

370.15
M 380
17
T

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

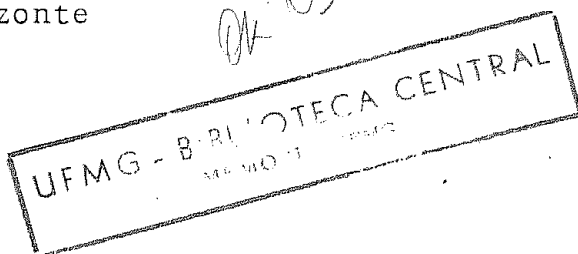
PSICOLOGIA ESCOLAR:
DAS PRÁTICAS DISCIPLINARES AO
DISCURSO PSICOLÓGICO

LINCOLN COIMBRA MARTINS

Dissertação apresentada como re
quisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Educação
(área: Ciências Sociais Aplica-
das à Educação) à Comissão Jul-
gadora da Faculdade de Educação
da UFMG.

Belo Horizonte

1989

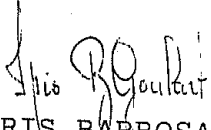


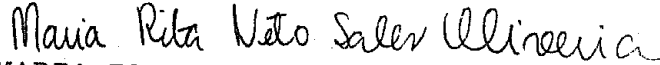


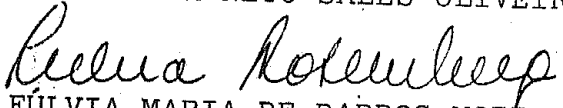
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA DA 123ª (Centésima Vigésima Terceira) APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA FAE/UFGM.

Aos sete dias do mês de agosto de mil novecentos e oitenta e nove, realizou-se na sala nº 307 do prédio da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, mais uma reunião para apresentação da dissertação: "PSICOLOGIA ESCOLAR: das práticas disciplinares ao discurso psicológico", do aluno LINCOLN COIMBRA MARTINS. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores: Íris Barbosa Goulart (Orientadora), Maria Rita Neto Sales Oliveira e Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg (Fundação Carlos Chagas/PUC/SP). Os trabalhos iniciaram-se às quatorze horas, com síntese da dissertação feita pelo mestrando. Em seguida os senhores membros da Banca Examinadora fizeram uma arguição pública ao candidato. Após o relato do orientador, a Banca foi unânime em aprovar a dissertação de LINCOLN COIMBRA MARTINS, que passa a Mestre em Educação, devendo encaminhar a Secretaria do Curso a versão final em 05 (cinco) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Lúcia Assis Alves, Secretária do Curso de Mestrado em Educação, lavrei a presente ata, que depois de aprovada será por mim assinada e pelos membros da Banca Examinadora. Belo Horizonte, 07 de agosto de 1989.

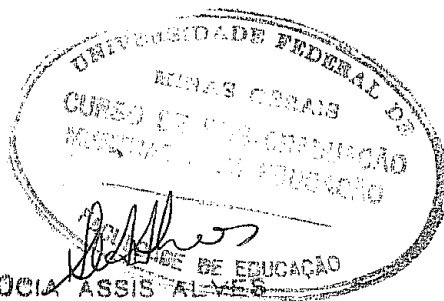

ÍRIS BARBOSA GOULART - Orientadora


MARIA RITA NETO SALES OLIVEIRA


FÚLVIA MARIA DE BARROS MOTT ROSENBERG


LÚCIA ASSIS ALVES

Secretária do Curso de Mestrado em Educação - FAE/UFGM.



Secretária do Curso de Mestrado
em Educação - FAE/UFGM

À Ana, Felipe e Thiago,
pelas lições de vida que me
têm dado.

À Lila, companheira,
com quem divido este e tantos
outros trabalhos.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, por razões formais, possui um único autor. Contudo, tenho a certeza de que ele representa o resultado da contribuição de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, compartilharam de minha vida profissional e pessoal.

Aos colegas da CEDAF (Florestal), por terem me auxiliado no constante processo de reflexão.

Aos novos colegas do Centro Pedagógico, pela acolhida que me deram uma nova etapa de minha vida profissional.

A Eliane Marta, pelas primeiras orientações e as lições de sensibilidade.

A Íris, pela amizade e dedicação especiais com que conduziu o trabalho de orientação.

SUMÁRIO

	PÁGINA
Introdução	1
CAPÍTULO I	
A QUESTÃO DA DISCIPLINA NA ESCOLA COMO MATRIZ GERADORA DA PSICOLOGIA ESCOLAR	1
1. Disciplina; conceituação do termo na Educação	9
2. A escola como instância disciplinadora	12
3. Coerção e auto-regulação: formas de disciplinariza- ção na escola	16
4. Das preocupações disciplinares na sociedade à disci- plina na escola	25
4.1 - O papel disciplinar da Igreja e o surgimento da interioridade	26
4.2 - A idéia de individualidade	30
4.3 - As tendências de exame e avaliação	31
5. Disciplina e Psicologia	33
CAPÍTULO II	
O DISCURSO PSICOLÓGICO SOBRE A EDUCAÇÃO	36
1. O caráter moral da Educação	36
2. A Escola Nova e a emergência do discurso psicoló- gico sobre a Educação	42

3. A produção de um saber normativo	60
4. Produção do conhecimento psicológico na Educação: uma questão institucional	65

CAPÍTULO III

PSICOLOGIA ESCOLAR; ELEMENTOS DE UMA PRÁTICA	74
1. Discurso x prática	74
2. Em busca de um lugar na escola	77
3. Mostrando o serviço	85
4. A tentativa de definição de um papel a partir de um duplo objetivo: conhecer e intervir	93

CAPÍTULO IV

CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar o significado da Psicologia Escolar ao nível de suas aplicações na prática da escola. Apoiando-se nas contribuições de Michel Foucault sobre as relações de poder, desenvolve-se uma análise histórica da constituição do discurso psicológico sobre a Educação, buscando compreendê-lo a partir de necessidades disciplinares presentes na prática educativa. O confronto deste discurso com elementos da prática escolar revela seu caráter contraditório, bem como ressalta a importância da instituição escolar na produção do saber psicológico. Conclui-se que o caráter contraditório captado no confronto discurso x prática é parte integrante no processo de constante redefinição da Psicologia Escolar enquanto saber teórico e prático, e elemento essencial na busca de uma identidade do psicólogo escolar.

Percebe-se, além disso, que a especificidade do psicólogo escolar passa necessariamente pela dimensão institucional, onde mais do que condutas e comportamentos individuais, deve-se buscar compreender as relações de poder que a constituem e atravessam.

ABSTRACT

This study discusses the meaning of Educational Psychology within the school practice context. Based on Michel Foucault's study on relations of power, a historical analysis of the construction of psychological discourse on Education is conducted through studying disciplinary needs current in educative practice. Comparison between that discourse and aspects of school practice reveals a contradiction and shows the importance of the school, as an institution, for constructing psychological knowledge. The study supports the idea that the contradiction caught is an integral part of the process of constant redefinition of Educational Psychology, as a theoretical and practice knowledge, and also an essential aspect of searching the identity of the educational psychologist. Furthermore, the study shows that the specificity of the educational psychologist has to do with the institutional dimension of school where it is important to look for understanding relations of power more than individual behaviors and conducts.

"Todos têm seu encanto:
os santos e os corruptos.
Não há coisa na vida,
inteiramente má.
Tu dizes que a verdade produz frutos...
Já viste as flores que a mentira dá?"

(Mário Quintana)

INTRODUÇÃO

"You got to get in to get out."

(Peter Gabriel)

O espaço que os temas psicológicos têm ocupado na literatura pedagógica representa, possivelmente, o indício de que a Psicologia é uma área de conhecimento importante para a compreensão do fenômeno educativo. A partir do início do século, observou-se a presença cada vez mais acentuada de aspectos psicológicos no discurso dos educadores, o que determinou uma concepção reducionista da Educação, que passou a ser vista de uma única perspectiva.

A ênfase dada aos estudos sobre aprendizagem, motivação e processos de ensino até a década de sessenta acabou por configurar a Educação no estreito limite das relações ensino-aprendizagem. Ainda que esta presença tenha se manifestado muito mais no discurso e na pesquisa educacional, a prática educativa não se manteve impermeável a esta influência. Seja ao nível do manejo de classe, do uso da didática ou da elaboração dos currículos observou-se a influência desta concepção psicológica da Educação no âmbito da sala de aula.

No Brasil, a presença da Psicologia na Educação coincide com a própria emergência da Psicologia como área de estudo. A criação dos primeiros laboratórios de Psicologia Experimental e serviços de Psicologia ocorreu em instituições educa-

cionais, primeiramente com o laboratório de Psicologia Pedagógica junto ao *Pedagogium* no Rio de Janeiro em 1906 e depois em 1914, com a inauguração de um laboratório de Pedagogia Experimental ligado à Escola Normal de São Paulo (PATTO, 1984).

A partir, principalmente, da década de setenta, observa-se uma volumosa produção teórica que se debruça de forma crítica sobre esta concepção reducionista da Educação. Procura-se, a partir desta produção, resgatar a importância de fatores sociais, econômicos e políticos sobre a Educação. Não vamos nos deter na discussão desta produção crítica sobre a influência da Psicologia na Educação, que nos parece ter sido muito bem realizada por diversos autores como LIBÂNEO (1986), SAVIANI (1984), PATTO (1984) e PIMENTA (1979). Esta produção teórica desempenha um papel fundamental, que é o de resgatar uma concepção do processo educativo em sua complexidade e totalidade.

Nosso trabalho como profissional de Psicologia que atua no meio escolar aponta para a necessidade de se compreender a real contribuição que o psicólogo escolar pode dar ao processo educativo. A atitude que orienta nossas reflexões sobre a escola é a de alguém que ocupa dentro dela um lugar. Todas as reflexões a que fomos levados neste trabalho tiveram como elemento essencial problemas e obstáculos observados em nossa prática social como psicólogo.

Se há um perfil característico deste profissional, de forma alguma nos parece ter sido possível encontrá-lo na literatura específica existente sobre o assunto. Entre essa produ-

ção teórica e o dia-a-dia vivenciado nas escolas pelo psicólogo, parece existir uma ruptura e um descompasso, que impossibilitam ao profissional construir sua identidade. Temos a impressão de que, na literatura sobre Psicologia Escolar, os temas são abordados de maneira estática e fragmentária demais para dar conta de uma realidade que se mostra de maneira dinâmica e funcional. Talvez uma das características do psicólogo escolar seja a de não se cristalizar em um único perfil. A instituição escolar, em sua dinamicidade, exige dele um exercício constante na tarefa de compreender e intervir nas relações que nela se estabelecem, influenciando tanto no seu processo de funcionamento, quanto no seu produto final.

Ao lidar, nessa prática, com um nível muito grande de proximidade da realidade, vemos comprometida nossa capacidade de percepção; por isso, procuramos, neste trabalho, utilizar e cotejar dois níveis de realidade – um, a produção discursiva teórica sobre a Educação fornecida pelos textos, e outro fornecido pela experiência prática de trabalho na escola.

Tomamos como objeto central de nossa análise as questões que se manifestam no contexto de uma busca de identidade profissional. Retomando o mito edipiano perguntamos: "Quem sou eu?" - Que profissional é este afinal? Que tipo de necessidade e circunstâncias sociais possibilitaram o surgimento de um discurso psicológico sobre a Educação e exigem a presença de um profissional habilitado no domínio de suas técnicas e conceitos?

Buscamos encontrar respostas a estas questões atra-

vês de dois caminhos. Primeiro, uma análise transversal a partir dos elementos captados em nossa prática, no dia-a-dia do trabalho na escola e, segundo, uma análise de caráter longitudinal, onde procuramos, dentro de um certo tipo de percurso histórico, compreender as necessidades que possibilitaram o surgimento deste profissional na escola.

Como nossa experiência de trabalho é o referencial maior na elaboração deste texto, fomos encontrar nas questões disciplinares da escola o ponto de partida de nossa investigação. Pela recorrência com que as solicitações relativas à manutenção da disciplina surgem em nosso trabalho, torna-se difícil acreditar que tais demandas sejam apenas casuais, ou devidas a circunstâncias específicas de determinado tipo de escola e de clientela escolar.

Nos serviços de Orientação Educacional, onde habitualmente o psicólogo escolar está lotado, pode-se observar que os problemas disciplinares representam um percentual expressivo nas solicitações que lhe são encaminhadas. Quando a figura do psicólogo escolar não é encontrada na escola, observamos a solicitação disciplinar sendo feita ao Orientador Educacional que, ainda hoje, apoia sua atuação profissional numa produção teórica fortemente influenciada pela Psicologia.

Não dispomos de dados estatísticos a nível de Brasil sobre a presença do psicólogo nas escolas; sabemos, no entanto, que são em número reduzido os estabelecimentos que contam com este profissional em seus quadros.*

* Em 1970 apenas 8% dos profissionais atuando em Psicologia em São Paulo estavam ligados à área escolar. MELLO, Sílvia Leser de. Psicologia e Profissão em São Paulo. Ática, 1975, reimpressão, 1978, p. 11.

Nossa observação tem assinalado, de fato, o envolvimento de outros profissionais da escola com problemas relativos à disciplina. Serventes, coordenadores de turno, inspetores de disciplina, sem contar o corpo docente da escola, se envolvem de uma forma ou de outra com questões disciplinares. Ao longo de sua existência como instituição encarregada do ensino, entretanto, a escola tem sofrido profundas alterações quanto à maneira de organizar e conduzir o trabalho pedagógico. Acompanhando as transformações do processo de trabalho que têm ocorrido em outros contextos, como a fábrica, a escola vem sofrendo uma fragmentação do trabalho pedagógico, e temos assistido ao surgimento de diversos profissionais especializados em tarefas específicas.

Diante dessas transformações, vemos aos poucos o trabalho na escola ganhar uma nova configuração. O professor, por exemplo, vai se restringindo cada vez mais à tarefa de transmissão de conhecimentos, ao passo que outras atividades ligadas à definição de normas de disciplina e aplicação de sanções passam a ser delegadas predominantemente ao Orientador Educacional e ao psicólogo escolar. É certo que a realidade escolar é mais complexa e menos organizada do que nossa argumentação pode estar sugerindo; no entanto, a tendência à organização de tarefas no interior da escola altera a questão da competência para lidar com as questões disciplinares na escola.

É importante ressaltar que não postulamos, como talvez possa parecer, uma relação de identidade entre psicologia e disciplina, esgotando o significado da Psicologia em sua di-

menção disciplinar. Certamente, em nossa investigação, esta convergência de interesse ocupou um lugar importante, mas nossa própria experiência profissional tem realçado outros aspectos do papel do psicólogo escolar em que o compromisso com a denúncia de diversas formas de dominação e de discriminação tem apontado outros significados para o seu trabalho na escola. A percepção de demandas feitas ao psicólogo escolar, ligadas geralmente ao controle de comportamento, é que nos sugeriu como um caminho possível de investigação sobre a Psicologia Escolar a questão da disciplina. Outros caminhos e perspectivas de análise parecem-nos, entretanto, possíveis e complementares.

Como referencial teórico optamos por nos apoiar na linha de reflexão desenvolvida por Michel Foucault, especialmente no que se refere à análise das relações de poder na sociedade moderna. Este referencial remete-nos necessariamente a uma metodologia, à qual Foucault denominou abordagem arqueológica.

