHÂTELET, François (org.) História da Filosofia. Vol.8: O Século XX. Trad. part. Rio de Janeiro, Zahar, 1974, pp.271-303.

A GENEALOGIA

Como vimos até agora, na trajetória de sua arqueologia do saber, concretizada pela publicação dos quatro livros referidos, Foucault pretendia, procurando estabelecer a constituição e as relações entre os saberes, privilegiando as interrelações discursivas e sua articulação com as instituições, responder a como os saberes apareciam e se transformavam. Conforme ele mesmo dizia, não podemos analisar os saberes a partir de qualquer outro ponto que não seja o próprio saber. Não há exterioridade ao saber. Assim, de alguma forma, deixava de lado, em seus estudos, as condições de possibilidade externas ao próprio universo do saber.

Com a genealogia, ele parte de outra questão. Podemos dizer que a proposta daqui para frente tem como ponto de partida o porquê.³

Creemos que várias razões levaram nosso Autor a deslocar o seu eixo de estudo. A primeira delas diz respeito às limitações que Foucault mesmo assinala em suas obras anteriores. Em seu artigo "*Genealogia e Poder*", inserido na obra Microfísica do Poder, ele apontava o caráter "*fragmentário, repetitivo e descontínuo*" de seus trabalhos anteriores. Justificava esse caráter pelo seu amor pelas bibliotecas e pelas características da época em que essas pesquisas foram realizadas. Segundo diz, nessa época, podemos notar dois fenômenos: o caráter localizado da crítica e o retorno de saber. Em síntese, "*o que se produziu poderia se chamar de insurreição dos saberes dominados*". Neste sentido Foucault define seu projeto genealógico: "*A genealogia seria portanto,*

³ É difícil a utilização de um termo que dê conta da tarefa a que se propôs Foucault com a genealogia. Não se trata de "explicar" no sentido tradicional que propõe a relação causa-efeito como o quer a ciência. Também não se trata de "compreender" no sentido que lhe confere a fenomenologia, buscando encontrar o que se encontra "por detrás" dos fatos. Creemos que o Autor propõe uma "descrição positiva" (não no sentido comtiano) das práticas, dos saberes, dos exercícios de poder. Nada mais material do que os exercícios de poder para Foucault.

com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico". (FOUCAULT, 1981b., 172). Trata-se de precisar o problema que está em jogo na luta da insurreição dos saberes contra a instituição e os efeitos de poder e de saber do discurso científico. Foucault argumenta, revendo História da Loucura e Nascimento da Clínica, que apesar de não ter usado o termo "poder" e não ter esse campo de análise à sua disposição, certamente era sobre isso que falava. Naquela altura, por condições conjunturais mesmo, ninguém colocou o problema do poder e, se assim o fez, mais tarde, foi porque não só a disposição geral política, social e intelectual havia mudado, mas porque ele próprio havia se dado conta da necessidade da análise do poder. Somente a partir de 1968, a partir das lutas cotidianas, das lutas contra os estados totalitários, das lutas contra as formas de imperialismo, das lutas contra as diversas formas de dominação, na base com aqueles que se debatiam nas malhas mais finas da rede do poder, é que apareceu a concretude do poder e a urgência de análises que dessem conta dessas questões que, até então, tinham ficado à margem da análise política. Os movimentos sociais, a grita das minorias, a revolta do terceiro mundo, as lutas dos estudantes, o feminismo, o movimento homossexual, e assim por diante, enfim, todos os fenômenos sociais punham em questão as análises feitas até esta época. Tornou-se necessário buscar novos meios para se entender o que estava acontecendo. É neste contexto que surge a genealogia.

O que pretende, a nosso ver, é descrever o aparecimento dos saberes a partir das condições de possibilidade externas a eles, imanestes a eles, já que não se trata de considerá-los efeito ou consequência, buscando situá-los como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégico. Por isso, os termos dispositivo, estratégia e poder são centrais na análise proposta de então em diante. Es-

se estudo do porquê dos saberes busca descrever sua existência e transformações situando-os como peças de relações de poder. Portanto, o que marca fundamentalmente a mudança evidenciada em Vigiar e Punir e A Vontade de Saber é a introdução da questão do poder como instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes. É a essa análise que Foucault denomina genealogia.

Em Nietzsche, la genéalogie, l'histoire (1971), Foucault liga a idéia de genealogia à questão da interpretação. Aqui a genealogia nietzscheana é entendida como análise da proveniência das marcas diferenciais – e da história das emergências – o ponto de seu surgimento. Segundo Foucault, a emergência diz respeito à entrada em cena de forças. Com os processos de dominação derivados do jogo de forças surgem sistemas de regras. Por seu lado, a existência de regras possibilita a inversão de uma relação de forças. Sistemas de regras, como valores morais, conceitos metafísicos, procedimentos lógicos e até mesmo a linguagem, não têm um significado em si mesmos. São vazios, estão à mercê das forças que a eles imprimem em cada inversão de relação um novo sentido. Como nos lembra P. Veyne, não passam de objetificações.

Com a genealogia, o que conta são os fatos, sua raridade e irredutibilidade. É com eles que Foucault passa a lidar e é através deles que tenta mostrar "*de que maneira um modo específico de sujeição pôde dar origem ao homem como objeto de saber para um discurso com status 'científico'*". (FOUCAULT, 1983,27).

O termo "*genealogia*" foi utilizado por Foucault pela primeira vez em Vigiar e Punir e o usa, também, em A Vontade de Saber e em alguns cursos do Collège de France. A genealogia é uma análise histórica das condições políticas das possibilidades dos discursos. Vários deslocamentos foram necessários para que Foucault traçasse sua estratégia. Se na arqueologia, ele se centrava no eixo "*discursivo-não dis-*

cursivo", de certa maneira, na genealogia, aproxima-se de um eixo mais complexo a que chama "*dispositivo*", buscando explicitamente, atrelar a constituição dos saberes a modos de exercícios de poder. Exercícios de poder que não são, como veremos, exercícios de poder político em seu sentido moderno, enquanto político se distingue de ideológico, de econômico, de sexualidade, e assim por diante. Foucault não entende por político algo exclusivamente ligado ao Estado. Ainda não entende por poder algo que se exerça apenas no âmbito do Estado, da economia ou da troca contratual.

Já no início de Vigiar e Punir, nosso Autor explicita o objetivo da obra e as quatro regras gerais a que obedecerá:

1. Tomar a punição como uma função social complexa, recolocando sua positividade.

2. Adotar a perspectiva da tática política em relação aos castigos, analisando-os como técnicas que têm sua especificidade no campo mais geral dos outros processos de poder.

3. Verificar se não há uma matriz comum à história do direito penal e à das ciências humanas: "*Colocar a tecnologia do poder no princípio tanto da humanização da penalidade quanto do conhecimento do homem*" (p.26).

4. Verificar se a transformação na maneira como o corpo é investido pelas relações de poder não está por trás da entrada da alma na justiça penal e, com ela, a inserção de um saber científico na prática judiciária.

Mais uma vez, Foucault nos surpreende. Adota a estratégia da surpresa para introduzir um discurso diferente. Desafia a nossa preguiçosa razão pensando o tradicionalmente impensável. Deixa-nos em suspense.

A genealogia do poder, a história da microfísica

do poder punitivo seria uma peça para uma genealogia da "alma" moderna. Esta alma real e corpórea que é produzida na superfície do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos, vigiados, controlados – sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. É o elemento onde se articulam um certo tipo de poder e a referência a um poder.

As relações de poder dão lugar a um saber possível e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. Não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber e nem saber que não constitua ao mesmo tempo relações de poder. O sujeito que conhece não está em outro lugar que não dentro da rede das relações de poder. Seus objetos e modalidades de conhecimento não são externos ao exercício de poder, são, antes, efeitos das implicações entre saber-poder e de suas transformações históricas. Portanto, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produz saber, mas *"o poder-saber, os processos de luta que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento"*. (FOUCAULT, 1983,30).

Analisar o investimento político do corpo e a microfísica do poder exige, então, que renunciemos à oposição violência-ideologia, como quer o estruturalismo de Althusser, à noção de propriedade, ao modelo do contrato e da conquista. Deveremos renunciar, ainda, à oposição entre o que é *"interessado"* e o que é *"desinteressado"* no que tange à produção do saber, renunciar ao modelo do conhecimento e ao primado do sujeito. Neste sentido, não nos é mais possível continuar afirmando a neutralidade da ciência.

Por outro lado, não podemos dizer que Foucault simplesmente substitui a bipolaridade causa-efeito das análises clássicas pela relação saber-poder. O que constatamos talvez, com suas noções de poder e de saber e suas implicações, é que estamos lidando com multiplicidades irreduzíveis.

É preciso salientar que Foucault não pretendia construir uma "*teoria geral do poder*", mas sim propor uma "*analítica do poder*". Segundo ele, o poder não existe, ou seja, o poder não existe enquanto uma realidade que possua uma natureza; não é um objeto natural, uma coisa; não é algo unitário ou global. Por isso, ninguém tem o poder em si. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. É uma prática social e, como tal, constituída historicamente. Rigorosamente falando, o poder não existe – repetimos. Existem sim, na prática, relações de poder. É algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E funciona sem se situar em lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por todo o corpo social. Portanto, poder não é algo que se possui, mas que se exerce.

O poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. As relações de poder são imanentes às outras relações (econômicas, sexuais, cognitivas, e assim por diante). São os efeitos imediatos das desigualdades que se produzem nas mesmas. Não há, pois, como matriz geral das relações de poder, uma oposição binária global entre dominantes e dominados. As grandes dominações são efeitos hegemônicos sustentados por todos os que se afrontam e por todos os afrontamentos que se formam em todos os lugares (família, escola, grupos, ...). São efeitos de conjunto do exercício de mil "*poderezinhos*", como Foucault ironiza. Trata-se de práticas anônimas que se encadeiam entre si encontrando apoio e condição em outra parte de maneira a esboçar dispositivos de conjunto. Com "*anônimas*" queremos dizer que não poderíamos nos perguntar quem é o "*responsável*", o único ou o primeiro, ou quem é o "*poderoso*" porque a cada momento a configuração muda e com ela os pretensos responsabilizáveis. As relações de poder são intencionais e subjetivas ao mesmo tempo: não há poder que se exerça sem alvo, apesar de não se tratar de uma decisão individual, mas de efeitos de fluxos diversos. É como se tivéssemos uma rede

cuja malha é flexível e móvel. Em um determinado momento os fluxos se cruzam em determinados pontos, esboçando uma determinada configuração. Em outro momento, essa configuração já não é a mesma. Podemos observar estas características nas nossas relações cotidianas, a nível familiar, afetivo, social, de trabalho, enfim, nas relações que estabelecemos uns com os outros em nossas vidas. Elas são efeitos de práticas diversas, de jogos de luta.

Foucault trata por poder não um conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos indivíduos em um Estado determinado. Também não trata o poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Não se trata, ainda, de um sistema geral de dominação exercido por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessam o corpo social inteiro.

Poder "é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada". (FOUCAULT, 1985,89).

Voltamos aqui ao conceito de "dispositivo" que aparece como um dos eixos da análise genealógica. O dispositivo envolve tanto o nível discursivo quanto o nível extradiscursivo, deixando essa distinção, inclusive, em um plano de menor importância. "Através deste termo, tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo, que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos". (FOUCAULT, 1982,244).

Foucault segue mostrando que, com este termo, pretende "demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos" (discursivos ou não), ou seja,

como um determinado discurso aparece como um programa de uma instituição, ou como justificativa para uma prática que permanece muda ou como re-interpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Entre estes elementos existe um jogo, embora ainda falte dizer de que natureza é esse jogo.

Pretende também com o termo "*dispositivo*" evidenciar uma função estratégica dominante. Um dispositivo é um tipo de formação que responde a uma urgência em um determinado momento histórico. Possui uma função estratégica respondendo à "*articulação entre produção de saber e modos de exercício de poder que são dominantes em cada momento histórico*". Assim, por exemplo, a partir do fim do século XVIII, o dispositivo disciplinar surge para dar conta da necessidade de educar o homem, docilizá-lo, moldá-lo segundo os padrões do processo de produção que vinha se instalando.

O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder e, por outro lado, sempre ligado a uma ou mais configurações de saber que dele emergem, mas que igualmente o condicionam. É isto: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. Para chegar ao poder disciplinar, Foucault aborda o corpo. Não mais o corpo como objeto de estudo da fisiologia, da demografia, da patologia, mas o corpo visto como mergulhado num campo político. Corpo alvo de um investimento político que o marca, dirige, suplicia e o sujeita a trabalhos. Como força de produção, é investido por relações de poder e dominação e, ao mesmo tempo, só é possível sua constituição como força de trabalho se é sujeitado. O corpo só é útil se produz e é submisso. Essa sujeição não é obtida apenas pela violência, seja física ou psíquica. Pode haver um "*saber*" sobre o corpo que sutilmente o submeta, ao mesmo tempo em que pode haver um controle de suas forças. Trata-se de uma tecnologia política do corpo que se localiza entre as instituições ou lugares que a utilizam e os corpos a que se dirige. Esse poder não se aplica co

mo uma interdição aos que "não o têm", mas os investe, os atravessa. Essas relações aprofundam-se dentro da sociedade e não se localizam fundamentalmente nas relações do Estado com os cidadãos ou entre as classes, conforme sustenta a maioria das análises do fenômeno do poder nos tempos modernos. Definem inúmeros pontos de luta, focos de conflito, cada um em sua modalidade. Ocorrem em todo lugar, a todo momento.

Para continuar seu percurso, Foucault examinou documentos – sempre originais e muitas vezes não usados pelos historiadores clássicos – reformulou a lógica da história. Propõe uma história que não trata de uma linearidade progressiva e sim a história das práticas, dos fatos humanos, do que os homens consideraram como verdade. Elimina a idéia de progresso ou de retrocesso/decadência de sua história. Não há espaço aqui para a recorrência histórica, já que faz a história do passado não nos termos do presente, mas para fazer a história do presente. Debruça-se sobre a vida cotidiana, sobre as práticas de uma época, sem com isso estabelecer uma linha sequencial de fatos "oficiais" tradicionalmente considerados marcantes para a história. Compartilha de toda uma análise presente aos historiadores franceses da "Nouvelle Histoire". Volta à Antiguidade Clássica e chega ao Estado moderno. Mostra que a partir do final do século XVIII, há no Ocidente, uma transformação profunda nos mecanismos de poder. O poder da morte aparece como complemento do poder que gera a vida, mantém-na e desenvolve-a. As guerras já não se travam em nome de um soberano, mas em nome de populações inteiras – surge a idéia de Nação. Os homens adquirem nacionalidade. Agora a questão biológica de uma população fortalece o poder do Estado. O poder se situa e se exerce ao nível da vida, da espécie, da raça e do crescimento das populações – o poder de gerir a vida que torna, por exemplo, mais difícil a aplicação da pena de morte.

O poder estabelece agora seus pontos de fixação ao longo da vida, tornando-se a morte o limite. Assim, o po-

der do Estado exigia uma população densa, bem provida e sob o controle do governo para que possa ser utilizada de acordo com as necessidades do poder público. Para que a população possa ser eficazmente utilizada, é preciso dar atenção aos problemas relacionados à vida, sua manutenção e desenvolvimento. Não é à toa que a burguesia se consagra, a partir de 1750, a ostentar uma sexualidade que marcava uma expansão de sua força, vigor, saúde, vida. Também não é por acaso que essa mesma burguesia, ao final do século XIX, pôs-se a tomar em consideração a saúde e a reprodução do proletariado e, a impor a este último um dispositivo de sexualidade apropriado.⁴

Esforçando-se para compreender como uma certa forma de poder investiu sobre a socialidade ocidental, Foucault nos fala de práticas, estratégias e objetivos. Assim, em Vigiar e Punir afirma: "*o crescimento de uma economia capitalista suscitou a modalidade específica do poder disciplinar*". E o alvo do poder disciplinar é o corpo.

Com isto não estamos querendo dizer que a burguesia ou o capitalismo seriam os Sujeitos da história. São sim dois dos múltiplos efeitos dos múltiplos jogos de força que se configuraram naquela disposição histórica. Também não se trata de dizer, como o quer o estruturalismo de Althusser, que não há sujeito. Para Foucault, o sujeito é um efeito de superfície, uma objetivação, efeito de inúmeras práticas e jogos de força que atuam sobre os corpos. Parece-nos que nosso Autor tinha uma intenção metodológica ao se recusar a designar o Sujeito, o Uno responsável pelo múltiplo. Mais do que inverter a representação política hegeliana, trata-se de

⁴ Sobre este ponto talvez coubesse uma investigação das possíveis aproximações entre o que nos diz Foucault e o que A. Gramsci analisava como o "Americanismo" e o "Fordismo". Do segundo autor, convém consultar a obra Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Trad. part. 5 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984, pp.375-413.

dissolvê-la. Em seus últimos trabalhos, Foucault vinha exatamente discutindo a questão do sujeito, sendo que para dar conta de tamanha complexidade teve de traçar nada mais nada menos do que a história da sexualidade. Não entende o sujeito como "*sujeitante*", algo que determina, que induz, porque não lida com uma relação linear causa-efeito. Afinal, como já o dissemos, longe de buscar uma explicação reducionista, trata-se de uma descrição de multiplicidades irreduzíveis. Da mesma forma, não entende o sujeito como "*sujeitado*" já que a sujeição nada mais é do que um dos efeitos de superfície de inúmeras práticas. Descrever estes efeitos é sua tarefa. Na medida em que os descreve, de certa forma, os denuncia e insere um outro elemento ou um outro tipo de prática diferente daqueles cujos efeitos descreveu. Como nos diz P. Veyne, nada mais positivo do que a descrição que Foucault efetua. Positivismo não no sentido que lhe deu A. Comte, mas no sentido da descrição das produções.

Se em sua analítica do poder os sujeitos são constituídos por práticas de dominação, em suas últimas obras, Foucault diz que o sujeito pode constituir-se, também, "*através de práticas de libertação, como na Antiguidade*". Os saberes novos sobre o corpo, a sexualidade, as disciplinas mostraram como até então os mecanismos sociais tinham funcionado e deixaram, a partir daí, a possibilidade das pessoas se determinarem sabendo tudo isso. Surge no último Foucault a liberdade de ser livre. O retorno à Antiguidade e aos primeiros séculos da era cristã permite-lhe fazer uma genealogia do presente, onde talvez a humanidade pudesse reconstituir o equilíbrio, a harmonia do passado, através da unificação das dimensões do saber, da moral e da arte (telos - relação com a verdade através de Eros; liberdade - através do autocontrole e beleza - através de uma estilística de vida).

Retornando à questão do corpo, o domínio e a consciência do próprio corpo só puderam ser adquiridos por investimento do corpo pelo poder. Esse corpo deve ser manipu

lado, modelado, treinado de modo a tornar-se hábil ou multiplicar suas forças, é analisado e transformado. Forma-se uma política de coerção e desenvolvem-se rapidamente saberes e técnicas diversas que têm como objetivo a sujeição dos corpos e o controle da população. Lembremos que Malthus é desta época ... O que interessa não é expulsar os homens da vida social, e, sim, gerir a vida destes e por isso gerir a sociedade. Essa "anatomopolítica" define como se pode ter o domínio sobre os corpos dos outros, não para que simplesmente se faça o que se quer, mas para que estes corpos operem como se quer. Desenvolveu-se ainda uma biopolítica que regula as populações, objetivando controlar a proliferação, a natalidade, as riquezas e sua circulação, a duração da vida, e assim por diante. Inaugura-se a era do "bio-poder" que foi, sem dúvida, elemento indispensável para a constituição do capitalismo.

Segundo Foucault, neste ponto, o capitalismo só pôde ser garantido pela "inserção controlada dos corpos nos aparelhos de produção e por meio de ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos". (FOUCAULT, 1985, 132). É óbvio que muito mais foi necessário: - o crescimento da população e de suas condições de "utilidade", - métodos de poder que aumentassem as forças e aptidões garantindo ao mesmo tempo sua condição de sujeição, - o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado para garantir as relações de produção, - o ajustamento da acumulação dos homens à acumulação do capital, - a articulação do crescimento da população com a expansão das forças produtivas, - a repartição desigual do lucro, - a manutenção dos meios de produção sob o domínio de uma parcela reduzida da população, e por aí afora. No entanto, o que podemos constatar é que o investimento sobre o corpo vivo e os rudimentos da anatomobiopolítica do século XVIII foram indispensáveis naquele momento para que as condições necessárias ao desenvolvimento do modo de produção capitalista se implantassem.

No mundo ocidental, enfatizam-se os fenômenos

próprios à vida do homem na ordem do saber e do poder. Como outra consequência, vemos, também, a importância crescente assumida pela atuação da norma. Um poder que se encarrega da vida tem necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos. A lei funciona cada vez mais como norma, como prescrições indicativas de comportamentos, hábitos, formas de linguagem, e assim por diante. *"Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida"*. (FOUCAULT, 1985,135).

Continuando sobre o modo de produção capitalista, chega-se a um ponto básico: a fabricação do trabalhador. O trabalhador que interessa à lógica do capital não nasce pronto, precisa ser moldado para a vida do trabalho, precisa ser transformado para se submeter ao ritmo e às condições de trabalho capitalistas. Precisa ser fabricado não apenas como técnico mas também enquanto corpo dócil que possa ser utilizado com um máximo de eficácia em tempo e eficiência produtiva e com um mínimo de força política.

Ora, será que apenas o aparelho de Estado garantiria essa produção do trabalhador? Foucault nos afirma que não. Ele não encontra uma sinonímia entre Estado e poder. Podemos afirmar a partir disso que as condições de possibilidade política de saberes específicos podem ser encontradas não por relação direta com o Estado, mas por uma articulação com poderes locais, específicos, circunscritos a uma pequena área de ação. Existem, portanto, formas de exercício de poder diferentes e/ou fora do âmbito do Estado e a ele articuladas de maneiras variadas e indispensáveis inclusive à eficácia de sua ação.

A distinção entre a situação central ou periférica e um nível macro ou micro facilita apenas a compreensão da tese de que existem tipos diferenciados de exercícios de poder. Mostra a diferença entre as grandes transformações do sistema estatal e a expansão por toda a sociedade, assumindo formas mais regionais e concretas, investindo em institui-

ções, tomando corpo em técnicas de dominação. Intervenção esta que se dá a nível da própria sociedade, sua vida cotidiana, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos - o corpo. Valeria, no caso, o seguinte esquema:

CENTRO $\begin{array}{c} \longrightarrow \\ \longleftarrow \end{array}$ PERIFERIA

MACRO $\begin{array}{c} \longrightarrow \\ \longleftarrow \end{array}$ MICRO

Em sua microfísica do poder, Foucault desloca o espaço da análise e o nível em que ela se efetua - a consideração do poder em suas extremidades, a suas formas locais e os procedimentos técnicos do poder que realizam um controle minucioso do corpo. Os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social. Sua onipresença se dá porque se produzem a cada instante e provêm de todos os lugares. Existem ou não integrados ao Estado, sendo que este, sua forma de soberania, leis ou unidade global de dominação não são os dados iniciais e, sim, as formas terminais dos exercícios de poder. Esses exercícios de poder consistem em estratégias, manobras, táticas, técnica, em correlação de força, em jogos de luta, enfim, tomando corpo nos aparelhos estatais, leis e hegemonias sociais.

A proposta insurge contra a idéia de que o Estado seria o órgão único de poder político ou de que a rede de poderes das sociedades modernas seriam meros efeitos ou prolongamentos da ação do Estado. Foucault não nega a existência do Estado e de suas formas de dominação ou sujeição. Podemos dizer que ele efetua um deslocamento em relação a esta questão. Parte da especificidade - a dos mecanismos e técnicas de poder que estão intimamente relacionados com a produção de determinados saberes sobre o criminoso, a sexualidade, a loucura, a criança, e assim por diante, e analisa como estes micropoderes se relacionam com o nível mais geral do poder constituído como Estado. Propõe que foi muitas vezes fora do âmbito deste que se instituíram as relações de poder

essenciais para situar a genealogia dos saberes modernos, relações essas que, com tecnologias próprias e relativamente autônomas, foram utilizadas e transformadas pelas formas de dominação do aparelho de Estado. Trata-se, para Foucault, de analisar o poder não como uma dominação global e centralizada que se difunde e repercute nos vários setores da vida social de modo homogêneo, mas como tendo uma existência pró-pria que ultrapassa, atravessa o aparelho de Estado, se apre-sentando em formas específicas ao nível mais elementar e, ao mesmo tempo, em que esse poder se normatiza no Estado. Repe-tindo, os poderes não estão localizados em nenhum ponto espe-cífico da rede social. Funcionam, sim, como uma rede de dispo-sitivos a que nada ou ninguém escapa.

Ao invés de repetir a denúncia de que o poder es-tá no "outro", seja ele o sujeito constituinte, o inconscien-te, o Estado, as relações econômicas, enfim, o que quer que estejamos designando por "outro", trata-se de analisar como ele se exerce concretamente com sua especificidade, suas téc-nicas, suas táticas.

Para Foucault, a questão do "Estado, em sua so-brevivência e em seus limites, deve ser compreendida a par-tir das táticas gerais da governamentabilidade". (FOUCAULT, 1982, 292). O Estado não teve sua unidade, essa individuali-dade que lhe atribuímos. Segundo Foucault, ele não é mais do que uma abstração mistificada. Portanto, a soberania do Estado, o quadro jurídico-repressivo ou a dominação de uma minoria são as "formas terminais", efeitos de conjunto de to-da uma rede complexa de práticas e discursos, de relações de força, luta, de exercícios de poder.

Foucault não nega algumas categorias de análise marxista, assim como não nega a existência do Estado e seu papel político. Sabemos que, inclusive, conhecia bastante as propostas marxistas e, muitas vezes, utilizava de alguns conceitos advindos deste referencial. No entanto, recusava-se a dar o mesmo peso que os marxistas dão ao Estado enquan-

to órgão central de dominação, e representante de uma classe bem como à ideologia como meio principal de se exercer esta dominação. Da mesma maneira, recusava-se a analisar o poder político como tendo sua razão de ser histórica na economia e a sociedade como dividida em duas classes principais: a burguesia e o proletariado. Recusava-se a nomear o Culpado, até porque não acreditava em sua existência.

Várias tentativas foram feitas no sentido de aproximação das idéias do Foucault às propostas marxistas. No entanto, cremos que, para além das possíveis semelhanças ou diferenças, o que Foucault pretendeu mostrar foi que nada escapa aos exercícios de poder e que o poder político está disseminado em todo o corpo social, seja nos indivíduos, seja no Estado, nas instituições, nas classes sociais, na infra ou na super-estrutura, ou o que quer que estejamos descrevendo. E para dar conta desta analítica do poder há que se criar novos instrumentos de análise. Podemos citar Poulantzas como um autor que analisa as propostas de Foucault à luz de seus conhecimentos sobre o materialismo histórico e dialético.⁵

Passamos a usar uma concepção de poder que substitui o privilégio da lei, do direito pelo ponto de vista objetivo, eficácia tática, correlações de força que produzem efeitos globais de dominação, mas não são estáveis e contínuas — o modelo estratégico.

Foucault se propõe a analisar as "táticas" de objetivação e subjetivação em termos de práticas concretas e identificáveis. A negação não é uma categoria de análise para ele. Sua crítica abandona a suposta relação "dialética"

⁵ Sugerimos a obra de Poulantzas, POULANTZAS, N. O Estado, O Poder, O Socialismo. Rio de Janeiro, Graal, 1985, onde o Autor faz sua leitura do marxismo e de possíveis pontos de concordância e da discordância deste com Foucault.

entre sujeito e objeto, abandona o modelo da alienação.

Neste sentido, não utiliza também o conceito de ideologia. Parte da análise minuciosa das práticas que tornam historicamente possíveis certos tipos de experiência e de discursos. Considera que reduzir toda a dominação não-violenta à ideologia é restringir as operações do poder, já que este ganha seu domínio sobre nós através de meios muito mais diretos e concretos do que a simples inculcação de crenças ideológicas ou "irracionais", como o quer o conceito "marxiano" de ideologia.

Uma prática discursiva não é uma atividade autoconsciente de uma comunidade moral, mas também não é o resultado de uma "ideologização". É um conjunto de normas que se efetiva em práticas, práticas anônimas e relativamente autônomas. É através da análise crítica das "práticas discursivas" que se propõe a explicar as diferentes experiências da sexualidade, por exemplo. Questiona o pressuposto de que o poder funciona através de uma "falsificação" de uma "verdadeira" experiência. Questiona, ainda, a própria idéia de "verdade". Propõe que a "verdade" está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. É isso que o Autor expressa ao falar de "regime da verdade".

Da mesma forma, Foucault inverte a questão da repressão. Nega-se a identificar o poder a uma lei que diz não, que proíbe, que interdita. Pretende dissociar os termos dominação e repressão. Enfatiza a positividade do poder. O poder produz. Produz domínios de objetos e rituais de verdade. Argumenta que se o poder fosse exclusivamente repressivo não seria eficaz. Se o poder é forte é justamente porque produz efeitos positivos a nível do desejo e a nível do saber. Positivo aqui não tem um sentido "moral" que se opõe ao negativo e que se expressa na forma de um valor. Positivo, para Foucault, tem o sentido da produção. O poder produz, como já o dissemos. E se o Autor insiste neste ponto não é por negar

que o poder interdita, impede, reprime. Ele sabe muito bem que estes são efeitos também dos exercícios de poder. Mas é preciso marcar que o poder não se limita a esses efeitos e, pelo contrário, encontra sua eficácia justamente porque produz. Produz, por exemplo, testes psicológicos que vasculham a intimidade mais profunda dos candidatos a empregos, produz a necessidade de se estar "bonito" e na "moda" para ser aceito socialmente, produz culpa, produz vergonha, produz "impotência" e assim por diante. Antes de colocar a questão da ideologia e da repressão, propõe a colocação da questão do corpo e da produção. O poder tem como alvo o corpo. Tem-no como alvo, não para supliciá-lo, mutilá-lo ou excluí-lo da vida social, mas para aprimorá-lo, controlá-lo em suas ações para que seja possível – como já o dissemos – extrair dele o máximo de sua força econômica ao mesmo tempo em que se minimiza sua força política.

"Nada é mais material, nada é mais corporal do que o exercício do poder..." (FOUCAULT, 1982,147). Segundo Foucault, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser rígido, meticuloso, constante. A partir dos anos sessenta, percebeu-se que não era tão indispensável esta rigidez, que as sociedades industriais poderiam contentar-se com um poder mais tênue sobre o corpo. Mas não nos enganemos. Se o controle poderia se atenuar se se tem a impressão de que o poder vacila, é porque ele pode se deslocar, investir em outros lugares, engendrar formas mais sutis. Em lugar de se dizer: "Não mostre seu corpo", passa-se a dizer: "Mostre seu corpo... mas tenha tudo no lugar, seja magro, não tenha 'pneus', seja bonito". Devemos tentar estudar, então, de que maneira a sociedade atual investe sobre o corpo e de que corpo ela necessita.

Enfim, não podemos nos esquecer que, para Foucault, as relações de poder só existem em função de haver resistência alvo, adversário, apoio, saliência que permite a

preensão. Esta resistência está em toda parte, presente em toda a rede de poder – resistências possíveis, necessárias, improváveis, inesperadas, espontâneas, planejadas, mas resistências que são o outro termo das relações de poder. Frequentemente são estes pontos de resistência móveis e transitórios que introduzem clivagens que se deslocam e provocam rompimentos e reagrupamentos. Da mesma forma que as relações de poder, atravessam aparelhos e instituições. "*Mil poderezi nhos... mil resistenciuzinhas*" – lutas, embates cotidianos, anônimos, singulares. As próprias lutas contra os exercícios de poder não podem ser efetuadas de outro lugar que não seja a rede de poder. Se o poder não está localizado unicamente no aparelho de Estado, podemos dizer que algo mudará na sociedade somente quando os mecanismos de poder e os pontos de resistência que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado, a um nível mais elementar, cotidiano, se modificarem. Ao invés de esperarmos pela Grande Revolução, trata-se de abrir espaços para as pequenas lutas cotidianas. Modificar a estratégia de dominação em condições determinadas e seguindo uma estratégia precisa. Podemos dizer que em sua luta em defesa dos presos, dos homossexuais, de todos os grupos marginais, de todos os saberes desqualificados, contra todos os regimes políticos autoritários, Foucault não foi um niilista, como o quer Merquior.⁶ Sua crítica à razão se dá como uma tarefa desmistificadora da razão que se põe à serviço do poder – antena na superfície do poder. Não glorificou a não-razão e lutou por causas como a reforma penal, contra os regimes totalitários, contra todos os poderes que desqualificam desde as grandes instituições até as disciplinas normalizadoras. Não se trata de uma luta radical contra qualquer poder, e sim contra um exercício concreto de poder. Trata-se de formular estratégias, de aliciar aliados, de defender causas, como Foucault o fez. Não se trata de apenas querer di-

⁶ A este respeito consultar a obra Merquior, J.G. Michel Foucault ou o Niilismo da Cátedra. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

zer como as coisas ocorrem, mas o "dizer", o "descrever" como ocorrem já é um passo importante em sua transformação, pelo menos enquanto ver de um determinado modo já é um modo definido de se posicionar também politicamente.

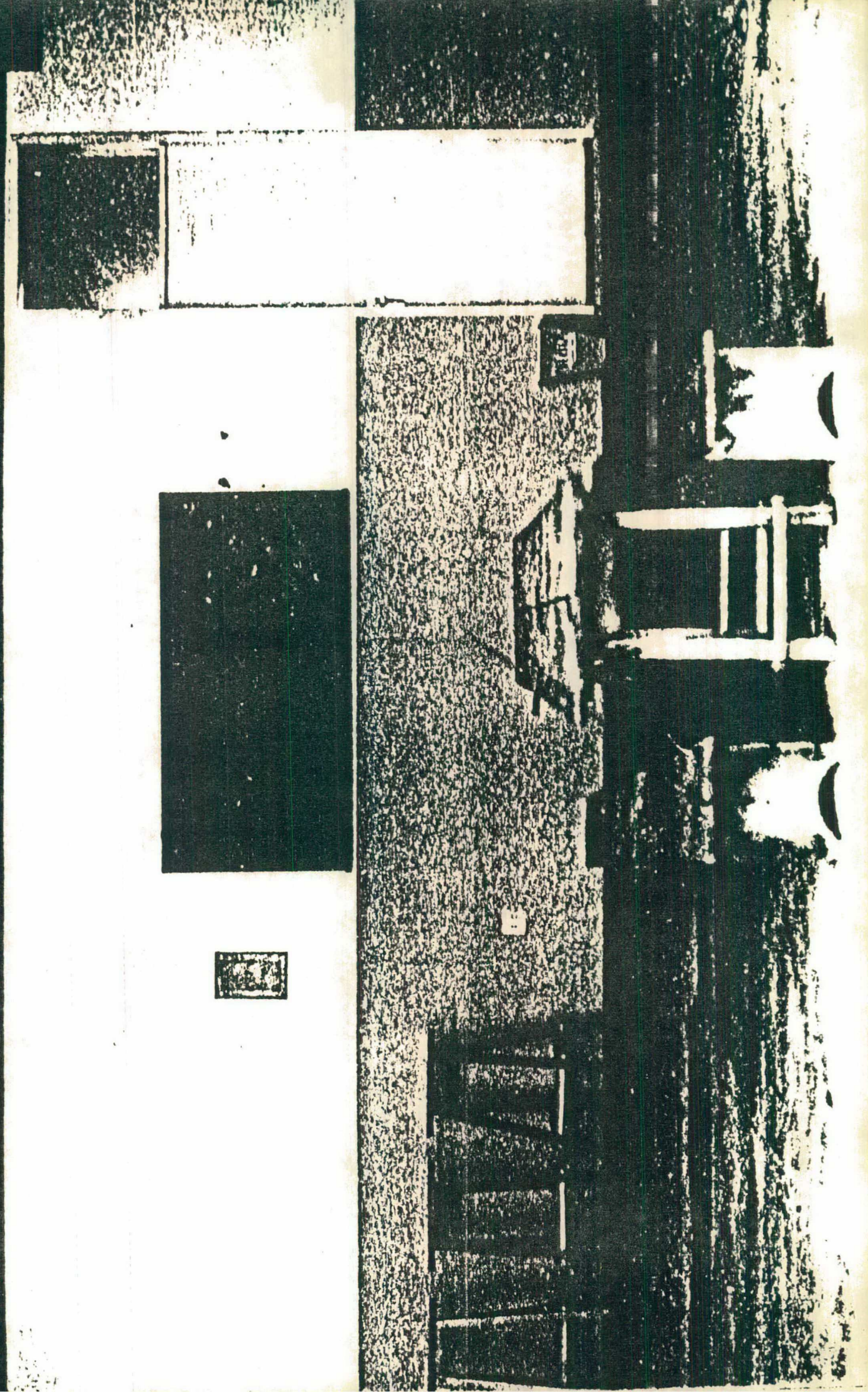
No jogo complexo do exercício do poder não há lugar para a razão, no sentido racionalista moderno, para a vontade. A questão é suscitar a diferença, a emergência das singularidades possíveis, que os discursos se tornem audíveis, que haja possibilidade para a criação e a ruptura. Trata-se de interrogar sobre a história complexa da nossa participação nas práticas que asseguram a objetividade. *"Substituir o modelo do sujeito freudiano não reprimido e do sujeito marxista não-alienado pelo modelo 'nietzschiano' da problematização não-finalizada das formas através das quais é constituída a experiência do sujeito"*. (RAJCHMAN, 1987,106).

Eis aqui a ética de Foucault: a ética do desprender-se de si mesmo; o constante questionamento e transformação do papel do nosso "eu" em nosso próprio pensamento. Com seu ceticismo, propõe *"uma filosofia que é a interminável questão da liberdade"*. A liberdade de poder identificar e mudar aqueles procedimentos ou formas através dos quais nossas histórias tornam-se verdadeiras. Abrir novas possibilidades para o pensamento ou ação. Provisoriedade. Processo sem fim.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

"... o fato de tonar prático, realmente prático um modo teórico de ação. A teoria das pequenas perspectivas. Melhor, metodizar uma forma política de ação, às claras, na medida em que política é clareza. Se vivemos hoje na obscuridade é exatamente porque nos falta a liberdade de ver. De ver mesmo; questão perceptiva. A política atual, e não sei se isso é política, é a de que quem tem o poder não emite enunciados de como o possuiu".

(José Maurício M. Vianna)



O QUE É O MÉTODO?

Muito se tem falado sobre o método e/ou a metodologia de pesquisa científica. A escolha metodológica tem se tornado alvo de discussões intermináveis e em muitas ocasiões, parece até ofuscar todo o restante das questões envolvidas em uma pesquisa.

Desde as discussões clássicas sobre o método científico até posturas mais radicais contra o método, observa-se todo um amplo leque de possibilidades de percurso metodológico. De modo geral, o que é o método senão o caminho que vai da "ação-pensada" à "ação-concretizada"?

Já quando da nossa inserção no Curso de Mestrado, intuíamos que esse seria um ponto crucial para nós. Durante toda a fase de créditos, tivemos contato com o método dialético, com o materialismo histórico e com a crítica ao positivismo, ao funcionalismo e à fenomenologia. Parecíamos, no entanto, que alguma coisa, que inicialmente não conseguíamos identificar, deixava-nos um incômodo como um pedra no sapato — às vezes incomodava mais, outras menos, mas permanecia ali, incomodando. Adiávamos a retirada do incômodo, como que esperando que num passe de mágica ele se desvanecesse no ar.

A leitura de Laymert Garcia dos Santos¹ ajudou-nos a identificar a "pedra". Pedimos licença para uma citação maior do que as habituais, mas cremos ser imprescindível tal transcrição.

¹ SANTOS, L.G. Desregulagens. Educação, Planejamento e Tecnologia como ferramenta social. Sao Paulo, Brasiliense, 1981.

"Um sociólogo francês já escreveu que em sua opinião o método não passa de uma codificação a posteriori da démarche da pesquisa. Eu diria que, em muitos trabalhos sociológicos, a questão do método frequentemente assume o caráter de uma racionalização, no sentido freudiano do termo. Pois, quer a démarche seja empírica, parta do concreto ou abstrato ou, ao contrário, quer proceda de uma aplicação sistemática de um esquema de interpretação sobre um determinado objeto, frequentemente considera-se a questão da metodologia como uma prova.

O pesquisador deve, então, demonstrar que detém a herança legada pelos que o precederam no mesmo campo, que emprega as ferramentas conceituais adequadas, que sabe, melhor do que ninguém, iluminar seu objeto de análise.

Ora, não se domina uma situação exibindo as fraquezas, as hesitações, o voo cego. A parada exige a evidência de um pensamento bem construído, a coerência sem brechas, o brilho da razão. Por isso, talvez, os capítulos metodológicos nunca tratam da trajetória de uma pesquisa, excluindo o que é realmente o motor do trabalho, isto é, a inquietação e a dificuldade que se apresentam ao sujeito de ter de pensar a complexidade dos fenômenos sociais. Talvez por isso também nos entregam um quebra-cabeça realizado, onde conceitos teóricos e fatos empíricos se encaixam maravilhosamente.

... mas acho que ressalta as razões que me levam a desconfiar de uma 'codificação a posteriori', bem sucedida demais para ser verdadeira, e a sugerir que esta só pode ser racionalização. Pois o que o método deve silenciar é, no mínimo, tão importante quanto o que ele diz". (Os grifos são meus).

Algumas suspeitas fragmentadas, desorganizadas, rondavam nossa cabeça. A leitura de Garcia dos Santos nos ajudou a tentar organizar essas suspeitas, basicamente no que se referem ao materialismo dialético e histórico, já que

as críticas ao método positivista, ao funcionalismo e à fenomenologia pareciam-nos suficientemente esboçadas. Por outro lado, há que se considerar que a maior parte dos trabalhos que havíamos lido apontavam para uma perspectiva marxista, mesmo que, em algumas vezes, fossem "a grosso modo" consideradas passíveis de um marxismo "vulgar".

A crítica da escola formal tomando como ponto de partida o conceito de ideologia, ou seja, considerando que a ideologia da classe dominante é repassada pela escola através de vários flancos e mecanismos — o livro didático, a relação professor-aluno, o conteúdo programático, o currículo, as técnicas pedagógicas, as normas disciplinares e assim por diante — deixava-nos a sensação de que existiria um "comitê de gestão" que se empenharia em planejar e impor a exploração, a dominação e a legitimação do seu discurso. Além disso, seria a ideologia um dos mecanismos principais de dominação através da "alienação" da consciência dos "dominados". Suspeitávamos de que, lá, ao nível mais concreto, mais cotidiano das práticas, existiriam formas muito mais eficientes de sujeição e muito mais insidiosas do que o controle ideológico. Também suspeitávamos que não seria tão fácil, senão impossível mesmo, identificar o referido "comitê de gestão" mesmo lançando mão de categorias mais "abstratas" como o Estado, os aparelhos de Estado, a burguesia, os governantes e outros mais. Por outro lado, a partir dessa crítica a que nos referimos inicialmente, à figura do pesquisador não restariam mais do que duas possibilidades: - ou ele se colocaria, enquanto representante da Ciência, como alguém que poderia auxiliar no processo da legitimação da dominação ou, ao contrário, - ele iria à desforra, decifrando-o com o objetivo de aniquilá-lo. Mero instrumento, por um lado, ou onipotente guerreiro salvador, por outro, suspeitávamos que o pesquisador "mortal" como qualquer outro homem se debate entre questões muito mais complexas do que essas reduções nos apontavam.

De outra parte, como uma leitura insipiente de

Foucault nos indicava, se o poder produz saber e se o saber constitui ao mesmo tempo relações de poder, como garantir a possibilidade do pesquisador se colocar como alguém "fora" desse âmbito? E se não o é possível fazer, qual o sentido de seu trabalho? Recordando Foucault: *"o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredio ao poder, mas o poder-saber, os processos, as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento"*. (FOUCAULT, 1983,30).

A partir dessas colocações, teríamos que considerar o saber e o método não apenas em sua condição de "forma", mas também como "conteúdo". Na maneira de procedermos para alcançar as práticas em sua visibilidade, estaria também refletido, presente, constitutivamente, o seu conteúdo. E é através deste método que aparecem e se dão os exercícios de poder. Assim, a categoria "ideologia", por exemplo, passa a ser encarada, nesse modo de pesquisar, como uma das várias facetas do saber-poder e não mais como uma categoria básica de ordem explicativa.

Neste tipo de leitura que fazíamos, vinha-nos a sensação de que de tanto querer reduzir todas as instituições a um denominador comum – o de Aparelhos Ideológicos de Estado, por exemplo, com um objetivo e ideologias comuns – parecia-nos que suprimíamos tudo o que se constitui como especificidade delas. Ao mesmo tempo, em alguns momentos pelo menos, suprimíamos a própria contradição. Qual é o lugar e o sentido da contradição, da dialética, das lutas, se as explicações e as interpretações apontam, em geral, uma linearidade irrepreensível, a ponto de se ter a sensação mesmo de que tudo já foi explicado? Onde estão as "lutas"? Onde estão os embates cotidianos? Onde estão os acontecimentos que fu-

gindo a essa linearidade nos deveriam fazer pensar? Não é o "método dialético" tantas vezes um modo de anular afinal aquilo que atribuímos à própria realidade, a saber, que ela é contraditória?

Se a estratégia de dominação é uma estratégia global perfeitamente elaborada e identificável, como algumas análises pareciam nos mostrar, levando-nos a supor a existência de uma coerência irrepreensível mesmo lá onde havia sido detectada a contradição, não deveríamos, então adotar a mesma sequência, a mesma lógica, a mesma estratégia, marcando-a, no entanto, pelo sinal negativo? Se nos posicionamos por uma dicotomia entre maus e bons, dominadores e dominados, responsáveis e não-responsáveis, e se nos identificamos com um dos termos desses binômios, como adotar-mos a mesma estratégia do "adversário" e continuarmos sendo seu "inimigo"?

Os pensadores da linha materialista dialética certamente argumentarão que não trabalham com dicotomias e sim com relações dialéticas entre os termos. No entanto, podemos contra-argumentar no sentido de que duas classes sociais parecem-nos um universo "categorial" muito limitado para a descrição das relações de poder e que, lá onde elas ocorrem e mesmo depois, na configuração que efetuam, nos parece muito difícil falar em identificação do(s) responsável(is) dado o seu caráter fluido e circunstancial. Preferimos, também, enfatizar as estratégias, as lutas, ao invés das classes, do Estado, do modo de produção.

A sensação que tínhamos era a de que a "dominação" não poderia ser vista por nós a partir desta perspectiva, que é tão evidente sobretudo no que se pode denominar de "marxismo vulgar".

O conceito de ideologia, então, parecia-nos bastante ambíguo. Ora é usado para explicar critérios de distanciamento e ruptura, ora para legitimar o "poder estabelecido" que utilizaria a ideologia como um dos meios da ação po-

lítica eficaz. O conceito de ideologia parece adquirir, muitas vezes, o caráter de Sujeito, assim como acontece com o Estado e o Poder. No entanto, essa perspectiva inquietava-nos e, a nosso ver, não conseguia responder a como se dão, de fato, concretamente, os modos de sujeição. Pareciá-nos que as práticas de dominação eram muito mais anônimas e regionais do que este modo de explicação nos mostrava. E que se, aparentemente, se apresentam como uma estratégia global, esse efeito se deve mais a todo um conjunto de exercícios que se constituem como práticas do que a um projeto intencional elaborado a priori e em outro lugar externo a esses exercícios. A ideologia restringe, a nosso ver, as possibilidades de descrição dessas práticas, mesmo porque, elas não se limitam a um exercício meramente "*ideológico*".

Outro ponto que nos incomodava era o da relação entre o sujeito-pesquisador e seu objeto de estudo. Não acreditávamos na existência de uma entidade perfeitamente isolável a que chamamos de pesquisador. Em primeiro lugar, porque o sujeito que quer conhecer, ele mesmo constrói seu objeto de análise a partir de inquietações que lhe são próprias. Portanto, o constrói não só a partir de quadros teóricos e fatos observáveis, mas, principalmente, a partir de seu processo perceptivo – que é seletivo, sempre é bom lembrar – de suas emoções, de sua trajetória histórica, de seu lugar de inserção em sua cultura, de sua subjetividade. O pesquisador, ao tentar situar os pontos cardeais de sua pesquisa, tenta, também, se situar, situar o movimento de seu pensamento, situar sua ação em relação às outras ações e co-ações, e assim por diante. E, finalmente, este pesquisador nunca escapa à dupla saber-poder.

Propor um método de trabalho significava, para nós, tudo isso. Afinal, repetindo, o que é o método se não o percurso que vai da "*ação pensada*" à "*ação concretizada*"? Verificamos, então, ser necessário para o nosso estudo, como Foucault nos apontava:

1. Descrever positivamente (não no sentido do positivismo científico, mas no sentido da produção do real, do efeito, do objetivável-objetificado) o que a professora e seus alunos fazem, bem como o que a direção faz. Descrever suas práticas e não pressupor grandes hipóteses explicativas. Não pré-supor que existe um alvo, um objeto, uma causa material (o modo de produção), um sujeito claramente identificável (uma classe, governantes, Estado), um tipo de conduta (política, ideológica e assim por diante). Descrever o que as pessoas fazem. Afinal, não é isso a "prática"? Se a prática, em certo sentido, está "oculta" é porque, como quase todos os nossos comportamentos, temos frequentemente consciência dela, mas não temos o conceito para ela. Neste sentido, poderíamos dizer que as práticas possuem sua condição de visibilidade exposta de certa forma, enquanto as teorias estão "ocultas".

Julgar as pessoas por suas práticas, não é julgá-las exclusivamente por suas ideologias e, nem ao menos, a partir de grandes noções abstratas universais como Estado, dominadores, liberdade e uma série de outras. Ousemos inverter a relação – são as práticas que determinam os objetos de tal modo que o objeto ao qual ela se aplica só é o que é relativamente a ela. São as práticas que se tornam perceptíveis nos exercícios dos homens concretos e não simplesmente no que "pensamos". Dão às coisas seu rosto singular. E essas práticas não são nada mais nada menos do que produtos históricos, das mil transformações da realidade histórica.

Importante se faz lembrar que os "idealistas" argumentam que têm seu ponto de partida no real e que os marxistas, de outro lado, também defendem a perspectiva de se partir do concreto. Mesmo sabendo que não nos interessa diretamente esta polêmica, podemos dizer que o que tentamos propor é não buscar este "concreto" através de categorias abstratas e, de outra parte, não transformá-lo em abstrações. A nossa tentativa é de partir da descrição das práticas no que elas têm de mais material e positivo, no caso das práticas

de dominação, o "corpo". Em relação a estas questões gostaríamos de ressaltar as considerações de Poulantzas² que busca, de certa forma, uma aproximação entre o marxismo e as propostas de Foucault, já que parece claro o bastante que este não desconsidera ou não nega a macrofísica. Parece óbvio que os pesquisadores optam por determinada abordagem do real por um número muito grande de razões, algumas das quais já mencionamos aqui. Acreditam nessa escolha, que optaram por um modo mais "correto", ou mais "eficaz", ou mais "fiel" e assim por diante, de estudo. No entanto, cremos, de outro lado, que qualquer abordagem é limitada por si mesma e sujeita a críticas de ordem diversa. Neste sentido, encaminhamos estas considerações não como dogmas ou proposições "fechadas" mas como algumas indicações que, neste momento, nestas condições, neste campo, nos pareceram mais adequadas não só a um modo de pensar e descrever a realidade, mas como um modo de pensarmos a nós próprios enquanto "constituintes" e "constituídos" pelo processo de pesquisa. Talvez, quem sabe, constituídos, já que Foucault também nos lembra que "o homem de que nos falamos e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda do que ele". (FOUCAULT, 1983,31).

Quiçá a descrição dos modos de sujeição que nos fazem sujeitos por si só já não introduz um novo elemento, uma nova configuração no campo de forças onde nos incluímos? Assim, porque há história, porque a história nada mais é do que a história do que os homens chamaram de verdade, não é possível estabelecer necessidades absolutas na história, uma lógica na história, já que os acasos também a determinam. A história não é salvação, nem é condenação. A Foucault, não

² Consultar: Poulantzas, N. O Estado, o Poder, O Socialismo. Rio de Janeiro, Graal, 1985, onde o Autor se detém a analisar temas cruciais para o marxismo contemporâneo, lançando mão também do reconhecimento e da crítica a outros autores, entre eles, notadamente, M. Foucault. Em vários trechos da obra, o Autor traça análises paralelas entre as proposições de Foucault e o marxismo.

interessa, como estudioso, o que devemos fazer, o que precisamos fazer ou esperar. O que pretende é, a partir da descrição do que fazemos, libertar-nos destas prisões instituídas pela racionalidade ocidental, para que de novo seja possível fazermos história, na necessidade e na liberdade.

2. Abdicar de pressupostos universais que levam a crer que as políticas desenvolvem grandes princípios que são aplicados homogeneamente a todos. Acreditar nos acasos da história, nas interrelações entre as diversas práticas e suas transformações, desbancando o primado e a exclusividade da Consciência e da Razão. O método deve consistir, então, em compreender que as coisas não passam de objetivações de práticas determinadas, cujas determinações devem ser expostas à luz, já que a consciência não as concebe. E, ainda, o método deve tomar como ponto de partida que o que é feito se explica pelo que foi o fazer em cada momento da história. Para nós, é importante fazermos história...

Considerando o conceito de poder, é preciso explicitar, antes de mais nada, que nos orientaremos por uma noção de poder que prevê, segundo as proposições de Foucault, o seguinte:

a) O poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis; não é algo que se adquira, guarde, tome posse, roube, compartilhe, mas é algo que se exerce. De alguma forma, o poder não existe, existem, sim, os seres que se relacionam entre si, existem estratégias.

b) As relações de poder são os efeitos imediatos das desigualdades produzidas em todas as relações, sejam elas de que tipo forem e, ao mesmo tempo, são as condições internas dessas diferenciações. Não estão em posição de superestrutura, interditando ou reconduzindo. Possuem, onde quer que estejam atuando, um papel produtor.

c) Não há uma oposição binária e global entre dominadores e dominados, entre duas classes sociais (só duas), como matriz geral, dualidade que repercute verticalmente por todo o corpo social. As múltiplas correlações de força que se formam nos extremos servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o corpo social. As grandes dominações não passam de efeitos de conjunto de práticas diversas, afrontamentos locais, jogos de força. Da mesma forma, não há simplesmente repressão-libertação, nem só conservação-revolução, sociedade civil - Estado, e assim por diante.

d) As relações de poder são intencionais e subjetivas ao mesmo tempo. No entanto, não resultam de uma escolha individual. A racionalidade do poder é a das táticas muitas vezes bem explicitadas ao nível limitado em que se inscrevem que, encadeando-se entre si, esboçam dispositivos de conjunto, nem sempre imediatamente identificáveis como se fossem a dos dominadores ou a dos dominados... Lá, onde se exercem, a lógica é clara, decifrável e, contudo, parece não haver alguém que as tenha concebido - grandes estratégias anônimas. O anonimato, por sua vez, é condição da própria estratégia de relações.

e) Onde há poder há resistência. As relações de poder não podem existir senão em função de pontos de resistência que representam o papel de adversário, de alvo - o outro termo das relações de poder. Estes pontos estão presentes em toda a rede de poder, distribuindo-se de modo irregular. Na maioria das vezes, são pontos móveis e transitórios, que introduzem clivagens no corpo social, deslocando-se, rompendo unidades, suscitando reagrupamentos. Eles atravessam as estratificações sociais e as unidades individuais. A resistência é coextensiva ao poder e, como ele, é inventiva,

móvel, produtiva, se distribuindo estrategicamente.³

Portanto, é nesse campo das correlações de força que se deve tentar analisar os mecanismos de poder para ao mesmo tempo analisarmos os saberes que são constituídos e produzidos nestas relações. Orientando-se por estas definições, Foucault, com relação à questão metodológica, propõe em A Vontade de Saber, as seguintes "prescrições de prudência"⁴:

a) Regra da Imanência - Se a criança "aprendiz" se constituiu como domínio a ser conhecido, foi a partir de relações de poder que a instituíram como objeto possível; e em troca, se o poder pode tomá-la como alvo, foi porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas de saber e de procedimentos discursivos. Partir-se-á, portanto, do que se poderia chamar de "focos-locais" de poder-saber: o corpo da criança "aprendiz" cercado pela professora, pelos técnicos, pela diretora, e assim por diante. Entre técnicas de saber e estratégias de poder não há nenhuma exterioridade.

b) Regra das Variações Contínuas - Não nos deteremos em procurar quem detém o poder na ordem da escola (ministro da educação, secretário de estado, diretor, técnico, professor) e quem é privado do poder (os alunos, por exem-

³ François Ewald instalou uma polêmica a respeito das resistências em seu texto: "Sapere e Potere in Michel Foucault" in CONTI, Vianna. (org) Sapere e Potere. V.II, Milano, Multhipla Edizioni, 1984, pp.52-53. Propõe o Autor que o Foucault das últimas obras já não se centrava mais no eixo poder-saber, poder-resistência. Considera que as noções de "governo", de "governamentalidade" passam a imperar neste estágio da produção de Foucault.

⁴ Desde Vigiar e Punir que Foucault vinha apontando para o que estava norteando seus estudos. Na Microfísica do Poder, no texto Soberania e Disciplina, ele já discutia o que chamou de "precauções metodológicas". No entanto, é em A Vontade de Saber, que o Autor organiza esses apontamentos em um texto a que chamou simplesmente de: Método.

plo). Também não nos ateremos em descobrir quem tem o direito de saber ou quem, por outro lado, é mantido na ignorância. As "*distribuições de poder*" e as "*apropriações de saber*" não representam mais do que cortes instantâneos em jogos diversos, seja de reforço ao elemento mais forte, seja de inversão da relação, seja de aumento dos dois termos. As relações de poder-saber são "*matrizes de transformações*" e assim deve rão ser descritas.

c) Regra do Duplo Condicionamento - Nenhum "*foco local*" poderia funcionar se não se inserisse, através de encadeamentos sucessivos, em uma estratégia global. Da mesma forma, uma estratégia não poderia proporcionar efeitos glo bais se não se apoiasse em relações precisas e tênues que lhe servissem de suporte e ponto de fixação. Esses encadea mentos não são homogêneos, apesar de serem contínuos. Deve-se pensar em duplo condicionamento da estratégia e das táticas. Assim, o professor não é o "*representante*" do Estado ou da classe dominante junto ao aluno, bem como o Estado não é a simples projeção do professor em outra escala. A escola não pode ser vista apenas como uma instância reprodutora da sociedade, assim como esta não é o espelho da outra. No entan to, por exemplo, o dispositivo disciplinar que atravessa a escola pode servir de suporte para outras manobras, como a psiquiatrização das crianças, a exclusão de elementos da escola, o reforço de um exército de mão-de-obra de reserva e outras mais.

d) Regra da Polivalência Tática dos Discursos - O que se diz sobre a criança na escola e a disciplina não deve ser analisado como a simples tela de projeção dos mecanismos de poder. "*É justamente no discurso que vêm a se articular po* der e saber". Deve-se conceber o discurso como "*uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável*". O mundo do discurso contém uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder nem opostos a ele. Eles podem

ser, ao mesmo tempo, instrumentos e efeitos de poder e, também, obstáculos, pontos de resistência. São elementos do campo das correlações de força. Sendo assim, podem existir discursos contraditórios e diferentes de uma mesma estratégia, bem como eles podem circular sem mudar de forma entre estratégias opostas. Devemos, pois, interrogá-los ao nível de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlações de força o tornam necessário em tal episódio dos diversos confrontos produzidos).

Em suma, partindo da constatação de que nas sociedades ocidentais as correlações de força investiram-se na ordem do poder político e não mais na guerra como forma principal de expressão, trata-se de se orientar pelo modelo estratégico em relação ao poder. *"Uma concepção do poder que substitua o privilégio da lei pelo ponto de vista objetivo, o privilégio da interdição pelo ponto de vista da eficácia tática, o privilégio da soberania pela análise de um campo múltiplo e móvel de correlações de força, onde se produzem efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis, de dominação. O modelo estratégico ao invés do modelo do direito. E isso não por escolha especulativa ou preferência teórica; mas porque é efetivamente um dos traços fundamentais da sociedades ocidentais o fato de as correlações de força que, por muito tempo tinham encontrado sua principal forma de expressão na guerra, em todas as formas de guerra, terem-se investido, pouco a pouco, na ordem do poder político". (FOUCAULT, 1985a, 97).*

Concluindo, esses são os pontos norteadores deste trabalho. Obviamente que dentro dessa perspectiva, o acaso, os acontecimentos fortuitos devem ser encarados como pontos que nos fazem pensar muito mais do que "nós" paralizantes, por um lado ou elementos desprezíveis, por outro lado, e, também, muito menos excluídos como algo que simplesmente não prevíamos inicialmente.

Considerando as orientações de Foucault e, mais, a riqueza dos fenômenos por nós observados e a complexidade de nossos processos de objetivações e subjetivações, na medida do possível, metodologicamente falando, estas serão nossas prescrições.

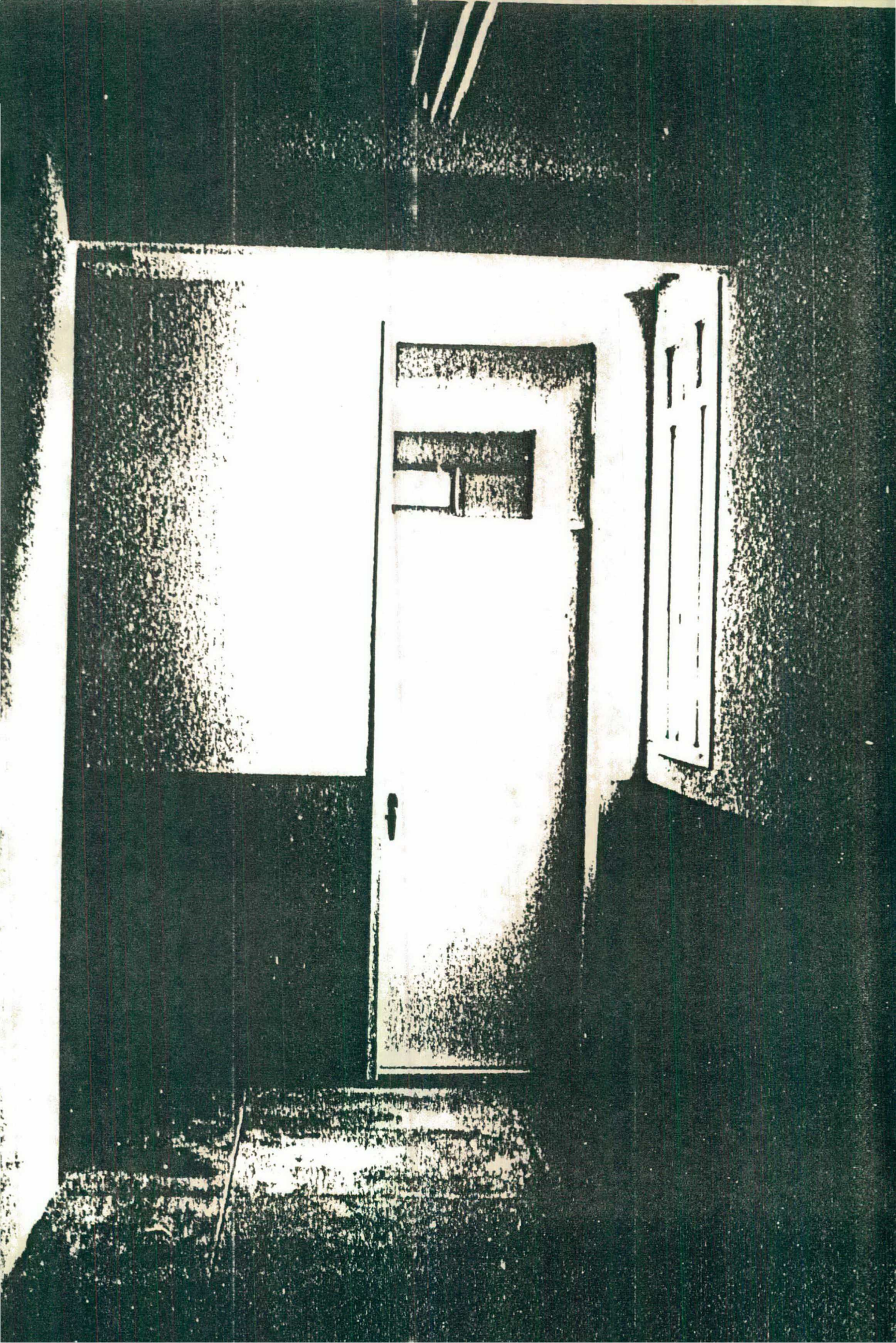
É importante salientar que este ensaio trata mais de uma síntese de algumas considerações metodológicas vitais para este trabalho. No entanto, não temos a pretensão de esgotar estas questões, bem como gostaríamos de lembrar que vários outros aspectos relativos à questão do método se encontram "diluídos" em outros ensaios, como por exemplo, a questão da cientificidade, a questão da explicação e da relação causa-efeito, a questão das escolhas metodológicas mais específicas que nortearam as observações realizadas, e assim por diante. Neste sentido, esperamos contar com a tolerância do leitor, já que nos foi impossível, pelas próprias condições que nos impusemos, a saber, tentar respeitar ao máximo a emergência dos acontecimentos, aglutinar em um único lugar todas essas discussões.

SABER E PODER NA ESCOLA!

A PSICOPEDAGOGIA E A DISCIPLINA

"Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos: de nós mesmos somos desconhecidos – e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos? (...) para nós mesmos somos 'homens do desconhecimento'".

(F. Nietzsche)



Até aqui vimos um pouco como Foucault articula a produção do saber aos exercícios de poder e como o poder se configura, se objetiva em práticas. Práticas essas múltiplas, que transcendem as instituições e invadem o cotidiano, descem às minúcias das ações periféricas, atravessando os corpos e marcando estratégias. De certa maneira, vimos, inclusive, como Foucault entende a constituição das ciências humanas. Elas não surgem através do progresso de uma certa racionalidade. O processo que possibilitou o discurso das ciências humanas foi o do confronto de dois tipos de discursos heterogêneos: de um lado, a organização do direito em torno da soberania, e de outro lado, o mecanismo das coerções exercidas pelas disciplinas.

Qual é, neste contexto, a relação entre o conceito de Psicologia e suas práticas correlatas, os exercícios de poder e a Educação?

A Psicologia, assim como a Pedagogia, se configura como um discurso articulado ou como discursos articulados nem sempre semelhantes e se concretiza em inúmeras práticas. Essa relação entre os discursos, discursos e práticas e entre as diversas práticas muitas vezes não obedece a um continuum homogêneo, ou a uma lógica facilmente identificável. Um mesmo discurso pode legitimar e engendrar práticas bastante diferentes, assim como práticas em muito semelhantes podem estar articuladas e encontrar apoio e justificativa em discursos contraditórios entre si. Estas descontinuidades "aparentes" possuem numa outra superfície, um pouco mais abaixo, algo comum. Campos de conhecimento, embora aparentemente distintos, originados com base em uma mesma epistême e atravessados por um mesmo dispositivo, da mesma forma como geram efeitos similares – o saber exercitado enquanto poder e o poder gerador de saber. Essa articulação não se dá através de uma racionalidade linear ou através de uma estratégia

de classe pré-determinada. "A articulação atual entre família, medicina, psiquiatria, psicanálise, escola, justiça a respeito das crianças, não homogeneiza estas instâncias diferentes, mas estabelece entre elas conexões, repercussões, complementaridades, delimitações, que supõem que cada um mantenha, até certo ponto, suas modalidades próprias". (FOUCAULT, 1981a.,222) No entanto, mesmo que a constituição das ciências humanas não tenha se dado como consequência de um avanço da própria ciência e nem mesmo como "encomenda" de uma determinada classe ou grupo social interessado em assegurar uma determinada forma de dominação, podemos dizer que as articulações entre os saberes em uma certa instância teórica unitária com efeitos de poder centralizadores, se dão e respondem, em uma certa medida, a uma urgência histórica colocada pelas transformações dos exercícios de poder e dos regimes de verdade.

Qual será a parte oculta dos "icebergs"?

Foucault é bastante claro ao analisar os fatos humanos e suas produções. Os fatos humanos são raros, não estão instalados na plenitude da razão, como nos diz P. Veyne. São arbitrários, e os acasos da história, as saliências e as reentrâncias das práticas vizinhas e de suas transformações fazem com que a gramática política de uma época tome esta ou aquela forma. Não é a razão ou a consciência que criam os grandes princípios. As palavras nos enganam e nos fazem-acreditar na existência de coisas, objetos naturais, governados ou Estado. Mas tudo isso não passa de correlato das práticas correspondentes — são objetivações. Não existe o ditador, o professor autoritário, a mãe castradora, assim como não existe o povo dominado, os alunos submissos e o filho silenciado. Existem sim práticas cujos efeitos são a dominação, a submissão, o silenciamento.

Como Foucault e P. Veyne colocam a questão poderia nos dar a impressão de que tudo poderia ser diferente do

que é e ao mesmo tempo de que nada mudaria. Tudo foi acaso ... Nada é ponderável. O sentido seria apenas uma rede em que o próprio homem se enrola. De certa forma, é isso mesmo que eles nos dizem. Não há nada que simplesmente é. O que é o resultado de como foi o fazer, de como o fizemos, das mil transformações da história, da história do que os homens chamam de verdade.

Mas, poderia o filósofo nos perguntar: por que sentimos "responsabilidade", "culpa"? Afinal, nada seria trágico de fato, nem cômico. Seria apenas engano?

Novamente, a partir de Foucault, diríamos sim. Tudo é apenas um grande engano. Posição niilista paralizante? Cremos que não. Cética seria mais conveniente dizermos. Sejamos céticos e críticos a respeito de tudo — a respeito da vida, das gêneses, dos motivos, dos sentidos, e, principalmente, a respeito de nós mesmos.

O que é feito se explica pelo que foi o fazer em cada momento da história, e não o contrário. O fazer, a prática não se explica pelo que é feito, pelo objeto. É preciso que o "louco", a "criança desviante", o "homossexual", o "negro", sejam objetivados como tais para que existam enquanto objetos — a loucura, o desvio, a homossexualidade, a negritude não existem. Assim como a história factual não existe. A história se torna história do que os homens chamaram de verdades, repetimos, e das lutas em torno destas verdades.

O sentido possível se dá nas práticas, e na prática das próprias transições. Não há um sentido prévio, ou escondido, ou final, mas um sentido que se dá historicamente...