Gostaríamos de enumerar algumas das razões que nos levaram a esta escolha. Em primeiro lugar, este tipo de investigação histórica usado por Foucault aproxima-se do tipo de percurso adotado pela Psicanálise. Soa de certa forma familiar ao psicólogo a preocupação encontrada em Foucault, de buscar as origens de um problema ou de um objeto de estudo onde aparentemente ele não se encontra. Em "A História da Loucura na Idade Clássica" (FOUCAULT, 1972) e "Vigiar e Punir" (FOUCAULT, 1975) encontramos uma preocupação em compreender o que é o louco e os sistemas penais através dos procedimentos que consti-

tuíram historicamente estes objetos tal como os conhecemos hoje.

Um outro aspecto que nos orientou em direção à obra de Foucault liga-se à análise desenvolvida por ele sobre a constituição das disciplinas nas sociedades modernas, que foi de encontro às nossas próprias observações, no que diz respeito ao papel dos procedimentos disciplinares. Ainda um outro elemento importante em seu trabalho e que determinou a nossa escolha refere-se à estreita relação que Foucault encontra entre as formas de exercício de poder e a produção de saber. Através desta relação, tentamos compreender também as condições em que instituições como a escola podem ser vistas não apenas como lugar de aplicação de um certo tipo de conhecimento mas, também, como um lugar privilegiado de sua produção.

Não nos sentimos aptos nem habilitados a atender as exigências de rigor que a pesquisa histórica, tal como a realizada por Foucault ou pelos historiadores em geral exige.

Neste particular acreditamos que nosso trabalho se mostra frágil. No entanto, o objetivo ao lançar mão da História, foi possibilitar aos profissionais que atuam na Educação compreender melhor o papel do psicólogo na escola. Dar-nos-emos por satisfeitos se a apropriação deste recurso histórico atender, ainda que parcialmente, a este objetivo.

O trabalho foi organizado em três capítulos, seguidos de um momento dedicado às considerações finais, organizados da seguinte forma. No primeiro capítulo, tomamos a questão da disciplina na escola como um conjunto de preocupações e

procedimentos a partir dos quais se constitui um terreno favorável para o surgimento de um discurso psicológico na escola. No segundo, apoiamo-nos na História da Educação e vamos discutir o momento da emergência do discurso psicológico sobre a Educação no âmbito do movimento da Escola Nova. No terceiro capítulo, procuramos confrontar o discurso sobre a Psicologia na escola com elementos captados em nossa prática como psicólogo escolar. Para as considerações finais reservamos algumas questões e possibilidades que tanto a reflexão histórica quanto a prática social deixam entrever quanto ao papel do psicólogo escolar.

CAPÍTULO I

A QUESTÃO DA DISCIPLINA NA ESCOLA

1. DISCIPLINA; CONCEITUAÇÃO DO TERMO NA EDUCAÇÃO

Na conceituação do próprio termo "disciplina" estão presentes alguns elementos que gostaríamos de assinalar com a intenção de melhor delimitar a questão da disciplina na escola.

"Por disciplina escolar entendemos a ordenação em parte voluntária, relativamente persistente e baseada na vigilância, tanto do aluno individualmente como de grupos, dentro das demandas estabelecidas pela escola como instituição, sendo ao mesmo tempo, um meio necessário à realização de determinados valores. O objetivo da disciplina escolar, entretanto, não se limita ao cuidado e estimulação dos valores específicos da sociedade escolar, mas antes de tudo à sua repercussão sobre o educando." (Dicionário de Pedagogia Labor, 1936)

Laeng, aponta para a disciplina dois sentidos distintos: um sentido intelectual, que designa a doutrina a aprender e um outro moral, que se refere às regras a serem observadas sob o ângulo de uma relação de subordinação.

"Em sentido intelectual, chama-se disciplina qualquer matéria de ensino (exemplo: disciplinas humanísticas, jurídicas, científicas, etc). Todavia, o uso do termo acentua mais o aspecto formativo do que o informa-

tivo do ensino, isto é, a capacidade de exercitar a mente ou ginástica mental."
(LAENG, Mauro. Dicionário de Pedagogia, 1971)

Em sentido moral, a disciplina é a regra de conduta individual ou coletiva e a sanção que tutela a sua observância (portanto, também as medidas preventivas e repressivas que dela dependem).

Dessas conceituações podemos retirar como um primeiro elemento a idéia de que a disciplina escolar, no seu sentido moral, implica na escolha de uma determinada direção para a conduta dos alunos. A escolha dessa direção instrumentaliza-se através de normas e regras de conduta, que na escola podem ser implícita ou explicitamente conhecidas. A elaboração dessas normas e regulamentos apoia-se, por sua vez, em valores aceitos pela comunidade escolar e definidos a nível das relações que a escola e a sociedade mais ampla mantêm.

Se a disciplina escolar tem esta função de pré-condição para que o trabalho pedagógico possa ser levado a bom termo, tem também uma outra dimensão que talvez seja a que historicamente adquiriu maior peso. Ao atuarem sobre o aluno, as normas disciplinares buscam moldar a conduta individual transformando-o num indivíduo disciplinado. Neste sentido, a disciplina escolar tem como meta o aluno a nível de sua formação moral, e se expressa não como pré-condição do trabalho pedagógico, mas como produto (o aluno disciplinado) a ser obtido através de processos e instrumentos específicos.

MAKARENKO (1981), por exemplo, concebe a disciplina

nestes termos, e a vê como resultado da utilização de um conjunto de regras e procedimentos de que o educador deve lançar mão para chegar ao aluno disciplinado.

Encontramos também um sentido que se refere à disciplina como conteúdo, como matéria de ensino, área de conhecimento, saber (aspecto informativo) e, paralelamente, como exercício mental (aspecto formativo) no qual o conhecimento tem uma função instrumental de possibilitar ao aluno adquirir agilidade mental. Nesta acepção, sobre a qual não nos deteremos neste trabalho, a disciplina é uma atividade estritamente intelectual.

Ainda a partir da conceituação, encontramos um outro significado para o termo disciplina que se refere a ela enquanto um conjunto de medidas punitivas, repressivas, aplicadas ao aluno como decorrência da transgressão das normas e regulamentos prescritos pela instituição escolar. Neste caso, ela não é pré-condição nem resultado de um processo, mas consequência a que fica sujeito o aluno infrator.

A partir da análise dessas diversas acepções encontradas para o termo disciplina, podemos observar que seu uso pelo senso comum, por parte dos que de alguma forma lidam com a questão da disciplina escolar, designa aspectos distintos e nem sempre convergentes do termo.

Entendida como pré-condição necessária, mesmo que não esteja dissociada da idéia de disciplina como produto, ela tem um significado que pode ser compreendido pela idéia de submissão, docilidade, que compõe o perfil informalmente aceito do

"bom aluno". A concordância ou aceitação por parte do aluno das normas e regulamentos da instituição é inteiramente irrelevante do ponto de vista pedagógico. O essencial é que ele as siga, que se submeta a elas incondicionalmente.

Já a disciplina, entendida como produto, ao enfatizar o caráter moral e ético da conduta do aluno, mobiliza mecanismos mais sutis que atuam individualmente sobre cada um. Não basta aí apenas a submissão, pela força, do corpo do aluno; seu objetivo é a vontade do aluno. Sua submissão às normas e regulamentos é consentida e se expressa como uma atitude voluntária.

2. A ESCOLA COMO INSTÂNCIA DISCIPLINADORA

A Educação como um fenômeno presente em toda a civilização, manifesta-se tanto no nível familiar como nas relações de trabalho ou nas instituições formalmente dedicadas a ela. Em todos esses contextos, a questão disciplinar encontra-se presente, uma vez que representa um de seus aspectos indissociáveis. Em função de nosso objetivo de investigação, privilegiaremos as questões disciplinares no âmbito mais restrito das instituições escolares, onde por suas características específicas, e por seus objetivos próprios, este aspecto se manifesta de forma peculiar.

Embora a escola exista desde a Grécia antiga, esta instituição, com as características com que a identificamos ho

je, é relativamente recente. Habitualmente dedicadas ao ensino fundamental, as escolas em sua maioria eram de orientação religiosa e não tinham como finalidade instruir a população. Durante a Idade Média, tanto as escolas monásticas, as escolas catedrais como os colégios se preocupavam exclusivamente com a doutrinação religiosa e o estudo da Teologia (PONCE, A. Educação e luta de classes, 1983, p. 91-8).

ARIÉS (1981) observa, ao analisar diversos aspectos da infância na Idade Média, que em relação à Educação, os colégios não tinham uma função educativa formal. Neles não se ensinava. Sua finalidade era basicamente dar abrigo a jovens pobres que viviam em regime de internato, regido por estatutos inspirados em regras monásticas. A partir do século XV, essas casas ganham uma nova função — tornam-se institutos de ensino e ampliam sua clientela, passando a atender a um número maior de pessoas. Neste movimento, passam a incorporar aos seus estatutos uma hierarquia rígida e um conjunto de regras disciplinares que as transformam em instituição complexa, lugar de ensino e de vigilância dos alunos.

As contribuições de Foucault ao analisar as formas que assumiram as estruturas de poder na Idade Média sugerem-nos a necessidade de pensar a escola como instância importante na implantação e desenvolvimento de novas formas de controle social.

Com as transformações econômicas e sociais que ocorrem no século XVIII e a emergência de um novo modo de produção, novas relações sociais surgem no interior da sociedade. A nova

ordem social burguesa necessitou desenvolver estratégias de disciplinarização, de forma a tornar possível a efetivação de seu projeto político e econômico de dominação. O homem, agora livre da servidão, elemento central da nova ordem econômica burguesa, representava, por outro lado, um risco à implementação e manutenção desta nova ordem. Apoiando-se sobre um contrato social em que o homem coloca sua força de trabalho a serviço do capital, o Estado burguês precisava legitimar seu projeto econômico através de uma estratégia política. É preciso que ele adote e defenda este novo ordenamento social. Diante deste objetivo, a escola é chamada a desempenhar um novo papel. A ela será dada a tarefa de formar este cidadão. A escola, portanto, não deve ser destinada a uns poucos interessados, ou aos que por ela puderem pagar; deve ser compulsória, atingir toda a população ao nível de sua formação, ainda na infância, até a sua completa integração como elemento economicamente produtivo e juridicamente responsável.

Para desempenhar essas novas funções, a escola terá que se aparelhar para esta demanda e assumir um duplo papel: ser um elemento redutor das desigualdades sociais produzidas durante o antigo regime e espaço físico privilegiado de formação e disciplinarização do cidadão. O papel de assegurar o controle social, que no antigo regime cabia à Igreja, a partir da revolução burguesa passa a ficar a cargo da escola e da família na medida em que, com o surgimento da instrução pública, a escola fica sujeita diretamente ao controle do Estado, que assume o projeto político da burguesia como hegemônico.

Em relação à primeira função, a escola recebe a incumbência de tornar real a igualdade conquistada e defendida pela nova sociedade.

"Os homens são reconhecidos iguais; e no entanto, será pouco real, em meio a tantas desigualdades de fato, se a instrução não fizer, sem cessar, um esforço para restabelecer o nível ou para ao menos minorar as funestas disparidades que ela não pode destruir." (Relatório Talleyrand)

Como instância disciplinadora a escola deverá ter uma função política, "um papel importante na formação da cidadania, transformando cada criança ou jovem em elemento consolidador da nova ordem instituída" (LOPES, E. Origens da educação pública, 1984, p. 67).

Não se deve tomar este movimento de disciplinarização como um processo que se implantou de maneira pacífica e tranqüila na sociedade. Assim como a existência de procedimentos disciplinares só se justifica na medida em que há toda uma tendência à insubmissão e ao desregramento, parece óbvio que se tais procedimentos disciplinares efetivamente lograram produzir este novo homem, peça essencial de uma nova ordem social e econômica, isto não se deu sem resistências e confrontos. Autores como THOMPSON (1987), HOBBSBAWN (1987) e RUDÉ (1982) têm analisado em profundidade os movimentos de resistência que pontuaram as transformações sociais e econômicas nos séculos XVIII e XIX, assinalando a força destes movimentos como elemento de defesa dos interesses dos trabalhadores diante das transformações trazidas pelo processo de industrialização.

3. COERÇÃO E AUTO-REGULAÇÃO: FORMAS DE DISCIPLINARIZAÇÃO NA ESCOLA

Como objeto de investigação histórica, a questão da disciplina na História da Educação é tão antiga quanto a própria Educação. Vários autores, entre eles LEIF & RUSTIN (1968) consideram que, no tocante aos meios de ação, Educação e disciplina são convergentes.

Encontramos na História da Educação pelo menos duas perspectivas distintas em relação à questão da disciplina. A primeira refere-se à disciplina que se utiliza de mecanismos coercitivos e repressivos e que se apoia no uso de castigos. Este tipo de disciplina pode ser identificado no que se convencionou rotular como escola tradicional, sendo encontrado na pedagogia protestante e posteriormente, com a contra-reforma, na pedagogia jesuíta. A característica principal da disciplina coercitiva é a sujeição incondicional do aluno à autoridade do mestre.

A outra perspectiva é a que procura obter a disciplina a partir de uma determinação autônoma. Também conhecida como disciplina da auto-regulação ou livre atividade, esta perspectiva admite que se obtém a disciplina a partir da interiorização das regras de conduta moral ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Partindo da premissa de que o aluno deve ter as mais amplas condições de experimentar o mundo, e nesta relação reconhecer seus limites, chega-se a uma conduta disciplinar como resultado de um processo de construção interna. Esta pers-

pectiva surge historicamente com as transformações sociais e econômicas do século XVIII e se traduz na proposta da educação naturalista com Rousseau e projeta sua influência nos movimentos pedagógicos do final do século XIX e início do século XX.

Se hoje o discurso pedagógico considera bárbaro qualquer constrangimento físico ao aluno, em outros contextos históricos, pais e educadores consideravam o castigo corporal peça indispensável da Pedagogia e prerrogativa incontestável do mestre na tarefa de bem educar. Observemos um exemplo extraído da literatura brasileira do século XIX:

"Foi o barbeiro recebido na sala, que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujo já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto havia penduradas uma porção enorme de gaiolas de todos os tamanhos e feitios, dentro das quais pulavam e cantavam passarinhos de diversas qualidades: era a paixão predileta do pedagogo.

Era este um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo; usava óculos, tinha pretensões de latinista, e dava bolos nos discípulos por dā cā aquela palha. Por isso era um dos mais acreditados da cidade. O barbeiro entrou acompanhado pelo afilhado, que ficou um pouco escabriado à vista do aspecto da escola, que nunca tinha imaginado. Era em um sãbado; os bancos estavam cheios de meninos, vestidos quase todos de jaqueta ou robissões de lillã, calças de brim escuro e uma enorme pasta de couro ou papelão pendurada por um cordel a tiracolo: chegaram os dois exatamente na hora da tabuada cantada. Era uma espécie de ladainha de números que se usava então nos colégios, cantada todos os sãbados em uma espécie de cantochão monótono

e insuportável, mas de que os meninos gostavam muito.

As vozes dos meninos, juntas no canto dos passarinhos, faziam uma algazarra de doer os ouvidos; o mestre, acostumado aquilo, escutava impassível, com uma enorme palmatória na mão, e o menor erro que algum dos discípulos cometia não lhe escapava no meio de todo o barulho; fazia parar o canto, chamava o infeliz, emendava cantando o erro cometido, e cascava-lhe pelo menos seis puxados bolos. Era o regente da orquestra ensinando a marcar o compasso. O compadre expôs, no meio do ruído, o objeto de sua visita, e apresentou o pequeno ao mestre.