Existe um grande número de objetivações e a relação desta multiplicidade de práticas com uma unidade só se coloca se tentarmos construir-lhes uma unidade que não existe. Assim, o que deveríamos fazer, seria expor à luz as de-

terminações das práticas, já que não nos basta dizer que a consciência as concebe e já que compreendemos que as coisas não passam de objetivações, efeitos de práticas determinadas.

Em uma determinada época um conjunto de práticas engendra um rosto histórico singular, assim como no mesmo ponto ou em outro ponto, em outra época, outro rosto se formará vagamente semelhante ao precedente. A gênese, a origem, o porquê ou o como tudo começou, não nos interessam. O importante para nós é detectar as práticas e seu movimento, sem, contudo, aprisioná-las na crisálida da história.

A questão central é a "relação". A matéria é em ato sem ser o ato de nada. A obra, o produto como individualidade não existe, só existe sua relação com cada um dos intérpretes. A matéria é o texto manuscrito ou impresso, é susceptível de tomar um sentido. É preciso que se elimine a explicação a partir do objeto. A própria consciência faz parte do objeto que, se supõe, a explica. Mas a explicação não passa de um objeto a um outro, mas de tudo a tudo e isso objetiva objetos sobre uma matéria sem rosto. Foucault se propõe a descrever as práticas e seus efeitos. Não pretende explicá-las ou compreendê-las. Propõe com sua descrição afastar as racionalidades tranquilizadoras e devolver à realidade sua originalidade a-razional, rara, inquietante, histórica.

Contudo, os objetos são determinados a partir de suas relações com o resto do mundo, e de fato o que existe é o que é determinado, o que é objetivado... Portanto, se quisermos dar conta de uma genealogia que ative saberes locais e lute contra os efeitos de poder centralizadores, antes de mais nada, há que ser extremamente crítico conosco desde os mais simples processos sensitivos e perceptivos até a nossa mais sólida convicção na "Razão" e na "Verdade".

Pensemos um pouco a ESCOLA. Em primeiro lugar, é preciso que este pensar a escola se dê a um nível mais evidente, o nível da sua concretude. O que é a escola?

A escola é um lugar, um espaço geograficamente demarcado por paredes, muros que se organizam em uma determinada disposição e ocupado por objetos, pessoas, coisas. Um território. Este "lugar" bastante antigo historicamente, ainda hoje se dispõe espacialmente e se insere em uma determinada região de maneira similar ao que era há muitos séculos atrás. As práticas que este lugar engendra se transformaram ao longo do tempo, mas seus pressupostos e seus efeitos será que também se modificaram?

Ser objetivada como uma instituição é apenas uma das várias facetas que a escola permite e assume, a partir das diferentes práticas que engendra. Sabemos que falar da escola aqui e da maneira como o fazemos significa um corte. No entanto, a nosso ver, necessária se faz uma descrição "positiva" da escola, mesmo porque é este o território que nos propusemos a investigar.

Este lugar que ocupa um espaço determinado e é ocupado por entidades diversas, é "potencializado" por forças distintas que o atravessam a todo momento. Um campo de forças. Atuam a nível discursivo e a nível extra-discursivo. Forças sincrônicas e diacrônicas que se conjugam em efeitos diversos. A escola é atravessada por dispositivos.

Em Vigiar e Punir, Foucault nos mostra como, em um determinado momento histórico, houve um deslocamento na ordem do poder político e na ordem da produção do saber que teve como efeito a constituição de estratégias e de saberes locais que respondiam a um novo modo de sujeição. Nos séculos XVII e XVIII se deu a invenção de uma nova mecânica do poder, com procedimentos específicos, instrumentos novos e aparelhos diferentes, que se apoiava nos corpos e seus atos. Permitia extrair dos corpos tempo e trabalho e se exercia através da vigilância. Esse poder, alheio à forma da soberania, é o poder disciplinar. As disciplinas são criadoras de aparelhos de saber e múltiplos domínios de conhecimento. Veiculam um discurso que é o da norma e definem um código que é

o da normalização. Referem-se ao horizonte teórico das ciências humanas, e sua jurisprudência é a de um saber clínico.

A escola se constituiu em um desses "lugares" onde o dispositivo disciplinar circula. Não é, sem dúvida, o único lugar. Mas se constituiu como um território privilegiado para tal exercício de poder, encontrando nesse exercício, talvez, sua própria razão de perpetuação.

Para Foucault, a partir da segunda metade do século XVIII, as disciplinas tornaram-se fórmulas gerais de dominação. Elas dissociam o "poder do corpo" e respondem a uma conjuntura histórica: por um lado controlam e manipulam as forças existentes na grande explosão demográfica do século XVIII onde se observa a influência crescente das camadas da burguesia e, por outro lado, vêm de encontro às necessidades dos aparelhos de produção cada vez mais complexos e extensos a exigir elementos aperfeiçoados e aptos para fazer as forças da população mais "econômicas". Respondem, portanto, à necessidade de ajustar os indivíduos aos meios de produção. Tem-se aqui o princípio: "suavidade-produção-lucro".

Elas coexistem com o direito público e exercem, com ele, o jogo da "heterogeneidade". São os métodos que permitem o controle minucioso do corpo, realizando a sujeição constante de suas forças, impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade.

As disciplinas utilizam processos de separação e verticalidade, opondo à força da multiplicidade o processo de pirâmide contínua e individualizante. Fazem funcionar as relações de poder não acima mas na própria trama da multiplicidade. Produzem indivíduos num processo de individualização constante e descendente (a criança é mais individualizada que o adulto, o operário é mais individualizado que o industrial, por exemplo). Mais ainda, produzem conhecimento a respeito destes indivíduos.

Lembrando Foucault: "O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade; mas também é uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina. Temos que deixar de descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se possa ter se originam dessa produção". (FOUCAULT, 1983,172).

Essa modalidade específica de poder a que Foucault chama "poder disciplinar" e que, segundo o Autor, é uma "invenção" das sociedades modernas, utiliza diversos procedimentos ou relaciona as forças de várias maneiras:

a) Reparte ou distribui os indivíduos no espaço — não mais um amontoado de pessoas, mas indivíduos organizados em série. Na escola os alunos são selecionados em séries, em classes, em filas, numa combinação individualizada, ao mesmo tempo classificatória e combinatória. Somando-se a essas divisões, as classes especiais, as escolas especiais, as clínicas especializadas. Trata-se de enclausurar, esquadrinhar para arrumar, pôem em série... "Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações". (FOUCAULT, 1983,133). Dependendo do que estiver em jogo, muda-se o lugar na fila, na série, na classe.

b) Controla as atividades no tempo, reparte o tempo, organiza o tempo evolutivo, controla a constituição das gêneses — a economia do gesto torna-o mais preciso e mais rápido; o horário controlado, o estabelecimento de estágios e fases em graus de complexidade crescentes, em séries programadas progressivamente, possibilitam o controle minucioso e a intervenção pontual a cada momento do tempo. Trata-se de subdividir o tempo, programar o ato, decompor o gesto. Na escola, controla-se a hora de ir ao banheiro, de comer,

de falar, de cantar, de apontar o lápis, assim como se controla o tempo de dedicação a cada ato. "O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização". (FOUCAULT, 1983, 145).

c) Compõe as forças, compõe no tempo e no espaço — "A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente". (FOUCAULT, 1983, 147). A individualidade produzida aqui é combinatória, efeito de organização tática. Funciona como peça de uma máquina multissegmentada, organizada num tempo composto e submissa a um comando preciso. "Trata-se de constituir uma força produtiva cujo efeito deve ser superior ao somatório das forças elementares que a compõem". (FOUCAULT, 1983, 147).

O sucesso da disciplina e sua eficácia de ação se devem a recursos táticos relativamente simples: a vigilância hierárquica e oculta, a sanção normalizadora e o exame.

A vigilância hierárquica, contínua, funcional é o olho que tudo vê, permitindo que o poder funcione como uma máquina, não se detendo como uma coisa, não se transferindo como uma propriedade. Este dispositivo disciplinar, onde todos os acontecimentos são registrados, onde cada indivíduo é constantemente localizado, tem no Panóptico de Bentham sua figura arquitetural. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver e reconhecer imediatamente, sem ser visto. Não há "cola", nem barulho, nem conversa, nem divagação na sala de aula. Se ocorrer, será imediatamente registrado, reprimido e chamado a voltar à ordem estabelecida. O olho do panóptico capta tudo segundo o princípio de que o poder deve ser visível e inverificável. Especialmente falando, dispõe-se na periferia a construção em anel, no centro coloca-se uma torre. Esta é vazada por amplas janelas que dão para a face interna do anel. A parte periférica é dividida em partes que ocupam toda a largura da construção. Cada uma delas tem duas janelas, uma dando para o interior e ou-

tra para o exterior, permitindo que a luz a atravessasse. A suspeita de poder ser sempre visto é poderosa e a desconfiança é total e circulante.

Na escola, a disposição espacial pode não ser exatamente a mesma. Mas, de qualquer forma, a lógica permanece. A sala da direção e a sala da equipe técnica, quando existem, são dispostas de maneira a permitir essa visibilidade da forma mais ampla possível, mantendo a suspeita da vigilância constante.

A sanção normalizadora é o recurso que permite à disciplina punir tudo o que se afasta da regra, os desvios. O castigo deve ser corretivo, deve utilizar da separação entre o bem e o mal. Valora os indivíduos e seus atos, diferenciando-os uns em relação aos outros. Aparece, através do dispositivo disciplinar, o poder da NORMA. O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, regulamentando e, ao mesmo tempo, medindo os desvios, tornando úteis as diferenças. Espera-se que as crianças se comportem conforme as normas preconizadas pela escola. Se assim não o fazem, serão chamadas a responder por seu ato desviante e a retornar ao caminho para elas já pré-estabelecido.

Finalmente, o exame combina as técnicas da vigilância hierarquizada e as da sanção normalizadora. Se trata de uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. O exame na escola garante a passagem dos conhecimentos do professor ao aluno e sua "medição", mas retira do aluno um saber destinado ao mestre. "A escola torna-se o local da elaboração da psicopedagogia". O exame permite que o poder capte os objetos (objetiva-os), que a individualidade entre no campo documentário (registra-a) e, finalmente, que cada indivíduo seja um "caso" (diagnostica e prescreve).

Em A escola ensina o aluno a copiar
 A um determinado nível, podemos dizer que as mutações tecnológicas do aparelho de produção, a divisão do trabalho e a elaboração das técnicas disciplinares se rela-

cionam de uma maneira próxima, em que cada uma tornou possível a outra. "A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)". (FOUCAULT, 1983, 127). Neste sentido, a escola, território normalizador e normatizador, um dos locais onde circula o dispositivo disciplinar, auxilia na produção dos corpos submissos e exercitados, os "corpos doces". "O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja 'anatomia política' em uma palavra, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas". (FOUCAULT, 1983, 194).

E, qual é a relação entre a Psicologia, a Pedagogia e a Escola?

À Psicologia é conferido o atributo de lidar com a subjetividade. À Pedagogia é conferido o papel de lidar com o caráter pedagógico das ações e situações intra e extra escola.

Em um determinado momento histórico essas duas "ciências" se articulam. Articulam-se exatamente ao final do século XIX quando a política assume uma função pedagógica — passa a ser uma política pedagógica — o que de certa forma percebemos até hoje. Só a repressão, a violência, a interdição por si próprias não garantiriam a ordem estabelecida. Era preciso que estratégias fossem criadas para dar conta de um meio mais sutil e eficaz de dominação. Agir a nível da consciência, além da domesticação dos corpos, excluir e "marcar" os não "eleitos", silenciar e interditar a singularidade. A Psicopedagogia surge então, como práticas e saberes provenientes da Pedagogia e da Psicologia e, como tal, inerente às atividades de vários profissionais que atuam na escola.

As práticas psicopedagógicas, aliando os dispositivos da disciplina e da sexualidade, amenizam, criam uma sutileza maior nos mecanismos de controle. Seduzem para as delícias da obediência voluntária, da "auto-disciplina", para a aceitação passiva da autoridade tomada como "liderança" em sua ânsia de evitar o conflito e acenar com a ameaça de um possível desvio em suas manobras refinadas de prevenção. Práticas psicopedagógicas - cujos autores primeiros (?), os educadores e os psicólogos, fixam a reprodução do que é, e não os desvios. Ser gente é copiar, é ser cópia do que é, de quem se apresenta como já sendo...

A trajetória da Psicologia e seus desdobramentos atesta claramente a influência de acontecimentos externos ao próprio campo de conhecimento, condicionando seus enunciados e suas práticas.

As Ciências, Psicologia e Pedagogia, voltam-se para os conceitos de normalidade/patologia, ajustamento/desajustamento, comum/desviante, aptidão/inaptidão, adaptação/desadaptação, buscando identificar o que seria chamado de "normal" e o que seria chamado de "anormal" nos seus diversos campos de atuação. Mais do que detectar: o que fazer com isso, como corrigir o desvio ou como excluí-lo do processo? De fato, o que podemos constatar é que o "dispositivo da exclusão" passa a atuar na produção do saber, determinando objeto, objetivos e procedimentos. A Psicologia, assim como a Pedagogia, enquanto disciplinas prescritivas, produzem enunciados que circulam com força de lei.

Em nome da ciência moderna, tomam posse da escola, este território potencializado por inúmeras forças. Determinam o que, como e quando fazer. Detentoras da "Verdade Científica" analisam, fiscalizam, controlam o cotidiano da escola e, ao final, ao invés da potência inicial, observamos um território despotencializado, silenciado, inerte.

A Psicologia, em seus desdobramentos históricos,

jamais resistiu ao projeto de legislar sobre o corpo, afetos e paixão, posto que pretende possuir o segredo da atividade psíquica, da "alma" humana e encontra na "mente" a especificidade de seus domínios. Marcada inexoravelmente pela influência cartesiana, pretendeu dominar as paixões e, confundindo o pensamento com a razão, conhecer este outro universo, não mais NATUREZA: o universo do COGITO.

Em nome do avanço técnico, os psicólogos passaram a reverenciar o rigor do método e do aparato técnico, criando e desenvolvendo práticas de exclusão, segregação, estigmatização e discriminação: a exclusão do DESEJO.

Em seus inúmeros esforços para alcançar e solidificar seu status de ciência, a Psicologia não hesitou em se render à tentação de buscar leis gerais e universais que, obedecendo aos critérios da objetividade e rigor científicos, dessem conta do comportamento humano e seus "motivos". Esses enunciados propostos pelo discurso psicológico ao longo de sua trajetória histórica ganharam, de fato, força de lei, se estendendo e se ampliando a todos os níveis da estrutura social. Determinam modelos ideais que são impostos a todos e são perseguidos cotidianamente pelos indivíduos nas diversas relações que estabelecem consigo mesmos, com os outros, com os objetos, com as instituições e outras mais.

Ao psicólogo é atribuído o poder de desvelar a mente humana, descobrir seus mais guardados segredos e, mais ainda, estabelecer o paradigma da normalidade e, por aí, os limites entre o normal e o patológico, prescrevendo encaminhamentos com finalidade corretiva.

Foi assim, por exemplo, que a Psicologia se uniu à Pedagogia, quando Binet, por solicitação do governo francês, criou um instrumento de medida, que pudesse "extrair" e "medir" o Q.I. das crianças francesas em idade escolar, já que muitas delas não correspondiam ao processo de aprendizagem exigido pelas escolas. Criou-se o conceito de Q.I. e tes

tes que permitiam verificá-lo com o objetivo de discriminar os "eleitos" e os "não eleitos" os "capazes" e os "incapazes". Instituiu-se como prerrogativa do psicólogo o uso de "testes" ou instrumentos de medida e avaliação, cuja finalidade última é a "exclusão".

Mesmo que não lance mão de instrumentos mais sofisticados como os testes de um lado ou a interpretação do discurso de outro, por exemplo, ao psicólogo, assim como ao pedagogo e ao professor, numa certa medida, é atribuído o famoso "olhar clínico", aquele que enxerga o que os outros não vêem, aquele capaz de atravessar a "alma" e descobri-lhe os segredos. Encaminhamentos preventivos ou corretivos e punitivos se enquadram nesta mesma lógica. Sabemos, obviamente, que, ao médico, por exemplo, com "olhar clínico" é também possível prolongar a vida. No entanto, o que argumentamos é que, os efeitos do olhar podem ser exatamente o oposto ao prolongamento da vida, e, que, ele se encaixa como uma das engrenagens da máquina do poder.

Psicólogos, pedagogos e professores se olham desconfiadamente, se hostilizam às vezes velada, outras vezes explicitamente. Disputam um território ao mesmo tempo em que disputam o poder de legislar sobre ele, esquadrinhá-lo, esquartejá-lo, emudecê-lo. Através do discurso messiânico, paternalista, que diz querer fazer o Bem, educar o aluno, na realidade, marcam-no, classificam-no, estigmatizam-no, silenciam-no.

No entanto, a dinâmica deste território não é tão simples assim: ela inclui relações diversas que vão desde o vínculo formal que cada escola mantém com as secretarias de educação até às famílias que encaminham suas crianças para este lugar onde se tornam aprendizes. Inúmeras forças atravessam este território, entre elas as geradas na Grande Política Partidária, ou equivalente. Um exercício de suspeitas se instaura: o psicólogo suspeita que a questão está nas mãos dos professores que, por sua vez, suspeitam es-

tar nas mãos da família que, por sua vez, suspeita estar nas mãos da escola, e assim por diante.

O professor, escravo de um salário medíocre, que muitas vezes nem ao menos garante sua sobrevivência fazendo dele um trabalhador "de fé", imprensado entre a energia inicial borbulhante de 30-40 crianças aprisionadas em uma classe e o olhar atento do técnico e do diretor que também o investigam, é dirigido sofrendo a imposição de normas e regras de boa conduta, enquanto por sua vez, ele tenta fazer o mesmo com essas 30-40 crianças que gritam, falam, se movimentam, recusam, solicitam, irritam, cansam, desorientam todos os que delas se aproximam.

Que território é este, marcado por contradições e lutas tão grandes e inglórias para tantos?

Tantas e tantas teorias, tantos e tantos encaminhamentos, tantos pesquisadores, tantas e tantas coisas e na da dá conta do tédio da mosca que revoa sobre a carteira, do lápis que bate ritmado, do olhar que devaneia através da janela, do canto cantado baixinho, e melancolicamente, do gesto dirigido, do sermão nosso de cada dia, do giz que risca o quadro, da caneta que marca o caderno, do isso, do aquilo e do aquilo outro.

E nós, intelectuais que buscamos a escola, que fazemos "pesquisa", que nos dizemos detentores do saber e da Verdade nos deparamos com esse quadro, nos aproximamos sorrateiramente deste território que ajudamos a oficializar e que nos ajuda a nos oficializarmos enquanto "cientistas sabidos", "técnicos competentes", estabelecendo com ele este pacto corrupto que tem como efeito e fonte principais a interdição do desejo.

A Pedagogia e suas inúmeras teorias e práticas não se distinguem muito da Psicologia neste pacto: "escola autoritária", "escola tradicional", "escola tecnicista", "es

cola nova", "escola progressista", "escola crítica", não importa muito como classificamos suas nuances. O efeito, ao longo destas mudanças e gerado pelas diversas transformações que a escola sofreu, tem sido mais ou menos o mesmo. A escola permanece, permanece com suas características de normalização e normatização de indivíduos, interditando o surgimento das singularidades.

E tantas vezes, trata-se de teorias concebidas fora da escola, tomando corpo em formas de atuação que pretendem "encaixar" sua dinâmica neste quadro determinado previamente. Evidentemente que este fato por si só não "explica" o fracasso das ações pedagógicas. Por outro lado, no entanto, talvez nos ajude a detectar suas determinações.

A psicologização e a pedagogização do social, da família, da escola, se apresentam como exercícios de poder que se realizam pela normalização da conduta, pela construção de "indivíduos", pela disciplinarização dos corpos, pela constituição de sujeitos dóceis. A vigilância, quem nem sempre exige controles formais, se torna um meio sutil de dominação. O olhar atento do professor identifica um a um sob a ótica da dominação — a disciplina. Não falar, não se mexer, não-se inquietar, não ousar — apenas obedecer fielmente às instruções dadas. Só é bom o que o educador determina ... e o educador não pode determinar senão o que é bom, porque ele só pode ser bom... Os que ensaiam qualquer movimentação diferente são prontamente chamados do desvio ao caminho pré-estabelecido — "pegar novamente o comboio".

No entanto, o professor também é alvo — a este olhar piramidalizado, hierarquizado, nada e ninguém escapa. O alvo é o corpo. Este corpo objetiva do submetido a estratégias diversas que o docilizam, aumentam sua eficácia econômica e diminuem sua força política. O professor é alvo de seus alunos, alvo de seu diretor, do supervisor, do secretário e tantos outros "olhares" atentos.

A Psicologia e a Pedagogia desdobram-se, revolvem-se em crises internas e, quanto mais tornam públicas essas crises, mais aumentam seu valor estratégico, posto que permanece a idéia de sujeitos e grupos livres para optar e de resultados justos porque obtidos na busca do bem-estar do homem.

Encaminhada deste modo a nossa análise, podemos, não sem espanto e alguma insegurança, ingressar na escola.

Contudo, é preciso que façamos algumas considerações prévias. Em primeiro lugar, gostaríamos de pedir licença para, em algumas vezes, usar a primeira pessoa do verbo, dando um tom mais pessoal e menos formal às considerações que faremos de agora em diante. Essa mudança tem um sentido. A tentativa de "desburocratizar" a linguagem faz parte de toda uma preocupação metodológica onde a crítica do sujeito pesquisador, sua acuidade sensitiva e perceptiva, são pontos cardeais do trabalho proposto. Afinal de contas, ao observarmos e procurarmos "estudar foucaultianamente" a escola concreta, entramos na rede de relações constitutivas do que denominamos "escola". Para mim, portanto, as impressões fugidias que tinha, as escolhas que fiz, as nuances que captava tinham um tom bastante pessoal a que, à minha maneira, tentava ficar atenta.

Feito este interlúdio, é preciso que se explicitate como cheguei até a escola.

Tomei conhecimento da existência da localidade do Rio Tavares já quando cheguei a Florianópolis, há nove anos atrás. Sempre que escutava alguém se referir àquela região vinha-se a sensação de algum lugar longínquo, longe, longe, que o simples fato de ir até lá já significava uma aventura. Sabia da existência naquela região de uma igreja e de uma escola. Durante este tempo, asfaltaram seu acesso principal, ampliaram sua escola, lotearam alguns de seus terrenos, instalaram ali alguns restaurantes frequentados pelo pessoal

chamado "*alternativo*", tentaram colocar o lixo urbano e seu processamento em seus domínios. Enfim, o Rio Tavares começou a efetivamente fazer parte de Florianópolis usufruindo de benefícios e de malefícios desta aproximação com o centro urbano maior.

Quando alguns colegas de trabalho foram morar lá minha sensação era outra. Parecia-me um lugar mais próximo, mas ainda distante, que guardava características de zona rural e possuía uma beleza singular. A comunidade espalha-se pelo morro e o campo ao longo do asfalto com acesso transversal para a praia do Campeche. Há uma igreja de pedra e ao seu lado uma edificação onde funcionou uma escola, hoje desativada. A escola da região pertence à rede municipal de ensino e está localizada em frente à sede da Pedreira Pedrita, onde constantemente ocorrem explosões que acabam interferindo no andamento das atividades pedagógicas da escola, pelo barulho, tremore ocasionalmente quebrando vidros e telhas das edificações. Gostei do lugar. Gostava de passear por ali.

Há algum tempo, uma colega de trabalho vinha pensando sobre a prática psicológica e o que define afinal uma atividade eminentemente prática ou teórica. Incomodavam-na alguns questionamentos sobre o próprio modo de pensar e "*fazer*" a psicologia. Decidiu experimentar na ação um certo modo de pensar a realidade e a psicologia. Escolheu como locus a escola do Rio Tavares, região que havia escolhido também para morar. Em conversas constantes com ela chamava-me atenção sua busca incessante de repensar a psicologia e eu procurava ficar atenta às suas iniciativas, já que seus questionamentos faziam sentido para mim.

Quando resolvi fazer minha dissertação baseada em observações colhidas em uma escola e baseada em alguns encaminhamentos teóricos que já começava a esboçar, procurei-a e solicitei sua ajuda. A leitura de alguns textos de Foucault foi fundamental para que estas primeiras decisões fossem tomadas. Paralelamente solicitei a ajuda de um professor

ligado ao Curso de Mestrado que julgava poder me acompanhar em minha caminhada. Foi esta dupla que me assessorou até hoje e a quem devo muito do que aqui está.

Uma dissertação ou uma pesquisa acadêmica pres-supõe determinadas etapas de trabalho que passam, na maioria das vezes, pela delimitação do tema ou problemática, pelo lançar hipóteses, pela coleta de dados, pela análise destes dados à luz de um esquema conceitual já definido e com o auxílio de uma metodologia também previamente explicitada. Peço desculpas pelos possíveis equívocos, mas esta é a idéia que tenho quando nos referimos, nos meios acadêmicos, à tarefa de "*pesquisar*". Essas etapas ou este percurso pré-definido incomodava-me e sentia necessidade, a partir da leitura inicial que havia feito de Foucault, de experimentar outros caminhos. Talvez um caminho em que a pesquisa fosse se delineando a partir do movimento mesmo do pesquisar...

Pensar a escola: desafio para uma psicóloga, com alguma experiência em psicologia escolar, mas com muitas dúvidas sobre o papel do psicólogo na escola e suas possibilidades de atuação neste campo. Ao longo da minha prática como psicóloga, do meu trabalho em escolas e da experiência como docente na Universidade, vinha escutando constantemente a acusação de que a Universidade está "*defasada*" da "*realidade*", de que nos preocupamos excessivamente com proposições "*teóricas*" e pouco avanço oferecemos no sentido de soluções às problemáticas de ordem "*prática*". Em nossa própria atividade acadêmica, a preocupação com a relação entre teoria-prática está sempre presente seja direta ou indiretamente no que pensamos, fazemos, pesquisamos. Ao mesmo tempo, discussões de cunho filosófico e epistemológico rondam pela academia polemizando questões como a relação sujeito-objeto do conhecimento, o homem enquanto "*sujeito*" e enquanto "*objeto*", a perspectiva generalizante da ciência, o relativismo na ciência moderna, enfim, discussões intermináveis que encontram paralelismo com as que trazem ou tentam trazer para a berlinda a relação entre produção do conhecimento e projeto político.

No meio de toda esta celeuma, atordoada, negando inicialmente qualquer definição prévia à própria pesquisa, cheguei à conclusão que tornara-se imprescindível uma delimitação, ainda que provisória, do que seria feito, como seria feito, onde seria feito e com quem seria feito. Neste contexto, configuraram-se, para mim, as seguintes decisões:

1ª Escolha - Fazer um trabalho que refletisse um exercício do pensamento a partir do próprio pensamento ou confrontar este exercício com as práticas concretas e próximas? Ir ao encontro dessas práticas. "Contactar". Eis a primeira decisão.

2ª Escolha - Eleger uma única escola e aprofundar o estudo de suas especificidades ou eleger várias escolas com a perspectiva de uma possível generalização? Privilegiar as especificidades de uma única escola e propor uma relocação da questão universal x regional ao invés de manter a clássica relação individual x universal. Eis a segunda decisão.

3ª Escolha - Que escola eleger entre as inúmeras da rede particular e da rede pública? Uma pequena escola da rede municipal de ensino onde um grupo ligado ao Departamento de Psicologia já havia iniciado um trabalho com premissas semelhantes às que eu tinha, tanto do ponto de vista teórico quanto a formas de ação. Eis a terceira decisão.

4ª Escolha - O que eleger nesta escola como objeto de estudo? Dentro da perspectiva das micropolíticas, interessava-me o estudo das lutas cotidianas, dos exercícios de dominação, das resistências possíveis. Sendo assim, pareceu-me adequada como objeto de estudo a 1ª série do 1º Grau, composta de crianças, que, em sua maioria, ainda não haviam passado pela escola. Como chegam, o que a escola faz para que se "adaptem", como respondem a essas tentativas da escola? Eis a 4ª decisão.

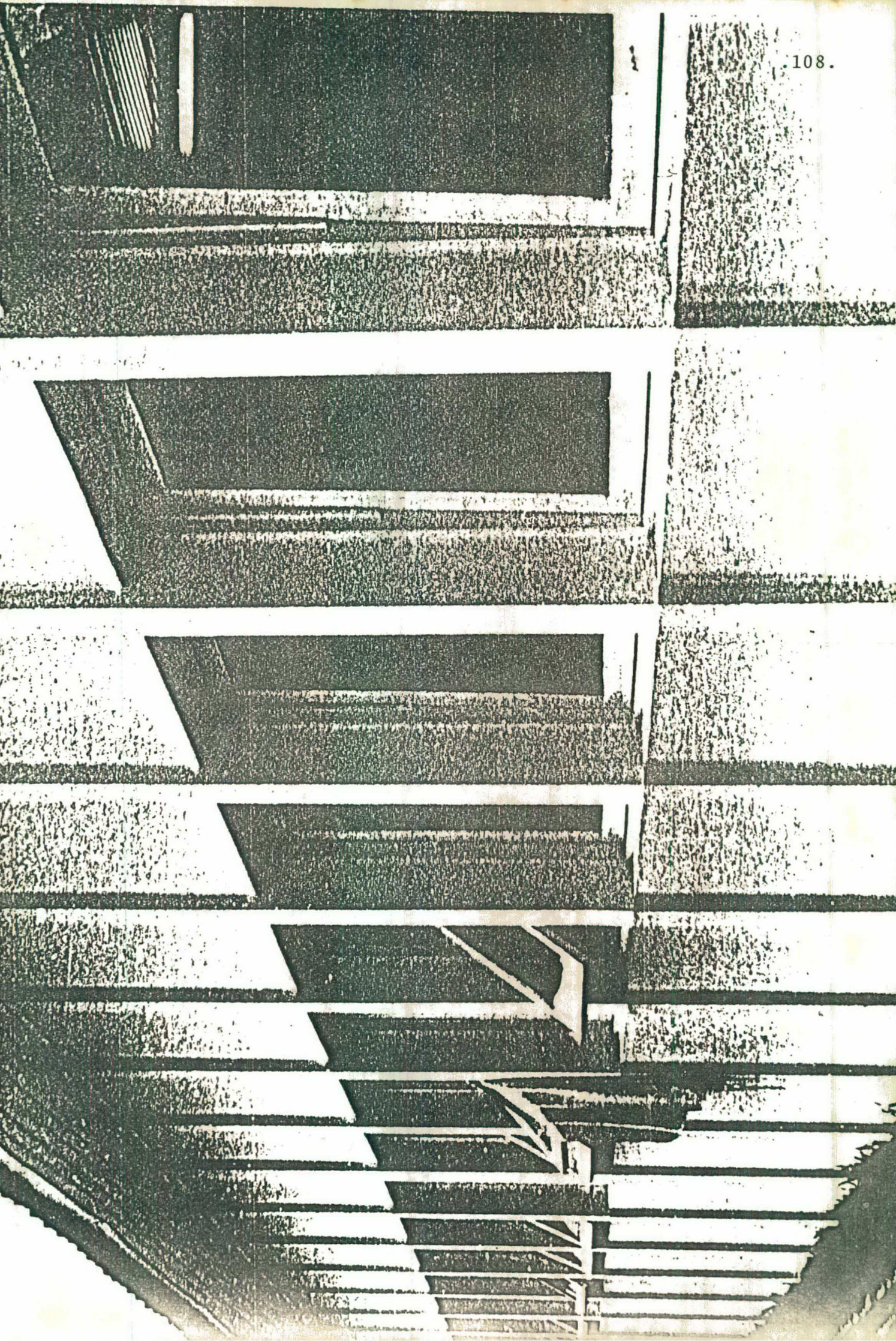
5ª Escolha - Que tipo de metodologia utilizar?
Escolhi, dentro da perspectiva de Foucault e de Lyotard, não estabelecer grandes hipóteses prévias e, portanto, não esboçar um percurso metodológico a priori. A decisão a que cheguei é a de que os procedimentos e a relação teoria/prática, conceitos/ação, seriam estabelecidos no próprio transcurso do trabalho. Defini que observaria a classe e faria contatos informais com os outros membros da escola, sem a expectativa de fazer "*intervenções*". Eis a quinta decisão.

E foi assim que ...

APROXIMANDO-ME DA ESCOLA

"Uma coisa é pôr idéias arranjadas; outra é lidar com pais de gente, de carne e de sangue, de mil e tantas misérias. De sorte que carece de se escolher".

(Guimarães Rosa)



"As crianças vêm para a escola vazias".

Este foi um dos primeiros comentários que escutei sobre as crianças que iria observar. Havia escolhido a 1ª série justamente por acreditar ser composta por crianças que ainda não tinham frequentado a escola e, portanto, não estavam "*habituadas*" às regras e normas ali preconizadas. Estava curiosa sobre como se daria essa iniciação, apesar de saber, intuitivamente, que não seria muito fácil para nenhum de nós este processo (digo nós me referindo principalmente às crianças, à professora e à mim mesma). Dispus-me a acompanhar a classe em seus momentos "*formais*" de aula e em seus momentos extra-sala, mas ainda no período em que se mantinham na escola. Fiz contato com a diretora da escola solicitando sua permissão para que eu acompanhasse a turma, basicamente observando o que acontecia ali, em qualquer pretensão de intervir diretamente. Com sua anuência, combinamos o dia em que iria pela primeira vez já que me foi solicitado que não fosse no primeiro dia de aula, porque todos estariam envolvidos com a recepção das crianças. Aceitei seu pedido, mas hoje me arrependo pois considero que este primeiro dia teria sido fundamental para mim. Já conhecia algumas características gerais da escola através, principalmente, de uma colega e de seu trabalho.

Preparei-me para a minha entrada na escola. Estava ansiosa e tinha decidido não planejar nada previamente, embora minha sensação interna fosse a de que eu deveria me submeter a uma preparação como se o que estivesse pela frente fosse um acontecimento solene. Pretendia estar atenta ao que fosse surgindo. Tomei meu caderno brochura, companheiro inseparável por muito tempo e segui pela estrada.

Quando saí da Costeira e tomei o caminho das praias do Sul, uma mudança já ocorreu. Bois pastando lado a

lado com casebres descoloridos surgiam à minha frente. As casinhas descoloridas aos poucos vão sendo substituídas e, quando pego a variante que dá acesso ao Rio Tavares, as cores vão se ampliando e diversificando nas casas, no mato, nas flores, nas pessoas.

Vou me aproximando aos poucos, uma reta, uma curva, mais uma reta, outra curva e surge a construção cinza e amarela com os três mastros na frente. Cheguei.

Estaciono o carro e procuro por minha colega. Ai de mim se ela não vier, penso. Sinto medo do que não conheço e não sei o que vou encontrar aqui, embora saiba que uma escola é infinitamente semelhante a qualquer outra. Encontro-a e caminhamos para dentro. Os ruídos, o espaço, o movimento me são familiares. Dão a sensação de que já estive ali. Vêm-me a certeza de que são muito semelhantes aos das escola da minha vida. A apreensão aos poucos vai se diluindo...

Vamos caminhando pelo corredor. Uma sala de um lado, outra de outro, o ambulatório médico e dentário, o pátio interno. Voltadas ainda para esse pátio interno estão a sala da direção, a sala dos professores, mais três salas de aula, a biblioteca, os banheiros, a cozinha.

Encontramos a diretora em sua sala e, depois de algumas solicitações a que tinha que responder, pudemos conversar. Expus-lhe meus objetivos e ela fêz alguns comentários iniciais. Conversamos um pouco e ela chamou a professora responsável pela turma.

Segundo a diretora, as crianças levam mais de um mês para começarem a se pronunciar e a obedecer ordens direta — antes, a professora chama e eles não respondem. Os primeiros dias são de muito choro e os pequenos se agarram aos irmãos maiores, já que na maioria das vezes, são estes os responsáveis para trazê-los à escola. O primeiro mês foi previsto para o chamado planejamento. Além disso, esperava-se

que durante este período as crianças fossem se adaptando à rotina escolar. No caso da sala que eu iria observar somente após este período é que se iniciaria o processo de alfabetização propriamente dito. Portanto, este primeiro mês seria utilizado também como um período preparatório. As crianças seriam observadas e conforme o seu desempenho poderiam ser remanejadas de turma ao final desses trinta dias.

A professora da turma não dá aulas para a primeira série já faz muito tempo e se considera uma "novata". Diz estar fazendo uma "experiência". Sua classe tem 34 alunos, dos quais dois são repetentes. A sala é ampla e arejada. Conta com carteiras novas suficientes para todos.

Trocamos algumas idéias e nos encaminhamos para a sala de aula.

- "Voce quer que lhe chamem de tia, dona ou pelo nome?" (sic)

Assim se iniciou a minha apresentação. Cumprimentei-os e repeti o meu nome. Seguiram-se, da parte da professora, algumas recomendações sobre como ser bem-educado e que fossem "bem-educados" comigo. Sentei-me num canto atrás na sala, enquanto um aluno sugeriu que me mostrassem o que já haviam aprendido. Passaram a cantar, sendo que alguns efusivamente, outros timidamente e, outros ainda, não cantaram. A partir daqui seguiram-se as aulas normais, sendo que a minha presença foi assimilada com certa facilidade. Por que digo "certa"? Porque de qualquer maneira penso que deveria ser bastante intrigante para eles todos (alunos e professora) o fato de eu ficar apenas observando e anotando sem participar ativamente das tarefas. Apesar de ter me apresentado pelo meu nome, persistiram em chamar-me de "tia", como faziam com a professora, durante todo o tempo em que estive com eles. A maioria não sabia o nome da professora e muitos sequer sabiam os próprios nomes por completo. Muitas vezes se dirigiam a mim com bastante familiaridade, outras ve-

zes o faziam constrangidos. Acho que não compreendiam o que eu fazia ali.

O que eu fazia ali? Em alguns momentos em repetia para mim mesma esta pergunta, como que querendo guardar uma clareza cristalina de meus objetivos. De fato o que eu queria observar era essas crianças; como aos poucos vão se "moldando" ou sendo "moldadas" (se é que vão) segundo a rotina escolar, que resistências mostram, que facilidades oferecem, que artimanhas engendram no embate com um esquema que difere em muito daquele a que estavam acostumadas.

Voltando ao que acontecia em sala de aula, após estes devaneios, a professora propôs um exercício a ser feito em folha mimeografada que lhes foi entregue quando terminaram de cantar. Ela passa de carteira em carteira orientando-os. Eu, por minha vez, observava e anotava. Algumas crianças - alunos - sentem dificuldades em compreender as instruções, outros em desempenhar a tarefa; alguns não têm lápis-de-côr e pedem emprestado, outros não têm e ficam quietos e outros ainda têm o lápis e tentam fazer o exercício.

À medida em que eu observava, alguns trechos da obra de Foucault voltavam à minha cabeça como que me sinalizando possíveis relações com o que estava acontecendo ali. Fato observado e registrado, textos de Foucault, reflexões pessoais, este é o caminho que escolhi para transcrever este primeiro dia de aula que observei, caminho que considero mais fiel ao que foi ocorrendo.

"A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço... os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que os separa dos outros. A unidade não é portanto o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, um intervalo numa série de

intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos numa localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações". (FOUCAULT, 1983,133).

O que Foucault escreveu estava ali: a configuração da sala dividida em filas de carteiras, com a mesa do professor à frente delas, permanece quase como uma constância em todas as escolas através dos tempos. Aquela, portanto, não era uma disposição original. Havia um sentido nessa disposição que extrapola o nível do discurso pedagógico que a justifica. Este sentido está no dispositivo disciplinar e é estratégico. Ao mesmo tempo em que dispõe os indivíduos no espaço de forma "*organizada*", essa disposição permite não só o controle sobre cada um deles isoladamente e sua mudança de acordo com critérios internos e externos a eles (como o de quem conversa mais, por exemplo.), como também facilita a obtenção da adequação a tarefas coletivas onde toda a turma estaria envolvida sob a condução do professor (o rebanho guiado por seu pastor).

A primeira impressão que tive desta configuração era a de uma massa amorfa. Amontoado de indivíduos sem rosto. Somente com a agudização do olhar ao longo do tempo é que comecei a identificar as diferenças significativas que surgiam nesta massa e o papel que cada um desempenhava ali.

Rapidamente tentei captar os nomes das crianças e anotá-los segundo sua disposição nas "*filas*". Ao longo do ano várias vezes modifiquei minha anotação em função de mudanças de lugar que a professora efetuou, basicamente, face a incômodos de alguns alunos, "*indisciplina*" (um mais inquieto, outro mais falante e assim por diante).

"Ela (a disciplina) permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. Ela é a condição primeira para o controle

e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica do poder que poderíamos chamar 'celular'". (FOUCAULT, 1983,136).

Para a professora, aquela não era uma massa amorfa. Com o auxílio da disposição em filas, ela aprendeu a discriminar seus alunos pelos nomes e, em seguida, por outros critérios menos "objetivos" (aquele que cutuca o colega, aquele que mente, aquela que está sempre disposta a delatar o companheiro, aquele que desafia batendo a mão sobre a carteira olhando para a professora e uma série de outros onde poderíamos acrescentar inclusive as antipatias e simpatias pessoais). Não mais o amontoado de alunos e um professor em torno deles: o ensino coletivo exige uma diferenciação no espaço - "cada macado no seu galho". Uma combinação que é individual e ao mesmo tempo classificatória e combinatória. Num regime disciplinar, a individualização é descendente: à medida em que o poder se torna mais anônimo e funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais individualizados. Medidas comparativas que têm a norma como referência auxiliam a que a criança seja mais individualizada que o adulto, o aluno mais que o professor.

A professora segue recolhendo as folhas de tarefa e observa que eles devem procurar não amassá-la muito. Uma criança alisa bem sua folha antes de entregá-la. Enquanto espera que os últimos acabem o exercício, P.¹ solicita para irem ao banheiro durante o recreio para que não aconteça de pedirem quando já voltaram à sala. Diz que o recreio é para comerem, irem ao banheiro e depois brincarem. Uma menina denuncia um colega comendo bolachas. P. pergunta-lhe se já não conversaram sobre isto e diz-lhe para não comer mais. "A

¹ Todas as vezes em que nos referimos à professora, o faremos possivelmente pela convenção P. e, quando, nos referirmos a alguma criança em especial o faremos por alguma outra letra maiúscula, mantendo a mesma letra para uma mesma criança (A., E., H., L., e assim por diante).

hora de comer é a hora do recreio". (sic).

"O horário é uma velha herança... Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente... A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar". (FOUCAULT, 1983,136-7).

A hora do recreio parecia ser a peça-chave na disposição do tempo na escola. O tempo precisa ser dividido racionalmente, de maneira a que a produção seja realmente eficaz. O que chamo aqui de produção não se refere exclusivamente ao processo formal de aprendizagem. Refere-se, acima de tudo, ao objeto, alvo do dispositivo disciplinar, o corpo. Este corpo precisa ser regulamentado, disciplinado, domesticado: precisa aprender a se adequar no tempo e no espaço, para que dele possa se extrair o máximo de eficácia econômica, deixando-o com o mínimo de potência política. Na sala de aula resta aos alunos regularem-se o melhor possível para que haja um desempenho ótimo e, se não houver, que o persigam a todo custo. Para isso interdita-se a fala e o gesto "desnecessário" ou "inoportuno". O discurso da professora reserva a estes a hora do recreio. Chegado o recreio, as encarregadas da fiscalização deste reclamam que ali não é lugar para "determinadas atitudes". Quando é este tempo e onde é este lugar adequados à concretização de certos desejos da criança? Ou será mesmo que não estão previstos na escola este tempo e este lugar?

"O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe um 'programa' que realiza a elaboração do próprio ato e, mais, impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo que é sua condição de eficácia e rapidez. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica — uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo inteiro, da pon-

ta do p \tilde{e} \tilde{a} extremidade do indicador. Um corpo bem disciplinado \tilde{e} a base do gesto eficiente". (FOUCAULT, 1983, 138).

Os \tilde{u} ltimos terminam a tarefa. P. prop \tilde{o} e novo exerc \tilde{c} io: fazer movimentos espirais no ar com o dedo. Faz o primeiro e pede que a imitem. Faz o desenho no quadro e pergunta quem quer fazer ali. Chama algumas crian \tilde{c} as, independente do fato de se oferecerem ou n \tilde{a} o. Manda que tirem o caderno para que fa \tilde{c} am o mesmo movimento, agora com l \tilde{a} p \tilde{e} s no papel. Alguns dizem que n \tilde{a} o querem fazer. P. insiste dizendo que \tilde{e} para eles mostrarem para as m \tilde{a} es o que fizeram na escola. Orienta para que fa \tilde{c} am na primeira folha e \tilde{e} preciso que lhes mostre aonde \tilde{e} o in \tilde{i} cio do caderno. Uma crian \tilde{c} a lhe diz que n \tilde{a} o tem caderno ao que ela responde: "*Voce tem caderno, s \tilde{i} m. N \tilde{a} o minta para a t \tilde{i} a...*" Segue pelas carteiras olhando o que as crian \tilde{c} as v \tilde{a} o fazendo.

O desejo da crian \tilde{c} a \tilde{e} desconfirmado pela profesora. Em troca, ela lhe apresenta outro, tentando uma substitui \tilde{c} ao, um desejo que lhe \tilde{e} estranho, que n \tilde{a} o lhe pertence. \tilde{E} preciso mostrar para a m \tilde{a} e o que fizeram na escola, por isso \tilde{e} importante que a crian \tilde{c} a fa \tilde{c} a a tarefa mesmo que n \tilde{a} o o queira. Ao longo do tempo, muitos outros "*motivos*" ser \tilde{a} o apresentados \tilde{a} s crian \tilde{c} as para que elas se adequem ao programa previsto. Onde est \tilde{a} o sentido disto tudo? O sentido novamente est \tilde{a} no dispositivo disciplinar que exige a adequa \tilde{c} ao do corpo \tilde{a} ordem recebida - do corpo e do desejo. Diante da afirma \tilde{c} ao de uma crian \tilde{c} a, a professora prop \tilde{o} e outra que a desconfirma ("*Voc \tilde{e} tem, s \tilde{i} m, o caderno!*"). Parte-se do pressuposto de que existem materiais, condutas, determinados conhecimentos, normas e h \tilde{a} bitos "*naturais*" \tilde{a} escola e que devem "*naturalmente*" estar presentes ali. Na realidade, o que perpassa tudo mesmo na escola \tilde{e} o dispositivo disciplinar. E isto n \tilde{a} o tem nada de "*natural*". Trata-se de uma produ \tilde{c} ao hist \tilde{o} rica e como tal devemos registr \tilde{a} -la. Produ \tilde{c} ao social-hist \tilde{o} rica como a que constatamos em todo o corpo social, j \tilde{a} que a disciplina n \tilde{a} o \tilde{e} privil \tilde{e} gio da escola, atravessando as fam \tilde{i} lias, as f \tilde{a} b \tilde{r} icas, as pris \tilde{o} es, os escrit \tilde{o} rios, enfim, as ins

tituições. No entanto, a meu ver, o dispositivo disciplinar é a própria razão de ser da escola e faz com que ela, por exemplo, proponha atividades que implicam na regulamentação do tempo, do tempo dos gestos e do espaço.

É o emprego do corpo que permite o bom emprego do tempo via exercício. Será da técnica do exercício e de sua repetição que surgirá o corpo natural como objeto do saber. *"O corpo do qual se requer que seja dócil até as mínimas operações, põe e mostra as condições de funcionamento próprias de um organismo"*. (FOUCAULT, 1983, p.141).

A professora diz que quem terminou pode guardar o material debaixo da carteira para sair para o recreio. Alguém pergunta se pode sair. Ela responde que não. Pede que façam fila indiana sem correr, sem empurrar. Vão saindo para o pátio...

"Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma 'ordem'... Tática, ordenamento espacial dos homens". (FOUCAULT, 1983,135).

A fila indiana obedece à mesma lógica da seriação. Trata-se de pôr ordem a uma suposta desordem, de enumerar elementos, de classificá-los. A fila pode obedecer a critérios diversos dependendo do que se quer ordenar naquele momento – desde a seqüência por tamanho físico, passando pelo que consegue ser mais rápido e chega primeiro à frente, até ao que é mais "bagunceiro" e deverá ocupar o último lugar. Qualquer que seja o critério, permanece o alvo e o objetivo: o corpo e a imposição de uma ordem a ele. A fila indiana será usada com uma certa freqüência pela professora em ocasiões em que fica explícita sua necessidade de organizar a "bagunça", dar uma certa impressão de tranquilidade ao caos.

Volta do recreio. A professora distribui novas folhas de exercício. Uns assobiam, outros jogam a folha para

o alto e outros ainda perguntam o que é para fazer com ela. P. diz que não é para fazerem nada ainda. Pede que tomem o lápis, sentem direito nas carteiras, coloquem as folhas retas à frente e orienta acerca do traçado que deverá ser feito. A. pergunta se pode começar, L. diz que não sabe fazer, H. diz que não tem lápis, N. diz que não quer fazer e bate com o lápis na carteira. P. diz o que terão que fazer. M. fez o traçado por fora da linha tracejada. P. apaga e manda que faça novamente. Segue pelas carteiras olhando. Manda que L. se vire para frente e não use mais a carteira detrás.

"A disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro... Codificação instrumental do corpo. Consiste em uma decomposição do gesto global em duas séries paralelas: a dos elementos do corpo que serão postos em jogo (mão direita, mão esquerda, etc.), a dos elementos do objeto manipulado (folha, lápis, etc.); coloca-se depois em correlação uns com os outros segundo um certo número de gestos simples (apoiar, deslizar, etc); finalmente fixa a ordem canônica em que cada uma dessas correlações ocupa um lugar determinado... A regulamentação imposta pelo poder é ao mesmo tempo a lei da construção da operação. E assim aparece este caráter do poder disciplinar: tem uma função menos de retirada que de síntese, menos de extorsão do produto que de laço coercitivo com o aparelho de produção". (FOUCAULT, 1983, 139). (Os exemplos são meus).

É preciso pensar a positividade dos dispositivos. Acostumamo-nos a usar uma lógica que é a da negação, da exclusão, da interdição apenas. No entanto, o dispositivo disciplinar produz. Produz individualidades e, mais do que isso, produz regimes de ordens e de verdades. Estes regimes, na escola, dizem respeito ao que se estabelece como o adequado e o inadequado, o correto e o incorreto, o bom e o mau, o normal e o anormal, o frequente e o excepcional. Estas "qualidades" que se transformam em "substantivos" mesmo atingem às minúcias dos acontecimentos, desde o modo de sentar-se à

carteira, manusear o caderno e o lápis, até o de se comportar com os colegas, professores e direção durante a aula e fora dela.

A fala da professora e seus alunos, durante a maior parte do tempo escolar, se orienta por esta perspectiva. É preciso ensinar às crianças o que deve e o que não deve ser feito, muito mais do que o que se pode ou não fazer, apesar de que esse poder ou não poder fazer se conjugue muito mais com o dever que com as noções de possibilidades, no sentido do que cada um, num determinado momento, em uma determinada situação está apto a produzir. Urge antes de tudo ensinar a obedecer.

A professora abre a porta por causa do calor. Alguns cumprimentam outros lá fora. Crianças de fora chegam até a porta e P. torna a fechá-la. N. dá socos na carteira, L. canta enquanto faz a tarefa, H. bate com os pés na carteira e com o lápis no colega detrás. L. segue cantando e P. pede-lhe para cantar só na hora do recreio. N. chama por P. assobiando. Algumas crianças tentam levantar para entregá-lhe as folhas, ao que P. pede para que permaneçam em seus lugares. Solicita que cruzem os braços e olhem para a frente fazendo silêncio. Mostra palavras que se referem a objetos constituintes da sala de aula. Pede para que repitam os nomes. Em seguida pede que façam silêncio e tentem prestar atenção aos barulhos do exterior. L. canta. P. manda que falem baixo senão "dá até dor de cabeça" (sic). N. faz barulhos na carteira. P. repreende-o brava. Tenta recomeçar a brincadeira. Conta até três. Propõe fazer algum barulho para que o reconheçam. N. mexe com os colegas. Alguns pedem para ir ao banheiro e P. não deixa. "Hora de ir ao banheiro é a hora do recreio" (sic). Repreende H. e E. "Comportem-se!" (sic) H. bate com o lápis na carteira e mexe com L. As crianças vão dando por encerrada a tarefa escrita e guardam os cadernos. H. troca de lugar e é repreendido. P. manda que tirem os cadernos novamente e coloca observações nos das crianças que não fizeram. Manda agora que guardem o material e espe-

rem em silêncio pela hora da saída. Alguns imitam sirenes. P. pergunta se eles sabem o que é silêncio e os ameaça de deixá-los em sala até que consigam se calar, "mesmo que o ônibus venha" (sic). Forma fila indiana e vão saindo um a um.

"... que lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor; por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder... às correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Estes pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar de Recusa-alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistência, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações do poder". (FOUCAULT, 1985,91).

A sensação que se tinha observando aquela turma era a de que existia uma guerra entre a professora e seus alunos. Essa guerra em alguns momentos e dependendo de quem ocupava o outro termo da relação (já que a professora foi a mesma pelo menos até determinada época) poderia se manifestar de uma maneira mais ou menos explícita. As resistências dos alunos surgiam com aparências diversas. Algumas crianças ao longo do tempo solidificaram seus papéis naquela turma. Um pequeno grupo, que neste primeiro dia de aula já se manifestou, se manteve resistindo através do barulho e do não acatamento explícito às ordens dadas. Associam-se a estas manifestações, a movimentação pela sala e o "mexe-lá" com os colegas. Alguns cantavam, outros assobiavam, batiam com os pés, lápis ou mãos nas carteiras, cutucavam os colegas e andavam pela

sala. No entanto, havia também aqueles que se recusavam a obedecer às instruções dadas mas não se manifestavam. Ou ficavam assistindo a movimentação dos outros ou permaneciam quietos em seus lugares como que alheios a tudo o que ocorria ali. Havia, ainda, dois elementos que já se sobressaíam pelo que chamarei de "*comportamento de delação*": eram aqueles que estavam sempre prontos a denunciar os colegas para a professora, tentando estabelecer com ela uma certa cumplicidade mediada por este mecanismo. Poderia acrescentar também alguns que manifestavam sua recusa de colaboração através de outras atitudes, como, por exemplo, comer bolachas escondido, atitudes estas mais encobertas, cômicas, acho eu, de sua possível interdição caso fossem mais aparentes. Parecia que cada um, à sua maneira, em momentos e situações diversas, mostrava comportamentos que poderia caracterizar como de recusa ou resistência ou como de colaboração ou facilitação ao que lhes era exigido.

Da mesma forma, começava a ficar claro que a professora lançava mão de argumentos discursivos e extradiscursivos diversos, na tentativa de manter o controle da turma. Havia nela um certo constrangimento, poder-se-ia dizer, em adotar uma postura ostensivamente autoritária. No entanto, sempre que se sentia impotente diante das resistências emergentes, produzia alguma fala que se caracterizava pela tentativa de se impor às crianças. Acreditava eu, naquele momento, que se sentia confusa em relação à qual atitude tomar e bastante fragilizada no meio de toda aquela "*confusão*" de trinta crianças juntas num mesmo local por quatro horas seguidas. Parecia-me frágil, inclusive fisicamente, o que veio a se confirmar mais tarde.

A professora sai exausta e com pressa para tomar o ônibus. Em casa a esperam o marido, dois filhos pequenos, o almoço e as tarefas domésticas. Conversamos um pouco ainda e combinamos as manhãs em que viria à escola: duas manhãs por semana. Deixei claro que seguirei apenas observando a turma.

Ela comentou sobre as crianças e de como chegam sem normas mínimas de conduta. Mostra a folha de avaliação entregue pela Secretaria e pede ajuda, pois muitas das questões colocadas ela não conseguia compreender bem. Ficamos de ver juntas isso em outro momento. Sai correndo para não perder o ônibus.

Também eu saí meio atordoada e no caminho de volta para casa vou pensando nas cenas que presenciei. Voltaram-me algumas delas como se fossem uma projeção de slides. Flashes mnêmicos, impressões fugidias, algumas mais nítidas outras menos. Veio-me a sensação de que esta rede de relações que pretendo observar com alguma distância mas na qual de certa forma estava me incluindo a partir daquele momento, era muito mais complexa do que parecia à primeira vista. Quisera poder dizer rapidamente do "autoritarismo" do professor ou quem sabe do diretor... Sabia que não era por aí e sentia uma inquietude. Faltava-me maior clareza. "Foucault, socorra-me...", tinha vontade de gritar. Não sabia se iria conseguir...

Este foi o primeiro dia de aula em que acompanhei a turma.

DE FEVEREIRO A JUNHO!

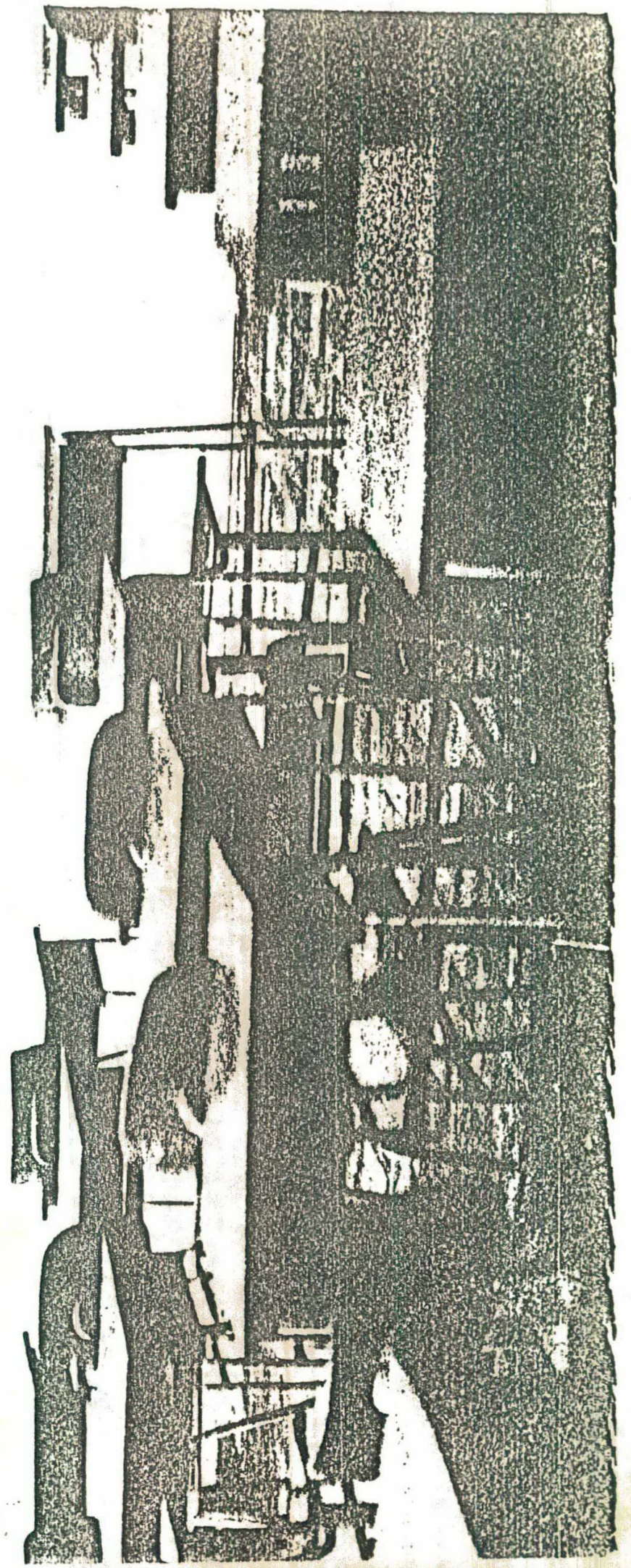
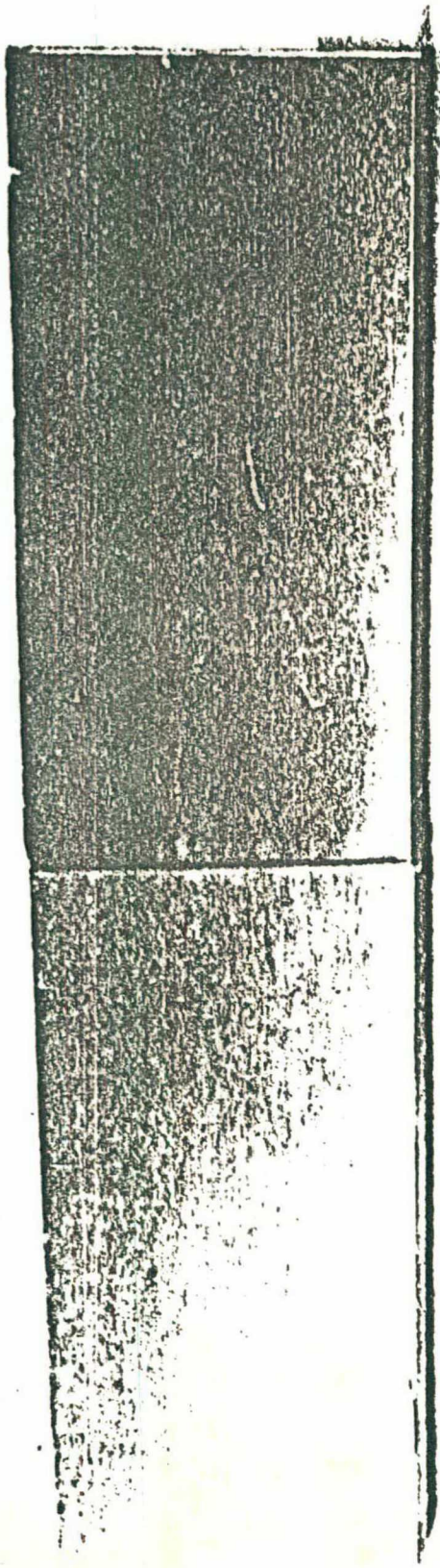
DESCREVENDO AS PRÁTICAS

"Que há de espantoso no fato de que a prisão se assemelhe às usinas, às escolas, às casernas, aos hospitais, e de que todos se assemelhem às prisões"?

(Michel Foucault)

"E eu me perguntava se o tão decantado fracasso de nossas instituições e práticas educativas não se deve à resistência do selvagem que nos mantém rebeldes, e se recusa a aceitar a deformação do corpo..."

(Rubem Alves)



Tivemos muitas dificuldades em lidar com o material que passaremos a registrar de agora em diante. Após várias tentativas, decidimos por sua organização sob a forma do que chamaremos "*arquivos*".

O primeiro arquivo, por nós designado de "*cronológico*", consta de observações que, assim como foram transcritas, obedecem ao período de fevereiro a junho de 1986, permeadas de inclusões de acontecimentos extra-classe. Esse primeiro arquivo e sua transcrição aqui foi-nos imprescindível para que se tornasse visível o que ocorria ali. É verdade também, a nosso ver, que nossa passagem pela escola foi realmente uma "*passagem*", provisório acontecimento. Mas o arquivo permanece, e, com ele, permanecem as possibilidades de seus desdobramentos.

Em sua margem esquerda, este texto contém as iniciais dos "*temas*" que serão o objeto do que designaremos "*arquivo temático*" (A.T.), construído exatamente sobre o material colhido nas observações realizadas. Este assinalamento pretende assegurar, em um determinado nível, a articulação entre os arquivos.¹

¹ Glossário das siglas utilizadas:

- A.T. - Arquivo temático - p.164
- O.I. - O inventário - p.164
- U.C. - Um campo - p.165
- O.N. - O nome - p.166
- U.N. - Um nome - p.167
- R.E. - A repartição no espaço - p.167
- C.B.A. - O controle burocrático das atividades - p.168
- O.G. - A organização das gêneses - p.169
- C.F. - A composição das forças - p.170
- R.H. e V. - A rede hierárquica e a vigilância - p.171
- R. e C. - A repreensão e o castigo - p.172
- A.C. - A contenção - p.173
- I,S.P. - Indivíduo x Singularidade: a produção - p.174

O ARQUIVO CRONOLÓGICO

25/02

- P está fazendo chamada quando chego.
- U.N. Pergunta a Luciano qual é o seu nome todo e ele não sabe responder. As crianças respondem timidamente à medida em que as chama. Alguns só levantam a mão. Troca R de lugar dizendo que está muito "escondidinho" ali. P mexe em seu material por algum tempo se organizando e as crianças permanecem quietas em seus lugares e caladas. P distribui os cartões com os nomes de cada um. Interrompe para que as crianças tomem leite. Saem em fila indiana. Retornam e P continua distribuindo os cartões. As crianças mantêm-se quietas. Algumas ensaiam um pouco de barulho (com os pés, com os lápis, conversas). Uma delas pergunta o que do material ficará na escola. Seguem-se algumas observações sobre a pasta de elástico que deveriam ter. P tira as folhas de tarefa. Orienta para que ninguém escreva antes dela explicar o que é para ser feito. Primeiro devem "escutar". P dá a orientação para dois exercícios (maior/menor).
- C.B.A. As crianças se mobilizam em torno da tarefa. L fala alto e canta. P diz à ele para cantar na hora do recreio. An come bolachas escondido - espedaça a bolacha, esconde na mão e coloca na boca. P manda M sentar-se em sua cadeira. L se encaminha a P para apontar seu lápis e esta lhe diz que "tem que pedir licença para levantar". P pede para pintarem dentro do risco e segue orientando algumas crianças. Conversas já começam a serem ensaiadas e algumas crianças de levantam de suas carteiras, seja para apontar os lápis, seja para mexerem com os colegas (N, P, R, H, M, L).
- U.N. P chama a atenção de H. "Não pode ficar levantando do lugar". Pede para que copiem os nomes do
- R.C.

- cartão na folha da tarefa. An dá a ela o lápis para apontar já que este só quebra a ponta. Fica sem lápis de cor e pega um preto pequeno no meio de seu material. P diz para os que reclamam da tarefa: "Vai tentando... Quem quiser consegue". Alguns levantam de seus lugares. P continua passando de carteira em carteira. O faz o nome de N e de En. P manda Ad sentar-se em seu lugar. Insiste para que E faça seu nome. Pede que deixem o lápis sobre a carteira e prestem atenção ao que ela vai dizer. "Todos olhando aqui. Tem gente que não está olhando..." Falam vários ao mesmo tempo. "Quem está conversando?" Alguém responde: "Eu". "Depois a tia pergunta o que é para fazer e você não vai saber". P pergunta a N se foi ele mesmo quem escreveu seu nome e ele afirma que sim. Apaga o de En e manda que copie ele mesmo. Há várias crianças em pé e P pergunta o que estão fazendo mandando-os sentar. N assobia e P pergunta quem é. Alguém o denuncia. P manda H sentar-se. "Tem que parar de passear pela sala". P pede os lápis de cor que emprestou de volta. Pede silêncio e que olhem para frente. Diz que vai ficar lá atrás e observar se fazem silêncio. Orienta a tarefa. L fala ao mesmo tempo. P pergunta-lhe o que foi que ela disse. Bate palmas e pergunta quando foi que bateu mais forte e mais fraco. Algumas crianças falam juntas e batem palmas ao mesmo tempo. Não esperam que P termine de bater palmas e querem responder imediatamente. P pede para ficarem de pé e baterem palmas junto com ela. Vão cantar uma música e bater palmas. Manda L levantar-se três vezes. Canta e diz: "Não batam palmas". Insistem em bater palmas e continuam. E é colocado fora da "brincadeira". Senta-se rindo. Continuam. N e En brigam pelo cartão do nome. N, En, E, P, R, O sobem com os pés na carteira. E é novamente repreendido. A, C, tam-
- C.B.A.
- R. e C.
- C.B.A.
- R.H. e V.
- R. e C.
- R. e C.

bém o é pelo mesmo motivo. P chama D, E, A.C., L e H à frente. Manda que façam para os outros verem como fazem bonito. A denuncia H passeando pela sala. P chama sua atenção por mexer no quadro. P pergunta a A.C. porque não está fazendo. Ela esconde o rosto com as mãos. P chama novamente a atenção de H. Ameaça mandá-lo para a direção. Manda sentarem-se para que esperem a hora do recreio. Alguns batem nas carteiras. P lembra os de irem ao banheiro e de que não podem ir à venda. Saem em fila indiana. P comenta sobre os gritos e a disciplina: "São criados soltos e na escola têm que ficar quietos".

R. e C.

A.C.

O.N.

U.N.

R. e C.

A.C.

Voltam do recreio. P pede que entrem de vagar. Sentam-se todos. N, O e H mudam de lugar. A pergunta sobre os ajudantes. P responde que ainda não precisa, só na próxima semana. Pede para que tirem o caderno para copiarem o nome. Passa em cada carteira escrevendo os nomes nos cadernos. O e N haviam trocado seus cartões. Alguns conversam. Os que P já passou por eles se mantêm na cópia pedida. P diz que "não quero ver ninguém passeando pela sala". "Quero ver todos sentadinhos no seu lugar". An penteia o cabelo. L canta: "Eu não sei fazer..." O ajuda o outro L. Alguns batem com os lápis nas carteiras. O ajuda H. P manda V e H sentarem. Conversa com N e descobre que este havia mentido e que O havia escrito seu nome. Outra professora entra pedindo material. E faz barulhos. P chama sua atenção pedindo para que brinque na hora do recreio. Diz que não quer perder a paciência. Lembra da conversa do primeiro dia de aula. "Não quero dar castigo nem repreender ninguém. É só vocês cooperarem com a tia". O barulho aumenta. P diz que vai começar a marcar o nome de quem anda pela sala. "Quem for levantar tem que pedir licença e dizer

pra que quer levantar". Pergunta quem não conseguiu fazer porque vai ajudar. Incentiva N que se volta um pouco para a tarefa. P diz: "Tem que pedir licença para apontar o lápis". Se movimentam fazendo ponta no lixeiro. P manda M sentar-se. Pede para ver o de A.C. Incentiva R, L e Al (diz que não consegue). S e E mexem um com o outro. E faz barulhos com a boca. P continua ajudando individualmente. E agora mexe com J. P manda N sentar-se. Manda E tirar o caderno e o cartão. S e J se batem com os lápis. P manda N continuar fazendo. P ajuda J e manda S fazer em casa. Quem já terminou pode guardar o caderno. O barulho aumenta. P manda L sentar-se. A.C. grita reclamando de R. P não escuta. Quer ver a tarefa de E e manda que tire o caderno e o cartão. Algumas crianças a chamam e mostram que R está chorando. A.C. diz que um dava com o lápis na cabeça do outro. P diz que é "feio os dois brigarem". Manda E fazer a tarefa em casa, J e D também. Manda que guardem o caderno e peguem o lápis preto. L imita um carro. P faz: "Psiu ...". Passa distribuindo as folhas da nova tarefa. D bate o lápis na carteira e olha para P. Bate as mãos sobre a carteira e novamente olha para P. P manda que deixem os lápis sobre a carteira, cruzem os braços e façam silêncio. Chama a atenção de L. Pede para ficarem mais "calmos". "Lugar de brincadeira é lá fora". Manda que falem mais baixo. "Aqui nós viemos para aprender. Não quero ver ninguém brigando, batendo no coleguinha, brincando". Fazem silêncio e P dá as instruções da tarefa. M denuncia um colega e P diz que já viu. Manda que comecem a tarefa em silêncio. Diz que é para levantarem a mão e cada um perguntar na sua vez. Alguns falam ao mesmo tempo. Fazem silêncio e por alguns minutos se entregam à tarefa. L reclama e diz que vai fazer tudo errado. P manda H fa

R. e C.

C.B.A.