- Tem muito boa memória; soletra já alguma coisa, não lhe há de dar muito trabalho, disse com orgulho.

- E se mo quiser dar, tenho aqui o remédio; santa fêrula! disse o mestre brandindo a palmatória." (ALMEIDA, Manoel Antônio de. Memórias de um sargento de milícias. 12.ed. São Paulo, Ática, 1983, p. 38)

A cena descrita pelo autor representa com bastante propriedade a forma como se via a escola no século XIX no Brasil. A idéia que se observa nesta representação expressa, antes de tudo, uma noção de disciplina severa, colocando a escola como espaço da obrigação e da submissão, onde educação e punição têm uma relação direta e necessária.

Na composição do cenário da sala de aula, a palmatória tem um lugar de destaque. Entre lousa, carteiras e outros elementos deste ambiente, a palmatória adquire, na mão do mestre, a força de uma varinha de condão, transformando pequenos animaizinhos em cidadãos aptos ao convívio social. A dimensão coercitiva nesta relação de ensino não é um elemento circunstancial no trabalho do mestre; é o centro de sua ação.

A importância que a disciplina coercitiva ocupa na prática pedagógica dentro da História da Educação não se define como uma determinação autônoma, mas antes expressa em termos educativos princípios e valores que vigoram na sociedade civil. São os próprios pais que avaliam a competência do professor em seu trabalho pedagógico através de sua destreza no manuseio da palmatória.

Uma concepção da natureza humana essencialmente má parece encontrar-se na base destas pedagogias que se apoiam prioritariamente sobre o castigo. O texto bíblico nos dá bons exemplos neste sentido: *"A estultícia está ligada ao coração da criança, mas a vara da disciplina a afastará dele"* (Provérbios, XXII, 15). Em outra passagem bíblica a relação entre o castigo e a educação surge de forma evidente. *"A vara e a disciplina dão sabedoria mas a criança entregue a si mesma vem a envergonhar a sua mãe"* (Provérbios, XXIX, 13). Nestas duas citações está presente a idéia de que a criança já vem ao mundo com uma índole perversa e com inclinações que exigem uma constante intervenção corretiva por parte dos pais, a fim de torná-la sábia quando adulta. Esta mesma idéia de uma natureza humana má reserva à Educação uma tarefa positiva, de construir o indivíduo, de moldá-lo. Trabalho de ourives transformando a pedra bruta.

Na pedagogia protestante, por exemplo, a obediência é considerada uma virtude em si, para além de seu valor instrumental na tarefa educativa. Segundo Lutero, *"A obediência na família é a primeira forma de governo de onde todas as outras derivam"*.

Um outro aspecto reside no fato de que a ação coercitiva incide sobre o que o aluno tem de mais tangível: seu corpo. Enquanto uma ação sobre o corpo, a disciplina coercitiva a apresenta uma descontinuidade, ou seja, a punição tem uma temporalidade definida; não age de maneira ininterrupta sobre o infrator. Na ação disciplinar, o castigo tem uma duração. Para ser eficiente como mecanismo, ele se apoia em dois aspectos: um individual, que se manifesta através do sofrimento, da dor física e da lembrança da punição registrada pelo infrator; um outro social, que tem como alvo a população como um todo, através do caráter público da punição e de sua dimensão exemplar.

A cerimônia, descrita por Foucault, de uma execução pública em Paris no ano de 1753 contém todos os elementos que compõem a modalidade disciplinar coercitiva.

"Damien fora condenado, a 2 de março de 1757, a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris (onde de veria ser) levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa, de duas libras; (em seguida), na dita carroça, na praça de Grève, e sobre um patíbulo que ã será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barriga das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e as partes em que serã atenzado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cerã e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento." (FOUCAULT, M. Vigiar e punir, 1984, p. 11)

Conforme o texto, o condenado, ao ser supliciado, registra em seu corpo as marcas de seu crime. No ritual público da execução, a dor física decorrente do castigo seguramente faz parte da eficácia disciplinadora. Entretanto, são as marcas visíveis no corpo do supliciado que ampliam esta eficácia e lhe dão uma dimensão social. A execução deve ser pública porque ela deve, antes de tudo, ser exemplar. Ela deve deixar viva na retina e na memória da população a que conseqüências estariam sujeitos os transgressores da Lei.

Acreditamos que um paralelo pode ser traçado entre as transformações pelas quais passaram os sistemas penais e as que ocorreram na prática escolar. Parece razoável supor que algo similar ocorreu no interior do espaço escolar, em relação à questão da disciplina, uma vez que a escola representa uma instância social que comunga com outros princípios e valores, presentes de forma ampla na sociedade civil.

Se na escola não encontramos os requisitos de violência física observados na execução de Damiens, não podemos deixar de assinalar que a lógica que orientou o uso da palmatória na escola é da mesma natureza. As marcas visíveis dos bolos nas mãos do aluno indisciplinado e o caráter público da correção têm para o resto da classe o mesmo efeito exemplar da execução pública sobre a população.

Num certo sentido, a disciplina, na sua forma coercitiva, presente na escola do século XVIII, antecipou-se na utilização de um determinado tipo de estratégia disciplinadora que os sistemas penais só iriam adotar no início do século XIX. Es

ta estratégia consiste em agir sobre o corpo do aluno, buscando, entretanto, atingir algo muito mais sutil — imprimir marcas mais duradouras do que a dor e o sofrimento físico poderiam obter. Seu objetivo não se dirige apenas ao corpo, mas se apoia nele para atingir algo incorpóreo: a alma, a vontade, as intenções do aluno.

Obter a disciplina através do castigo e da coerção é uma prática que até hoje vigora na escola, embora ela conviva com um outro tipo de perspectiva — a da auto-regulação. Dentro da História da Educação, as raízes deste novo modelo estão relacionadas à pedagogia naturalista do século XVII, quando procurando se opor à perspectiva formalista e intelectualista vigente na Educação, o interesse pedagógico se voltou para o conhecimento do homem como realidade empírica, e não mais para um ideal de homem metafisicamente concebido.

Rousseau é seguramente o pensador que melhor expressou esta tendência na Educação. Ao conceber o homem como essencialmente bom, que adquire vícios e defeitos a partir da convivência com outros homens, reservou à educação o papel de procurar apagar as influências deixadas pela civilização em cada indivíduo. Ao refletir sobre o homem nestas condições, centrou sua pedagogia sobre o desenvolvimento e privilegiou a importância da educação sobre a criança.

A disciplina na perspectiva de uma auto-regulação deve ser fruto de um processo interno que se desenvolve desde a mais tenra infância e culmina com a idade adulta. Os limites para a atividade do aluno não são mais colocados de forma impera

tiva, através de regras e normas impostas externamente, mas, antes, são entendidos como resultados de uma interação com o mundo no qual o aluno descobre seus próprios limites. O objetivo da disciplina pela auto-regulação é obter comportamento moral como resultado final de um processo de desenvolvimento (ontogênese). O objetivo não é mais manter a disciplina através de um ato externo de força, mas permitir a cada indivíduo construí-la de dentro para fora sem coerção ou restrições à sua liberdade.

Obedecendo a um aspecto central na perspectiva naturalista, a disciplina da auto-regulação vai revalorizar os componentes afetivos presentes na relação pedagógica. Ao professor caberá o papel de predecessor, respaldado por uma atitude afetuosa e cordial.

Retomando a concepção grega, segundo a qual *eros* é o instrumento da *paideia**, a disciplina da auto-regulação depositará na influência que o mestre exerce sobre o discípulo, a partir de suas qualidades pessoais, a responsabilidade de lidar com os problemas disciplinares.

A idéia de autoridade, que na disciplina coercitiva se manifestava através de uma relação de submissão incondicional do aluno ao mestre, na auto-regulação surge de forma sutil, garantida pela influência do mestre, que estabelece com o aluno um vínculo afetivo.

A tendência naturalista na educação, ao deslocar o centro de interesse educativo da atividade intelectual para os

* LEIF & RUSTIN, op. cit., p. 160.

aspectos afetivos da vida do aprendiz, colocava como objetivo a ser alcançado a própria formação do caráter do indivíduo. Assim, o objetivo da Educação é moral e não intelectual. Observe-mos um exemplo do que é fundamental na Educação, através de um outro trecho da literatura brasileira do século XIX.

"Durante o tempo da visita, não falou Aristarco senão das suas lutas, suores que lhe custava a mocidade e que não eram justamente apreciados. 'Um trabalho insano! Moderar, animar, corrigir esta massa de caracteres, onde começa a ferver o fermento das inclinações; encontrar e encaminhar a natureza na época dos violentos ímpetos; amoldar excessivos ardores; retemperar o ânimo dos que se dão por vencidos precocemente; espreitar, adivinhar os temperamentos; prevenir a corrupção do sangue para os nobres ensinamentos; prevenir a depravação dos inocentes; espiar os sítios obscuros; fiscalizar as amizades; desconfiar das hipocrisias; ser amoroso, ser violento, ser firme; triunfar dos sentimentos de compaixão para ser correto; proceder com segurança, para depois duvidar; punir para pedir perdão depois... Um labor ingrato, titânico, que extenua a alma, que nos deixa acabrunhados ao anoitecer de hoje, para recommear com o dia de amanhã... Ah! meus amigos, conclui ofegante, não é o espírito que me custa, não é o estudo dos rapazes a minha preocupação... É o caráter! Não é a preguiça o inimigo, é a imoralidade'. Aristarco tinha para esta palavra uma entonação especial, comprimida e terrível, que nunca mais esquece quem a ouviu dos seus lábios. (POMPEIA, Raul. "A imoralidade". In: O Ateneu, p. 24)

Analisando este texto, encontramos em Aristarco, diretor do colégio, uma preocupação moralizadora, como objetivo principal da Educação.

Observe-se que o discurso de Aristarco é contraditório.

rio em relação à questão da disciplina. Para manter a ordem no Atheneu ele se apoia, muitas vezes, em instrumento coercitivo, mas o aspecto central de sua pedagogia reflete com clareza o objetivo da disciplina da auto-regulação. A escola não é o lugar de estudo, mas o lugar onde o jovem vai receber o aprimoramento moral, ou seja, onde ele aprende a auto-regular-se.

4. DAS PREOCUPAÇÕES DISCIPLINARES NA SOCIEDADE À DISCIPLINA NA ESCOLA

Pretendemos integrar a questão da disciplina no conjunto mais amplo das formas de controle social presentes na sociedade a partir da Idade Média e analisar suas transformações ao longo dos séculos XVIII e XIX.

A imagem do poder na sociedade medieval era o reflexo da figura do Rei; dele emanava toda autoridade sobre a sociedade. Sua manifestação fazia-se eminentemente através da repressão, que, garantida pela Lei, se instrumentalizava através de agentes policiais investidos pelo Rei. Sua eficácia como mecanismo de controle social repousava essencialmente na lembrança deste poder. Para atingir toda a sociedade o poder real deveria ampliar sua força através das marcas deixadas pelo castigo, que atuariam como sinais repetidores deste poder, e agiriam como um mecanismo virtual de punição. Essas formas de exercício de poder encontradas na Idade Média sofrem alterações que se manifestam em diversas instituições sociais, entre elas

as instituições encarregadas do ensino.

Gostaríamos de abordar pelo menos três alterações que, a nosso ver, fazem parte das condições que possibilitaram o surgimento, no interior da Educação, de um discurso psicológico. A primeira refere-se à importância da Igreja como instância educativa e sua contribuição para a *produção de uma subjetividade humana em termos psicológicos*. A segunda diz respeito ao desenvolvimento de procedimentos disciplinares que produziram no espaço escolar, a *idéia de individualidade*. Associada a esta questão observamos também uma terceira, que se refere à *implementação das técnicas de exame e avaliação* do aluno no interior da instituição escolar e a conseqüente acumulação de registros e informações sobre cada um.

4.1 - O PAPEL DISCIPLINAR DA IGREJA E O SURGIMENTO DA INTERIORIDADE

Da Idade Média até o surgimento dos sistemas de ensino público, a educação formal era praticamente uma tarefa exclusiva das ordens religiosas, inicialmente realizada nos mosteiros como uma de suas atividades e, posteriormente à Reforma, pelas ordens religiosas de ensino e pelas seitas protestantes. De uma maneira mais geral, o interesse da Igreja em relação à Educação prende-se ao objetivo de educar para a catequese. Dentro da dualidade cristã de bem e mal, o homem traz consigo, já ao nascer, a maldade e o pecado e a Igreja chama a si a tarefa

cetequética de educá-lo para o bem. Durante muito tempo, a Igreja foi fiel defensora dos métodos coercitivos e dos castigos corporais no exercício de sua tarefa educativa, hábito por sinal amplamente utilizado na sociedade medieval. Aos poucos, entretanto, ela passa a lançar mão de outras práticas disciplinares mais econômicas e eficazes.

A disciplina baseada na punição e no castigo dependia, para se tornar efetiva, de um esquema de vigilância constante sobre o discípulo, de forma a evitar a transgressão dos regulamentos do colégio e da ordem religiosa. Entretanto, a eficiência deste tipo de controle era sempre precária em virtude da descontinuidade a que este mecanismo de vigilância estava sujeito. Havia sempre momentos em que o discípulo ou aluno escapava ao olhar disciplinador do mestre ou superior. Aí residia a possibilidade da tentação, do pecado, da indisciplina.

Quanto maior fosse o número de alunos, mais difícil se tornava o controle. Neste particular, é importante observar que a partir do movimento da Reforma Protestante, assistimos a uma disputa entre as ordens católicas e protestantes no intento de ampliar sua influência sobre o social e aumentar, cada qual, o seu rebanho, gerando desta forma uma preocupação com o número de alunos e o nível de eficiência da Educação.

Lidar com grandes contingentes de alunos e obter bons resultados quanto ao ensino eram problemas concretos que exigiam a utilização de novas formas de controle da disciplina no interior do colégio.

O surgimento das congregações religiosas dedicadas ao

ensino como uma das ações centrais da contra-reforma católica trouxe contribuições fundamentais em relação a essas técnicas de controle disciplinar. Os Jesuítas e os Irmãos das Escolas Cristãs foram seguramente os que mais fortemente influenciaram este aspecto da Educação.

Ao propor um sistema severo, estimulado por emulações e recompensas, os jesuítas ampliaram o nível de acuidade da vigilância exercida sobre e entre os alunos (internos do colégio). A hierarquia rígida e militar utilizada na organização e funcionamento da ordem manifestava seus reflexos ao nível da condução das atividades pedagógicas onde os alunos eram divididos em grupos sob a direção de monitores e, em pares, de forma que cada aluno era permanentemente vigiado por um colega (MONROE, 1970). Associado a este mecanismo de vigilância constante, temos também a idéia de uma obediência religiosa. Assim, Deus, presente em todos os lugares e em cada um, leva o aluno a internalizar o sentido da obediência, deslocando o eixo do controle disciplinar de fora do aluno para dentro dele. A obediência deixa de ser algo que acontece como resposta a uma ação externa para se constituir como interioridade. É nesta direção que os jesuítas deixam aos poucos de se valer de uma disciplina coercitiva; do castigo físico, passam a se apoiar em instrumentos que apontam no sentido do auto-domínio, como os jogos, a dança, a música, considerados instrumentos de adestramento da alma.