A.C.

C.B.A.

zer. Pede para levantar a mão quem tem cola. Diz que vai emprestar. H não faz. P orienta para colarem fósforos na cerca no papel e segue distribuindo os palitos de fósforos. L canta e é repreendido. P.R. grita que não quer pintar. Uns pintam, outros colam. D batuca as mãos sob a carteira, olha para P e é repreendido por ambas as coisas. P diz que "ficaria até com vergonha". S pede que E empreste um lápis para Ro. Continuam envolvidos com a tarefa em sua maioria. N tenta tirar um palito de En que não deixa. Tira então de H que não está em seu lugar. Dá um a D. P vai passando pelas carteiras dando alguns palitos a quem lhe pede. A assistente da diretora chega à porta e solicita a lista dos alunos. P diz que está meio confusa. Duas crianças não apareceram ainda. Discutem os nomes na porta da sala. Algumas crianças se movimentam. El. pede o hidrocor para Jo. N passeia mexendo com os colegas. En, O, El, M.L., A.C., An. saem de suas carteiras. N busca palitos para H. P sai da porta e manda que voltem para seus lugares. A assistente da direção volta e diz que se esqueceu da folha. Permanece durante um tempo junto à mesa de P conversando. P passa pelas carteiras marcando os nomes nas folhas de tarefa. "Quem terminou tudo pode guardar o material". Enquanto P vai passando pelas carteiras as crianças se movimentam pela sala. P manda N sentar-se. Estão agitados. P pede que se sentem para esperar a hora da saída. "Vamos fazer silêncio. A tia não vai deixar sair quem estiver conversando e em pé". Fazem barulhos de sirene. P pergunta quem está fazendo e diz que E será o último a sair de sala. Bate o sinal e saem em fila meio desorganizados. P manda E voltar para ser o último a sair.

U.N.

R. e C.

O.N.

R.E.

R. e C.

R. e C.

26/02

Cheguei e as crianças já haviam tomado a primeira merenda. P está organizando o material. A diz que um menino saiu da sala e não voltou. P vai buscá-lo (N). Continua colando cartões nos objetos da sala e chama a atenção de L que faz barulhos com a boca. Mostra o cartão onde está escrito giz e algumas crianças escutando a sala ao lado observam que eles estão fazendo a mesma coisa. Continuam repetindo os nomes dos objetos e P elogia dizendo que hoje acertaram quase tudo. Permanecem quietos enquanto P apaga o quadro e se organiza. El. conversa com P sobre o material e o que vão fazer. Alguns perguntam sobre a tarefa e P diz que é para esperar para verem o que é. Pede atenção e que as crianças olhem para ela e para as gravuras que vai mostrando. Repetem em voz alta o que vão vendo. P repete as figuras e pede que apenas olhem e não digam os nomes. Pede para G ir à frente mostrar qual foi a última figura mostrada. P repete a pergunta e R. e C. | D responde em voz alta e é repreendido. R vai à frente. L vai e acerta. Fica falando alto por um bom tempo. Vão A.C. e Al. Repete com G que havia U.N./R.eC. | errado. L canta e é repreendido. P diz que vão aprender uma música nova sobre o relógio. As crianças conversam sobre o relógio. L canta e é repreendido novamente. P diz que vai U.N./R. e C. | mandá-lo ter uma "conversinha" com a diretora. "Se não vai por bem... Não atrapalhe a aula". P continua orientando o movimento paralelo à música. Manda N e Al fazerem. Continuam cantando. P desenha no quadro um pêndulo e chama as crianças para fazerem com giz o movimento pendular. Vai buscar mais giz. O troca de lugar. P chama mais crianças. H e L não vão ao quadro. L é chamado pela atendente do dentista e é repreendido por P porque não

O.N./R.E.

C.B.A.

R. e C.

C.B.A.

quer ir. Sai de cara amarrada. P diz que ele hoje está brabo, não quer nada. Terminam a ida ao quadro e P manda que tirem o "caderninho" e a borracha. Começa a passar de carteira em carteira orientando onde e o que fazer no caderno (cópia do nome). P escreve no caderno de G e manda que ela passe o lápis sobre o traçado feito. Pede o caderno para H e tenta conversar com ele. Ele não responde e não faz nada. Depois que P vai para outras carteiras, H tira o caderno. P pergunta a V onde está o nome que havia pedido para fazer em casa. Passa por A e diz a ele que ainda não havia mandado fazer (ele havia começado antes que ela passasse por sua carteira). Alguns começam a se levantar. A denuncia El em pé. P diz que vai passar pelas carteiras. Orienta N e D incentivando-os para que continuem a tentar fazer a tarefa. P elogia N que lhe mostra seu nome feito. Chama a atenção de E e o orienta. Dispersivo, é repreendido novamente até fazer corretamente e ser elogiado. P diz para E terminar de fazer e pergunta se vai deixar que os outros lhe passem a perna. "Você já está ficando um rapazi-nho". Diz G para fazer a ponta do lápis na lixeira. "Olha que feio ficou a carteira. Suja a carteira, suja o caderno. Não quero que aponte mais aqui". Busca um papel para limpar. "Tem que pedir licença para sair da carteira. A tia já falou". Vai passando pelas carteiras novamente tentando incentivar as crianças. P chama a assistente da direção à porta e pergunta sobre uma menina que estava nesta turma mas que voltou para o pré. (Este é o primeiro ano da pré-escola aqui). N joga bolinhas de papel no chão e nos colegas. E o delata a P que continua na porta. A levanta para mostrar-lhe a tarefa e é mandada de volta a seu lugar. P diz que ainda não é para guardarem os cadernos. L lhe mostra a tarefa e P lhe

diz que não foi ele quem fez e sim uma irmã. (O mesmo havia contecido com E). P cobra de L e ele diz que não tem lápis. P mexe em seu material e diz a ele para não mentir pois o lápis está ali. "Não consegue fazer, é isso? Se é isso, vamos fazer..." P vai ao quadro e manda fazer o relógio com movimento de pêndulo no caderno. Parece ter desistido, pelo menos temporariamente, de H. Orienta N quanto ao nome novamente (o resto do nome). Ele havia feito em letra de imprensa e argumenta que fazia assim. P retruca: "Agora você está na escola e se faz assim". Manda dois sentarem. Chama L da lixeira: "Chega de apontar o lápis". Alguém imita sirene. P manda Al fazer o seu e repreende V por fazer por ele. N a chama assobiando. P não escuta. Repreende D que sujou o caderno com a borracha. "Tem que ter mais capricho". J pede para ir ao banheiro. P não deixa e diz que já está quase na hora do recreio. Diz que quem terminou pode guardar o caderno ("quem a tia já viu"). Manda N sentar-se. Ad pergunta se pode guardar o caderno. P.R. e A.C. se dão tapas na cabeça. N conversa com F. P.R. faz barulhos altos com a boca. P sai da sala por uns instantes. P,R,J, M.L. se levantam atrás. "Não quero ver ninguém em pé". Ad. pergunta se é para guardar o cartão do nome. P.R. continua fazendo barulhos com a boca. P passa entregando uma folha de tarefa. Ad pergunta se é para comprar uma folha de cartolina inteira. P pede silêncio para explicar o que é para ser feito. "Vamos fazer de conta que é para passar um zíper". L faz barulhos murmurando coisas. P manda que peguem um lápis. Manda El sentar-se. Pergunta se todos pegaram os lápis. Dá as instruções. Perguntam se é para pintar ao que ela responde que não. P chama a atenção de D e lhe diz que já é a segunda vez. "Não quero que se repita a terceira". "Escutem para

R. e C.

depois não perguntarem o que é para fazer". M se levanta para perguntar se está certo o que fez. Alguém mostra que chegou um aluno. Uma criança está com uma senhora à porta. Está machucado e não pode vir à aula. Leva tarefa para fazer em casa. N implica com En. L não faz nada e some com o lápis. P pergunta-lhe sobre o lápis e diz que vai mandar um bilhete para sua mãe. Volta-se para outra criança. Retorna para L e lhe diz que ele estava com um lápis ali. L desmente com a cabeça. P diz a V que cuide de sua tarefa e pare de se incomodar com o colega. Alguns dizem que já acabaram. P diz que é para esperarem que todos terminem. Chama a atenção de N e de Al. "A tia fica cansada de tanto chamar vocês para o lugar". A diretora chama para o recreio e lembra às crianças que quando bater o sinal é para eles voltarem imediatamente para sala e não se misturarem com a outra turma. P avisa que ontem tinha uma criança no pátio lá de trás. Uma pessoa chama P à porta. As crianças se inquietam. P lembra da fila e não os deixa sair enquanto não se organizam.

R.E./R. e C.

R.E.

O.N.

Retornam do recreio correndo. Quando P entra na sala já estão todos. Dá as instruções da última tarefa da folha. Falam todos ao mesmo tempo mostrando "a última galinha" do exercício. J pergunta se pode pintar de qualquer cor. P manda escrever o nome na folha. "Só o primeiro nome. Não quero o nome todo". Perguntam se podem pegar a "fitinha" e se é para escrever em cima ou embaixo. D diz que sua fitinha está rasgada e P lhe faz outro cartão. Tentam mostrar a tarefa a P e ela diz que vai passar pelas carteiras. Alguns fazem barulhos com a boca e P pergunta quem é. Estão mais agitados. Uns olham para o que o outro faz na folha. P passa recolhendo. P.R. imi

C.B.A.

ta sirene e é repreendido. "Não quero que faça mais assim". Três crianças estão na lixeira (L, G e O). P manda que voltem. "Tem muita criança aí e não ouvi ninguém pedir licença. O que L está fazendo aí de novo?" P olha as folhas recolhidas por um tempo enquanto as crianças se agitam em seus lugares. L pede que P aponte seu lápis (oscila entre o choro e o riso). J e An brincam de brigar. P organiza seu material. El pede licença para falar com D. A, H e Ad estão no lixeiro. P manda que voltem e peçam licença. Manda que olhem para ela e dá as instruções. Faz com o dedo movimentos no ar. Manda que todos façam. Repete "todos". Manda Al e R fazerem. Alguns fazem mais rápido que ela, outros riem, outros se impacientam. E boceja e não faz. P se volta para eles e diz que tem gente que não está fazendo (estava de costas). Chama a atenção de E, Al, H e D. Riem. "Vamos tentar desenhar uma escola, com telhado, janela, uma nuvem e uma árvore". Desenha a nuvem e a árvore no quadro. Distribui as folhas. N põe sua folha sobre a carteira de En e diz a P que não ganhou. En fica sem a folha. P diz a eles que se esqueceram da porta. L diz que não tem lápis. P pergunta onde está o que havia lhe emprestado. Quebrou também. Diz que é para alguém lhe emprestar um mas que ele não pode quebrar. P dá outra folha a En. Voltam-se para o desenho. E é cobrado por não fazer. N sai de seu lugar várias vezes. Apaga seu desenho. E faz barulhos com a boca. É repreendido. V fica olhando o dos outros. A diz que não sabe fazer a escola. En observa Al. Rasga a folha de A. El pede para abrir a porta e P concorda. Alguns perguntam se podem pintar o desenho. Al continua sem fazer. N embola sua folha e joga no lixo. E fica em pé encostado na parede observando a sala. Sentase. O atendente do médico traz o recado quan-

U.N.

to ao horário de atendimento. Me pergunta se sou médica. J pergunta se "tem dentista pros grandes assim pro pai e pra mãe". P manda alguns sentarem. Repreende L que canta que não sabe fazer. H sai e Ad diz que ele saiu sem pedir. G pede para sair. L pede para ir ao banheiro. P diz que não pois é para esperar o outro voltar. P fica organizando seu material enquanto algumas crianças terminam seus desenhos. P começa a colar nas paredes as folhas de tarefa de ontem. Outra professora entra na sala. As crianças conversam entre si. P continua colando as folhas. En faz barulhos. L está no lixeiro novamente. P comenta comigo as atitudes dele (E ele já esteve o ano passado aqui... Ele deve ter um problema sério.) N, O e L continuam na lixeira. P manda que se sentem. Sai para buscar o jarro de água e copos. Repreende E quando volta: "Precisamos ter uma conversa muito séria". Fica brava com N e Ro que rasgaram suas folhas. Diz a PR para ficar na sua carteira e aprender a esperar. Quando P vai devolver os copos, o barulho se generaliza (sirenes, galos, assobios, conversas) J briga com P. R. pelo barulho. P volta e diz que escutou o barulho lá de fora. N diz que Ro está comendo maçã. M pergunta se era para escrever o nome na folha. P passa pelas carteiras recolhendo as folhas. Alguns imitam sirene. P pergunta a Al pela sua folha. Ele diz que não recebeu e é denunciado por En. P sai dizendo: "Rasgou também, né?" Manda que tirem a cola. H troca de lugar. P passa distribuindo outra folha. H observa os trabalhos presos na parede. P repreende En por dobrar a folha. "A gente tem que cuidar da folha". Dá as instruções (colar arroz sobre a linha feita no papel). Diz que não quer ver "grãozinho de arroz no chão". "Não vão derrubar arroz no chão, nem jogar no colega. Vamos mostrar que a gente tem

U.N.

comigo as atitudes dele (E ele já esteve o ano passado aqui... Ele deve ter um problema sério.) N, O e L continuam na lixeira. P manda que se sentem. Sai para buscar o jarro de água e copos. Repreende E quando volta: "Precisamos ter uma conversa muito séria". Fica brava com N e Ro que rasgaram suas folhas. Diz a PR para ficar na sua carteira e aprender a esperar. Quando P vai devolver os copos, o barulho se generaliza (sirenes, galos, assobios, conversas) J briga com P. R. pelo barulho. P volta e diz que escutou o barulho lá de fora. N diz que Ro está comendo maçã. M pergunta se era para escrever o nome na folha. P passa pelas carteiras recolhendo as folhas. Alguns imitam sirene. P pergunta a Al pela sua folha. Ele diz que não recebeu e é denunciado por En. P sai dizendo: "Rasgou também, né?" Manda que tirem a cola. H troca de lugar. P passa distribuindo outra folha. H observa os trabalhos presos na parede. P repreende En por dobrar a folha. "A gente tem que cuidar da folha". Dá as instruções (colar arroz sobre a linha feita no papel). Diz que não quer ver "grãozinho de arroz no chão". "Não vão derrubar arroz no chão, nem jogar no colega. Vamos mostrar que a gente tem

R. e C.

rasgaram suas folhas. Diz a PR para ficar na sua carteira e aprender a esperar. Quando P vai devolver os copos, o barulho se generaliza (sirenes, galos, assobios, conversas) J briga com P. R. pelo barulho. P volta e diz que escutou o barulho lá de fora. N diz que Ro está comendo maçã. M pergunta se era para escrever o nome na folha. P passa pelas carteiras recolhendo as folhas. Alguns imitam sirene. P pergunta a Al pela sua folha. Ele diz que não recebeu e é denunciado por En. P sai dizendo: "Rasgou também, né?" Manda que tirem a cola. H troca de lugar. P passa distribuindo outra folha. H observa os trabalhos presos na parede. P repreende En por dobrar a folha. "A gente tem que cuidar da folha". Dá as instruções (colar arroz sobre a linha feita no papel). Diz que não quer ver "grãozinho de arroz no chão". "Não vão derrubar arroz no chão, nem jogar no colega. Vamos mostrar que a gente tem

A.C.

Manda que tirem a cola. H troca de lugar. P passa distribuindo outra folha. H observa os trabalhos presos na parede. P repreende En por dobrar a folha. "A gente tem que cuidar da folha". Dá as instruções (colar arroz sobre a linha feita no papel). Diz que não quer ver "grãozinho de arroz no chão". "Não vão derrubar arroz no chão, nem jogar no colega. Vamos mostrar que a gente tem

bastante educação e deixar a sala sempre limpa". Vai passando pelas carteiras e fazendo a linha com a cola sobre o papel. Ro bate com as mãos sobre a carteira. P continua distribuindo o arroz. Instrui que é para colar um arroz de cada vez e não montinhos. As crianças vão aos poucos se dedicando à tarefa até que por um momento todos ficam quietos. P corrige G que havia passado cola errado. Diz que é para continuarem a colar o arroz. Alguém pergunta: "Depois é o feijão?" N diz que terminou e P insiste em que é para colar um por um e que ele perdeu a paciência e colou montinhos. Alguns reclamam que não quer colar e P passa novamente a cola para quem está reclamando. El pergunta se é para colocar o nome e P diz que ela mesma vai passar pelas carteiras escrevendo os nomes. E termina e diz que sobrou arroz. P começa a recolher as folhas. H tenta chamar P várias vezes para dizer que sua cola secou e P não escuta. Várias começam a chamar P ao mesmo tempo e ela pede que cada um chame na sua vez. Pergunta de quem é a folha que encontrou sobre sua mesa. Diz que quem terminou deve ficar sentado esperando a hora da saída. H tenta chamá-la novamente. J lhe empresta sua cola. Os que terminaram conversam entre si. Ad. diz a P que E vai sair por último e ela diz que foi só naquele dia. E diz que ele e D não foram os últimos. H rodeia a mesa de P e de repente enfia a mão no saco de arroz. É prontamente repreendido. P continua recolhendo as folhas. D e N brincam de brigar. P elogia o cuidado que tiveram em não sujar a sala e não derrubar o arroz. Alguns se levantam, outros fazem barulhos diversos, D e N continuam a se socar. D passa a socar M. L. H mexe com N. El denuncia-os. Todos esperam o sinal. P me diz que daqui a pouco estará correndo para pegar o ônibus. Saem todos correndo. L dá um beijo em P.

O.N.

C.B.A.

I.S.P.

O.G.

Durante o recreio P comenta comigo que não pode exigir muito deles no começo em termos de disciplina. "Daqui a um tempo, quando estiverem mais acostumados, aí, sim, eu vou puxar..."

04/03/86

R. e C.

R.H. e V.

U.N.

Quando cheguei as crianças já estavam em sala. A diretora estava com eles e E estava limpando com um pano a parede que havia rabiscado. A diretora comenta que as crianças são mais sérias que o adulto ("este se vende"). Isto porque E executava com compenetração a tarefa que lhe foi dada como castigo. P o troca de lugar (para uma fila do meio) e diz à ele que não se desloque mais. As crianças comentam sobre o aniversário de G e os aniversários em geral. P fez um cartaz que afixou na parede para colocar os nomes dos aniversariantes do mês. Passa a organizar seu material. L é o único que se mantém falando sem parar. P pergunta quem está falando e diz a L para falar alto para que todos possam ouvir. L se encabula. A diz que ele está com vergonha. P diz que não pode pois quem está falando alto não tem vergonha. Diz que é para todos ficarem de pé para cantarem parabéns para G. Após, diz que quem quiser pode dar um beijinho nela. Só A e Jc vão. P chama a atenção de H por estar trocando de lugar. A tenta delatar um colega ao que P diz: "Olha o que a tia já disse que não gosta..." P mostra fichas escritas para que as crianças memorizem. A atendente do dentista chama Ad. P orienta quanto a um versinho e os movimentos que deverão ser reproduzidos. As crianças se ajudam na reprodução do versinho. Depois de muita repetição, as crianças vão ao quadro para reproduzir de forma gráfica o movimento. A merendeira chega à porta e pergunta se eles querem vi

tamina. P diz que sim e as crianças saem correndo. P as segura e manda que façam fila. A mãe de G pede para conversar com P. Durante o lanche converso com a diretora sobre a Secretaria de Educação. Ela demonstra um descrédito sobre os programas apregoados pelo órgão. Reclama dos bolsistas e dos discursos e da "politicagem" na Secretaria. A mãe de G solicita que esta passe para a classe de pré-escolar. Discute-se esta possibilidade (o motivo alegado pela mãe é que ela tem dificuldade de "coordenação motora" e tem "problema de mente"). A mãe diz que quer tentar a escola normal antes da "especial". A diretora sugere esperar o fim do período preparatório e ver como a criança se desenvolve. Voltamos à sala e as crianças continuam a desenhar no quadro. Há um certo barulho. Alguns tentam denunciar os outros. P diz que vai chamar por fila e que eles têm que aprender a esperar a sua vez. P vê que L está chorando (tem um machucado nas costas). H abraça o irmão carinhosamente. Os colegas riem dele. P diz que ele está cuidando do "irmãozinho" e pergunta por que riem. Corrige as crianças no quadro. L e D brincam de brigar. Os colegas os denunciam. El apaga o quadro e P pergunta quem mandou que fizesse aquilo. "Não faça nada que eu não mandar". Orienta as crianças e manda que esperem que ela "mande" começar. As crianças avisam que L trocou de lugar. P repreende D que fica segurando os próximos a irem ao quadro. As crianças continuam conversando. P as repreende e em especial a El e F. A assistente da diretora entra perguntando se P recebeu a escala do recreio. Diz que o pré e a 1ª série sairão às 10:30 horas. P pergunta se elas terão a primeira merenda e se tiverem tudo bem. Se não tiverem acha que eles não aguentarão esperar tanto tempo. A atendente volta e chama M. Diz que S tomou

O.G.

C.B.A.

A.C.

C.F.

anestesia e não deixou extrair o dente. P manda que tirem o caderno. Repreende El por falar muito alto e P.R. por fazer barulhos altos. P passa olhando os cadernos e recolhendo. Pede silêncio e manda que façam o nome no caderno copiando da "fitinha". Repreende D que fala alto. Pouco tempo depois é repreendido novamente pelo mesmo motivo. P manda que quem terminou desene os ovinhos no caderno. Repreende L que rasgou o papel e jogou no chão. Manda que cate e jogue no lixo. Manda que não minta (ele diz que não foi ele). L fica na porta e Ad chama P para mostrar-lhe o colega. P não escuta e continua passando pelas carteiras. "Não levantem antes que a tia passe pelas carteiras". P manda L tirar todos os cadernos. Continua o burburinho. P manda P.R. sentar-se e reclama que a chamam demais. Devolve o caderno de L que diz que a mãe vai achar ruim com ele. Reclama das "orelhas" nos cadernos. D fala muito alto. P manda que quem terminou guarde o caderno e repreende D. Manda que peguem o lápis. Chama Al para seu lugar brava. Passa distribuindo as folhas da próxima tarefa. As crianças gritam perguntando o que é para fazer. P grita com elas dizendo que não é para fazer nada ainda. Manda sentarem e, por sua vez, senta-se em sua cadeira, dizendo que vai esperar por silêncio. Pergunta o que os dois lá atrás tanto conversam (R e Ed). Repreende V. Manda deixarem o lápis sobre as carteiras. "Vamos prestar atenção que a tia vai falar agora". P é chamada à porta e as crianças voltam a se agitar e a conversar. D continua falando alto. P volta e manda que fiquem como estavam. Começa a orientar a tarefa. Falam juntos ao mesmo tempo. Manda que comecem a fazer. A atendente vem buscar An. M retorna. P pergunta quem está cantando. Ro denuncia um colega comendo e P não escuta. S busca folhas para Ro. D fa-

R.E.

R.H. e V

R. e C.

R. e C.

C.B.A.

A.C.

R. e C.

R. e C.

la alto e P o põe de castigo lá fora. "Não quero ver ninguém falar alto e o que não for necessário porque vai lá fora também e quem vai lá fora tem que se explicar com a diretora. Quero que todos escutem o que falo para não ficarem perguntando a mesma coisa". P vai lá fora e diz à diretora que "o rapaizinho está incomodando". L quer ir embora. Canta e P manda que vá lá fora também. Sai correndo e P vai buscá-lo e levá-o para a diretora. P volta e diz que espera não ter que levar mais ninguém hoje. "Não quero que ninguém fique apontando o que o outro está fazendo". "Quero ordem e silêncio na hora de fazer as coisas". Alguém reclama que a folha está rasgada (Ro). P diz que não faz mal e que depois ela põe durex. Pergunta quem está fazendo barulho. Vários

R. e C.

A.C.

respondem que não são eles. H aponta En. "Eu não quero que ninguém fique cantando e fazendo barulho atrapalhando a aula". As crianças pedem lápis de cor emprestado e se movimentam para fazer ponta e olhar a tarefa do outro. D mostra a folha e E para os colegas. E faz a mesma coisa com a folha de D. P volta a passar pelas carteiras corrigindo as folhas. P.R. e O passeiam pela frente da sala e P manda que voltem a seus lugares. D mexe com N e brincam de dar socos por um tempo. E os denuncia. P manda D voltar-se para frente. Repreende El que desenhou na folha de D. Manda que apague. Repreende Ro que bate um chaveiro na carteira. An volta do dentista e as crianças ficam à sua volta interessadas por ter extraído o dente. P pergunta quem quer ir ao banheiro. Quase todos levantam a mão. P fala se dirigindo a mim que não vão aguentar esperar a hora do recreio. Manda irem de dois em dois. Manda quem levantou se sentar. As crianças se impacientam e P insiste em mandar de dois em dois. P busca V que saiu fora de sua vez. As crianças se

C.F.

aquietam por um tempo esperando que os colegas retornem do banheiro. Ad chama V que faz hora para levantar. P vai buscá-lo. Pede para a assistente da diretora mandar as crianças voltarem. P.R. entra e P manda que volte e peça licença para entrar. Diz que vão cantar uma "musiquinha" e que "podem" ficar em pé. Tenta começar a ensiná-los e não consegue por causa do barulho. Manda que só olhem mas quando começa todos cantam com ela. Chama S e Je à frente (brava). Diz a D que comer merenda é só na hora do recreio. Manda Je e S voltarem para seus lugares. Cantam novamente. P manda N descer do ferro da carteira. Sugere lembrarem as músicas que já aprenderam. As crianças sugerem pela qual querem começar (Bicicleta, Motorista, Tic-Tac, Tubarão, A canoa vivou, Vovozinha, Janelinha, Guarda-Chuva). Manda Al e Ed fazerem na frente e depois retornarem a seus lugares. Manda N e E descerem dos ferros das carteiras. Manda S e Ro ficarem de pé para cantarem. Terminam e P manda que se sentem para esperar o recreio em silêncio. An chora com dor de dente. Ro mexe com S e Je. P pergunta quem jogou papel pela janela (Al) Manda que vá lá fora, cate e jogue no lixo. Insiste até Al sair. N implica com Ro que grita. En faz barulhos altos. O barulho vai aumentando e se generalizando. P diz que estão fazendo muita bagunça e sua cabeça está doendo. Diz para se comportarem que no final da aula ela vai contar uma historinha do gigante. Pergunta quem gosta de histórias. Conversam um pouco sobre isso. Permanece folheando seu material e as crianças esperando o recreio. (Em torno de 10'). Ro fala alto e P avisa a E e a todos que não subam na quadra como outro dia pois é perigoso e que não devem ir à venda. Manda que façam fila para o recreio. "Devagar..." Saem impacientes e agitados. E volta para avisar que

C.B.A.

O.I.

R. e C.

R.E.

estão todos na frente da escola. P não lhe dá atenção.

C.F.

No período do recreio fiquei conversando com a diretora. P continua reclamando da mudança de horário do recreio. Acha que é "anti-pedagógico". Que não vai conseguir segurar a turma na "disciplina". A diretora reclama da Secretaria novamente. Comenta sobre o que já conseguiram na escola e compara suas crianças às de outras escolas. Me mostra o relatório da equipe do Departamento de Psicologia que está trabalhando na escola. Reclama das "grandes teorias" da Universidade. Fala das famílias das crianças e das exceções em termos de aprendizagem. Reclama dos bolsistas. Passamos um bom tempo conversando sobre estas questões e decido não entrar mais em sala hoje.

07/03

R.H. e V.

Quando cheguei estavam cantando. L diz que esqueceu de dar o recado à sua mãe. P pergunta quem veio ao médico. Quase todos levantam a mão. E diz que sua mãe não deixou que viesse. P desconfia que ele não deu o recado. Diz que vai averiguar. Quem não vier ao médico não fará Educação Física. P recolhe as pastas e escovas de dente. Diz que quem não puder comprar a pasta não tem problema, ela não vai deixar cada um usar a sua. Vai ser aberta uma pasta de cada vez. Começa a ensinar a nova música quando chamam a turma para a primeira merenda. As crianças começam a retornar quando P é chamada fora de sala. Esperam por ela conversando em seus lugares. Ad faz barulhos com a boca. N come bolachas e é denunciado. P não escuta e continua arrumando seu material. A diz que tem gente chupando chicletes e

R.E. /
R.H. e V.

C.B.A.

P manda que joguem fora. Canta a canção ensinando às crianças. Repreende D que brinca durante o canto. Ensina o ritmo das palmas e repreende Al e E que batem palmas mais rápido do que a turma. Chama E à frente para que mostre aos colegas. Não consegue manter o ritmo e permanece rindo. P manda que sente. Dá as instruções da tarefa gráfica a ser feita. A maioria a faz rapidamente. Começam a chamar a "tia" vários ao mesmo tempo. P manda que falem cada um na sua vez. Continuam pintando as figuras e conversando entre si. P manda que façam o nome no caderno. A diz que vai apagar a luz. Apaga e P manda que acenda novamente. Passa pelas carteiras orientando a colagem. "Pode ser pouca cola. Bem pouquinha... Você passou muita..." Diz a G que ela precisa cuidar mais do caderno que está todo rasgado. A mostra a P a tarefa feita. P reclama que não era para recortar a folha e sim para dobrá-la. "Eu não mandei ninguém recortar". M.L. foi repreendida pelo mesmo motivo assim como O. P ensina a V onde é o começo do caderno. E levanta-se e P manda que sente. Que tenha paciência que ela irá até sua carteira. Ro pergunta alto onde é para colar e P não responde. O sai da sala e volta. Pergunta onde foi e diz que precisa pedir licença. P chega à carteira de E e pergunta quem escreveu no seu caderno. E diz que foi ele e quando P insiste diz que foi sua mãe que escreveu em cima e ele copiou embaixo. P diz que é para fazer "como a tia ensina". Manda J voltar para seu lugar e D cuida mais de seu caderno. Manda A sentar-se (é a terceira vez que ela tenta mostrar seu caderno a P), porque vai chegar a sua vez. Manda o sentar-se. N vira a folha onde P escreveu seu nome e escreve sobre a marca da letra de P. P apaga e manda que faça direito. N diz que não sabe fazer. S olha-me algumas vezes e sorri. Jo e Ad

pedem para ir ao banheiro. P diz à Ad que não gostou dela ter recortado a folha. Repreende a turma pela conversa e Ro que demorou a lavar as mãos ("ontem a senhora sumiu da sala e demorou a voltar"). P manda que fechem o caderno e prestem atenção na "tia". Fica esperando um tempo para que façam silêncio. Vão repetir a música. Todos cantam. P manda que passem a mão pela carteira. Repreende L pela conversa. Começa a explorar o tato e o paladar. Passa pelas carteiras dando às crianças um pouco de sal para provarem. R.E./R. e C. E quer "furar a fila" e é repreendido. P para de falar e repreende O (brincando de brigar com En).

C.B.A. Sai "consertando" as crianças nas carteiras ("ponham os pés para dentro das carteiras, sentem-se direito, virem-se para frente..."). Continua falando e explicando as noções de direita e esquerda. Repreende todos novamente pela conversa, em especial El. Conserta mais alguns em suas carteiras. Ro conversa com N. P repreende D. Pede para baterem na carteira com a mão direita. Batem muito forte fazendo muito barulho e não param de bater quando P ordena. Ro continua de pé. P repreende Ad e Ro. Manda que esta se sente do outro lado da sala. Coloca N no lugar de Ro. Diz a ela que não quer vê-la sentada mais ali. Ontem já havia trocado de lugar. Continua agora mostrando a mão esquerda. Ad diz que E bate uma mão de cada vez na carteira. D grita que estão puxando seu cabelo. As crianças canhotas acham que a direita é a mão com a qual escrevem, portanto, sua mão esquerda. P passa as folhas de tarefa. Diz que não é para ficarem perguntando o que é para ser feito e se podem pintar. Diz que vai explicar o que é para fazerem e pintar é só depois que acabarem o exercício. O.G./C.B.A. Entra o atendente do médico perguntando quem fez exame ontem. Enquanto isso algumas crianças iniciam a

R. e C.

R. e C.

R. e C./

R.H. e V.

tarefa e são repreendidos por P. Esta me diz que H veio ao médico ontem e que foi detectado um problema cardíaco. Ro deixou a cola aberta dentro da mochila que ficou toda suja. P pede que contem até três para ficarem em silêncio. Não consegue começar. Repreende V e Al por estarem em pé. Diz que da próxima vez V vai ficar em pé até o final da aula. Coloca Ro sentada em uma cadeira no canto da frente da sala porque estava conversando. P começa a passar pelas carteiras. Manda Jo e O sentarem-se. Ad tenta denunciar dois colegas. P pede silêncio. Ad denuncia M.D. que derrubou os lápis-de-côr de M.L. no chão. P não escuta e Ad continua insistindo. P escuta e repreende D. E ri e é repreendido também. P continua falando com D. Diz que vai ter uma "conversinha com sua mãe a respeito de suas artes. O senhor nem bem começou o ano e já fez uma série de mal feitos". A mãe de Da aparece na porta perguntando sobre o material que é para trazerem. As crianças se reúnem em torno da mesa de M.L. que chora tentando consertar seus lápis. L pega uma chupeta e põe na boca, tira para limpar e guarda novamente. N é repreendido por pegar material de Da. L imita uma moto. El denuncia E que come bolachas. P tenta trocar alguns lápis de M.L. e diz que vai chamar a mãe de D e mostrar à ela. As crianças se reúnem a sua volta e P manda que se sentem. Pergunta quem está assobiando imitando passarinho. Manda Al para fora de sala. J diz que quer ir também. P manda que vá dizendo que quer ver eles voltarem correndo quando a diretora passar. Tira Ro do castigo mandando que faça os exercícios quieta. Dá as instruções da última tarefa da folha. Ro grita três vezes que não sabe fazer. P não responde. As crianças pintam os desenhos. P pergunta a Al se já assobiou bastante e manda que volte e faça os exercícios. As

crianças buscam lápis emprestados com P. D fala alto e N faz barulhos com a boca. Ambos são re-preendidos. As crianças do outro recreio chegam até a porta e são afastadas. O barulho aumenta e

A.C. | P diz que "a gente pinta é com a mão e não com a boca". Diz que vai ter que deixá-los de castigo, sem recreio, sair mais tarde. "Eu não queria dei-

R. e C. | xar vocês de castigo, mas vocês não param de falar e de fazer bagunça". Va pega canetinhas de Jo que reclama. P diz que tem lápis sobre sua me-

R.E./R.e C. | sa e que nunca mais pegue material dos outros . Diz a E que pinte com paciência para não sair fo-

R.E. | ra da linha. Troca D de lugar com A.C. Ad tenta denunciar D. P diz que ela é muito "frutriquei-

R.E. | ra", que "cuide mais de sua folhinha e deixe os outros". As crianças continuam desenhando. Ad grita: "Ô tia, tem gente em pé". P não responde, mas os colegas se sentam. Manda que as crianças que estão à sua volta se sentem. Bate o sinal do recreio quando P está passando pelas carteiras recolhendo as folhas. Manda que esperem em seus lugares para poderem sair. Pergunta de quem são os dois trabalhos sem nome que estão sobre sua mesa. Não aparecem os autores mesmo com E gritan-

R.E. | do que um deles é seu. A merendeira vem chamar as crianças que fazem fila com P à porta. G sai à frente "por ser a menorzinha". L permanece um pouco na sala terminando de colorir.