FOUCAULT (1984) assinala com propriedade a importância dessas práticas disciplinares no surgimento de uma interio

ridade e na constituição de objetos e campos de análise que hoje fazem parte do discurso psicológico.

"Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos - de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. Realidade histórica dessa alma que, diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo e de coação. Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. Sobre essa realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados; psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc.; sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificadas; a partir dela, valorizaram-se as reivindicações morais do humanismo." (FOUCAULT, M. Vigiar e punir, p. 31)

Estamos, com essas observações, tentando mostrar como o desenvolvimento da idéia de interioridade nos remete à constituição de um campo de conhecimento que tem sua origem em procedimentos disciplinares.

A partir dessas colocações, a distinção entre coerção e auto-regulação não nos parece de fato significativa senão na perspectiva de permitir captar, nessa aparente ruptura, o

momento em que começa a se constituir o objeto próprio da Psicologia. Poderíamos mesmo afirmar que toda disciplina é coercitiva, bastando para isto perceber o deslocamento do ponto de aplicação da ação coercitiva; do corpo físico para um outro ponto. Na busca de se tornar mais efetiva, a disciplina deixa aos poucos de agir sobre o corpo, diretamente, para atuar sobre o que o faz agir; a vontade, as intenções, de forma a se antecipar ao delito, à transgressão.

4.2 - A IDÉIA DE INDIVIDUALIDADE

Além da idéia de subjetividade, temos como outro elemento dessa nova estratégia disciplinar um movimento de decomposição da massa confusa e heterogênea que compunha a população em singularidades identificáveis e localizáveis. No interior do espaço escolar assistimos a pequenas transformações que produzem a individualidade como resultado de um processo que busca alcançar o máximo de visibilidade e transparência do social.

A primeira preocupação dentro dessa nova perspectiva de disciplina, é a que tem por objetivo transformar uma multidão ou um grupo heterogêneo e confuso em uma multiplicidade de singularidades organizadas segundo determinados critérios — as classes escolares. É o que Foucault chama de "*constituição de quadros vivos*" — uma organização espacial dos corpos dos alunos que permite sua fixação, localização e orienta sua circulação.

"Pouco a pouco, mas principalmente depois de 1762 - o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora sô se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, nô século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos." (FOUCAULT, M. Vigiar e punir, p. 134)

A individualidade constitui-se, também, por um outro processo a partir dos procedimentos regulares de exame e avaliação, permitindo à escola acumular registros e informações individualizados sobre cada aluno, transformando-os em singularidades observáveis e mensuráveis.

4.3 - AS TENDÊNCIAS DE EXAME E AVALIAÇÃO

A importância das técnicas de exame e avaliação no conjunto dessa nova estratégia disciplinar situa-se na possibilidade de se acumularem registros, documentos e informações sobre os alunos.

Na medida em que se submete o aluno sistematicamente a diversas técnicas de avaliação, o professor e outros agentes da escola passam a deter um conjunto de informações sobre ele. A possibilidade de constituição do saber sobre o aluno, seja a nível de procedimento de ensino, seja em relação à maneira como se dá em cada um o aprendizado, depende dessa acumulação permanente. A dimensão disciplinar que atravessa esses mecanismos de exame e avaliação é de dupla natureza. Num primeiro momento, configura-se uma relação de submissão do aluno ao professor. Ao mesmo tempo, torna-se possível a acumulação de informações e a produção de um saber sobre ele, saber este que se reveste também de uma dimensão disciplinar.

"O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes; sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida - a "obra-prima" autenticava uma transmissão de saber já feito - o exame é uma escola, uma verdadeira e constante troca de saberes; garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola 'examinatória' marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência." (FOUCAULT, M. Vigiar e punir, p.166)

Os procedimentos de avaliação e exame desempenham uma função de aferimento de aprendizagem ou de acesso a uma reali-

dade do aluno no caso do exame psicológico. Entretanto, a utilização desses procedimentos não pretende apenas responder às necessidades mais imediatas da instituição. Seu uso regular possibilita também o acúmulo de uma matéria-prima que, a partir do referencial específico do psicólogo ou do educador, permite constituir um quadro normativo do desempenho dos alunos.

5. DISCIPLINA E PSICOLOGIA

Até agora procuramos situar na História da Educação a forma como a questão da disciplina aparece. Seja como um mecanismo coercitivo, punitivo, seja como um elemento formador do caráter e da moralidade do indivíduo, não há momento na História da Educação em que não se encontre uma preocupação com o tema. Poderíamos ainda observar que essas duas formas de manifestação não ocorrem na escola de maneira dicotomizada e exclusiva. Não se pode falar, como a propósito assinala LEIF & RUSTIN (1968, p. 130), senão na predominância de uma dessas formas de disciplina na Educação. Mesmo uma olhada descompromissada na sala de aula hoje permite-nos avaliar essa afirmação. A professora de 1º grau de qualquer de nossas escolas convive com essas duas formas de disciplina.

Num outro momento desta dissertação gostaríamos de avaliar com um pouco mais de detalhe como isto se dá no trabalho do professor. No momento, entretanto, interessa-nos analisar com mais profundidade que relação mantêm esses dois tipos

de disciplina. Existe entre eles uma diferença fundamental? O surgimento de um discurso disciplinar calcado no auto-controle e uma regulação autônoma do indivíduo representa uma ruptura em relação ao modelo disciplinar coercitivo, ou temos aí uma continuidade de propósitos que a partir de determinado momento adota outra estratégia?

Gostaríamos de investigar esta segunda possibilidade seguindo os rastros deixados por Foucault em "Vigiar e punir", na investigação sobre a constituição das disciplinas na sociedade moderna.

Entre uma forma disciplinar coercitiva centrada sobre a idéia de punição e uma disciplina que se baseia na formação moral e num mecanismo auto-regulativo da conduta não percebemos uma ruptura, uma mudança radical, mas antes, diferentes estratégias que buscam atingir um mesmo objetivo.

Ainda que cada uma dessas formas disciplinares se manifeste de maneira predominante em correntes pedagógicas distintas e até antagônicas, a idéia de que há uma continuidade de objetivos nessas duas formas de encarar a disciplina não se altera no que se refere à sua lógica.

Tanto a disciplina coercitiva, que se identifica com a chamada pedagogia tradicional ou da essência, como a disciplina da auto-regulação, associada à pedagogia renovada ou da existência, mantêm em comum, no tocante ao tema da disciplina, a necessidade de ampliar o nível de eficiência dos mecanismos de disciplinarização no interior da escola, e é dentro deste processo que vemos surgir um discurso psicológico em relação à

escola.

Do surgimento de práticas disciplinares minúsculas na situação escolar, à emergência de um discurso psicológico sistematizado sobre o aluno, temos uma trajetória contínua, inteligível a partir da adoção de novas estratégias de disciplinarização.

O que dá sentido às alterações observadas no interior da escola em relação às formas de exercício da disciplina é precisamente essa necessidade de criar e desenvolver uma tecnologia de controle social e de sujeição dos indivíduos, na qual a Psicologia Escolar emerge como resultado. Entretanto o surgimento de uma Psicologia ligada à escola não é uma expressão imeddiata dessas necessidades disciplinares. O que surge como produto dessas necessidades cotidianas de disciplinarização na escola são pequenos procedimentos, micro-técnicas que procuram tornar o trabalho do educador o mais eficiente possível a partir de determinados objetivos.

CAPÍTULO II

O DISCURSO PSICOLÓGICO SOBRE A EDUCAÇÃO

1. O CARÁTER MORAL DA EDUCAÇÃO

A Psicologia não pode ser identificada como saber sistematizado no interior da Educação, senão no decorrer do século XIX, momento também em que ela reivindica para si o status de ciência e se desvincula da Filosofia. Ao apoiar-se numa metodologia experimental, baseada na verificação empírica, define seu objeto a partir de estudos realizados em neuro-fisiologia. Sob a influência das contribuições deixadas por Descartes no que se refere ao desdobramento da matéria em "res cogitans" e "res extensa", o objeto da Psicologia adquire uma substancialidade que pode ser objetivada, medida, avaliada quantitativamente pelo procedimento experimental.

Desde o século XVI, entretanto, encontramos na Educação a preocupação com temas que só muito mais tarde vão assumir o lugar de objetos privilegiados na Psicologia Escolar. Luís Vives, humanista espanhol, no século XVI defendia em seu trabalho "De Anima et Vitae" princípios educativos que somente no final do século XIX vão ser incorporados ao discurso pedagógico. Idéias como a importância da motivação na atividade educativa, a necessidade de participação ativa dos alunos no processo ensino-aprendizagem e o conhecimento das características in

dividuais de cada aluno por parte do professor são alguns dos aspectos presentes em sua obra, que só se tornarão pontos importantes no chamado movimento da Escola Nova.

A organização de um discurso psicológico na Educação apoiado sobre uma metodologia experimental traz consigo um deslocamento importante quanto ao alvo principal da ação educativa, que se transfere de uma dimensão intelectual, cognitiva, para os aspectos éticos, afetivos e morais da Educação. No rastro do Naturalismo Rousseauiano, este deslocamento centra seu interesse sobre uma idéia de natureza humana entendida como resultado de um processo de desenvolvimento a ser obtido através do esforço individual. Acompanhando os ideais de progresso social e de evolução presentes no início do século XIX, essas idéias se ligam a necessidades sociais mais imediatas da sociedade, distantes de uma concepção de Educação que almejava o desabrochar de faculdades humanas absolutas e atemporais.

Através da formação moral das novas gerações, a Educação deve tornar-se o principal meio de reforma social. Esta perspectiva se acentua a partir dos movimentos revolucionários socialistas do século XIX, como forma alternativa e preventiva de resolução dos conflitos sociais.

A obra de Pestalozzi emerge neste momento buscando a alternativa da reforma social através da Educação como opção para o equacionamento das questões sociais. Seguindo os mesmos ideais que alimentaram a Revolução Francesa, Pestalozzi reserva à Educação um papel importante na construção e manutenção da ordem social. Ao criticar o excesso de formalismo e de intelec

tualismo presentes na Educação, defende a idéia de que a ela deveria caber a tarefa de formar moralmente o cidadão, tornando-o elemento útil à sociedade. É neste panorama social e histórico do século XIX que começa a emergir uma preocupação mais explícita e sistemática com os componentes psicológicos da Educação.

Com o propósito de construir e conduzir o caráter de seus alunos, Pestalozzi vai buscar na experiência prática os meios que lhe permitam forjar suas condutas. Preocupado com o que ele chama de fim social da Educação, vê na formação do caráter da criança a possibilidade de torná-la um cidadão capaz de buscar e manter o equilíbrio social. A Psicologia tem, neste projeto, uma função instrumental central. Era preciso conhecer essa criança ao nível de sua conduta e saber como ela aprende, para levá-la a adquirir as habilidades práticas que a tornariam um elemento produtivo e adaptado à sociedade.

Por esta razão, Pestalozzi dedica-se a operacionalizar procedimentos pedagógicos e métodos de ensino que se baseiam na observação e na percepção sensorial. Organizados em níveis crescentes de complexidade, começando pelos elementos mais simples e avançando gradualmente para conteúdos mais elaborados, seus métodos de ensino deslocam o centro de atenção da atividade pedagógica para o aluno, de forma a traduzir em procedimentos operacionais as características próprias de cada idade.

A concepção de uma Educação voltada para a produção de indivíduos socialmente úteis, adaptados às necessidades da

sociedade sugere a Pestalozzi o caminho da Psicologia da Educação. Segundo ele, somente atuando sobre o indivíduo ao longo de seu desenvolvimento seria possível atingir o fim previsto para a Educação. Podemos perceber aí um tipo de preocupação disciplinar distinta da que foi possível observar anteriormente na História da Educação.

Com os precursores da Escola Nova, o interesse pelo problema da disciplina surge de maneira muito mais explícita e organizada. O objetivo da disciplinarização no trabalho educativo passa, a partir daí, a não se limitar apenas às condições específicas e particulares no interior do espaço escolar. Seu alvo, bem mais abrangente, aponta para a metáfora biológica do positivismo comtiano. A escola, parte do organismo social, tem como função preparar as futuras gerações de cidadãos, e agir preventivamente em relação aos desvios sociais, que ameaçam os ideais liberais de uma sociedade harmoniosa, fruto do esforço de cada um. Com Herbart, esta tendência se amplia, apoiando-se numa metodologia mais definida e sistemática.

A Educação em Herbart efetiva-se fundamentalmente através da instrução, na medida em que ela constrói o caráter e a vontade do indivíduo a partir dos interesses definidos pela sociedade. É interessante observar que todos esses precursores da Escola Nova se dedicaram ao ensino elementar. Desde Basedow até Froebel vemos a preocupação com a criança ganhar cada vez mais importância. Acreditamos que isto em parte se deva às transformações sociais decorrentes da industrialização acelerada na Europa. Em função do êxodo rural e da desagrega-

ção do núcleo familiar provocada pela longa jornada de trabalho que envolvia todos os membros ativos da família, um número cada vez maior de crianças e jovens passa a vagar pelas ruas das cidades à margem de qualquer controle, constituindo um contingente de candidatos potenciais à delinquência. O conhecimento psicológico emerge, neste quadro, a partir de uma preocupação instrumental, objetivando tornar a Educação um mecanismo efetivo de controle social, legitimando os interesses defendidos pelo Estado burguês.

Parece-nos que a Pedagogia do século XIX, ao se constituir como ciência dos procedimentos de ensino, adota como ciência auxiliar uma Psicologia entendida como Biologia do comportamento humano. A dimensão utilitarista desse conhecimento é, neste caso, posta a serviço de um projeto político, que delega à Educação parte da tarefa de garantir a harmonia do corpo social. Conhecer a criança ao nível do seu desenvolvimento e de suas reações, tanto quanto instrumentalizar procedimentos pedagógicos que habilitem a escola como instância social de prevenção e correção foram questões que levaram os educadores do século XIX a produzir esta Psicologia. Para lidar com o incremento do número de alunos, alguns procedimentos foram criados buscando tornar as classes homogêneas em relação a variáveis como faixa etária e nível intelectual. Ao mesmo tempo, promoveram uma reorganização dos conteúdos das disciplinas em termos de níveis de complexidade, graduando em pequenos passos os conteúdos ministrados. Alterações como estas só se tornaram possíveis a partir da construção de determinados conceitos e teorias sobre o comportamento e desenvolvimento do aluno.

2. A ESCOLA NOVA E A EMERGÊNCIA DO DISCURSO PSICOLÓGICO SOBRE A EDUCAÇÃO

As raízes históricas do movimento escolanovista podem ser encontradas, em grande parte, nos movimentos sociais do século XIX, onde os precursores citados no item anterior, imbuídos dos ideais liberais, concebiam a Educação como mecanismo equalizador dos problemas sociais.

Apoiadas na certeza de que caberia à escola formal um papel instrumental na construção política e social dos Estados de base nacional, várias experiências pedagógicas aconteceram na Europa e na América no final do século passado. Longe de alterar significativamente o quadro mais geral da Educação, essas experiências, pelo menos inicialmente, apresentavam um caráter restrito e particular. Geralmente situadas no campo, essas escolas atendiam a um número reduzido de alunos, que nelas permaneciam em regime de horário integral, onde desenvolviam atividades comuns a outras escolas, além de trabalhos manuais e atividades físicas e esportivas. Reunidos em pequenos grupos, os alunos eram coordenados por um educador ou um casal de educadores, e residiam em casas separadas, de forma a recriar o ambiente familiar.