As crianças voltam do recreio e P termi-

C.A.B./A.C./ | na de recolher as folhas. Pergunta quem tem em casa revistas velhas que possam recortar gravu-

R. e C. | ras coloridas. Repreende V e E que estão conver-

R. e C. | sando ("já não conversaram bastante lá no re-creio?"). Percebe L chupando bico em sala e manda que guarde. Diz que "os amiguinhos ficam rindo". Ainda tem um desenho sem nome e tenta descobrir seu dono. Não consegue. Manda que sentem

O.G. /
C.B.A.

A.C.

e peguem a cola. Distribui a folha para continuarem um trabalho de colagem já iniciado. Manda El e V se sentarem. As crianças se agitam esperando P entregar o material para colarem (areia). P avisa que não vai dar areia para quem estiver em pé. Ad distribue sua areia entre alguns colegas antes que P o faça. P diz que é para esperar que vai dar um pedaço de papel para colocarem a areia. "Não quero ver areia esparramada pelo chão e pela carteira". Continua passando pelas carteiras, passando cola nas folhas. As crianças se impacientam querendo areia. P continua mandando que se sentem e esperem. Chama atenção de El, A. C., E, N por estarem empé. Instrue que a areia que sobrar é para ser jogada no lixo. As crianças se movimentam para o lixo e para entregar os trabalhos. E faz um avião e atira-o. P manda que jogue no lixo. ("Quem a tia já recolheu vai sentando no lugar, debruçando na carteira para esperar a hora da saída"). As crianças continuam se movimentando e conversando. Aos poucos se acomodam em seus lugares. L canta. P diz que está esperando que fiquem debruçados nas carteiras. Manda Ad catar os papéis e por lixo enquanto vai pegar um pano para limpar as carteiras. Da, An, S e O a ajudam. L continua cantando. P pergunta sobre o que pediu: para ficarem quietos e esperar a hora da saída. O sinal bate e saem correndo sem fila. P consegue controlar os últimos e manda que O e Ed voltem. D também espera. P deixa que saiam e manda O levar o pano para a cozinha.

11/03

Chego às 8:15 horas. As crianças estão na sala com os cadernos sobre as carteiras. P passa um por um orientando que escrevam seus nomes.

Estão quietos trabalhando. Alguns chegam até a porta e P manda que voltem. V abre um guarda-chuva. Passa despercebido por um tempo. P manda então que o feche. Manda L sentar-se direito e fazer a tarefa. Ro grita que não sabe fazer. P diz que vai olhar. Olha o caderno de Da e repreende-o dizendo que não gostou e que precisa ter mais capricho. V brinca com o guarda-chuva e é denunciado. P manda-o guardar lá atrás. Jo diz que G está rasgando uma folha do caderno novinha. Minha colega que trabalha na escola chega à porta chamando oito crianças para trabalharem "em outro lugar". P as chama por ordem alfabética. Ad pergunta se eles vão correr. P diz que na hora em que forem verão o que é. Vão para a biblioteca. P manda que voltem para seus lugares porque vão aprender a fazer um peixinho. S diz que não sabe fazer. P diz que ela vai aprender. "Prestem atenção na musiquinha que vamos aprender hoje". Tenta começar. Chama a atenção de Ro que conversa. Canta primeiro. As crianças cantam depois. P ensina a desenhar o peixe. Tentam. P pede que façam o movimento no ar. Chama-os ao quadro. "Não Ja. Não S." (conserta o que fazem no quadro.) Passa pelas carteiras. Repreende Ro se dirigindo a todos. "Voces estão pintando antes da tia ver. E ainda apagam. Que feio..." Entra o atendente do dentista chamando L bem alto. P diz que ele não veio. Chama P.R. e manda que vá "rápido, rápido para o dentista". (assusta a todos) Depois de P passar por todos e ensinar o outro L consegue fazer o peixe afinal, manda que guardem os cadernos. Passa com as folhas de tarefa e dá as instruções. Pede que coloquem o primeiro nome em cima da folha. Pede um lápis emprestado para G usar. Passa ensinando e corrigindo. Diz a El para não molhar o lápis na boca antes de pintar. "A boca está cheia de tinta e es-

C.B.A.

R.H. e V./

O.G.

O.N.

C.B.A.

tã feio". N diz que já terminou. P diz que está sem capricho e que ele fez correndo. Apaga e manda que faça novamente. Diz a S para consertar seus raios de sol pois não são todos iguais. P.R. retorna do dentista e é a vez de Je ir. Só sai quando P manda que vá. As crianças vão terminando enquanto P corrige outros trabalhos em sua mesa. Transitam pela sala e conversam sem grandes confusões. Ro grita alto mostrando seu trabalho. P diz que é para deixarem sobre as carteiras que ela já vai olhar. P.R. sobe na carteira para jogar papel lá fora. P não vê, Ro come pão e V tenta denunciá-la. P guarda o material que estava olhando e avisa que vai passar pelas carteiras. M.L. denuncia A.C. passeando pela sala. P repreen

A.C./I.S.P.

de El que fêz desenhos a mais em sua tarefa (co-rações). "Não faça o que a tia não pediu". Ad chora porque a faixa de seu joelho caiu. P con-

A.C./I.S.P.

serta e diz a ela que não precisa chorar, que ela está chorona hoje. M pede para ir ao banheiro. P não deixa. Repreende Jo e G por estarem em pé ("Jo sente-se em seu lugar e não se levante mais hoje"). M torna a pedir para ir ao banheiro. P diz que devem aproveitar a hora da primeira merenda para irem ao banheiro. Pede para pegarem o lápis-de-côr. Vão pintar uma flor, recortá-la e colá-la. Tenta organizar as crianças que estão pegando lápis emprestado em sua mesa. El fica lhe dizendo que os meninos pegaram bastante lápis. P me diz que vai ao banheiro um minuto. Diz a eles que vou ficar olhando se estão fazendo direitinho. As crianças que haviam saído retornam. P retorna também. E pede a folha para fazer. P diz

A.C./I.S.P.

a M.L. para pintar colorido ("Por que pintou a flor de uma cor só?"). Orienta G para que não saia fora do traçado. Continua dizendo para não pintarem tudo de verde, pra pintarem bem colorido. Ro pede para ir ao banheiro. Começam a recor

tar. El procura por E. Continuam a recortar en quanto P termina de corrigir outros trabalhos. Pe de que a chamem quando forem colar. Constata alguns erros. E retorna e chama Da. P corrige a colagem de D. Os irmãos de Ro aparecem na janela. P manda que saiam. Diz que vai entregar os cadernos de desenho. M.L. derruba a carteira de Ad e leva uma "bronca". G desenha no cantinho do quadro negro. P pergunta quem fez um desenho que está sobre sua mesa, uma parte colorida sobre a outra. Diz a G para não escrever mais no quadro. Continua ajudando e corrigindo as crianças na colagem. Al abre a porta, olha para fora e torna a fechá-la. Esperam pela hora do recreio. P joga fora a folha de tarefa de Al e manda que faça outra. O atendente do dentista volta para chamar mais três crianças. P manda que formem fila para sairem para o recreio. Da e Fa ficam na sala terminando a colagem. Durante o recreio e após fiquei transitando pela escola conversando com as professoras e as merendeiras. Não retornei à sala hoje.

C.B.A./
R. e C.

18/03

P não veio. Outra professora assumiu a turma. Estão fazendo traçados no caderno a partir dos modelos feitos no quadro. Começam a se inquietar e a levantar. Pr (chamarei assim sua substituta) manda dois sentarem. Alguns ficam controlando os outros (Ad, El, D e Ro) insistindo em chamar pela "tia". A atendente chama An. Pr vai passando pelas carteiras orientando as crianças. Je e N brincam implicando um com o outro. Pr manda V sentar-se ameaçando chamar a diretora. A merendeira chama a turma. Pr continua a passar pelas carteiras. As crianças se agitam. Pr chama finalmente para tomar o mingau. Saem

R.E.

R.E.

R.E.

agitados. Pr repreende-os segurando-os para que façam fila. Saem. Quando retornam alguns permanecem passeando pela sala. P continua passando pelas carteiras. D rabisca o caderno de L. N amarra os pés de duas cadeiras. L o denuncia a Pr. N arrebenta a corda com o pé. Pr passa outro traçado no quadro. Alguns gritam que não sabem fazer. Pr começa a passar pelas carteiras ensinando às crianças. Ro quebra a ponta do lápis de N. R assobia. Pr manda A virar para a frente. N passeia e é mandado de volta a seu lugar. D esboça "latidos". Pr olha em sua direção duas vezes. R

R. e C.

continua assobiando. E é repreendido ("Não sabe fazer nada sozinho e ainda fica brincando"). Pr manda L virar-se para frente. (Me sinto cansada de ficar observando quieta. Me dá a impressão que esta turma já estabeleceu um certo "padrão" de funcionamento onde há pouca perspectiva de alterações.) Uma senhora chega à porta e pede permissão para levar En ao médico porque ele está muito "doentinho". V, como na outra tarefa, não fez nada e é ameaçado de ir para a sala da direção. En volta e a senhora diz que ele irá amanhã pois hoje não tem mais ficha. Algumas crianças insistem em chamar a "tia" para denunciar colegas. N e Je são repreendidos por brincarem e continuam a fazê-lo em pé. Pr manda N sentar-se. Continuam a se delatar mutuamente. Pr passa outro traçado no quadro. Novos gritos: "Eu não sei fazer". Alguns começam sozinhos, outros esperam a passagem de Pr. H faz barulhos na carteira e é repreendido. V brinca com os óculos e continua sem fazer nada. N canta. Alguém solta gritos altos. Pr manda En virar-se para frente. Chama a atenção de V novamente. Continuam brincando uns com os outros enquanto Pr passa pelas carteiras. Chega perto de E e diz que "está difícil". As vozes vão aumentando de tom. A todo momento um se levanta da

R. e C.

carteira para mexer com o outro. V coloca os óculos na cabeça. Pr começa a se enfurecer. A toda hora repreende algum deles. Brincam atirando borrachas, subindo nas carteiras e, ao mesmo tempo, olhando se Pr os está vendo. Começam a pedir para ir ao banheiro. Pr pergunta quem está gritando (R). Dá uma "bronca" geral. A diretora aparece à porta. Pr vai deixando alguns irem ao banheiro. An retorna e a atendente chama Ro. Pr sai da sala e o barulho aumenta. Enquanto as crianças vão ao banheiro, Pr segue distribuindo folhas para desenharem. V desenha desta vez. Je e An conversam sobre como usar a régua no desenho. Ela empresta sua régua para ele. Pr permanece grande parte do tempo de "senho franzido". Apesar de alguns ainda se levantarem e a conversa persistir, parecem se envolver com o desenho. Pr manda alguns sentarem. A mãe de Da chega à porta e pede-lhe "o dinheiro". Ro entra chorando. Pr conversa com ela e sugere que vá tomar um pouco de água (está sentindo dor, foi ao dentista). A atendente chama Ja que não veio. Ro retorna. Parou de chorar mas tem o rosto todo molhado de lágrimas. A atendente chama então Va, pergunta à Ro se está doendo muito e leva-a com ela também. "O desenho é para levar para casa", Pr diz a eles. Ad empurra os colegas para seus lugares. El passeia com o apontador na mão. M brinca com os óculos do V. V está de pasta nova e G também. Pr avisa que vão fazer outras coisas. Va volta e chama N. A atendente chama D. Pr manda guardar os desenhos e tirar o caderno. Manda que façam a letra A (faz no quadro o exemplo). V é novamente repreendido. Pr passa pelas carteiras. O manda H e V sentarem. Encenam uma briguinha e O corre para seu lugar. Pr manda V fazer sua tarefa. O diz a Pr que Ad está comendo maçã. A mãe de Da o chama para lhe dar seu lanche. N pega o

R. e C./
A.C.

lâpis de D. Pr manda que fiquem em silêncio para esperar o recreio. Quem não ficar calado não sairá. Faz a chamada e pede que levantem o braço. Continua repreendendo-os mandando que façam silêncio. Estão agitados. Bate o sinal. Alguns se levantam. Pr manda que voltem e façam fila um atrás do outro sem correr e sem empurrar. Demoram até conseguir satisfazê-la. Saem todos finalmente.

A.C./R.E.

A.C.

Durante o recreio a diretora reclama da estagiária de Psicologia. Segundo ela, esta não consegue impor disciplina à turma quando trabalham. Argumenta que é necessária a formação de hábitos, de organização; é necessário se impor, disciplinar. Diz que a estagiária tem dificuldade em controlar a turma.

Não fico em sala após o recreio.

25/03

R. e C.

Chego com as crianças já em atividade. P está passando pelas carteiras. Chama a atenção de V e escreve seu nome em uma coluna em destaque à direita do quadro negro. Me explica alto para que serve e manda que os alunos escutem o significado daquela coluna. Insiste em dizer que não quer escrever o nome de ninguém ali. (É o lugar onde passará a anotar o nome dos "indisciplinados"). Tenta controlá-los quanto aos pedidos para irem ao banheiro e ao lixeiro apontar os lápis. Vários a chamam ao mesmo tempo. Diz a L que ele quebrou a ponta do lápis de propósito e não o deixa apontá-lo. Diz a V que quer vê-lo fazendo a tarefa senão vai mandar que faça na sala da diretora. El e Ad brigam porque a primeira denuncia a conversa da segunda. V é novamente repreen

dido. Um senhor interrompe a aula para explicar às crianças que dia 25 de março é o dia da "Encarnação do Verbo". Fala uma série de palavras difíceis e as crianças não entendem. Não sabem que dia é hoje. Ele tenta explicar melhor o que é a Encarnação. Manda que não se esqueçam nesse dia de "Nosso Senhor" e de que ele passou a habitar no nosso meio. Diz coisas incompreensíveis e as crianças parecem assustadas. Passam a responder quando ele lhes pergunta coisas mais familiares, cotidianas. P.R. diz que não entende e ri. Outros dizem "mecanicamente" que estão entendendo. Cumprimenta P e pergunta se sou aluna. Brinca então que estou "psicologizando o velho". Fala comigo durante um tempo e depois volta-se novamente para as crianças. Faz que vai parar mas continua falando interminavelmente. Propõe que rezem uma Ave Maria pelo papai, pela mamãe e pelo governo. Continua rezando. As crianças não o acompanham. Od come enquanto reza. Faz que vai embora mas continua ali falando. Tenta conversar mais comigo e finalmente se vai. P diz que ele é da comunidade e que não é padre. Diz que "se der corda fala toda vida e não pára mais..." Saímos para o recreio. Vou embora.

08/04

Conversa com a diretora. Tento saber sobre as diretrizes da Secretaria quanto aos procedimentos disciplinares. Diz que não conhece nada de oficial a esse respeito. Toda a sua orientação se passa a nível "verbal" nas reuniões que frequenta. Segundo ela mesmo em situações mais difíceis, a Secretaria costuma mandar à escola a responsabilidade pela tomada de decisão. Em uma das últimas reuniões a que compareceu, passou-se a idéia de não se colocar mais o aluno fora de

R. e C.

sala, nem suspender, nem castigar. Relata qual é o procedimento que adota. Diz que faz questão de ouvir os dois lados envolvidos (aluno e professor) porque sabe que há muita "distorção". Quando realmente se configura a situação como indisciplinar (mandar um nome feio no professor, por exemplo), o aluno tem o fato registrado no livro de ocorrências que será por ele assinado. Três registros nesse livro implicam em um dia de suspensão. Diz que mandar na caderneta para os pais assinarem não adianta. Em uma turma chegou a pegar uma lista da assinatura dos alunos para evitar a "falsificação" da assinatura dos pais. Não adiantou. "Já temos alunos moços e é preciso segurar esse pessoal". Comenta sobre a posição ambivalente da comunidade sobre o fato do professor bater no aluno. Tem pais que dizem ao professor que o faça, enquanto outros não o admitem em hipótese alguma. Duas mães chegam para perguntar sobre o uniforme do pré. Fica claro que não concordam com a decisão tomada na reunião anterior dos pais. A diretora deixa a critério deles o uniforme. Quando saem comenta que não adianta entrar em atrito com elas e fala das diferenças entre as pessoas da comunidade. Segundo ela, elas se dividem nas reuniões exatamente de acordo com a divisão geográfica da comunidade (o pessoal de baixo X o pessoal de cima). Fala um pouco sobre eles. Diz que sua autoridade também é, muitas vezes, lembrada nas casas das famílias e que eles a respeitam. Lembra de uma brincadeira que fez com uma criança (fingiu que tirava o cinto e ia lhe bater). Ri e comenta da cara assustada da criança. Parece se divertir com o medo que impõe a alguns. Conta do castigo que deu à turma que observo em um dos dias em que P não veio à aula e da choradeira que foi. Hoje P novamente não veio e a encarregada da biblioteca está com a

I.S.P.

R. e C.

turma. Na hora do recreio e os professores ficam com um vendedor de livros e as crianças se agitam sozinhas nas classes já que elas demoram a retornar. Uma das professoras tenta controlá-las até que as outras retornem. Aqui eu vou embora.

15/04

P foi a um treinamento para alfabetizadores na Prefeitura (dois dias). A encarregada da biblioteca está com as crianças novamente (vou designá-la de Pb). Encontro com a diretora logo na entrada e ela se diz feliz. Pergunta se não estou notando nada diferente na escola e entendo que está querendo me mostrar os resultados da "faxina" de sábado. Fizemos um "mutirão" para limpar a escola. Passamos a conversar sobre a questão da limpeza e da conservação da escola por parte dos alunos. Já havia notado a "aspe-sia" das paredes. Não há nada colado, nada escrito, nenhuma ilustração. A escola é frequentemente repintada segundo alguns "interesses políticos". A diretora insiste em repetir que o aluno precisa adquirir hábitos de higiene. Conversamos sobre o fato do aluno não sentir a escola como dele ou como um espaço em que pode se sentir à vontade. Vamos à sala dos professores e a conversa gira em torno de assuntos cotidianos. Minha colega está aniversariando e isto também é comentado. Alguns professores brincam com a diretora sobre a sua vida pessoal. É comentado que na próxima sexta-feira, a diretora e uma das professoras farão a escolha da escola onde pretendem exercer a função de supervisora já que passaram no concurso realizado pela Secretaria. Permaneço entre os professores por um bom tempo trocando idéias. Vou embora sem entrar em classe.

A.C.

22/04

R. e C.

A diretora chega junto comigo e logo é homenageada com parabéns (é seu aniversário); várias pessoas a cumprimentam e dá a impressão de estar feliz. Chega com as camisetas da escola. Pede elogios e, de fato, acho que ficaram bonitas. P veio hoje e pergunta se já terminei o trabalho. Digo que não mas que gosto de transitar um pouco pela escola e observar as pessoas. Diz que as crianças deram "trabalho" quanto a disciplina mas que a encarregada da biblioteca, que é muito brava, os colocou "nos eixos". Parece que disse a eles que se eles não comportassem ela continuaria dando aulas para a turma. A diretora comenta que P é muito "mãe" para eles. Pergunto à diretora como está a meninada no que diz respeito à sexualidade. Ela diz que não tem problemas com eles a esse respeito. "É claro que brincam, se amassam, se acariciam principalmente nos banheiros". Quando a situação tende a virar "bagunça" ela mesma interfere, ou pede a algum professor. Em geral, diz que respeitam muito os outros e uns aos outros. Quando se socam, eles mesmos resolvem entre eles também. Comenta do respeito e do fato dos mais velhos frequentarem o grupo de jovens da Igreja. Diz que em geral se respeitam e já se conhecem muito (alguns até são parentes). Continuo transitando pela escola. Passo pela cozinha para conversar com as merendeiras. Tomo café com os professores e vou embora.

27/05

Fiquei sem vir à escola por um bom tempo. Viajei a Congresso, tive reunião no Curso de Mestrado e P ficou doente novamente. Neste período algumas coisas importantes ocorreram. P. face

a seu estado de saúde e complicações familiares quis parar de trabalhar. Conversando com a diretora, resolveu aceitar a proposta de troca de classe. Assumiria uma das quartas séries (que não estão no período "crítico" de alfabetização onde as faltas frequentes de P prejudicam bastante o trabalho) e outra professora assumiria a primeira série. Resolvem tentar esta alternativa e amanhã efetivarão a troca. P está abatida e diz estar tomando calmantes. Entro com ela na sala após o recreio. As crianças estão terminando uma tarefa de recorte já iniciada. Estão curiosas a respeito da nova professora. Recebo vários sorrisos. Estão agitados. P manda que peguem o caderno e dá a tarefa no quadro. S. permanece um bom tempo me olhando escrever. P diz que vai esperar que se sentem e façam silêncio. Passa no quadro a tarefa e alguns começam a copiar. P lê com eles a tarefa e explica o que devem fazer.

1. Copie:

Gugu deu goiaba ao galo.

x

O galo bicou a goiaba.

2. Complete:

..... deu ao galo.

Passa pelas carteiras orientando. Alguns pedem para ir ao banheiro e ela não deixa dizendo que acabaram de voltar do recreio. Passa outra tarefa. Dão a sensação de não conseguirem ler absolutamente nada do que está escrito. P se adianta e lê para eles. Diz que já aprenderam a fazer mas que já se esqueceram. Repete as instruções:

3. Ordene as palavras:

galo goiaba. O bicou a

x

R. e C. Terminam. Recebem as canecas para fazer a aplicação de flúor. N deverá terminar de copiar tudo para ir embora (estava brincando). Saem. Bate o sinal. Voltam desordenadamente para guardar as canecas. P cobra a fila. Saem todos.

03/06

Entro na sala com a nova professora (passo a designá-la por Po), após o recreio. Ro está chorando (apanhou de outra menina que leva uma bronca). Po diz que o livro deve continuar aberto na página onde estavam. Senta-se em sua cadeira esperando silêncio. Fala brava com eles. A voz é "dura" e as frases são curtas e secas. Pergunta se podem continuar a leitura. Lê e as crianças lêem ao mesmo tempo. Diz que é para acompanharem com o dedo. "Tem gente que não está lendo e não vai aprender". Fala rapidamente. Dá uma bronca em Ad que pergunta aonde estão. Manda que sigam no livro. Alguns olham para ela, para o teto, para os lados. Pede para cada um ler a primeira frase. Chega a vez de Ro que não quer ler. Po insiste.

. Jacó deu cajuada ao Joca.

. Joca bebeu a cajuada.

. A cajuada é de caju.

R. e C. Continua corrigindo a leitura de maneira curta e seca. Sua fisionomia mantém-se séria durante todo o tempo. Passa tarefa para ser feita em casa. Vão levar o livro e estudar a leitura. "Não é para fazer nada no livro. Só ler". Manda N sentar-se e repreende En por estar brincando. S diz que não vai levar o livro e é repreendida também. "Vai levar sim senhora. Amanhã vai haver ditado da leitura". Manda que guardem o li

R. e C. vro e deixem o caderno sobre as carteiras. Perguntam se vai ter historinha. "Não; vocês não se comportaram bem hoje e não vai haver historinha". Manda que copiem com "letra de mão" o que escreve no quadro. Pergunta que frase escreveu. Manda que copiem duas frases, três vezes cada e que só lhe mostrem quando terminarem. Je conversa com S. Alguém faz barulhos com a garganta. Po pergunta "quem é o engraçadinho que continua se comportando desse jeito?" Alguns dizem que é N, que por sua vez diz que é mentira. Outros dizem que é o Fa. Fazem a cópia em relativo silêncio. Ro não faz a tarefa e fica arrumando seu material. En também permanece de caderno fechado. Po sinaliza que alguém continua cantando. Pede que Ro leve seu caderno até ela. Vai escrever frases para que copie. (Fala mais "mansamente" com a criança). Manda N sentar-se e diz que amanhã vai trocá-lo de lugar. "O N lá atrás não dá para controlar. Ou ele vem aqui para frente ou não vai aprender nada. Só quer saber de conversar". Continua entregando os cadernos de deveres de casa. Diz que quem já terminou vai copiar a terceira frase. Manda E caprichar na letra. Passa a terceira frase no quadro. Ro copia de pé ao lado da carteira. Algumas crianças levam o caderno para que Po veja a cópia feita. En continua sem fazer e a olhar em volta. "Quem é que continua cantando? Quem é o cantor aí?" Alguns nomes são ditos. O burburinho aumenta. As crianças começam a me mostrar os cadernos de hoje (D, Ad, E...) Pergunto a En se ele não quer fazer. Diz que está fazendo e se detém um pouco na tarefa. An leva bronca por não parar quieta. As crianças vão terminando e pegando seus cadernos de deveres de casa. Se comunicam uns com os outros. Ro não quer levar o livro para casa. Po insiste e diz que é só tomar cuidado e que sabe que ela tem medo que

estrague e tenha que pagar. Diz que quem já terminou e ela já corrigiu pode guardar o caderno . Grita: "Gente, não amontoa aqui na minha mesa que eu não gosto". Diz que é para mostrarem o caderno de deveres em casa para que alguém os ajude e para que a mãe saiba que tem dever para fazer. D diz que sabe fazer sozinho. Diz que chega em casa, abre a mochila e faz o dever. N brinca com D e En e é novamente repreendido. "Sempre o N, sempre o N..." Senta-se mas continua brincando. Nova repreensão aos gritos com as crianças ao redor de N. "Se vocês não ficarem nas carteiras sentados vão ficar aqui até o meio dia". Grita silêncio em relação ao novo agito. S não quer levar o livro. Nova bronca. "Por que voces não querem levar o livro?" Diz a P.R. que amanhã vai trocá-lo de lugar com N. "Amanhã eu quero pegar o N". Continua escrevendo em sua mesa. Chama a atenção de N novamente. Chama Ro para pegar o caderno. Ela não quer ir. Alguém diz que vai pegar para ela. Po diz que não. "Ela tem perna". Ro vai pegar. Po a chama: "Ela vem pegar, não é nega?" Parece mais suave quando se dirige a Ro. Termina com os cadernos de deveres e guarda o resto do material. Novamente se dirige a N perguntando-lhe por que não sossega. Manda que guardem o material e esperem pelo sinal para o término da aula. Alguém pergunta se vão escovar os dentes. "Não faça mais esta pergunta. Na hora que for para escovar eu dou a canequinha". Vai até o armário e distribui as canecas. "Eu tenho dois ajudantes aqui. Não preciso de mais nenhum", grita. Bate o sinal. Não dá mais tempo para escovarem os dentes. Pede as canecas de volta. Saem "desordenadamente".

R. e C.

R.E./R. e C.

C.B.A./A.C.

10/06

Po não veio hoje e outra professora está com eles. Fico na sala dos professores e escuto as crianças repetindo a lição em classe. Há um momento em que a professora sai de sala e quando volta são gritos são audíveis onde estou. A diretora chega e conversa conosco sobre a "politicagem" nas escolas, o uso político das escolas, o preenchimento das vagas de forma protecionista, e assim por diante. Diz que não permite a entrada de políticos na escola. Outra professora comenta sobre as histórias do livro da 7ª série. As crianças ficaram mobilizadas com a semelhança entre as histórias e a realidade delas - fome, pobreza, pais alcoólatras, violência e outras mais. Pergunta por que não querem que se use o livro e diz que precisa ser mostrado. Acha que se não querem que seja usado é porque não querem que esta realidade seja mostrada. A diretora diz que tem reunião na Secretaria hoje à tarde. No meio da conversa diz que não tem "partido" e que são todos umas "porcarias". Diz que tem vontade de votar no PC e que falou isso na escola outro dia e "o pessoal ficou de queixo caído". Após ficarmos conversando mais um tempo vou embora.

Decido parar por aqui o registro das atividades que observava. Ainda fiquei indo à escola até início de setembro, quando me acidentei e tive que paralizar todas as minhas atividades.

O ARQUIVO TEMÁTICO (A.T.)

O arquivista organiza seu arquivo a partir de possibilidades inumeráveis, aleatórias, quem sabe... Nosso arquivo inicialmente obedeceu ao critério cronológico. É dos fatos e de sua descrição que nos ocupávamos. Seu registro obedeceu à seqüência em que se encadeavam mesmo na concretude da prática escolar cotidiana, cronologia das observações, cronologia dos acontecimentos, das falas, dos gestos – este é o nosso primeiro arquivo. Sua leitura parece deixar a sensação do "dejã vu". Entediante leitura da descrição do que ocorria em uma sala de primeira série de primeiro grau onde forças se debatiam morosamente num jogo de repetição.

Nossa proposta a partir daqui é a de que façamos, mesmo que rudimentarmente, um arquivo temático. Os temas de alguma maneira já estão assinalados nas transcrições que compõem o primeiro arquivo. Pelas iniciais dos temas que escolhemos a partir do registro das práticas, procuramos relacionar os dois arquivos.

Partiremos do inventário.

O INVENTÁRIO

Foi através do inventário que fomos recepcionados em nossa iniciação à turma e é este inventário que segue sendo produzido durante o primeiro mês de aula.

O.V.

É preciso que se faça uma compilação do que as crianças trazem à escola para que se possa redistribuir, redimensionar, redi^rigir este conteúdo.

Em síntese, elas trazem um grande desco

nhecimento acerca do que esperam que elas façam, digam, esperem ali. Trazem, portanto, falas, ações e expectativas que, na maioria das vezes, não encontrarão "solo fértil" para que permaneçam e fortaleçam. Ao contrário, encontram ouvidos que não ouvem, corpos que interditam, resistências que nebulizam os sonhos. Mais do que isso, encontram a incitação para que produzam algo diferente. Não diferente exatamente no conteúdo, mas diferente em sua forma primordialmente.

A primeira coisa que presenciei foi o inventário do canto. Cantaram "para mim" todas as músicas que haviam "aprendido" ali. Estavam adquirindo um repertório que mais do que suscitar o "afinamento" das vozes em torno da música, suscitava o "afinamento" dos corpos em relação ao tempo e ao espaço reservado ao canto. Na escola existe um tempo e um espaço adequados para tudo. Tudo tem seu tempo e lugar.

O canto aparecerá em muitos outros momentos assinalando a diferença entre o canto permitido e esperado e o canto "desviante", "rebelde". Mais do que a interdição, no entanto, marca-se a produção da normalidade a partir da norma.

UM CAMPO

A sala de aula é um campo constituído de forças múltiplas, que lhe dão configurações diversas. Jogos de luta, afrontamentos... Exercícios de poder e resistências correlatas constituindo complexa malha flexível. Nesta turma não existe lugar para dominadores e dominados. A cada momento a trama muda e com ela seu rosto visível.

"No início eu não exijo muito. Daqui a

um tempo quando estiverem mais acostumados, aí sim eu vou puxar..." Ingênua afirmação de uma professora encurralada entre um salário medíocre e a energia de trinta crianças que resistem a serem "dominadas". Diagrama de poder...

Um campo onde as forças atuam sobre as outras forças com que se relacionam ali. Este campo é, portanto, potencializado.

O NOME

O nome é peça fundamental na marcação da individualidade produzida. O exercício do poder disciplinar produz indivíduos. O nome fixa, fixa um lugar na série, fixa a sua condição de visibilidade, fixa o indivíduo no espaço sem, no entanto, enraizá-lo. Mantém a possibilidade de seu deslocamento na série, no cenário, no campo.

O.N.

O nome é dito, repetido, escrito, aprendido e apreendido, capturado seja em seu fragmento ou em sua íntegra. Repete-se enquanto exercício de fixação durante todo o tempo escolar. Permite a rápida localização dos indivíduos e sua categorização no diagrama das forças que ali atuam. É preciso que seja reproduzido exatamente igual ao modelo passado pela professora. A individualidade, da qual o nome passa a ser sua condição de reconhecimento, é fabricada a partir de modelos a serem perseguidos.

É preciso que o nome seja assinalado nos "quadros" – quadro dos ajudantes, quadro dos aniversariantes, quadro dos "indisciplinados", quadro de giz, quadro do papel, quadro do armário...

O nome marca a identidade, conceito de referenciação que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só quadro de referência identificável. A identidade forja-

da pelo nome permite o reconhecimento.

UM NOME

U.N.

Entre tantos outros Luciano é um nome. Nome que se repete e que marca, inicialmente, a transversalidade das resistências. Expressa a recusa seja na impossibilidade de ser pronunciado em sua íntegra, seja no canto cantado "inadequadamente", seja no caderno e no lápis que "não tem" mas tem, seja na não aceitação da ida ao dentista, seja e seja em vários pontos móveis, deslocáveis de "insubordinação".

Luciano sintetiza e sinaliza, em muitos momentos, todo o nosso desamparo por nos sabermos imersos nas tramas do poder. No entanto, é a vida que se reclama do poder e Luciano também expressa vida quando recusa e persiste em recusar.

A REPARTIÇÃO NO ESPAÇO

R.E.

A escola é cercada por muros, a sala por paredes. Cada indivíduo tem seu lugar na sala, cada lugar um indivíduo, um nome.

É preciso evitar a circulação difusa das crianças e os nomes são fixados a seus respectivos lugares. As trocas obedecem a critérios "disciplinares" e demonstram as possibilidades das combinações. O espaço reservado às crianças é "celular" e permite sua visibilidade. A repartição permite o assinalamento das presenças e ausências, permite instaurar as comunicações úteis e interromper as outras, permite poder vigiar a cada um a cada instante.

A professora percorre exaustivamente os corredores entre as fileiras de carteiras e com isso pode constatar a presença, a aplicação, a

qualidade do trabalho; compara os alunos e classifica-os segundo sua habilidade e rapidez, sua conduta e seu silêncio. Além de permitir o controle de cada um, a repartição permite o trabalho simultâneo de todos.

Pode-se realizar com a distribuição espacial toda uma série de distinções: segundo a estatura dos alunos, segundo a idade, segundo seu comportamento, segundo sua aplicação, segundo sua limpeza, segundo sua "dificuldade", e assim por diante. O olhar do professor classifica. Os espaços marcam lugares e indicam valores.

O conjunto desorganizado e inútil de alunos deve ser transformado em multiplicidade organizada através do "quadro vivo". O quadro disciplinar permite a caracterização do indivíduo e a colocação da multiplicidade em ordem. Para isso, limita-se a circulação pela sala, colocam-se regras para que ela ocorra, incita-se a pedir licença.

Tudo isto faz parte do "repertório" que deve ser adquirido.

O CONTROLE BUROCRÁTICO DAS ATIVIDADES

Existe na escola uma "hora adequada" para tudo: para a fala, para o canto, para as tarefas pedagógicas, para comer, para ir ao banheiro, para apontar o lápis, para escovar os dentes, para rir, para entrar e sair de sala, e assim por diante.

C.B.A.

Além da divisão do tempo, é preciso compor neste tempo as atividades, o corpo, o corpo e os gestos, o corpo e os objetos.