As experiências pioneiras de Bedales e Abbotsholme*,

* Nome das duas primeiras experiências escolares que se apoiaram nos princípios do movimento escolanovista. Abbotsholme foi criado em 1889 por Cecil Reddie e Bedales em 1893 por Dr. Badley, ambos na Inglaterra.

na virada do século, buscavam construir uma Pedagogia baseada na experimentação e no conhecimento empírico sobre a criança.

Posteriormente, a partir de 1910, essas experiências atingiram o ensino público. Inicialmente na Alemanha, depois na Áustria, França e EUA, a influência deixada pelas primeiras escolas no meio educacional foi sendo incorporada na maioria dos programas de Educação Pública. Apesar dessa influência, não se pode deixar de observar que se o discurso pedagógico e os programas de ensino público em todo o mundo, na sua quase totalidade, manifestaram nitidamente a presença do movimento da Escola Nova, não foi senão de forma fragmentária e contraditória que ela se manifestou na prática educativa.

Sob a influência dos ideais liberais, a escola vai abrir espaço para as diferenças individuais dos alunos, tendo por base os estudos biológicos e psicológicos sobre a criança. Vai-se buscar compreender como se dá o ato de aprender em classe, tomando cada criança na sua peculiaridade.

Por outro lado, a emergência e o fortalecimento das democracias contemporâneas trouxeram uma expansão dos sistemas escolares em quase todos os países da Europa e em vários países da América.

As mudanças econômicas decorrentes do avanço do processo de industrialização exigiam que esta demanda educacional fosse canalizada para uma educação antes de mais nada prática, voltada para o atendimento às transformações da vida social e econômica. O homem enquanto força de trabalho deveria estar apto a responder às rápidas transformações do processo produtivo.

Neste contexto, caberia à escola desenvolver nos indivíduos o compromisso moral e político face à tarefa de consolidação da ordem social burguesa. Atuando sobre a criança no ensino elementar, a educação deveria também agir como elemento auxiliar na preparação de homens capazes de se adaptar às exigências sociais decorrentes das transformações no processo produtivo. Como decorrência do compromisso defendido ainda durante a Revolução Francesa, a Educação Renovadora propõe-se um papel redentor na transformação dos súditos em cidadãos, ao mesmo tempo que busca resguardar o que de humano se perdia com o processo de industrialização*.

Os determinantes sócio-econômicos e políticos que circunscrevem o momento de emergência da Escola Nova formam o quadro mais geral dentro do qual vemos surgir uma Pedagogia que vai se operacionalizar em princípios e métodos constituídos experimentalmente. A Psicologia ocupa nesse quadro um lugar privilegiado. É pela porta da Escola Nova que a Psicologia se instala em caráter definitivo no discurso e na organização do trabalho pedagógico.

O rótulo Escola Nova, mesmo que seja algo muito amplo e inclua propostas de trabalho muito distintas entre si, apresenta certa convergência em relação a alguns princípios. Vários autores, entre eles LUZURIAGA (1958), concordam em situá-los a partir das idéias de: atividade, vitalidade, liberdade, individualidade e coletividade. Através dessas idéias, acreditamos poder encontrar a presença da Psicologia se operacionalizando dentro da preocupação disciplinar que vem até aqui orientando nossas reflexões.

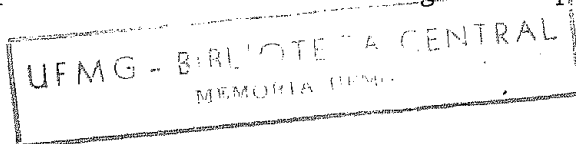
* LOPES, Eliane Marta T. O escolanovismo: revisão crítica. In: MELLO, Guimar Namó de (org.). Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo, Loyola, 1986.

ATIVIDADE: Conhecer é preciso, educar...

A idéia de atividade ocupa um lugar central no discurso de todos os educadores que de alguma forma se associaram ao movimento escolanovista. Essa importância é tanto maior quando se observa o posicionamento que a Pedagogia tradicional até então exigia do aluno. A educação formal durante o século XIX definia para o aluno uma atitude de contemplação, respeito e passividade, centralizando a prática pedagógica na figura do professor. A partir de todo um processo de individualização que se apossa da sociedade, com os ideais liberais, e com o próprio processo de industrialização, vemos aos poucos se manifestar em outras áreas de atividade social uma crescente necessidade de transformar grupos e aglomerados humanos heterogêneos em unidades discretas.

Sobre todo o social observa-se um procedimento de decomposição e reorganização que tem como objetivo político maximizar sua transparência. No bojo das transformações políticas e econômicas do século XVIII, vemos o surgimento das ciências humanas expressando uma preocupação científica voltada para o próprio homem. Aplica-se ao social o mesmo método de investigação das ciências naturais — análise e taxionomia. No interior do corpo social discriminam-se novos objetos de conhecimento: o louco, o aluno, a criança.

Em diversas instâncias sociais, vemos surgir uma preocupação epistemológica, onde instituições como hospitais, quartéis, escolas, prisões, etc., passam a assumir um lugar na pro



dução de conhecimento (FOUCAULT, M. Vigiar e punir, 1984).

Em relação à escola, é possível compreender a importância de se deslocar o centro da ação pedagógica do professor para o aluno. É ele que emerge como um objeto de estudo da Pedagogia. É a atitude científica de conhecer esse objeto que obriga a escola a tirar o professor do tablado, do lugar privilegiado de convergência da atenção de todos para, no seu lugar, colocar o aluno. Uma vez colocado aí, é necessário mantê-lo sob constante observação. A atitude passiva em que o aluno era mantido constituía obstáculo para que se pudesse ter acesso à sua realidade; portanto, a conduta subsequente era incentivá-lo a se manifestar, tirá-lo do imobilismo e dar-lhe atividade dentro de um máximo de liberdade de expressão. Ao incitar o aluno a se manifestar, a Pedagogia Escolanovista vai permitir o acúmulo de informações sobre ele, tendo como referência um lugar específico – a escola.

A necessidade de colocar o aluno numa posição ativa parece-nos, portanto, que emerge de um duplo objetivo: permitir que o educador tenha acesso à verdade sobre o aluno no exercício da própria prática pedagógica – objetivo epistemológico – e introduzir o aluno, a partir das relações pedagógicas, na lógica da produção – objetivo político.

Partindo do princípio de que a ação é espontânea no aluno e principalmente na criança, Rousseau, no "Emílio", já ressaltava a motivação ou o interesse como fator de direcionamento dessa atividade. No século XIX, vamos reencontrar a noção de interesse norteando a idéia de atividade, mas já neste

momento numa perspectiva estritamente psicológica como em Pestalozzi e Herbart.

Nessa mesma linha de raciocínio encontramos a operacionalização da idéia de atividade motivada associada ao lúdico. Nos procedimentos pedagógicos desenvolvidos por Fröbel e mais tarde por Decroly, o interesse extrapola o nível individual e se expressa no jogo, no brinquedo, como manifestação coletiva. Dentro da lógica inerente ao jogo como elemento educativo, a motivação situa-se ao nível mesmo da prática do jogo; é o próprio jogar, o lúdico. Em Dewey e Kerchensteiner vemos esse processo desembocar na idéia de educação como trabalho, onde a satisfação tem uma dimensão coletiva e se externaliza em um produto final orientado por interesses socialmente definidos.

VITALIDADE: a escola deve ser útil

A idéia de vitalidade surge na Escola Nova intimamente ligada à de atividade, e poderia mesmo dizer-se que ela seria um prolongamento da idéia de atividade ao nível de sua aplicação ou exercício. A atividade instrumentalizada vitaliza-se, porque representa o envolvimento global do aluno na escola. Nesse aspecto, a Escola Nova é muito mais ambiciosa do que a Escola Tradicional, ao definir o alvo da ação educativa. Se esta investe seus esforços na esfera intelectual, a Escola Nova vai tomar o aluno em sua complexidade, ao nível de todas as mani-

festações vitais, sejam elas intelectuais, afetivas ou orgânicas. Tudo que o aluno traz consigo passa a ser objeto de interesse educativo.

Talvez seja oportuno observar que esta noção de vitalidade revive na prática educativa princípios presentes na educação da Idade Antiga, onde a dimensão afetiva assumia o lugar de suporte da atividade educativa, através da idéia de se ver Eros como instrumento da Paidéia.

A distinção entre os aspectos racionais e irracionais da vida humana fez com que aos poucos os componentes afetivos, presentes na relação mestre/discípulo como irracionais, fossem afastados da escola. A prática pedagógica centrada sobre os parâmetros da racionalidade passa a eleger a via intelectual como manifestação vital privilegiada. No século XIX, diante da percepção do empobrecimento da relação pedagógica mantida nesses moldes e do avanço da aplicação de critérios de racionalidade onde até então vigorava o irracional, a escola pode permitir tais manifestações, e torná-las elemento enriquecedor da prática educativa.

A possibilidade de considerar a escola como um lugar que não se distingue da vida, mas que estabelece com ela uma relação de concordância e mesmo de modelo, só se torna possível no interior da escola, no momento em que se equacionam dois problemas fundamentais: (1) o da presença dos aspectos afetivos da conduta do aluno, sem que isto ameace ou coloque em risco o controle e a condução da tarefa do professor – questão disciplinar; (2) quando se redefine o conceito de educação des

locando o alvo do processo educativo do ato de *ensinar* para o de *aprender* – questão pedagógica.

Na primeira questão, vemos a psicologia do desenvolvimento da personalidade e a própria Psicanálise, analisando a possibilidade da liberação da escola como lugar da afetividade, na medida em que esses saberes estabelecem critérios de intelegibilidade para essas manifestações e permitem sua previsão e controle.

É preciso, entretanto, que não se veja o retorno da afetividade na escola apenas como uma concessão. Ela expressa, também, uma percepção já presente nos precursores da Escola Nova como Pestalozzi e Fröbel, da função pedagógica do lúdico e da motivação inerente a ele. Talvez nesse sentido a escola tenha se antecipado à fábrica. Efetivamente, a preocupação de tornar a fábrica e a empresa espaço de investimento afetivo, só vai surgir em torno da década de 30 como efeito da resistência dos trabalhadores às condições impostas pelo taylorismo, e posteriormente com o desenvolvimento de diversas formas de envolvimento e participação dos trabalhadores na empresa (FLEURY, M.T. & FISHER, R.M. Processo e relações do trabalho no Brasil, 1985, p. 136).

A noção de vitalidade pode ser encontrada na Escola Nova também vinculada a seu compromisso mais amplo, como pedagogia social (LOURENÇO FILHO. Introdução ao estudo da Escola Nova, 1978. p. 23). Especialmente na pedagogia pragmática de Dewey e Killpatrick, a idéia de vitalidade extrapola os muros da escola e assume uma conotação mais ampla, onde a ação educau

tiva é entendida como interação, experiência do mundo. A relação da escola com o mundo, neste sentido, não deveria ser de corte, separação. Caberia à escola não a tarefa de criar condições artificiais para que se desse a aprendizagem, mas, pelo contrário, estabelecer com o mundo uma relação de continuidade na medida em que é no mundo que a vida se manifesta em todos os seus aspectos. É com a vida tal como ela se manifesta que a Educação deve estabelecer seu compromisso. A Educação deve abdicar de seus fins mais transcendentais e investir no aqui e agora, tornar-se um elemento útil na formação de uma sociedade em transformação.

Novamente aqui o pensamento pedagógico se manifesta dentro dos interesses e das forças sociais da época. A construção das sociedades industriais não pode se dar ao luxo de investir em uma Educação para a formação de um homem ideal. A lógica do capital se impunha na educação, ao nível de sua utilidade, como peça essencial na engrenagem produtiva. A educação deve ser um bem, portanto, voltada para atender aos interesses de uma sociedade que não desperdiça, que maximiza a produção dos bens e a utilização da força de trabalho dos homens.

LIBERDADE: Construção de uma disciplina

O conceito de liberdade, para que possa ser compreendido, exige um quadro de referência, em relação ao qual ela ganha significado. No contexto da Escola Nova, esse significa-

do deve ser buscado não tanto ao nível de sua formulação mais geral como princípio norteador do movimento, mas muito mais ao nível da prática educativa, na maneira como esta se operacionaliza. No plano físico, a idéia de liberdade se expressa antes de tudo pela própria mobilidade corporal vivida pelo aluno. Em oposição à imobilidade física, a que o aluno era submetido na concepção da educação tradicional, a Escola Nova vai exigir do aluno uma movimentação constante. Neste particular, a idéia de liberdade vai se aproximar de um outro princípio caro à Escola Nova, que é o princípio de atividade, na medida em que desamarra o aluno da carteira e passa a exigir dele uma atividade corporal ativa, franqueando-lhe um espaço e uma temporalidade até então negada.

Como procedimento pedagógico, o trabalho de pesquisa de recolhimento de materiais e informações torna-se imprescindível numa Pedagogia que se baseia na observação e na coleta de dados. Como exigência deste princípio, o aluno deve ganhar o espaço da escola não mais se restringindo a um único lugar ou à sala de aula. Esta liberdade corporal, entretanto, não deve ser entendida simplesmente como um afrouxamento dos grilhões que prendiam o aluno à carteira da escola; ela se dá como orientação planejada dos movimentos do aluno. Liberdade e disciplina estabelecem, nessa perspectiva, uma relação convergente. Daí, seguramente, a importância que a Educação Física e os esportes vão ocupar no movimento escolanovista.

Nesse sentido, portanto, liberdade é um conceito construído a partir de um domínio corporal que o aluno é levado a

adquirir através de exercícios motores e sensoriais sistemáticos. Na pedagogia montessoriana, por exemplo, tais exercícios vão ocupar a maior parte do tempo dedicado às atividades educativas. Eles são vividos pelas crianças como atividade lúdica, de forma que seu envolvimento se torna espontâneo, exigindo da criança, para a obtenção de um melhor desempenho, um controle cada vez mais apurado dos movimentos.

A própria agitação e indisciplina tão comumente observadas em crianças pequenas, na faixa etária de 3 a 7 anos, são creditadas por Montessori à precariedade do controle motor que elas apresentam.

Atividades que a criança aprende desde cedo em casa como abotoar a roupa, dar laço nos sapatos, folhear um livro ou abrir e fechar uma porta são usadas na pedagogia montessoriana como exercício de desenvolvimento muscular. Dentro desse objetivo, estes exercícios são desdobrados em tarefas mais simples, de forma a levar a criança a realizá-los com o máximo de eficiência dentro de uma preocupação econômica, onde nenhum gesto é supérfluo ou inútil.

"Quadros para abotoar: Entre outros objetos que exercitam as crianças na análise de seus movimentos podemos referir o quadro de madeira no qual se fixam dois retângulos de tecido. Estes tecidos são unidos ou fechados de diversos modos: com botões, presilhas, laços, fitas, colchetes, fechos automáticos, etc. Servem para desenvolver a habilidade dos gestos que se fazem ao vestir-se; as duas peças de fazenda devem, primeiramente, ser justapostas com precisão, de tal modo que em ambos os tecidos haja uma correspondência recíproca entre os bu-

raquinhos por onde hão de passar a fita, entre os botões e suas casas, entre os ilhoses e os laços etc. Isso requer da criança variadas manobras, por vezes bem complexas, que a levam a coordenar os gestos sucessivos que terá que fazer, um após o outro.

Um exemplo: o botão deverá ser segurado entre os dedos, enquanto que a outra mão empurra o tecido com a casa do botão até fazer com que este, em posição correta, atravesse a casa, e fique ajustado em sua devã da posição. Após ter-lhe a mestra demonstrado, com exatidão, todo o processo a seguir, a criança prosseguirá indefinidamente em seu exercício de abotoar e desabotoar, até adquirir habilidade e desenvoltura nesta ação." (MONTESSORI, M. Pedagogia científica, 1968, p. 88)

FOUCAULT (1984), ao discorrer sobre o desenvolvimento das disciplinas no século XVIII, assinala com propriedade a preocupação em tomar o corpo como primeiro objeto disciplinador, correlacionando os movimentos a serem por ele executados na busca de um máximo de rapidez e precisão na execução da tarefa.

"(...) o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto." (FOUCAULT, M. Vigiar e punir, 1984, p. 138)

Rapidez e precisão, posteriormente na Psicometria, vão se tornar duas variáveis extremamente importantes na avaliação dos testes de aptidão, e encontrar larga aplicação na se-

leção de homens habilitados para tarefas específicas na Indústria, Comércio, Forças Armadas, etc.

No aspecto intelectual, a idéia de liberdade traz consigo uma alteração radical na interação professor-aluno, em relação ao que se observava, até então, na escola tradicional. Cabia ao professor, nessa relação, o lugar de agente transmissor de conteúdos e, ao aluno, o de receptáculo do conhecimento veiculado pelo professor.

Ao operacionalizar princípios pedagógicos já defendidos por Vives e Rousseau, a Escola Nova vai retirar do professor o papel de agente transmissor de conhecimento, questionando mesmo a possibilidade de o professor transmitir. A autoridade do professor diante dos alunos deixa de se estabelecer sobre uma bagagem intelectual na medida em que aprender é experimentar, portanto, tarefa do aluno. A impossibilidade de ensinar, responsável pela destituição do professor de seu papel tradicional, reside na originalidade da experiência educativa, que para cada aluno se constitui de forma genuína pela síntese resultante da interação de novas experiências com as anteriormente acumuladas.

A liberdade manifesta-se em aprender com a própria experiência, levando o aluno a explorar a capacidade até seu limite. A decomposição da classe escolar em singularidades discretas permite ampliar em muito a carga de trabalho de cada aluno. Se cada um é estimulado a atingir seu limite, o rendimento que se pode obter, como soma dos rendimentos individuais, ultrapassa em muito um limite padronizado para a turma tomada co

mo unidade. A preocupação econômica prevalece nesta análise, onde o objetivo é tornar cada elemento o mais útil possível, explorando ao máximo sua capacidade.

A INDIVIDUALIDADE: *singularidades úteis*

Em outro momento deste trabalho, analisamos a noção de individualidade no interior da História da Educação como reflexo das transformações sociais decorrentes do desenvolvimento da sociedade industrial.

Dentro de um procedimento analítico, já presente no social desde o século XVI, a individualidade vai ocupar um lugar importante no conjunto das estratégias disciplinares modernas, respondendo à necessidade de se criarem formas de ordenamento social nos centros urbanos em contínuo crescimento. Tais procedimentos de controle social vão buscar ampliar a transparência das relações sociais na sociedade industrial principalmente através de suas instituições. Dessa forma, a Igreja, por exemplo, vai buscar estabelecer algumas regras para a legitimação dos casamentos (ARIES, 1987), o Exército vai aquartelar a tropa e estabelecer um código moral e disciplinar próprio que o diferencie da população civil, a Medicina vai atuar sobre o social de maneira mais difusa, recenseando a população e prescrevendo normas de conduta higiênica que atingem desde as relações materno-infantis até as formas de relacionamento sexual da população adulta (DONZELOT, FLANDRIN, 1987). Toda uma série de instituições tutelares vai surgindo, desenvolvendo-se e assu-

minho novas funções como expressão das transformações sociais e econômicas da Idade Moderna. A família, as instituições filantrópicas, os hospitais gerais e as escolas fazem parte de todo esse movimento de controle social que amplia sua eficácia como mecanismo de uma progressiva individualização.

Em relação à escola, os procedimentos de individualização vão se operacionalizar na prática educativa, tomando como alvo a classe escolar. Decompondo os alunos que a constituem a partir de características que realçam, num primeiro momento, sua heterogeneidade, a classe escolar vai lidar inicialmente com as diferenças de idade que nela se encontram.

A preocupação em separar as idades na classe escolar foi um procedimento demorado e nem sempre prevalecente para todas as idades, ainda que já observadas no século XVII em relação à primeira infância (idade de 10 anos).

"(...) embora a primeira infância fosse assim isolada, a mistura arcaica das idades persistiu nos séculos XVII e XVIII entre o resto da população escolar, em que crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 frequentavam as mesmas classes. Até o fim do século XVIII, não se teve a idéia de separá-los. Ainda no início do século XIX, separavam-se de modo definitivo os homens feitos, os 'barbudos' de mais de 20 anos, mas não se considerava estranha a presença no colégio de adolescentes atrasados, e a promiscuidade de elementos de idades muito diferentes não chocava ninguém, contanto que os menorzinhos não fossem expostos a ela. De fato, ainda não se sentia a necessidade de distinguir a segunda infância, além dos 12-13 anos, da adolescência ou da juventude. Essas duas categorias de idade ainda continuavam a ser confundidas: elas só se sepa-

rariam mais para o fim do século XIX, graças à difusão, entre a burguesia, de um ensino superior: universidade ou grandes escolas. Durante o Primeiro Império na França, nem mesmo a época do recrutamento, facilmente evitado nas camadas burguesas, dividia esse longo período de idade em que nossas distinções modernas ainda não eram admitidas." (ARIES. História social da família e da criança, 1981, p. 176)

Mais adiante, já no século XIX, novos procedimentos de individualização vão tomar a classe escolar como alvo, ampliando em muito o nível de acuidade da análise. Dentro de um conceito de desenvolvimento, entendido como processo contínuo que se estende da infância à idade adulta, desenvolve-se, a partir de parâmetros psicológicos, toda uma psicotécnica, que tenta mensurar as diferenças individuais. Através do desenvolvimento de testes de execução e provas diversas, procura-se registrar as diferenças individuais tomando-se como referência variáveis como: limiar perceptivo, destreza motora, traços de personalidade, etc., levando a uma compreensão da classe escolar como um conjunto de singularidades irreduzíveis.

A Escola Nova, como se pode observar, não representa o momento histórico em que surge esse tipo de análise do espaço da sala de aula. É com ela, no entanto, que se operacionaliza toda uma metodologia de ensino apoiada nessa analítica dos detalhes, como o plano Dalton, o método Decroly e o sistema Winnetka. Em todos observa-se a preocupação em estimular a criança a trabalhar dentro de seu próprio ritmo, ao mesmo tempo que se busca atingir o melhor desempenho de cada aluno.

Todo esse processo de decomposição da classe escolar

a partir de características psicológicas leva a escola a perceber o aluno como uma síntese original, resultante de características que posteriormente vão ser reagrupadas em tipos ou perfis, que servirão de grade de leitura da classe escolar. Ao momento da heterogeneidade segue, desta forma, o da homogeneização orientada pela maximização do desempenho de cada aluno dentro de uma lógica de utilização plena de suas capacidades.

À maneira de um taylorismo pedagógico essa preocupação analítica dá lugar, na Escola Nova, a uma tecnologia da atividade humana, que nos permite bem compreendê-la como mecanismo disciplinar; elemento importante no conjunto das estratégias de controle social.

Se no século XIX a escola mútua* já aplicava este princípio analítico à organização do trabalho pedagógico, na Escola Nova ele passa a se exercer em nível mais profundo, não apenas sobre a organização do trabalho pedagógico mas reconstruindo essa mesma organização dentro de uma lógica da utilidade, onde o elemento humano é peça essencial. Na Escola Nova, o processo de análise e decomposição em elementos mais simples ao incidir sobre o processo de trabalho, inclui também o aluno, tornando-o elemento central da organização deste processo, em função do qual a Pedagogia deve funcionar. Ao tomar o indivíduo numa perspectiva genética, a Escola Nova propõe-se a intervir no

* Escola mútua - Designação dada ao sistema educacional criado e desenvolvido por Andrew Bell e Joseph Lancaster, no início do século XIX. Apoiado sobre uma minuciosa organização do trabalho pedagógico e na ampla utilização de alunos mais adiantados como monitores, este sistema permitia a um único professor controlar o trabalho de um grande número de alunos.

processo educativo ao nível das características psicológicas que o constituem como tal.

Isto se deve, em grande parte, ao fato de os educadores do século XIX perceberem que o processo educativo, visto em sua dimensão formativa, apresentava-se como mais eficiente e econômico do que arcar com o ônus de uma reeducação do adulto mais cara e de resultado muitas vezes duvidoso.

COLETIVIDADE: Por uma sociedade moralizada e harmoniosa

A interrelação que pode ser observada entre os diversos princípios centrais no movimento escolanovista parece que se faz mais presente na idéia de coletividade. Dificilmente se pode analisar essa idéia sem vê-la juntamente com as de individualidade e liberdade. Todo o processo de individualização que ocorre no social em fins do século XIX e início do século XX na Europa, sob influência do liberalismo, faz-se presente na Escola Nova orientado para uma dimensão moral-social que se ancora na idéia mais geral de coletivo.

A idéia de coletividade na proposta da Escola Nova manifesta-se em diversos momentos, como referência do trabalho educativo: na forma de sub-grupos de trabalho e estudos, na sala de aula ou tomando toda a classe como um coletivo; na coletividade composta pelos interesses da instituição escolar ou ainda expressando segmentos mais abrangentes do social; signi-

ficando comunidade, nação. Numa outra perspectiva, a idéia de coletividade pode ser encontrada tanto ao nível do processo da aprendizagem que se daria coletivamente — aprender com o outro — como ao nível do resultado ou produto final, que seria definido a partir de interesses sociais.

A dimensão moral da educação, tão presente na Escola Nova, encontra, também, na idéia de coletividade, uma referência importante. A classe, nesse sentido, ocupa um lugar central na construção das normas de conduta grupal e individual. É o coletivo formado pela classe que deve fornecer os elementos definidores da conduta moral e ética de cada um.

As brincadeiras coletivas e os jogos vão ser recursos muito utilizados por quase todos os educadores da Escola Nova como instrumento de internalização de valores morais. As regras que orientam a conduta individual não devem ser buscadas na autoridade pessoal do professor, mas no próprio coletivo ou grupo.

"Não é a vontade ou o desejo de uma pessoa que estabelece a ordem, mas o espírito dominante em todo o grupo. O controle é social, mas os indivíduos são parte do grupo e não elementos fora da comunidade."
(DEWEY, J. Experiência e educação, 1971)

O liberalismo, no qual a Escola Nova encontra suas raízes filosóficas, é que orienta essa preocupação moral, de limites e regras de conduta individual para uma instância social. Seria ferir os princípios elementares do liberalismo burguês admitir uma atitude coercitiva, personalizada, como refe-

rência na constituição das normas de conduta do indivíduo. A preocupação da Escola Nova em se auto-definir como uma pedagogia social, como assinala LOURENÇO FILHO (1978), está seguramente amparada numa concepção de sociedade onde conflitos de interesses devem ser resolvidos por consenso, e as decisões acatadas por todos os membros. Tudo se passa como se a coletividade representasse um ideal de sociedade sempre harmônico, onde os mecanismos coletivos de decisão garantissem a estabilidade e a reprodução social.

3. A PRODUÇÃO DE UM SABER NORMATIVO

No tópico anterior procuramos mostrar um pouco porquê e através de que práticas, os educadores se voltam para um certo tipo de conhecimento psicológico.

Os ideais liberais que alimentaram a Revolução Francesa vão ser responsáveis pelo surgimento de um modelo de Homem que se define por sua singularidade e por um novo conceito de liberdade. Calcadas no Contrato Social da Revolução Francesa, as questões levantadas pelo surgimento de uma nova ordem social colocam demandas concretas para a Educação, assim como para todas as áreas de conhecimento teórico e prático. Este Homem não pode mais ser apenas o objeto de curiosidade especulativa; é preciso conhecê-lo ao nível da sua funcionalidade. O século XIX vai torná-lo centro de interesse prático. A pergun-

ta que orienta esse interesse não é tanto "o que ele é", mas "como ele funciona". As ciências humanas constituem-se a partir desse tipo de preocupação e procuram explicar esse objeto complexo decompondo-o em elementos.

Essa preocupação prática já estava presente ao nível do funcionamento interno de instituições como o Colégio durante a Idade Média, através das práticas disciplinares. Ao longo do século XIX, entretanto, este interesse ganha uma organização e uma formalização apoiadas no modelo científico positivista, que até o século XVIII estava restrito aos objetivos internos das instituições e se constituía empiricamente. Essa forma de compreender o surgimento das Ciências Humanas e, especialmente da Psicologia aponta para a importância de instituições como a escola, não apenas como instância de utilização desse conhecimento, mas como lugar também de sua produção.

O papel que a Psicologia passa a ter a partir do século XIX no conjunto de estratégias que buscam o controle social deve-se em grande parte à compreensão de que a utilização de mecanismos repressivos teria um custo social, político e econômico muito mais alto e um nível de eficiência muito mais precário do que o obtido através da internalização de valores e princípios morais inculcados via educação formal.

A importância dada pelos educadores do século XIX a tais aspectos da Educação confirma este fato e reforça a função que a Psicologia deveria desempenhar neste projeto. Herbart talvez tenha sido quem melhor e mais explicitamente formulou o papel que caberia à Psicologia, ao definir como fim último pa-

ra a Educação, a moral, e para a Psicologia a tarefa de viabilizar os caminhos e superar os obstáculos.

Para assumir este papel instrumental dentro da tarefa educativa, a Psicologia necessitou apresentar características que a tornassem mais efetiva que os instrumentos legais já mantidos pelo aparelho jurídico. O controle social obtido através de um conjunto de leis passa aos poucos a ser insuficiente e incompatível com uma sociedade que se alicerça sobre os ideais liberais de liberdade individual. Para complementar tais mecanismos legais, outros tipos de instrumentos são necessários.

Enquanto a idéia de Lei apoia-se sobre um poder que age de uma forma essencialmente repressiva, através da interdição e da punição, o saber psicológico vai buscar desempenhar seu papel de controle social a partir de uma atitude normativa que se apoia basicamente sobre um mecanismo regulador. Se a Lei se operacionaliza através da repressão, negando, desqualificando, obstruindo, o saber psicológico vai operar a partir de um outro registro.

A regulação funciona como um mecanismo de controle que não diz apenas "não"; ele se configura antes de mais nada por uma riqueza discursiva que define as condições e a forma dos comportamentos aceitáveis. Através da regulação, a adaptação à ordem desejada é obtida sobretudo pela produção de novas características corporais, afetivas e sociais (FREIRE, J. Ordem médica e norma familiar, 1983).

A esse respeito, temos toda uma série de discursos

que vão sendo produzidos sobre o indivíduo, cujo objetivo é manter sua conduta dentro de parâmetros desejáveis.