Existe uma ordenação do ato que é esperada: sentar-se corretamente na cadeira, virar-se para a frente, colocar a folha bem posicionada sobre a carteira, segurar o lápis adequadamen

te, deslizar o lápis exatamente sobre o traçado na folha, obedecer o modelo até o término da tarefa.

Para que o gesto seja eficiente é necessário um corpo disciplinado. Este corpo disciplinado deve controlar o gesto no tempo e no espaço de maneira a que seja eficaz não só em sua ação e objetivo, mas também em sua relação com o resto do campo (não atrapalhar o colega, não sujar a sala, não "perturbar" a ordem). Deve combinar o ato em si como olhar, a postura, o ritmo, os objetos e para isso exige concentração.

Ainda para que esse corpo se torne disciplinado é preciso não desperdiçar o tempo e usar da repetição exaustiva da instrução e da tarefa. Espera-se que o aluno chegue a executar bem e rapidamente as mesmas operações.

Instaura-se o treinamento útil que busca o controle das próprias necessidades fisiológicas (há uma "hora adequada" para comer-sentir fome, urinar e defecar-sentir-se "apurado"). A individualidade correlata ao poder disciplinar - não é só "celular", mas também é "orgânica".

Passa-se quase todo o período de aula nas tentativas de por ordem à multiplicidade dos alunos, de maneira a que as tarefas chamadas especificamente "pedagógicas" parecem se diluir neste confronto de forças que exprimem, em síntese, de um lado a tentativa de manipulação dos corpos pela "autoridade" e, de outro, as tentativas de resistência destes corpos a se deixar manipular.

A ORGANIZAÇÃO DAS GÊNESES

"No início eu não puxo muito. Mas depois quando estiverem mais acostumados, aí sim eu vou puxar..."

O primeiro mês chamado de "planejamento" parece ser, também, um período inicial durante o qual se espera que as crianças adquiram um repertório básico. Este repertório tanto diz respeito à chamada prontidão para alfabetização e alcance de seus requisitos, como também a comportamentos, aquisição de normas básicas de conduta, "ordenação" primeira das multiplicadas.

A primeira série é reservada para aqueles que nunca vieram à escola ou, se já o fizeram, não conseguiram adquirir este repertório inicial de que falávamos e que culmina com a alfabetização propriamente dita (espera-se).

O.G.

Divide-se a escola em séries e cada série em etapas sucessivas, indicando graus de complexidade crescente de aquisições a serem efetuadas. O treinamento se inicia com gestos simples que servem de base para comportamentos úteis, não só em termos de eficácia produtiva, mas, fundamentalmente, no sentido de sua docilidade.

Desta forma, torna-se possível ainda a classificação dos indivíduos, caracterizá-los e intervir sobre eles pontualmente.

Enquanto a colocação no "quadro" é o procedimento básico da repartição no espaço, o exercício através de tarefas repetitivas e diferentes mas sempre graduadas é o eixo da seriação do tempo.

Os "inícios" exigem dedicação e atenção. A compenetração deve marcar as solenidades das "origens".

A COMPOSIÇÃO DAS FORÇAS

C.F.

A disciplina não é uma simples arte de repartir os corpos e de se extrair deles o máximo; ela compõe forças para obter um aparelho eficiente.

Para compor as forças tornam-se necessárias "táticas". Assim, por exemplo, é instituído um primeiro lanche antes do recreio propriamente dito para que os alunos com fome tenham possibilidade de diminuir seu "agito" e "inquietação" e passem a se dedicar adequadamente à tarefa.

Tenta-se o "cerco" do atendimento médico e odontológico, garantindo ou tentando garantir a produtividade do "aparelho".

A distância entre as carteiras, a possibilidade ou não de movimentação dos alunos, a interferência ou não no trabalho dos outros, o controle de todos sobre todos, os sinais passados pela professora para que iniciem ou terminem uma tarefa, a menção ao nome da diretora, o sinal que marca o início e o término da aula, bem como do recreio, o cuidado com a assepsia da escola, são peças táticas do jogo de combinação de forças da mesma maneira que a "fila indiana" o é.

Com o treinamento progressivo busca-se a docilidade automática.

A REDE HIERÁRQUICA E A VIGILÂNCIA

A disciplina define redes hierárquicas precisas, pirâmides contínuas e individualizantes. O aluno é mais individualizado que o professor, o professor mais que o diretor, o diretor mais que o Secretário de Estado, e assim por diante. No entanto, ao mesmo tempo, substitue um poder que se manifesta pelo brilho daqueles que o exercem por um poder que objetiva insidiosamente aqueles aos quais é aplicado. Assim, a pirâmide disciplinar constitui a célula de poder onde a separação, a coordenação e o controle das tarefas são impostos e se tornam eficazes.

A vigilância é contínua e o olhar que vigia a tudo atravessa. A simples menção da figu

R.H. e
V.

ra que ocupa um lugar "superior" na pirâmide hierárquica é utilizada pelo olhar que vigia como modo de coibir determinadas atitudes. Progressivamente chega-se ao mecanismo automático em que o olhar basta por si só e em que o olhar não se torna mais necessário porque internalizado por todos.

Assegura-se a "normalidade" e sua busca pela vigilância agindo através da repartição no espaço, controle do tempo, autoridade hierárquica e sanção.

A REPREENSÃO E O CASTIGO

R. e C.

Na sala funciona todo um sistema de micropenalidade. A sanção incide sobre o tempo (atraso, interrupções...), sobre a atividade (negligência, recusa em fazer a tarefa, desatenção, falta de zelo...), sobre os discursos (falar em demasia ou em hora inadequada, insolência...), sobre o corpo (movimentação pela sala, sair sem pedir licença, sentar-se incorretamente, sujeira, cutucar os colegas...). Processos diversos são utilizados a título de repreensão e punição - bilhete para a mãe, ida ao gabinete da diretora, ser o último a sair de classe, sentar-se à frente, fazer a tarefa na frente da turma, ter seu nome em destaque no quadro dos "indisciplinados", ter seu nome marcado na ficha de "ocorrências", tarefa para ser feita em casa e outros mais. Da mesma maneira, argumentos diversos são acionados para se coibir o "inadequado" - "voce não vai aprender nada", "os outros vão te passar a perna", "é feio", "ficaria até com vergonha", "não se deve mentir", "dá até dor de cabeça", ou, simplesmente, "eu não quero que faça isso"...

Tudo o que se afasta da regra está sujeito à repreensão e ao castigo. Deve-se andar

no trilho do trem e se assim não o fizer será prontamente chamado ao retorno e, se mesmo assim não retornar, será excluído do comboio. É preciso reduzir os desvios e para isso conta-se com a repetição exaustiva das regras e com a imediata repreensão caso não sejam cumpridas.

Submeter os alunos ao mesmo modelo para que todos se pareçam. Submetê-los a regra de conjunto como a média a ser respeitada ou como o "ótimo" a ser perseguido. Através da "valorização" dos atos e dos indivíduos, estabelecer o "paradigma de normalidade" e com ele "normalizar". Produzir e reproduzir o igual e execrar o diferente.

Produzir a introjeção do permitido e do proibido utilizando-se de agencimentos de culpabilização. Têm-se a sensação de que chegará o momento em que a escola, a família, a punição, e assim por diante, não serão mais necessárias posto que farão parte de todos e todos as carregarão consigo o tempo todo.

Com a disciplina e seus instrumentos aparece o poder da NORMA. Aquele que canta frequentemente, que é repreendido por isso mas segue cantando, "deve ter um problema sério..."

Ao mesmo tempo em que a regulamentação da Norma obriga à homogeneidade, ela também individualiza, permitindo detectar os desvios. A homogeneidade é a regra, mas a gradação das diferenças individuais é um imperativo útil.

A CONTENÇÃO

A escola, atravessada pelo dispositivo disciplinar, torna-se um lugar onde se deve conter, e, por que não dizer, interditar. Contêm-se o trânsito, contêm-se o acesso a determinados lugares, contêm-se a fala, contêm-se o barulho, o

canto, o gesto "desnecessário".

Contêm-se dentro de quatro paredes da sala as crianças, durante quatro horas cotidianamente. Contêm-se as singularidades para que o indivíduo possa ser produzido.

A contenção é obtida pelos quadros, pelo exercício, pela vigilância, pela repartição no espaço e composição no tempo.

É preciso conter a diferença, o desvio. E se mesmo através de todos estes mecanismos ele não for contido, será prontamente assinalado e marcado pelo carimbo da Norma.

INDIVÍDUO X SINGULARIDADE = A PRODUÇÃO

A disciplina garante a fabricação do indivíduo e limita o afloramento das singularidades. Fabrica indivíduos iguais mas deslocáveis, e igualmente, intercepta seu acesso aos processos de singularização, empobrece-os.

I.S.P.

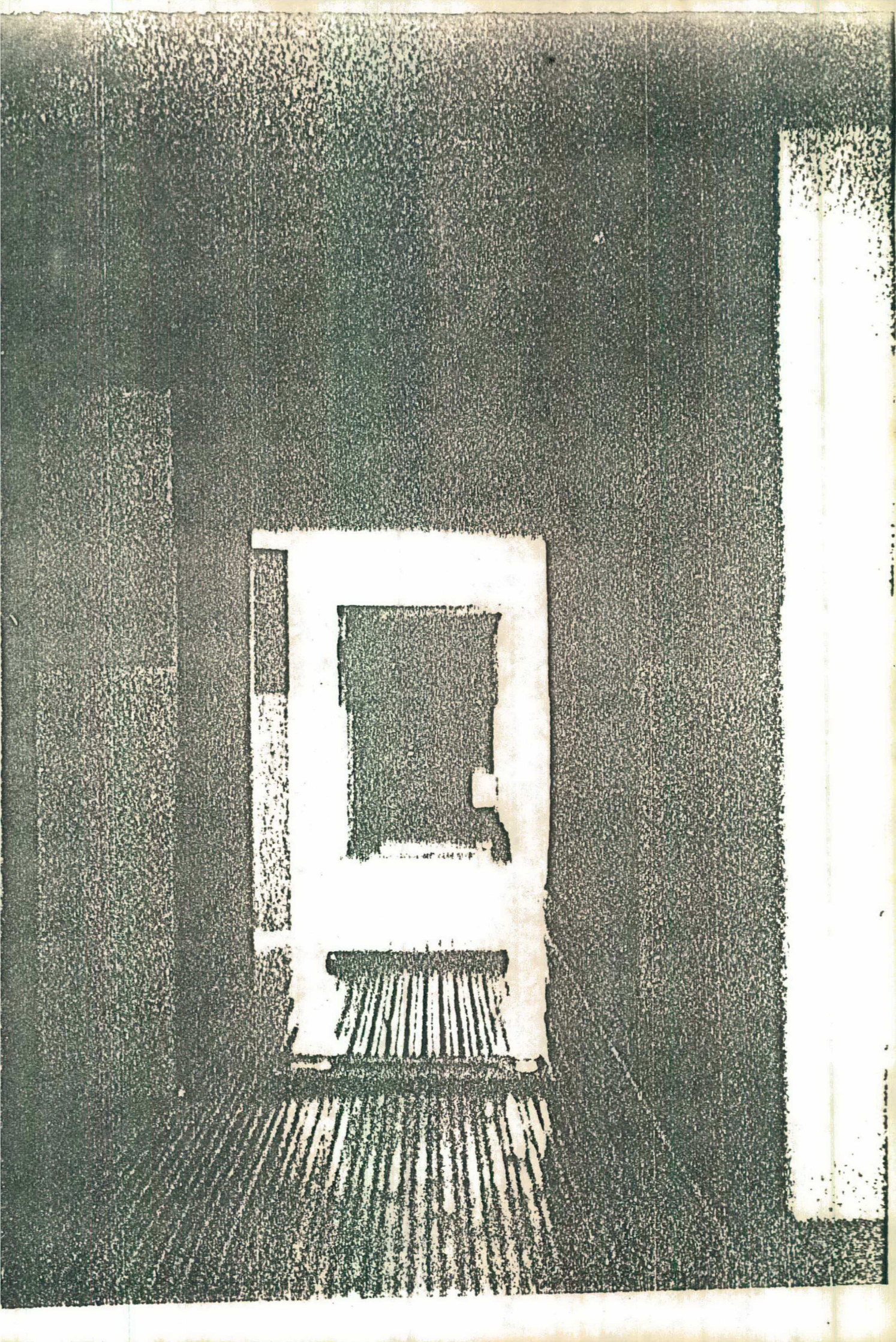
Os processos de singularização vistos como os processos pelos quais o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade numa relação de expressão e de criação, são dificultados, ou mesmo, impedidos de se realizarem onde quer que esteja atuando o dispositivo disciplinar. A diferença é chamada a se moldar pela Norma.

Incita-se a que os indivíduos se acomodem ao "modelo" e, assim, permaneçam como estão, aprisionados a valores e a normas que fazem com que sejam "um a mais" na "fornada". Solitários indivíduos submissos, prisioneiros de sua condição. Corpos dóceis.

À GUISA DE NÃO CONCLUIR

"Aliás, o que me espanta é que todas as grandes formações repressivas, a escola, o exército, que eram antes constituídas por conjuntos institucionais formando um só bloco, tendem agora a ser pulverizadas, e espalhadas por toda a parte. É este, a meu ver, o erro de Illich: em breve, cada um será para si mesmo sua própria miniferramenta repressiva, sua própria escola, seu próprio exército. O super ego por toda parte".

(Félix Guattari)



O poder é um relacionamento de forças e a força não tem outro objeto que não outras forças: "conjunto de ações sobre ações possíveis".

A força tem, portanto, o poder de afetar outras forças com as quais se relaciona. Assim, por exemplo, incitar, suscitar, produzir e "ser incitado", "ser suscitado" e "ser determinado a produzir" constituem expressões destes jogos de força – afetar e ser afetado, relacionamentos de poder.

O dispositivo disciplinar tem a função de impor uma tarefa ou uma conduta quaisquer a uma qualquer multiplicidade de indivíduos. Aqui a função é dotada de finalidade pela forma (educar, normatizar, normalizar, tratar, castigar...) e as funções se exercem sobre substâncias formadas (os alunos, os loucos, os presos, os soldados, as crianças, as mulheres...). O poder passa pelas forças e o saber tem a ver com matérias formadas e funções formalizadas. Segundo Foucault "tudo é prática" mas a "prática de poder permanece irreduzível a toda e qualquer prática de saber". Resumindo, com Châtelet: "o poder como exercício e o saber como regulamento".

Os relacionamentos de poder determinam singularidades (afetos). Sua estabilização surge de uma operação que liga entre si as singularidades, alinhando-as, homogeneizando-as, dispondo-as em séries. Existe uma multiplicidade de integrações locais, cada qual em afinidade com tais relacionamentos, tais pontos singulares. As instituições como a escola, são práticas que supõem estes relacionamentos e os fixam segundo uma função reprodutora. Segundo Lyotard as instituições são "separações reguladas". Mas as instituições disciplinares, segundo Foucault, constituem peças na engrenagem de um tipo determinado de sociedade, são elementos de um "dispositivo" articulador das relações entre produção de saberes

e modos de exercício de poder. As instituições disciplinares caracterizadas por um modo de organizar o espaço, de controlar o tempo, de vigiar e registrar continuamente o indivíduo e sua conduta, instauram um modo mais sutil de adestramento, que não passa apenas pela forma negativa da repressão, mas que pela produção positiva de comportamentos, define o "índivíduo" ou o que ele "deve" ser segundo o padrão da "normalidade". Foucault chama estas instituições de "instituições de sequestro", já que a reclusão que operam não pretende propriamente excluir o indivíduo, mas sim, incluí-lo em um sistema normalizador. "A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os, ela os fixa a um aparelho de transmissão de saber". Possuem a capacidade de integrar os relacionamentos de poder, constituindo saberes que os atualizam e os remodelam. Fazem funcionar um poder que não é localizável em um pólo centralizado e personificado. Polimorfo e polivalente, o poder disciplinar é difuso, minucioso, capilar.

"As nossas sociedades disciplinares passam por categorias de poder (ações sobre ações) que podem ser definidas assim: impor uma qualquer tarefa ou produzir um efeito útil, controlar uma qualquer população ou gerir a vida". (DE LEUZE, 1987, 116).

Assim, nessas categorias de poder percebemos o poder de afetar e ser afetado sendo preenchido de forma variável, conforme as forças em relacionamento e conforme, ainda, as singularidades de resistência (pontos, nós, redes) que caminham ao lado do diagrama das forças.

Quando o diagrama do poder passa a fornecer um modelo disciplinar, toma a vida como objeto ou objetivo. É exatamente neste momento também que a resistência ao poder reclama-se da vida, voltando-a contra o poder. É no próprio homem que é preciso libertar a vida, pois o homem é ele próprio uma maneira de aprisioná-la. A resistência torna-se poder de vida e é preciso buscar no homem o conjunto das forças e funções que resistem...

Foucault não pretendeu elaborar um método geral ou uma teoria da produção, nem mesmo uma ontologia. Propõe uma analítica da situação presente, orientada por uma análise pragmática das práticas da nossa subjetivação. O processo de subjetivação não se constitui como um regresso ao sujeito já que o "de-dentro" constitui-se por "do^{bra}" do "de-fo^{ra}", já que a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social. Assim, não tratamos aqui de uma "natureza humana" última, final, que explique de uma vez por todas de onde viemos, como nos constituímos homens e assim por diante. Também não lidamos com a noção de indivíduo como um produto direto das relações sociais. Não é isso que Foucault nos diz. Não há dúvida de que quando se refere ao indivíduo ele o faz se referindo a uma produção de uma determinada sociedade. No entanto, ele bem o sabe, também, que a simples análise desta sociedade, de uma maneira holística, não dá conta dos processos de singularização que atravessam os corpos e marcam a possibilidade da emergência das diferenças. Se Foucault não aceita que o indivíduo seja mero produto das relações sociais, por outro lado, não crê que as diferenças sejam "atributos" que caracterizariam os indivíduos como "autores" de si próprios, como o quer uma certa visão liberal.

O poder investiu cada vez mais a nossa vida cotidiana, fez a nossa individualidade cada vez mais individualizante. O próprio saber é mais individuado. E o que resta, então ao sujeito? Não lhe resta nada, já que ele está sempre por fazer. Sede de resistência de acordo com os vincos que subjetivam o saber e recurvam o poder, eterno devir...

No entanto, a luta pela subjetividade apresenta-se contemporaneamente, como a luta pelo direito à diferença, direito à variação; à luta contra as duas formas atuais de sujeição, uma que nos individua de acordo com o poder e, outra, que nos prende a uma identidade sabida e conhecida.

É preciso que paremos de produzir-nos como sujei

tos a partir de velhos modos que não correspondem mais a nos problemas.

Mas como evitar que os relacionamentos transversais de resistência não parem de reestratificar, de fabricar nós de poder? Como conceber um "poder de verdade" que seja uma verdade decorrente das linhas transversais de resistência? O poder nos coloca em um impasse. Foucault retorna aos Gregos, não como quem busca nostalgicamente a recuperação de uma utopia, mas como uma referência. O faz como quem pensa a atualidade e a problemática contemporânea que nos coloca a questão de termos que nos redefinir como sujeitos, homens, mulheres, crianças, negros, homossexuais, "loucos", e assim por diante. A partir do que chama "técnica de vida", "arte da existência", procurou reconstituir "a formação e o desenvolvimento de uma prática de si que tem por objetivo se constituir como o artífice da beleza de sua própria vida". Nos mostra, então, como evitar que o "de-fora" permaneça no vazio - submeter o "de-fora" através de exercícios práticos. E se o "de-fora" é a força, o que deriva daí é um relacionamento de força consigo, um afetar-se a si próprio. É preciso submeter a força sem que ela deixe de ser força. Todo mundo afeta a todo mundo, nós lutamos contra todos ao mesmo tempo e existe sempre em nós algo que luta contra outra coisa em nós mesmos. É preciso que tenhamos clareza de que não cessamos de nos produzir e ser produzidos como sujeitos, como um "derivar", produtos de processos de objetivação e de subjetivação.

Neste momento, cabem as perguntas: - É possível realmente continuarmos a estudar a escola a partir das categorias "dominadores x dominados"? O que fazer para evitar que as singularidades, as diferenças, os processos de subjetivação sejam "aprisionados" pelo poder da Norma? Como "resistir" à produção do poder disciplinar? Como fazer da escola um lugar de "criação" e não mais de "aprisionamento"? Há saída para as instituições disciplinares?

Ao longo deste trabalho todas estas questões nos voltaram inúmeras vezes e nos fizeram pensar. Não temos clareza sobre o que realmente devemos esperar em relação às instituições disciplinares. Sabemos, a partir de tudo isto, que não nos bastam as tentativas de mudanças amplas, a nível macro, não só porque parecem impraticáveis neste momento, como tememos que sejam ineficazes se não preverem ou emergirem das inúmeras transformações que podemos efetivamente introduzir em nosso cotidiano (micro). Mas para isto talvez Foucault tenha razão: é preciso que façamos uma escolha ético-política, que determinemos qual é o "perigo" principal.

O grande drama talvez seja exatamente este: como interferir nas práticas cotidianas de maneira a que as diferenças possam surgir e, com elas, a possibilidade de que algo novo ocorra? Como não modelar a vontade política dos outros, mas reinterrogar as evidências, sacudir os hábitos e, a partir da reproblemática das regras, das instituições, das familiaridades aceitas, participar da formação de uma vontade política? Algumas idéias rondam nossa cabeça e gostaríamos de experimentá-las. No entanto esta já é outra etapa de trabalho, quem sabe...

Urge, neste momento, exercitar o pensamento, pensamento enquanto emissão de singularidades, enquanto pensamos a nossa própria história, para nos libertarmos daquilo que pensamos e, finalmente, possamos pensar de forma diferente. Que nos desprendamos de nós mesmos e da "ilusão" dos grandes projetos e das grandes teleologias. Que possamos abrir e não fechar; ver, ouvir, falar e não cegar, ensurdecer e calar; lançar novos fluxos, interferir. É preciso, sobretudo aqui, não concluir. Não como "precisão" no seu sentido de "necessidade", mas como impossibilidade mesmo de quem não tem respostas definitivas e conta, sim, com uma infinidade de perguntas sem respostas.

B I B L I O G R A F I A

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

OBRAS DE MICHEL FOUCAULT¹

- . FOUCAULT, M. Doença Mental e Psicologia. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.
- . _____ . "Os jogos do poder" in: GRISONI, D. (org.). Políticas da Filosofia. Lisboa, Moraes, 1976, pp.127-41.
- . _____ . História da Loucura na Idade Clássica. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- . _____ . O Nascimento da Clínica. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1980a.
- . _____ . Nietzsche, Freud e Marx. Theatrum Philosophicum. Porto, Anagrama, 1980b.
- . _____ . As Palavras e as Coisas. Uma Arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo, Martins Fontes, 1981a.
- . _____ . Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Graal, 1981b.
- . _____ . Vigiar e Punir. História da violência nas prisões. Petrópolis, Vozes, 1983.
- . _____ . "A Verdade e as Formas Jurídicas" in: CADERNOS da PUC. São Paulo, 1984a, pp.6-74 (Série Letras e Artes, nº 16).

¹ Indicamos, inicialmente, os textos de Foucault por nós utilizados, em sua edição portuguesa ou brasileira, listados pela data da edição consultada. Em seguida, listamos mais ou menos as mesmas obras nas suas edições originais, para que se tenha presente a trajetória do pensamento de M. Foucault.

- . FOUCAULT, M. História da Sexualidade II. O Uso dos Praze-
res. Rio de Janeiro, Graal, 1984b.
- . _____ . História da Sexualidade I. A Vontade de Sa-
ber. 3 ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985a.
- . _____ . História da Sexualidade III. O Cuidado de Si.
Rio de Janeiro, Graal, 1985b.
- . _____ . Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro, Foren-
se Universitária, 1986.

EDIÇÃO ORIGINAL

- . Maladie Mentale et psychologie. Paris, P.U.F., 1954.
- . Histoire de la folie à l'âge classique. Paris, Plon, 1961,
(depois Gallimard).
- . Naissance de la clinique. Paris, P.U.F., 1963.
- . Les Mots et les Choses. Paris, Gallimard, 1966.
- . L'archéologie du savoir. Paris, Gallimard, 1969.
- . Surveillier et punir. Paris, Gallimard, 1975.
- . La volonté de savoir (Histoire de la sexualité, I). Paris,
Gallimard, 1976.
- . L'usage des plaisirs (Histoire de la sexualité, II). Paris,
Gallimard, 1984.
- . Le souci de soi (Histoire de la sexualité, III). Paris, Gal-
limard, 1984.

BIBLIOGRAFIA SUPLEMENTAR

- . ALTHUSSER, L. Posições I. Trad. port. Rio de Janeiro, Graal, 1978.
- . _____ . Freud e Lacan. In: Estruturalismo, antologia de textos teóricos. Trad. port. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 1965.
- . AIRÉS, P. História social da criança e da família. Trad. port. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- . BACHELARD, G. A filosofia do não. Filosofia do novo espírito científico. Trad. port. Lisboa, Editorial Presença, 1984.
- . BARBIER, R. Pesquisa - Ação na Instituição Educativa. Trad. port. Rio de Janeiro, 1985.
- . BAUDRILLARD, J. Esquecer Foucault. Trad. port. Rio de Janeiro, Rocco, 1984.
- . BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade. Trad. port. São Paulo, Companhia das Letras, 1986.
- . BERNARD, M. A Psicologia. In: CHÂTELET, F. (org.) História da Filosofia. Vol. VII: Idéias Doutrinas. Trad. port. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. pp.17-98.
- . CANGUILHEM, G. O que é a psicologia. In: Tempo Brasileiro 30/31. Brasília. Tempo Brasileiro, 1973.
- . _____ . O Normal e o Patológico. Trad. port. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.
- . CERUTTI, M. El poder productor. In: Prometeo. Revista Latino americana de Filosofia. Guadalajara, Facultad de Filosofia y Letras, Universidade de Guadalajara, Año 1, nº 2 enero-abril de 1985, pp.19-30.

- . CHÂTELET, F. et alii. História das Idéias Políticas. Trad. port. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 1985.
- . CHAUI, M. Ideologia e Educação. In: Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez, nº 5, janeiro 1980, pp.24-40.
- . COSNIER, J. Chaves da Psicologia. Trad. port. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- . DELEUZE, G. Nietzsche. Trad. port. Lisboa, Edições 70,1985.
- . _____ . Foucault. Trad. port. Lisboa, Vega, 1987.
- . _____ . Como reconhecer o estruturalismo. In: CHÂTELET, F. (org.) A Filosofia do Séc. XX. História da Filosofia. Trad. port. Lisboa, Don Quixote, nº 4,1979,pp-273.304.
- . DEWEY, J. Democracia e Educação. Trad. port. São Paulo, Nacional, 1959.
- . DILTHEY, W. Introduzione alle scienze dello spirito. Trad. italiana. Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- . DONZELOT, J. A Polícia das Famílias. Trad. port. Rio de Janeiro, Graal, 1980.
- . ECO, U. A estrutura ausente. Trad. port. São Paulo, Perspectiva, 1971.
- . _____ . A obra aberta. Trad. port. São Paulo, Perspectiva, 1976.
- . ESCOBAR,C.H.de (org.) Michel Foucault (1926-1984) - O Dossier/Últimas Entrevistas. Rio de Janeiro, Taurus, 1984.
- . FEYERABEND, P. Contra o método. Trad. port. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985.
- . GIANOTTI, J.A. Filosofia miúda e demais aventuras. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- . GOLDMANN, L. Las ciências humanas y la filosofía. Trad. esp. Buenos Aires, Nueva Vision, 1977.

- . GRISONI, D. Abertura. In: Grisoni, D. (org.) Políticas da Filosofia. Trad. port. Lisboa, Moraes, 1976, pp.9-21.
- . GUATTARI, F. Revolução Molecular. Trad. port. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- . _____ e ROLNIK, S. Micropolítica. Cartografias do Desejo. Trad. port. Petrópolis, Vozes, 1986.
- . GUIMARÃES, A.M. Vigilância, Punição e Depredação Escolar. Campinas, Papirus, 1985.
- . HEIDBREDER, E. Psicologias do séc. XX. Trad. port. São Paulo, Mestre Jou, 1969.
- . JARA, J. Foucault y la filosofía: ¿una seducción perversa? In: Revista Venezolana de Filosofía. Caracas. Universidad Simon Bolivar, nº 23, 1987, pp.55-92.
- . LAGACHE, D. Unité de La Psychologie. Paris, PUF, 1969.
- . LEBRUN, G. O Microscópio de Michel Foucault. In: Passeios ao Léu. Ensaio. São Paulo, Brasiliense, 1983, pp.77-84.
- . LOBO, L.F. Reflexões sobre o poder disciplinar e a psicopedagogia. Trabalho apresentado no 3º EPERGS (3º Encontro de Psicólogos Escolares do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 1984, 19 pgs. pp.1-19. Texto policopiado.
- . LYOTARD, J.F. O Pós-Moderno. Trad. port. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986.
- . _____. Pequena perspectivação da decadência e de alguns combates minoritários a travar. In: GRISONI, D. (org.). Políticas da Filosofia. Trad. port. Lisboa, Moraes, 1976. pp.99-123.
- . MACHADO, R. Ciência e Saber. A Trajetória da Arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- . MARCUSE, H. Ideologia da Sociedade Industrial. Trad. Port. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

- . MERQUIOR, J.G. Michel Foucault ou o Nihilismo da Cátedra. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- . MUCHAIL, S.T. O lugar das instituições na sociedade disciplinar. In: RIBEIRO, R.J. (org.): Recordar Foucault. São Paulo, Brasiliense, 1985, pp.198-208.
- . NIETZSCHE, F. Genealogia da Moral. Trad. port. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- . PIAGET, J. e FRAISSE, P. Traité de Psychologie Expérimentale, Paris, PUF, 1965 (9 vols.).
- . PULANTZAS, N. O Estado, O Poder, O Socialismo. Trad. port. Rio de Janeiro, Graal, 1985.
- . RAJCHMAN, J. Foucault: a liberdade da filosofia. Trad. port. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987.
- . RIBEIRO, R.J. (org.) Recordar Foucault. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- . ROUANET, S.P. (org.) O Homem e o Discurso. Arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1971.
- . _____ . As Razões do Iluminismo. São Paulo, Companhia das Letras, 1987. (pp.147-228).
- . SANTOS, L.G. Desregulagens. Educação, Planejamento e Tecnologia como Ferramenta Social. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- . SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, 1984. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, 5).
- . SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. Trad. port. Lisboa, Moraes, 1981.
- . VAN BALEN, A.D.J. Disciplina e controle da sociedade. Análise do discurso e da prática cotidiana. São Paulo, Cortez, 1983.

- . VÁRIOS. As Instituições e os Discursos. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, nº 35, out-dez, 1973.
- . VEYNE, P. Como se escreve la história-ensaios de epistemologia. Madrid, Fragua, 1972.
- . VIANNA, J.M.M. Esboço para o entendimento da prática ciência social. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1981, 66 pgs. Texto policopiado.

A N E X O S

ESPECIFICAÇÕES

MOVIMENTO DE TERRA — A.TERRA
 FUNDÇÕES — CONCRETO ARMADO (COMP. PAZ. ESTRUTURAL)
 ESTRUTURA — CONCRETO ARMADO E ALVENARIA (COMP. PAZ. ESTRUTURAL)
 COBERTURA — CONCRETO ARMADO
 PORTAS — ALUMINIO
 JANELAS — ALUMINIO
 REVESTIMENTO — AZULEJO
 PISO — CERÂMICO

ESPECIFICAÇÕES

ALVENARIA — Tijolo de 6 em 12 cm. Alvenaria vazada de cimento 1/2 em.
 INET. HIGIÊNICO SANITÁRIA — (1000x700x250)
 INET. ELÉTRICAS — (1000x500x150)
 REVESTIMENTO — Azulejo de 15x15 cm. em cores brancas, cinzas e azuis.
 PISO — Cerâmica de 15x15 cm. em cores brancas, cinzas e azuis.

ESPECIFICAÇÕES

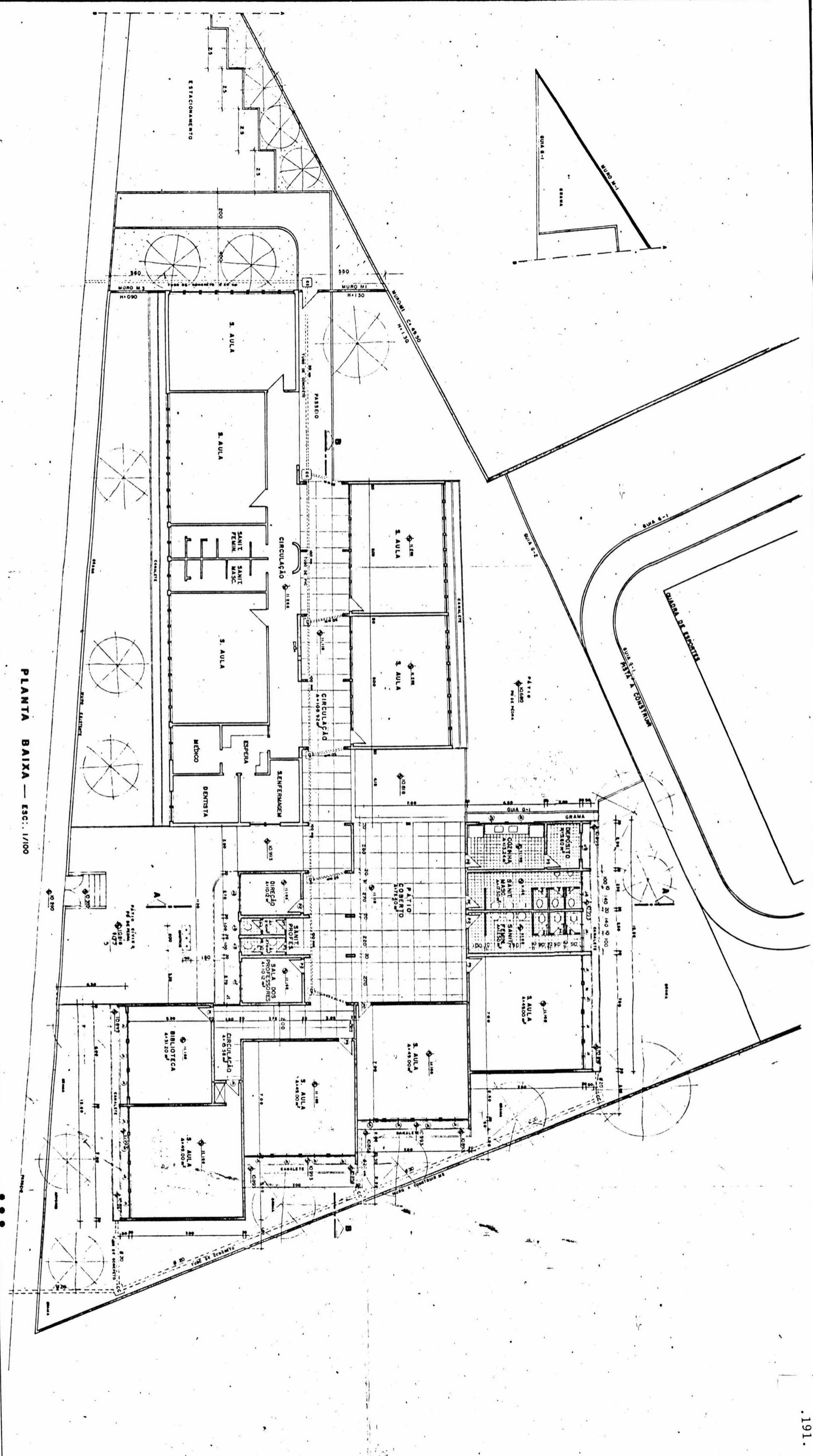
COBERTURA — Estrutura de concreto, telha cerâmica, impermeabilizada com 1,5 cm.
 IMPERMEABILIZAÇÃO — massa de cimento e areia calçada
 ESQUADRIAS — de madeira
 PINTURA — Tintas de parede e teto. 1.ª e 2.ª demoras e acabamento.
 INET. FLUÍDAS — (1000x500x150)

ESPECIFICAÇÕES

PORTAS — 90x210 cm em alumínio
 ALUMINIO
 JANELAS — 90x130 cm em alumínio
 ALUMINIO

PREFETURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
 SECRETARIA DO ESTRETO TRANSPORTES E OBRAS
 DEPARTAMENTO DE OBRAS DE URBANIZAÇÃO

DAI
 RIO TAVARES (AMPLIAÇÃO)
 ARQUITETÔNICO
 ALBERTO D. SILVA
 DIVISÃO DE PROJETOS E ORÇAMENTO
 Nº 02-07
 Esc. 1/100



PLANTA BAIXA — ESC.: 1/100

ENTREVISTA COM A DIRETORA

D - ... eu não me lembro bem. Foi o Acácio Garibaldi Santiago que construiu esta Escola. Em 1969 ele inaugurou as duas salas. Em 1975 passou para Escola Básica. Construíram mais duas salas. Depois, em 1975 foi construído o segundo bloco.