A Medicina do século XIX teve um papel fundamental na construção de modelos de comportamento social que se enquadram dentro do que poderia ser chamado de saber normativo. As preocupações higiênicas que orientaram o discurso médico do século XIX na Europa e no Brasil, tinham não uma função de interdição sobre o tipo de conduta que as pessoas deveriam ter sobre seu próprio corpo, sua habitação, seus hábitos sexuais, etc., mas se caracterizavam antes de mais nada pelo seu caráter prescritivo, ao definir as condições ótimas de conduta em todos os aspectos da vida do indivíduo.

Ao contrário da estratégia utilizada pelos instrumententos legais, a estratégia normativa não age essencialmente pela repressão, pela negação; antes, incentiva os indivíduos a adotarem atitudes e condutas consideradas desejáveis, definindo para isso uma referência-padrão. A conduta dos indivíduos passa, então, a ser avaliada não mais em termos de certo-errado, legal-ilegal, mas em relação à diferenciação que suas condutas apresentam do padrão desejado. O procedimento de avaliação dá-se mediante diferenciação e classificação em relação a este padrão que não é necessariamente absoluto ou estático. O grau de afastamento ou desvio que essas condutas apresentam diante do conjunto de condutas e atitudes entendido como ótimo, permitem avaliar, quantificando, o grau de gravidade da conduta desviante, mesmo que este seja milimétrico e implementar mecanismos de correção.

No lugar certo-errado surge uma gama de classificações que vão do pior ao melhor, cobrindo de uma maneira muito mais exaustiva o repertório de condutas possíveis.

Essas duas características, que vão se constituindo na Educação durante o século XIX — um caráter moral leigo que substitui uma moralidade religiosa como centro da preocupação pedagógica e a constituição de um conhecimento psicológico como um saber normativo seguindo o modelo médico — são aspectos convergentes que possibilitaram a emergência de um conhecimento psicológico organizado na Educação. Este discurso passa a se destacar da Educação, afigurando-se a partir de então como um discurso psicológico sobre a Educação.

Historicamente, esse momento coincidiu com o movimento conhecido como Escola Nova ou da Educação Renovada e se traduziu por toda uma série de procedimentos que privilegiaram os aspectos psicológicos da atividade educativa. Acreditamos que o rumo que seguimos em nossa investigação encontra no movimento da Escola Nova um momento de especial significação, na medida em que os aspectos psicológicos, que vão sendo historicamente produzidos, dissociam-se do discurso pedagógico para se constituírem como um campo distinto de conhecimentos dentro da Educação.

A Escola Nova apresenta-se como o momento da emergência do discurso psicológico sobre a Educação. De um dos determinantes na sua compreensão, a Psicologia, com a Escola Nova, vai assumir o lugar de agente explicativo privilegiado desse processo.

4. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO NA EDUCAÇÃO: UMA QUESTÃO INSTITUCIONAL

Quando se fala das relações entre Psicologia e Educação, o quadro observado é sempre amplo e impreciso, a começar pela conceituação, onde termos como Psicologia da Educação, Psicologia Educacional, Psicologia Escolar, Psicopedagogia são usados de forma indistinta e não respondem a uma convergência em termos de princípios, métodos, objetivos, ou campo de aplicação.

Não é nosso objetivo analisar exaustivamente essa indefinição terminológica, mesmo porque essa tentativa, a nosso ver, não pode partir de uma conceituação apriorística, mas deve buscar na prática social seus critérios de definição. Como esta prática se coloca ainda de forma imprecisa, consideramos inútil o esforço nesse sentido. Entretanto, o que nos parece necessário é definir, a partir dessa prática, um recorte particular dentro desse campo circunscrito pelas relações possíveis entre Psicologia e Educação, que permita ao leitor compreender, com um mínimo de precisão, do que estamos falando.

Entre os vários termos que encontramos na literatura, optamos por adotar o termo Psicologia Escolar. Em primeiro lugar, por circunscrever as relações entre Psicologia e Educação ao espaço físico da instituição encarregada do desenvolvimento de um processo formal de Educação, à qual nossa prática educativa está ligada. Em segundo lugar, por acreditarmos que este recorte coloca especificidades dentro do conjunto das práticas

educativas que particularizam estas relações ao nível das questões colocadas e das formas de intervenção possíveis.

Ao perceber as condições particulares dentro das quais a escola funcionava, fomos obrigados, por exigência da própria prática, a buscar soluções para os problemas de ordem psicológica que aí surgiam. Mesmo que questões educacionais encontradas na escola sejam comuns a outras instâncias que se apresentam também como educativas como o sindicato, a fábrica, o clube, etc., a escola apresenta características institucionais próprias que nos orientam na escolha do termo Psicologia Escolar como o mais apropriado.

Dos diversos autores que tomam como preocupação de trabalho a Psicologia e a Educação, encontramos dois tipos de orientação: uma teórica e outra prática. BERNARD (1981) e MELO (1978) buscam essa distinção a partir do tipo de contribuição que a Psicologia oferece à Educação. No primeiro tipo de contribuição, chamada de científica, a Psicologia fornece à Educação informações e conhecimentos psicológicos relativos a problemas educacionais. Neste caso, utiliza-se frequentemente o termo Psicologia Educacional e caracteriza-se a Psicologia como uma área de conhecimentos aplicados, voltada para aspectos especiais da investigação psicológica de interesse para a Educação como: estudos de desenvolvimento mental, diferenças individuais, aprendizagem, etc.

Autores como MOULY (1979), KLAUSMEIR (1977), FOULQUIÉ (1976) e LINDGREEN (1971) representam essa primeira posição e definem para a Psicologia um lugar privilegiado na explicação

do processo educativo, delegando ao psicológico as condições de inteligibilidade e funcionamento da Educação. No outro tipo de contribuição – a prática – a Psicologia é vista como uma psicotécnica, da qual o psicólogo lança mão com o objetivo de solucionar problemas concretos que lhe são propostos pela escola. A intervenção do psicólogo, neste sentido, é orientada para o atendimento dos objetivos educacionais da instituição escolar. Esse segundo tipo de contribuição da Psicologia à Educação, MELO (1978) chama de Psicologia Escolar. É dele que gostaríamos de nos ocupar um pouco, analisando as fontes de conhecimento nas quais o psicólogo escolar apoia seu trabalho.

Ao entrar na escola e intervir, o psicólogo não parte do zero. Ele traz consigo uma bagagem de conhecimentos psicológicos produzidos em contextos diversos: clínica, pesquisa experimental, indústria, etc. De um modo geral, essa primeira fonte de recursos teóricos e técnicos é constituída por um conjunto de princípios gerais sobre o psiquismo humano e de teorias particulares produzidas em contextos específicos de que o psicólogo se apropria e aplica à realidade escolar. Esses recursos são, entretanto, insuficientes e, muitas vezes, inadequados para atender necessidades e problemas que são próprios da escola. Daí, talvez, se possa compreender a dificuldade que os psicólogos sentem em se tornar profissionais úteis dentro da escola, na medida em que sua aceitação e utilidade está diretamente ligada à sua capacidade de solucionar problemas, em dar respostas práticas aos problemas concretos da escola.

As reflexões que temos desenvolvido, na tentativa de

compreender as condições que levaram ao surgimento de um discurso psicológico na Educação, têm apontado para a necessidade de se ver esta questão a partir de circunstâncias peculiares à prática escolar. Do mesmo modo que nossa prática como psicólogo escolar nos exige o domínio de uma produção exterior à escola, percebemos claramente que o psicólogo não pode vir a ser um profissional útil à escola sem compreender que o conhecimento psicológico se constitui também e principalmente, a partir de uma outra fonte de intervenções localizadas, de pequenas práticas particulares, que buscam solução para os problemas cotidianos encontrados nas instituições de ensino. Parece-nos que, antes de ser uma instituição à qual se possa aplicar um conhecimento psicológico a partir de princípios gerais, ou o espaço no qual se dê a apropriação de teorias particulares produzidas em outros contextos, a escola configura-se como uma problemática original, que exige respostas genuínas.

No percurso histórico que realizamos, tínhamos assinalado a presença, no século XVI, de uma preocupação empírica orientando a produção e o acúmulo de um certo tipo de conhecimento psicológico no interior dos colégios. Dois séculos, portanto, antes do surgimento de uma Psicologia baseada no método experimental, já se podia observar uma preocupação disciplinar gestando uma pré-história da Psicologia Moderna.

Depois que a Psicologia na escola passou a adotar procedimentos científicos e se apresentou como um corpo de conhecimentos mais sistematizado, vamos encontrá-la ainda se constituindo a partir das questões mais imediatas levantadas pela

prática educativa. No interior do movimento da Escola Nova, Montessori assinala o papel da necessidade prática imediata, que brota da ação pedagógica como elemento central na produção do conhecimento psicológico na escola.

"(...) Não se pode conhecer o educando 'a priori', porque as atividades psíquicas são 'latentes' e só a concentração e a atividade podem revelá-las. Por isso, a educação mesma faz manifestar os caracteres psíquicos infantis. Para se conhecer a criança é necessário oferecer-lhe os meios necessários à sua vida interior e deixá-la em liberdade para manifestar-se." (ROSA, M.G. História da educação através de textos, 1971, p. 313)

Diante dos problemas que encontramos hoje na escola, assumimos o mesmo tipo de atitude que tem caracterizado historicamente a presença de uma preocupação psicológica na Educação, o que nos faz refletir sobre a importância dessa dimensão prática mais imediata na produção do conhecimento psicológico. Em relação às necessidades de trabalho, parece-nos que os dois níveis de conhecimentos assinalados – o teórico e o prático – mostram-se importantes, ainda que as articulações entre os dois nem sempre ocorram. Entre a Psicologia como discurso científico e a Psicologia como saber prático não há necessariamente uma relação de continuidade, e muito deste saber prático permanece restrito a uma utilização particular. Do mesmo modo, a aplicabilidade de um discurso científico sobre a Psicologia permanece em grande parte limitada à literatura especializada e ao duelo de retóricas de academia, não encontrando uma corres-

pondência ao nível das necessidades do psicólogo em seu trabalho na escola.

De uma maneira geral, parece-nos que o conhecimento psicológico deva ser compreendido dentro do campo delimitado pelas necessidades mais imediatas de obter determinados resultados quanto à conduta dos indivíduos e à organização de teorias gerais sobre o psiquismo humano. O movimento e o conflito existentes entre esses dois níveis, mesmo que expressem um estágio pouco desenvolvido quanto aos aspectos teóricos e metodológicos desse conhecimento, aponta-nos a necessidade de ver a instituição escolar como um espaço de produção constante de conhecimento, e não apenas o lugar de sua aplicação e reprodução.

Olhar a escola nessa perspectiva significa percebê-la como um espaço onde a partir da relação saber-poder são definidos os critérios de verdade sobre essa realidade; onde a partir do jogo de interesses presente na escola — na relação professor-aluno, professor-direção, ou ao nível de interesses de classe presentes na escola — a Psicologia é produzida. O mesmo raciocínio parece-nos aplicável a outras realidades institucionais como a fábrica, os orfanatos, os sindicatos e as instituições tutelares (manicômios, prisões, casas de correção), onde os objetivos específicos de cada uma exigem demandas concretas de solução, as quais geram como efeito um certo tipo de saber sobre os indivíduos nela envolvidos: alunos, operários, detentos, de linquentes, etc.

Quando se fala da produção de conhecimento a partir de relações de poder, uma questão importante é a dimensão polí

tica dessa produção. A maioria dos autores que analisam o papel da Psicologia nas Ciências Humanas, JAPIASSU (1977), POLLITZER (1976), MERANI (1977), por exemplo, apontam para a Psicologia uma função exclusivamente ideológica. Em relação à Psicologia na Educação, autores como PATTO (1984), LIBÂNEO (1986), SAVIANI (1984), para citar apenas alguns, adotam uma perspectiva que reserva a ela o papel de elemento legitimador de diferenças sociais produzidas pela dominação burguesa, e responsável pela justificativa dos mecanismos de exclusão escolar das classes subalternas.

Mesmo concordando com a argumentação desses autores, não nos parece que esse tipo de análise esgota o papel da Psicologia na sociedade moderna. A realidade em que se dá o processo de dominação burguesa é menos monolítica e compacta do que se pode apreender através dessas análises. O papel centralizador e onipotente do Estado despreza os aspectos contraditórios que, politicamente, esse conhecimento desempenha, e que são captados apenas ao nível das relações sociais microscópicas no cotidiano da realidade escolar.

A tendência predominante em nossa análise sobre a produção do conhecimento psicológico na escola sugere-nos que a Psicologia não deve ser tomada como reflexo de necessidades infra-estruturais do modo de produção capitalista, mas como elemento político de luta importante, sujeito a apropriação constante por parte dos atores que a vivem e dela se utilizam no contexto escolar.

No referencial Foucaultiano, no qual apoiamos nossa

análise neste trabalho, não encontramos uma identidade entre poder e Estado, ainda que uma fração expressiva de seus leitores façam este tipo de interpretação. O poder em Foucault apresenta duas características essenciais, que trazem consequências importantes para a compreensão de nossas reflexões. Em primeiro lugar, o poder não é personalizado; ele não pertence a nenhuma instância, pessoa ou organismo jurídico. Ele se organiza como uma rede que atravessa todo o social, assim como na arquitetura Panóptica de Bentham, o acesso ao poder depende do lugar que o indivíduo ocupa no social. A outra característica define o poder não como um mecanismo essencialmente repressivo, mas, antes, pela sua capacidade de incitações discursivas e de riqueza produtiva.

"Se o poder fosse somente repressivo, se nos fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que ele seria obedecido? O que faz com que o poder seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso." (FOUCAULT, M. Microfísica do poder, 1979, p. 8)

O Estado, em Foucault, representa um instrumento específico dentro de um sistema de poderes que não se resume nele. O que Foucault conceitua como microfísica do poder promove um deslocamento do espaço de análise das relações de poder para o nível micro, onde as transformações que ocorrem no nível capilar do social não estão necessariamente ligadas às mudanças observadas no âmbito do Estado. As implicações desse deslo

camento tanto na produção de saberes como na prática política, apontam para a importância relativa que a destruição ou controle do Estado representa nas transformações fundamentais de uma sociedade (MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Graal, 1979).

CAPÍTULO III

PSICOLOGIA ESCOLAR; ELEMENTOS DE UMA PRÁTICA

1. DISCURSO X PRÁTICA

No início deste trabalho, assinalamos a necessidade de conjugar duas fontes de informação, para que se pudesse chegar a uma compreensão mais rica do papel da Psicologia Escolar — a História da Educação e a literatura específica sobre o tema Psicologia e Educação representa uma delas, e a nossa prática como psicólogo escolar representa a outra.

Através da produção discursiva, observamos o delineamento de um saber psicológico se constituindo, na escola, a partir de uma preocupação essencialmente disciplinadora. Parece razoável tomar as análises desenvolvidas nos dois capítulos anteriores deste trabalho como uma explicação plausível sobre o surgimento de uma Psicologia voltada para atender as necessidades da escola.

É certo, porém, que a realidade vivida na escola por seus atores traz consigo um nível de complexidade e contradição que nossa análise não esgota. Seja em relação ao processo de disciplinarização ou a qualquer outro tema que privilegiássemos em nossa análise, encontraríamos, ao nível do discurso, uma organização e uma coerência muito maiores do que a realidade concreta da escola nos mostra. Daí, a necessidade que percebe-

mos de confrontar esse nível de discurso com elementos captados na prática diária da escola.