E - Em 1975?

D - Aliás, em 1985. Nós ficamos com 9 salas. Duas delas passaram para nós, além de outras dependências como banhei-ro, sala de professores e a biblioteca. Neste tempo não existia Gabinete. Havia também a cozinha. Na época a Es-cola ainda não possuía uma Direção fixa. Não havia sala para o Diretor; então, eles dividiram a cozinha em duas, e puseram o Diretor ali, bem amassadinho.

E - Isso foi quando?

D - Foi em 1969 ou em 1970. Eu cheguei aqui e lembro que havia esta placa; era de 1969.

E - Conte como era a Escola quando você chegou. Como eram os professores, os alunos...

D - Pelo que me disseram não havia nem professores, nem alunos. Não existe escola sem professores nem alunos, mas este é um "papo sério".

Lembro-me que me disseram, quando fui na Secretaria, que havia uma escola no Rio Tavares que necessitava de pes-soas para trabalhar lá. Na época não havia aquele negó-cio de preencher papel. Aí, eu e outra moça, fomos até lá. Eu a conheci na Secretaria. A Secretaria fazia parte da própria Prefeitura. Havia uma sala onde se reuniam meia dúzia de pessoas disponíveis, assim dizendo. Então fomos até a Escola; viemos até a Costeira de ônibus, de- pois demos uma caminhada até aqui. Quando chegamos encontramos um professor da comunidade que dava aula, só que ele não era habilitado como professor, não tinha curso de

magistério nem nada. Nós também não tínhamos. Nós apenas estávamos com vontade de trabalhar, por isso viemos aqui juntas.

Este professor se apresentou como responsável pela Escola. Deu-me uma turma de 6 alunos de 1^a série. A Escola não chegava a ter 30 alunos.

E - A Escola funcionava até a 4^a série?

D - Era sim. Eu tinha 6 alunos. A outra professora pegou as turmas de 3^a e 4^a séries; deveria ter uns 10 alunos mais ou menos. Até aqui eram 16 crianças. O professor trabalhava com a 2^a série. O total de alunos girava em torno de 25.

Nós trabalhamos 2 anos, de 1970 a 1972 mais ou menos. Em 1973, aumentou o número de crianças. Antes, não haviam crianças na Escola pois não tínhamos professores. Em 1973, chegou a Neuza, a Neli, a Maria e eu... nós éramos em 4 professores. Nesta época, nós já estávamos formadas, já tínhamos feito curso. Como aumentou o número de professores e de alunos, alguém teria que assumir a responsabilidade da Direção.

Em junho de 1973 houve uma ocorrência com uma das professoras que bateu num aluno. O caso foi se estendendo e, nesta época, eles me convidaram para ficar na Direção. Eu tinha 3 turmas e trabalhava em 2 períodos, Foi uma confusão muito grande, pois eu era professora e não sabia de que lado partir, se do lado da professora ou se do lado do aluno. O aluno saiu da sala chorando. Segundo a professora, ela não tinha batido nele. Mais tarde ficou comprovado que ela realmente bateu no aluno. Isso foi em 1973. Em 1974 foi criada uma escola do Estado bem próximo daqui.

E - Você entrou na Direção da Escola em 1973?

D - Foi em julho, ou melhor, em agosto de 1973. Eu só assinava papéis, era responsável por encaminhar papéis para a Secretaria, não prestava auxílio direto aos professores, era responsável pelo que chegava da Secretaria. Participava das reuniões da Secretaria para trazer os comunica-

dos para os professores. Era responsável pela merenda que chegava, pelos movimentos de final de mês, pelos papéis de final de ano e coisas assim. Com a criação da outra Escola, a nossa fracassou muito.

- E - Eles colocaram a Escola ali na estrada de pedra?
- D - Sim, sei que eles andaram arrumando a comunidade, sendo que a nossa Escola fracassou mesmo. No ano seguinte, as crianças voltaram para a Escola. Foi aí que eu assumi o cargo como Diretora mesmo. Fazia reunião com os pais para mostrar o nosso trabalho que até então eles não confiavam. Nós, por outro lado, não tínhamos entrosamento com a comunidade nem nos importávamos muito com o ensino e a aprendizagem. Era apenas um emprego. Em 1975 quando o Milton Severo assumiu a Prefeitura, foram construídas 2 salas. Nós ficamos então com 4 salas. Criou-se a 5ª série; nós tínhamos 120 alunos. A faixa etária dos alunos da 5ª série era de 14 a 16 anos, tinha também um pessoal de 10, 12 anos. Não havia antes a continuidade do 1º grau, que eles chamavam de 5º ano. Quando os alunos deixavam a 4ª série, alguns, muito poucos, se encaminhavam ao Colégio Celso Ramos para tirar a 5ª série, que era um complemento para a 4ª série e uma preparação para o 2º grau. Significava o ginásio daquela época.
- E - Nesta época as novas salas ainda não estavam totalmente construídas; quando elas estavam sendo construídas a 5ª série começou a ocupá-las.
- D - Você vê, o "avanço progressivo" começou em 71. Nós estávamos em 75. Aí nós fizemos assim: formamos as 5ªs séries A, B, C e D. Fazíamos revezamento de turmas. Na segunda-feira vinha as turmas C e D, por exemplo, e na terça-feira vinham as turmas A e B. Nós trabalhávamos aos sábados também. Tínhamos o maior "bat-salário". Tinha aquele negócio de burocracia, inauguração de sala, mas não havia sala de aula. O pessoal da Secretaria disse que se nós não entregássemos as chaves das salas, eles iam arrombar as portas.

E - Vocês trancaram as salas?

D - Sim, trancamos porque elas tinham que ser inauguradas. Nós temíamos que os alunos, que tinham 14, 15 ou 16 anos pudessem fazer isso mesmo. Aí, eu e mais 2 pessoas fomos lá. No outro dia de manhã, eles trouxeram as chaves e nós tivemos que pôr a garotada na sala.

Dos 120 alunos formaram-se 60. Aí vieram 69 com a formatura deles. Sobraram uns 40 alunos destes 120. Fecharam duas 5^{as} séries e duas 8^{as}. Formaram 32 alunos. Destes 32 ninguém chegou à Universidade, em 79 e 80 o pessoal também não chegou lá. A gente inclusive sente uma grande diferença em relação aos cursos, hoje; a quem, por quem nós estamos trabalhando. A clientela, o aproveitamento melhorou, e com isso, a situação do futuro do pessoal.

E - Então você acha que melhorou bastante?

D - Sim, inclusive a gente pode até fazer uma comparação dos alunos de pais mais velhos e dos alunos filhos de pais de 30, 40 anos. Além disso, houve uma mudança muito grande na sociedade. Esta luta de querer ver a Escola como um caminho, que dê alguma coisa para eles. As coisas foram mudando, o pessoal vinha com mais frequência à escola, preocupavam-se em saber como estavam indo. Antes não havia nada disso, existia apenas uma sala de aula com meia dúzia de alunos que compareciam e com duas pessoas despreparadas. Eu tinha turmas com 10 alunos e só vinham 3 ou 4; hoje nós temos 500 alunos e faltam somente 10. Aumentou muito a frequência.

E - Você achava mais fácil trabalhar com estes 3, 6 alunos?

D - Tã sabes que era muito diferente; era muito monótono ficar a manhã toda na aula olhando para 3 ou 4 alunos. Eu não sentia a coisa render. Como é que você vai mostrar um trabalho para três alunos se você não está preparado para dar aula? Eu não sabia alfabetizar. Fui aprendendo a partir das dificuldades que fui encontrando. Eu não sabia até que ponto estes alunos estariam em condições ou não. Não havia preocupação da minha parte com isso.

No momento em que eu comecei a gostar da coisa, e me entrosar com a comunidade, exercer responsabilidades junto a eles, foi aí que o meu trabalho começou. Foi depois de 3 anos que eu comecei. Se, na época eu tivesse desistido da educação, seria uma pessoa que estaria hoje mudando de emprego a toda hora, não confiando mais nas pessoas, não sabendo até que ponto eu poderia estar fazendo alguma coisa pelas pessoas realmente, não veria a face das circunstâncias em que aqui chegamos.

A outra professora que chegou comigo no colégio tinha um ano de experiência, mas, não sei, nós não abraçávamos mesmo as coisas. Não assumíamos a nossa responsabilidade, não gostávamos do que fazíamos. Não havia aproximação da comunidade com a gente, nem nós nos aproximávamos daqueles que vinham trazer as crianças. Aos poucos começou a haver afinidade com a comunidade, eles vinham conversar com a gente e nós os procurávamos sempre que tinha reunião.

E - Como foi esse começo de relação da Escola com a comunidade?

D - A coisa mais engraçada que acontece, inclusive é incrível a gente pensar nisso, é que quando existia somente esta Escola, nós sabíamos que a comunidade estava à mercê dela, seja qual fosse o tipo de trabalho que a gente fizesse, eles precisavam colocar as crianças na escola. Quando surgiu a concorrência, nós precisávamos melhorar, já não dependia mais se o nosso emprego estava em jogo, íamos ter que fechar a Escola. Uma das duas teria que terminar, pois não havia número suficiente de alunos e as duas Escolas ficavam bem próximas. Nós possuíamos uma área de 300 m² e precisávamos fazer um trabalho bem feito para que a comunidade nos desse apoio e mais confiança. A Escola começou a crescer a partir daí, quando vimos que os alunos estavam escapando de nossas mãos. Havia muita procura na outra Escola. Inclusive, o Sr. Macuco, da Congregação Senhor dos Passos, prometeu muitas

coisas para as crianças. Praticamente foi ela quem fundou a Escola, e o Estado pagava os professores. Ele era uma pessoa que tinha conforto e trazia bastante merenda para as crianças. Nas festas como o Dia das Mães, por exemplo, ele sempre procurava fazer uma festinha na Escola. Pegava roupas usadas para levar para as crianças. Isso motivou-as. Aí ficamos assim.

Um outro dia veio aqui uma pessoa da Prefeitura, quase não haviam alunos na Escola, apenas uma meia dúzia deles. Então ele disse: - "Parece que a garotada resolveu faltar hoje!"

Porém, houve muitos que continuaram conosco até o final. O funcionário da Prefeitura disse que no ano seguinte teríamos que fechar a Escola, por que nós não tínhamos alunos. Disse para mim que se eu não fizesse alguma coisa que eu "caia fora". Estava em jogo também o meu emprego. Neste momento a outra professora estava comigo aqui. Então nós começamos a pensar de onde íamos partir, mas nós não sabíamos de onde. Ficamos bem perdidas neste sentido, nós não possuíamos a orientação que a Secretaria nos dá hoje, e não havia ninguém que nos orientasse. Nós tínhamos 17 anos naquela época. Estávamos fazendo Magis tério. Para mim, a escola não interessava, inclusive eu pulava muro quando chegava na Escola. A Escola não era nada do que eu queria, nem mesmo a educação. Só fui trabalhar ali para facilitar a minha vida financeira. Se isso aqui funcionava ou não, eu não estava interessada. Aqui, além da distância, não possuía ônibus.

E - Não havia ônibus prá cá?

D - Não. Eu comprei uma bicicleta e trazia a outra professora na garupa. Levávamos as coisas na brincadeira. Nós an dávamos da Costeira até aqui, vínhamos brincando com a vida. Um dia nós chegamos aqui as 8:20 horas, é que vínhamos brincando no caminho. Na porta, encontramos uma pessoa da Secretaria que perguntou se nós estávamos chegan do aquela hora. Às vezes acontecia isso. Ele disse que

nós duas não íamos trabalhar naquele dia e que não íamos receber. Aí nós demos a desculpa da bicicleta, é claro que não era verdade! Ele tornou a dizer que nós não íamos trabalhar neste dia. Os alunos estavam todos na sala, ele é quem havia posto.

Então eu fiz a volta na bicicleta e já estava indo embora quando ele falou para nós voltarmos e irmos trabalhar. No outro dia, cedinho estávamos lá. A outra garota precisava muito trabalhar, pois ela não tinha mãe e morava com a irmã. Depois ela veio morar na Costeira. Inclusive, mais tarde, ela casou com o rapaz que exercia a função de Diretor, quando a gente chegou aqui.

Bom, aí nós pensamos o que é que nós íamos fazer. Decidimos começar a fazer reuniões com os pais, para mostrar a eles alguma coisa que nós tínhamos feito. Pelo número de alunos que nós tínhamos dava prá ensinar, o pouco que nós ensinávamos e que tínhamos experiência rendia. Com 3 crianças era ensino particular, então nós investíamos no aluno. Fomos conversar com pessoas que já tinham experiência no Magistério, como faziam, o que faziam, etc. Os pais dos alunos começaram a confiar em nós. Depois de um ano, a Escola do Estado fechou e os professores vieram todos para cá. Foi aumentando o número de crianças, aí nós pudemos então estender o nosso campo de ação, fomos inclusive buscar alunos de outra escola do Estado, que funcionava no Rio Tavares em uma casa particular.

Com a vinda das crianças prá cá, começou a estourar a nossa maré. De 15 alunos, passaram para 30, daí para 60 e depois para 120. Em pouco tempo não tínhamos mais condições e fomos obrigados a fazer novas construção. Aí eu fundei a APP.

E - Então foi você que fundou a APP?

D - Sim.

E - Como foi?

D - Na época era APP, mas eu nem sabia se era Associação de Pais e de Professores mesmo. Sô sei que eu tinha que começar a trabalhar com a comunidade mesmo. Trouxe um pessoal da comunidade para visitar a Escola. Eles não queriam participar da Escola. Mas eu fui no lado fraco deles: como eles gostavam muito de esportes, começamos a realizar competições com outras escolas. Mandávamos ofícios para estas escolas convidando-as a participar. Levávamos a garotada para as competições e fomos juntando aqueles troféus todos. A Escola começou a aparecer. De 1975 a 1978 estava muito enrolada a situação do 1º grau. A 8ª série era uma nova experiência.

Passei para uma nova etapa da minha vida quando entrei para a Universidade. Tinha o meu lado profissional e tinha o meu lado particular. As pessoas que vieram comigo e as que chegaram depois, também, diziam prá mim que não ia dar certo, que nós não íamos acertar colocando o 1º Grau completo aqui.

O Sr. Artur e o Sr. Domingues, que tinham seus filhos menores, aqui, não os primeiros, mas os segundo ou terceiros filhos, vieram pedir para montar a 5ª série aqui. Esta foi uma época de política meio "quente", então tivemos como fazer; deu certo, embora não tivéssemos professores. Eu dava aula o dia todo, mas queria fazer alguma coisa para dar certo. Neste momento eu já estava bastante entrosada com a comunidade, eles começaram a confiar em nós. A minha responsabilidade começou a aumentar, foi aí que eu comecei a me conscientizar que eu tinha um emprego, que eu tinha que fazer alguma coisa, que eu trabalhava era com gente, não era só vir aqui dar aula, mexer com papel, giz. Partimos daí. Queríamos que a nossa Escola se projetasse num cenário municipal, na rede, pois havia a Escola da Lagoa, de Canasvieiras, a Escola de Canasvieiras, no sentido de escolas de 1º grau completo.

Ai nós começamos a fazer competições esportivas com estas escolas, nossos alunos da 5ª série competiam com os alunos deles da 8ª série.

Hoje a Diretora da escola de Canasvieiras se dá comigo. Antes nós brigávamos por causa disso. A Prefeitura começou a assumir também que a comunidade estava interessada, e as pessoas se chegavam também. Todos os anos mudavam os professores; os de 5^a a 8^a série trabalhavam 3 a 6 meses conosco. Somente em 1979 é que começou a aparecer um pessoal fixo. Eu comecei a aproveitar o pessoal da Universidade que trabalhavam como bolsistas.

E - E aí começou a ligação com a Universidade então...

D - Foi, porém a Prefeitura já possuía um convênio de bolsa de estudo, que o MEC pagava 20% e a Prefeitura pagava 10%. Depois começamos a puxar o pessoal da própria comunidade: trabalharam conosco o Neir, o Jaime e outros. Aí chegou o ponto em que estamos. No ano passado fizemos um ensaio grande para a implantação do 2º Grau. Como houve mudança política nós recuamos um pouco, mas o documento chegou até o Governador. Houve uma paradinha este ano em relação a isso, mas nós vamos nos movimentar. Colocando o 2º Grau aqui eu acho que "fecho o tempo". Não foi fácil não, partiu da conscientização do pessoal que trabalha aqui e da própria comunidade. Nós começamos muito "por baixo": uma escola do interior em que as pessoas não confiavam, onde não haviam alunos, onde os professores não compareciam. Havia dias em que eu dava aula a tardinha, mas não ganhava nada não. Entrava em sala de aula e trabalhava, juntava as turmas. Fui ficando até junho mais ou menos. Depois que eu me formei na Universidade houve concursos no Estado, mas eu não procurei. Eu me formei em 78 e fui fazer concurso no Estado somente em 1985.

Acho que agora a Escola pode caminhar nas mãos das pessoas. Eu gosto dela como se fosse minha. Houve reclamações na Secretaria de que eu queria fazer esta Escola particular. Eu havia apostado nesta comunidade, acho que ela tem força suficiente para sobreviver, sem depender da Secretaria. Nós fomos nos arrastando realmente, muitas

coisas a Secretaria nos podou. Sempre as coisas chegavam aqui, depois iam para as Escolas Públicas. Nós fomos arrumando dinheiro, fazíamos, inclusive, festas juninas. Compramos um duplicador, nós precisávamos dele, compramos o uniforme para os alunos; Aí eu me entrosei com o pessoal da LBA, que até então, não abrangia esta área. Com eles consegui o uniforme, que a gente ganha todos os anos. As crianças doentes eram encaminhadas para a LBA. Alguns órgãos sempre nos deram apoio e a Prefeitura sempre nos visitava. Eles começaram a ver como nós realmente esta vamos trabalhando.

Os pais das crianças brigavam comigo quando havia algum problema. A Secretaria me chamava a atenção. Nos primeiros pegas eu ia até lá só eu mesmo. Com o tempo eles iam na Escola discutir com os outros também.

Houve uma briga muito grande. Rio Tavares X Secretaria, em prol da Escola. Eles achavam que eu tinha muitos problemas porque não havia espaço na Escola. Vocês tem isso e isso, porque dependem disso e disso. Vocês não tem que pedir esmola a ninguém. O pessoal do Rio Tavares brigava junto com a gente.

Neste tempo todo que eu estou aqui, houve apenas um caso sério mesmo, houve uma briga com a Secretaria por causa de uma professora que bateu em um aluno. Fora isso, ninguém mais foi a Secretaria reclamar de professor ou mesmo de Diretor. No fundo eu acho que a comunidade está satisfeita com a Escola que tem.

E - E o pessoal daqui?

D - A Secretaria começou a creditar a parte de lutas também. Nós nunca ficamos calados. De vez em quando eu recebia um ofício que dizia que eu ia ser despedida da Direção.

E - Eles se justificavam de que modo?

D - Eu não atendia as diretrizes deles, era muito agressiva com eles. Eu agia assim por que estava junto com a comu-

nidade. Eu não estava aqui trabalhando para a Secretaria, e sim para a comunidade. E eu dizia isso a eles. O Secretário me chamou e disse que eu teria que seguir o mesmo caminho que as outras escolas seguem. O espaço físico era da Prefeitura, mas isso não quer dizer que a minha cabeça e a da comunidade sejam deles. Eu até poderia fazer a vontade deles. Porém, é contra a minha vontade, e eu não faço nada contra a minha vontade. Conversei com os professores e perguntei o que eles achavam. Eles responderam: "- Nós não vamos agir assim!" No fim, contrariavam o que eles mesmo queriam. Eles vinham prá cá na época da supervisão e diziam que nós estávamos agindo certo.

Depois que eu fiz Administração Escolar, eu fiz Supervisão. Não voltei um ano, prá mostrar que eu tinha igualdade de condições com eles e prá mostrar que nem tudo o que eles discutiam estava certo. Depois de tudo isso, eles não quiseram mais pisar nos professores. Tive que defender todos os lados: alunos, professores e a comunidade.

Quando vinha um professor novo prá cá, o pessoal da Secretaria punha as mãos na cabeça, pois eles não queriam que viessem professores novos prá cá. Eles não queriam que nós passássemos de secundários, queriam que nós simplesmente cedéssemos ao que eles queriam.

A minha sorte é que eu fazia muita amizade com os professores, assim um chamava o outro. A dificuldade maior da Escola foi começar, mas depois que nós tivemos professores aqui, quando eles tinham que sair, entregavam o cargo para outra pessoa da Universidade. Eles diziam prá mim: "- Terezinha eu vou sair, mas já tem outra pessoa lá da Universidade que está querendo trabalhar". Aí eu encaminhava prá Prefeitura o nome da pessoa que estava saindo e já enviava junto, o nome do outro candidato.

Inclusive tinha situações em que um trabalhava no nome do outro. Mas nós aqui tínhamos dificuldade com os professores que saiam pois dependíamos da Secretaria, de po

lítica.

Quanto a falta de professores nós não tínhamos problemas, nunca faltavam professores. O pessoal da Secretaria não sabia por que nunca faltavam professores. Nós professores combinávamos de fazer chantagem. Queríamos caminhar por nossos próprios pés.

Os professores que vieram prá cá ficaram mesmo. Em 75 convidei a Dona Maria para trabalhar aqui como servente. Dez anos depois veio a Dona Jucemar, depois a Dona Francisca e o pessoal está aqui comigo. O Sr. Cristovão está aqui comigo há 14 anos. Eu tive sorte, pois as pessoas que aqui chegavam eram pessoas que queriam alguma coisa. Eu não fiz tudo sozinha, compreende? As pessoas queriam mudar mesmo, elas já estavam cansadas de receber ordens.

De repente estas pessoas não estavam a fim de querer aceitar ordens. Nós fizemos chantagem emocional. Esta comunidade desperta demais a gente! Eu dizia ao pessoal: A Secretaria briga com a gente, não confia no nosso trabalho, nós temos que topa esta briga, vamos assumir esta? Aí a Secretaria convocava o pessoal de toda rede. Os nossos professores não iam, vinham todos prá cá dar aula. Preferiam fazer isso a ir para as reuniões deles. O pessoal da Secretaria vinha reclamar. Eu dizia que era problema deles se o pessoal preferia vir dar aula do que assistir as reuniões deles. Eles faziam reuniões com os serventes, e alguns deles reclamavam do Diretor. Por que é que o Rio Tavares nunca diz nada? E era assim, eles queriam encontrar qualquer motivo prá derrubar a Direção. Em 77 fui convidada para trabalhar na Costeira. Aí começaram a confiar no meu trabalho. A escola estava com problemas, nesta época eles tinham 600 alunos enquanto nós tínhamos 200. Eu disse que iria mas que ficaria lá só até maio. O pessoal do Rio Tavares não gostou, foram até a Secretaria. E os alunos não assistiam mais aula.

Foi o maior "rolo". Passaram três Diretores por aqui.

E - Você ficou quanto tempo lá?

D - Fiquei lá 3 meses, março, abril e maio. Voltei prá cá em novembro, estou aqui desde 77. Passei muito trabalho. Às vezes eu chegava a pensar que nada ia dar certo. Eu tinha que brigar com a Secretaria e precisava dela ao mesmo tempo. Não é fácil. Eu era a Diretora rebelde porque não ia às reuniões que eles faziam; tinha sempre con fusão prá cima de mim.

E - Mas a briga era por quê?

D - A briga era por tudo, a partir da minha administração e da administração deles.

Uma vez, a Neuza, Diretora da outra escola mandou a irmã dela prá cá, para ver o tipo de trabalho que nós fazíamos aqui e porque os professores eram contra a Secretaria. Esta pessoa chegou aqui querendo regalias para o nosso lado, até que eu descobri que ela era irmã da Neuza. Aí começou a confusão. Houve provocação por parte deles. E eu, também levei o negócio "a pique" até o fi nal. Ela trabalhou aqui 3 meses, depois eu a despedi; tí nhamos bolsistas prá fazer o seu serviço.

Aí fizeram proposta para eu ir para outra escola mais perto da minha casa, no Pantanal, na Costeira ou no Córrego Grande. Eles queriam me tirar daqui, mas eu disse que ia ficar por aqui mesmo, pois gostava daqui.

Houve também uma confusão por causa de uma merendeira que desapareceu daqui. Isto foi a gota d'água para eles. Eu peguei esta professora roubando na Escola, mechendo na merenda. Tentei apertá-la por aqui. Porém, ela recebia muito apoio da Secretaria e foi uma confusão violenta. Disseram que se eu saísse daqui acabaria a confusão. Respondi a eles que compraria esta briga e que ia ficar até o final. Eu não a aceitei mais aqui na Escola. Eles quiseram colocar tudo em panos quentes, eu não permiti. Então eu ia sair com uma pessoa sendo acusada de roubo

e eles iam permitir que a pessoa que roubou ficasse? Isso não ia ficar assim! Disse que iria até a delegacia delatar o caso, era a única saída que eu tinha. Eles disseram então que iam tirar a servente de lá e que eu continuaria. Respondi a eles que não me fizessem mais propostas e que não iria mais lá. Eles começaram a se sentir ameaçados também.

Depois houve período de eleições e eu não permiti que eles fizessem campanha aqui dentro, não deixava eles distribuírem santinhos para as crianças. Fazia campanha contra eles. Eles pediam para que eu entregasse santinhos, panfletos e convites aos alunos mas eu não entregava. Eu fazia um trabalho sério, visava a educação mesmo, procurei passar a eles a experiência que eu adquiri. Não devo nada à Secretaria, pois deles não obtive nenhuma contribuição. Os professores também repassaram a mim. A comunidade apostou em nós. Poderia até não dar certo.

Eu tinha compromisso no sentido de não poder sair daqui. Aconteceu isso comigo no lado pessoal da coisa, se eu saísse, hoje não estaria completamente realizada. Teria deixado a comunidade num momento em que eles precisavam de alguém. Hoje eles não estão precisando mais. Se eu saísse, iria prejudicar os trabalhos que aqui chegassem, pois a comunidade não iria confiar nesta nova pessoa. Houve um compromisso muito sério da minha parte com relação as promessas que eu fiz para a comunidade e com as propostas que a comunidade fez. Hoje eu vejo que esta comunidade cresceu, está madura. Qualquer pessoa que assuma a Direção da Escola se sairá bem, poderá desenvolver um bom trabalho, pois vai se entrosar com a comunidade numa nova experiência, uma vez que a experiência que eu tenho a comunidade já sabe.

QUESTIONÁRIO

Essas perguntas fazem parte da minha pesquisa de campo para a dissertação final do Curso de Mestrado em Educação. Têm como objetivo fornecer subsídios para uma discussão acerca do conceito Psicologia e de como este se expressa atualmente entre nós. Portanto suas respostas não serão avaliadas segundo critérios que envolvam acerto, erro, falso, verdadeiro, etc.

Agradeço pela sua colaboração.

MARIA JURACY TONELI SIQUEIRA

1. O que é Psicologia? (Qual é a "sua" definição de Psicologia?)

É o estudo da interação dos organismos com o meio-ambiente, sendo estes (organismo e meio-ambiente) entendidos como continuum, onde um evento ambiental pode se tornar, num determinado momento, organismo e este, por sua vez, se tornar meio-ambiente.

2. Como você operacionaliza essa definição, ou seja, qual é a "prática" que você deduz dessa definição?

Ex.: O alimento, antes de ser consumido, faz parte do continuum meio-ambiente. Após consumido passa a fazer parte do continuum organismo. Após excretado novamente passa a fazer parte do continuum meio-ambiente.

A questão da consciência (enquanto apreensão da realidade) poderia ser compreendida segundo estes mesmos princípios.

Estas reflexões estão baseadas nas propostas de J. R. Kantor (1971) para uma nova visão da Psicologia enquanto uma disciplina científica.

QUESTIONÁRIO

Essas perguntas fazem parte da minha pesquisa de campo para a dissertação final do Curso de Mestrado em Educação. Têm como objetivo fornecer subsídios para uma discussão acerca do conceito. Psicologia e de como este se expressa atualmente entre nós. Portanto suas respostas não serão avaliadas segundo critérios que envolvam acerto, erro, falso, verdadeiro, et.

Agradeço pela sua colaboração.

MARIA JURACY TONELI SIQUEIRA

1. O que é Psicologia? (Qual é a "sua" definição de Psicologia?)

Para mim, parece ser uma das expressões do saber moderno que se caracteriza por pensar e agir no movimento de particularização – universalização constituído e vivido pelos homens específicos e situados num determinado episódio. Este saber aparece institucionalizado e neste movimento justifica determinados poderes na produção dos episódios humanos. E este saber aparece instituinte, e aí seus limites e especificidades parecem ser um momento (o ideológico) no movimento de transformar o que está formado.

2. Como você operacionaliza essa definição, ou seja, qual é a "prática" que você deduz dessa definição?

Eu operacionalizo este saber no seu ensino. Procuro encontrar-me com este saber numa atividade onde estaríamos, eu e os alunos, refletindo e agindo este / neste saber . Mas os alunos-coisas (substancializados) não operam uma meta-reflexão (pensar o pensar), o referente para eles parece ser os ritos da instituição universitária(uniformitária). A partir daí minha operacionalização, para a maior parte

da platéia, é me exhibir meta-refletindo de modo que a naturalização do instituído seja, em parte, despida. Esta operacionalização na abre mão do poder de meta-refletir (produzo minha vida fazendo isto). Ou seja, não abro mão de professar (professor) o que eu estou sabendo. Só que parece uma exibição pouco vista. Os alunos, em geral, se movem de modo ritualizado, e assim eles estão na sala e não estão, assistem e não assistem. Os momentos onde a práxis desta meta-reflexão ganha vida no quadro da universidade são povoados de cercamentos, e de muita violência. Falta material para produzir mas não faltam os que cospem regras (ao reterem o material, e engordarem) para nos acertar onde nossa atividade é mais essencial, no transformar (ensinar é criar).

QUESTIONÁRIO

Essas perguntas fazem parte da minha pesquisa de campo para a dissertação final do Curso de Mestrado em Educação. Têm como objetivo fornecer subsídios para uma discussão acerca do conceito. Psicologia e de como este se expressa atualmente entre nós. Portanto suas respostas não serão avaliadas segundo critérios que envolvam acerto, erro, falso, verdadeiro, etc.

Agradeço pela sua colaboração.

MARIA JURACY TONELI SIQUEIRA

1. O que é Psicologia? (Qual é a "sua" definição de Psicologia?)

É a área do conhecimento que busca o entendimento a respeito da expressão humana frente aos eventos ambientais, presentes fisicamente ou retidos pela memória dos indivíduos. Além disso, volta-se ao estudo dos determinantes das características das pessoas e grupos. E, finalmente, parece competir à Psicologia a responsabilidade com relação a alguma forma de atuação com vistas à melhoria da qualidade de vida das pessoas, atuando isoladamente ou em equipe multiprofissionais.

2. Como você operacionaliza essa definição, ou seja, qual é a "prática" que você deduz dessa definição?

De acordo com o conceito acima, o exercício da Psicologia realizar-se-ia no sentido de pesquisar os efeitos da inserção dos indivíduos nas diferentes áreas da ação humana, bem como a forma desta inserção. Na procura da explicação dos fenômenos psicológicos a partir das relações entre eventos da história social e os da individual.

A aplicação dos princípios da Psicologia encontram recep

tividade na clínica, no trabalho terapêutico e na prevenção terciária; na Escola, com a procura da melhoria das condições para aprendizagem, e nas Organizações com vistas à adequação do trabalho às necessidades humanas, com o intuito, também, de procurar-se a prevenção secundária e a prevenção primária.

E, finalmente, de acordo com a realidade do País, na atuação com profissionais de outras disciplinas, no sentido de favorecer a melhoria das condições de vida da população com a produção de condições que possibilitem o engajamento das pessoas em estilos de vida mais compatíveis com a saúde e o bem-estar.

QUESTIONÁRIO

Essas perguntas fazem parte da minha pesquisa de campo para a dissertação final do Curso de Mestrado em Educação. Têm como objetivo fornecer subsídios para uma discussão acerca do conceito. Psicologia e de como este se expressa atualmente entre nós. Portanto suas respostas não serão avaliadas segundo critérios que envolvam acerto, erro, falso, verdadeiro, etc.

Agradeço pela sua colaboração.

MARIA JURACY TONELI SIQUEIRA

1. O que é Psicologia? (Qual é a "sua" definição de Psicologia?)

É o estudo da formação (constituição) e desenvolvimento do psiquismo humano, no sentido do indivíduo e da história da constituição do humano.

2. Como você operacionaliza essa definição, ou seja, qual é a "prática" que você deduz dessa definição?

Operacionalizando: observando e estudando a formação e o desenvolvimento do essencial/humano no indivíduo através de sua atividade, com um enfoque histórico e da psicologia social

(Tomando operacionalização como essencial/diferente de "prática")

A prática deduzida leva a um acompanhamento da formação do Suj., no sentido simultâneo de entender e de "favorecer" a constituição do psiquismo (ou "re"-constituição).

QUESTIONÁRIO

Essas perguntas fazem parte da minha pesquisa de campo para a dissertação final do Curso de Mestrado em Educação. Têm como objetivo fornecer subsídios para uma discussão acerca do conceito. Psicologia e de como este se expressa atualmente entre nós. Portanto suas respostas não serão avaliadas segundo critérios que envolvam acerto, erro, falso, verdadeiro, etc.

Agradeço pela sua colaboração.

MARIA JURACY TONELI SIQUEIRA

1. O que é Psicologia? (Qual é a "sua" definição de Psicologia?)

É a busca do pleno significado do comportamento humano, da ação dos sujeitos; tendo como objeto a ação, inserida na realidade social, produzida historicamente e também produtora de novas situações.

2. Como você operacionaliza essa definição, ou seja, qual é a "prática" que você deduz dessa definição?

Procurando desvendar a complexa interdependência dos grupos sociais e jogos do poder, visando ao resgate e emancipação da pessoa, através do exercício da reflexão crítica sobre os conflitos e os papéis que integram o contexto psicossocial e suas determinações.