Discurso e prática não são vistos, em nossas reflexões, numa relação de oposição, mesmo porque o nível de discurso só se torna possível a partir de uma realidade concreta. Como qualquer realidade é mais rica do que os modelos explicativos utilizados para dar conta dela, temos os discursos se constituindo a partir de objetos que, dentro de determinado referencial teórico, mostram-se mais relevantes. Em nosso caso, a adoção do referencial Foucaultiano, de uma análise em profundidade das relações de poder na sociedade moderna, privilegiou os aspectos ligados ao surgimento de dispositivos disciplinares que garantem a manutenção dessas relações de poder.

Quando se trabalha com discursos, um cuidado importante a ser tomado diz respeito ao alcance da análise realizada. Particularmente em relação a Foucault, é necessário ter em mente o caráter particular e circunscrito de suas análises.

"(...) Mas é preciso assinalar que as análises de Foucault sobre o poder fazem parte de investigações históricas delimitadas, circunscritas, em objetos bem demarcados. Por isso, embora às vezes suas afirmações tenham uma ambição englobante, inclusive pelo tom muitas vezes provocativo e polêmico que as caracteriza, é importante não perder de vista que se trata de análise particularizada, que não deve ser aplicada indistintamente sobre novos objetivos, fazendo assim assumir uma postura metodológica que lhes daria universalidade." (MACHADO, Roberto. Ciência e saber, 1981, p. 194)

A mesma característica que torna a perspectiva Foucaultiana um instrumento teórico rico na compreensão das relações sociais de instituições como a escola, torna temerária toda tentativa de generalização de suas reflexões a outras instituições, o que exige que se analise cada uma em sua singularidade.

A opção de tomar nossa própria experiência de trabalho como uma fonte de informação na compreensão do papel do Psicólogo Escolar situa-se, portanto, como um contraponto necessário que nos possibilita compor um quadro mais real da contribuição desse profissional à escola.

A matéria-prima que vamos utilizar nesta análise da prática constituiu-se a partir de nosso contato com duas instituições de ensino formal que apresentam características muito distintas entre si: o Centro Pedagógico e a CEDAF de Florestal.

O momento de nossa trajetória profissional em que essas experiências foram e estão sendo vividas determinou níveis de clareza distintos do nosso objeto de trabalho.

Como primeiro passo, gostaríamos de levar o leitor a conhecer conosco alguns momentos que consideramos significativos de nossa história profissional.

2. EM BUSCA DE UM LUGAR NA ESCOLA

Talvez a maioria de nós, ao relembrar as primeiras experiências escolares como aluno, não guarde delas recordações doces e alegres. As imagens deixadas por essas impressões iniciais sobre a escola vêm associadas à sensação de que, ao passar por seus portões, encontrava-se um lugar regido por leis próprias, onde, inclusive nossos pais perdiam sua autoridade (sobre nós) e sua capacidade de nos socorrer. Em outros momentos da trajetória escolar, é bem provável que esse sentimento de abandono tenha cedido, dando lugar a impressões mais positivas. Acreditamos, de qualquer forma, que nossa visão posterior sobre a escola, como profissional, não tenha deixado de ser, de alguma forma, influenciada por essas vivências iniciais.

Durante o curso de graduação em Psicologia, não tínhamos manifestado nenhum interesse que nos levasse a imaginar a escola como nosso possível espaço de trabalho. Diríamos mesmo, naquela época, que se tivéssemos que escolher um lugar em relação à escola, esse lugar seria fora dela, o que parece ser uma opinião compartilhada, ainda hoje, pela maioria dos psicólogos, a julgar pelo número de profissionais de Psicologia que trabalham em escolas. Àquela época, tanto as disciplinas ligadas à escola quanto as eventuais experiências escolares sob a forma de estágios, não nos apontaram a Psicologia Escolar como uma área de trabalho muito estimulante para o psicólogo. A função predominantemente adaptativa que se definia para este pro-

fissional nas disciplinas acadêmicas — Psicologia Diferencial, Psicologia Escolar, Psicologia do Excepcional, entre outras — era somada a uma completa desvinculação dos conteúdos ministrados nestes cursos com a realidade e a necessidade das escolas.

Ao iniciar nossa atividade como psicólogo escolar, levamos, portanto, muito mais nossa experiência pessoal como aluno do que uma bagagem de conhecimentos e técnicas profissionais. A escola, a partir daí um espaço de trabalho, afigurava-se para nós como um desafio, um teste, um enigma a ser decifrado.

Nossa primeira experiência deu-se numa unidade de ensino de 2º grau profissionalizante do setor primário, pertencente à Universidade Federal de Viçosa e situada no município de Florestal, Minas Gerais, a 75 Km de Belo Horizonte.

Durante os primeiros meses de trabalho em Florestal, nossa preocupação consistiu em recortar um espaço da instituição, um lugar de onde pudéssemos ver e sermos vistos. Como não havia na escola outro profissional de Psicologia, essa tarefa teve que ser realizada como uma conquista de espaço.

Uma referência importante nessa tarefa de demarcação de território era constituída pela demanda de trabalho que a escola tinha para o Psicólogo, a qual foi captada ainda durante o recrutamento e que, desde cedo, nos pareceu pouco clara. Nos entendimentos iniciais mantidos com a intenção de contratar um profissional, a Direção expressou com sinceridade sua dúvida em relação à formação do profissional que atenderia às suas necessidades. Poderia ser um psicólogo, um pedagogo ou ain

da um assistente social. Nunca soubemos se a dúvida residia no desconhecimento acerca das atribuições e competências de cada um desses profissionais, ou se expressava uma falta de clareza quanto aos problemas com que supostamente o profissional escolhido deveria lidar. Por outro lado, na fala da Direção da escola, transpareceu que a decisão de contratar um desses profissionais expressava a opinião da Direção e não uma demanda mais ampla sentida por professores que ali atuavam e por alunos.

O quadro dentro do qual se deu o recrutamento, embora fosse muito pouco claro quanto às suas necessidades, expressava um nível real de preocupações. Uma delas referia-se à falta de motivação por parte dos professores no trabalho com os alunos. Na avaliação da Direção, as causas dessa apatia eram difusas e localizadas em alguns elementos do corpo docente, mas não eram analisadas em profundidade. Colocava-se essa demanda acompanhada da sugestão da aplicação de técnicas de dinâmica de grupo como solução possível para o problema.

Em relação aos alunos, a Direção apontava problemas decorrentes das próprias características da escola, onde o regime de internato, a faixa etária da clientela e o necessário afastamento dos alunos do convívio familiar concorriam para o surgimento de dificuldades diversas. O homossexualismo e o uso de drogas representavam questões com as quais a Direção não tinha idéia de como lidar e que de bom grado deixaria sob nossa responsabilidade.

A insegurança derivada do conjunto desses fatores as

sociada à nossa completa in experiência profissional em escolas, sugeriu-nos a necessidade de buscar alguma forma de contato direto com as pessoas que trabalhavam no estabelecimento: funcionários, professores, alunos e a comunidade. Tínhamos como objetivo captar as expectativas que estes segmentos tinham do profissional de Psicologia. Ao mesmo tempo, esses contatos desempenhavam um outro papel, que nos pareceu inclusive, naquele momento, mais importante: levar ao conhecimento de todos os elementos envolvidos com a escola, a nossa existência – um cartão de visita e um curriculum vitae ao vivo e a cores.

O instrumento escolhido para realizar essa primeira intervenção foi um questionário encaminhado a todas as chefias e a realização de entrevistas com todos os funcionários da escola.

Neste momento, tínhamos claro que a escola, ou pelo menos aquela escola, não se reduzia à relação entre professores e alunos. Havia relações de trabalho, problemas de comunicação, dificuldades, conflitos de relacionamento entre chefias e subalternos, despreparo funcional, etc., que não diziam respeito diretamente aos alunos, mas que influenciavam no resultado final do esforço educativo.

As respostas a essa primeira intervenção confirmaram de certa forma a indefinição já observada no discurso de recrutamento e nas expectativas da Direção. Nosso papel era visto dentro de um campo de percepção que ia desde a mais completa ignorância quanto às nossas funções passando pela atitude francamente descrente quanto à necessidade do psicólogo na escola, até

a sugestão de problemas com os quais deveríamos lidar, acompanhados de abalizadas prescrições corretivas.

Nesses contatos, em nossas observações e trocas informais, tanto na escola como na comunidade, pudemos perceber que a Psicologia era vista não como uma área de conhecimento técnico-científico de competência de um profissional devidamente formado, mas como um conhecimento ao alcance do senso comum de qualquer pessoa que dela quisesse se apropriar.

Mesmo tendo clareza de que o uso do questionário e da entrevista tinham mais esse objetivo de nos mostrar para a escola, pudemos observar através deles e de nossos contatos subsequentes no cotidiano da escola, algumas expectativas que efetivamente compunham a percepção institucional do profissional de Psicologia.

Em relação aos professores, por exemplo, pudemos perceber que, com raras exceções, suas expectativas eram voltadas para o atendimento de problemas apresentados pelos alunos em sala de aula, qualquer que fosse sua natureza. Com isso, queremos assinalar que o professor raramente se via como objeto da ação da Psicologia, deixando clara sua resistência em ver o problema do aluno dentro de uma rede de interrelações da qual ele, professor, necessariamente fazia parte. Era nítida, portanto, a atitude do professor ao buscar no psicólogo um elemento de apoio incondicional na condução de seu trabalho. Compondo ainda o quadro de expectativas do professor diante do psicólogo, havia também uma atitude francamente pessimista frente à sua capacidade de resolver os problemas que lhe eram enca

minhados, considerando que a presença deste profissional alterava muito pouco o funcionamento da escola.

Em relação ao aluno, a figura do psicólogo trazia a marca da ambigüidade que decorria da forma de contato que o levava até esse profissional. Quando chegava até ele através de encaminhamento feito pelo professor, a atitude era predominantemente de receio diante da expectativa de uma punição. Quando a procura se dava espontaneamente, a atitude tinha um caráter mais positivo, representado pela ânsia de encontrar nele solução para seus problemas. É importante ressaltar que a atitude negativa do aluno em relação ao psicólogo tinha como fonte alimentadora impressões externas à escola e anteriores a seu contato conosco. Apesar de todo o nosso esforço, não só durante o período de trabalho vivido em Florestal, mas que cobre toda a nossa vida profissional, de não assumir essa função disciplinadora e policial em relação ao aluno, percebíamos que essa expectativa reforçava-se a cada contato com eles, o que nos angustiava muito.

Quanto aos funcionários, detectamos duas percepções bem distintas: a primeira foi decorrente das entrevistas que realizamos com eles, que geraram a expectativa de ver em nós um elemento capaz de dar solução para seus problemas funcionais, o que efetivamente não podíamos. A outra, referia-se a uma expectativa comum também à comunidade da qual faziam parte e se referia ao nosso papel como profissional da área de saúde, do qual se esperava uma conduta similar à do médico.

A avaliação feita pelos pais de alunos teve caracte-

rísticas distintas nas duas experiências que estão sendo analisadas. Em Florestal, devido ao regime de internato, o contato com a família era muito reduzido e a expectativa mais geral era traduzida pela ansiedade dos pais diante do afastamento do filho de casa. Ao deixá-lo na escola, eles buscavam no psicólogo um pai substituto, capaz de zelar pelo bem-estar e a educação do filho. Já na experiência do Centro Pedagógico da UFMG, a atitude predominante ressalta o caráter fiscalizador do psicólogo quanto ao desempenho da capacidade da família em conduzir a Educação do filho. Nesse sentido, esta interpretação se aproxima da função disciplinadora já assinalada pelos alunos.

No conjunto das expectativas que nos orientaram na busca de um lugar na escola, não poderíamos deixar de considerar impressões que estavam presentes na sociedade, às quais a escola não é imune. Em relação ao psicólogo, essas impressões estão fortemente ligadas ao modelo fornecido pela clínica médica. Possivelmente, essa identificação responde a uma atitude do próprio psicólogo, enquanto categoria, que tem buscado ao nível do exercício profissional, um prestígio social equivalente ao já conquistado pela categoria médica. Seja por sua identificação com a figura do médico psiquiatra, já que ambos têm o louco como objeto de seu trabalho, seja pela designação genérica de profissional que lida com "problemas de nervos", o psicólogo é visto na escola, antes de tudo, como um clínico. Neste caso, verifica-se que a especificidade da escola como instituição raramente é assinalada.

Acreditamos que nós mesmos respondemos afirmativamente

te a essa expectativa no início do nosso trabalho, uma vez que esse aspecto representava elemento importante na tarefa de obter nossa inserção como profissional na instituição escolar. Posteriormente, esta mesma referência ao profissional clínico veio a constituir um obstáculo na elaboração de uma identidade profissional mais rica e real no interior da escola.

Ao se analisar o que os segmentos da escola esperavam do psicólogo, parece-nos hoje que, apesar das diferenças existentes entre a experiência de Florestal e a que estamos conhecendo mais recentemente no Centro Pedagógico da UFMG, não houve mudanças substanciais, embora nossa capacidade de leitura e de análise da realidade escolar tenha se enriquecido muito. Ainda em relação às expectativas por parte da escola diante do profissional de Psicologia, fomos percebendo, ao longo do exercício da profissão, a impossibilidade de constituir uma identidade profissional partindo apenas do atendimento às demandas feitas pela escola, ou seja, de fora para dentro. Intuitivamente, percebíamos que o psicólogo escolar, para se constituir, deveria se apropriar da escola como um todo, e analisá-la a partir de suas relações internas.

3. MOSTRANDO SERVIÇO

Após certo tempo na escola, começaram a surgir problemas, tarefas e encaminhamentos, que, em princípio não nos eram particularmente dirigidos. Possivelmente devido à incerteza quanto às nossas atribuições, essas demandas que, na sua maioria, partiam dos professores, dirigiam-se ao órgão de apoio pedagógico ao qual estávamos ligados e que em Florestal recebia o nome de Coordenação de Ensino. Esse órgão era composto por uma Supervisora, uma Orientadora Educacional e por nós. Por ser muito recente na escola, ele não tinha um rol muito definido de tarefas que seriam de sua competência, embora formalmente, no Regimento Interno da instituição, constassem suas atribuições.

Como é de conhecimento comum dos que de alguma forma lidam com a escola, as atribuições do Orientador Educacional e do Psicólogo sempre foram pouco distintas entre si, apesar do exercício formal e corporativo por parte dessas duas categorias em recortar um espaço privativo de atuação na escola. Dessa forma, as demandas de trabalho não visavam especificamente o Psicólogo, mas a Coordenação de Ensino. O atendimento do caso pelo Psicólogo ou pelo Orientador Educacional dependia de uma triagem rápida, baseada em critérios quase sempre obscuros e provisórios.

É oportuno salientar que a opinião da escola sobre a Coordenação de Ensino, de modo geral, não era das mais positivas tanto da parte dos professores como da parte dos alunos. Es

tes últimos, porque a viam como incapaz de atender às suas solicitações e os professores porque consideravam complacente a atitude da Coordenação em relação ao aluno que, no seu entender, negava-se a adotar medidas mais enérgicas solicitadas pelo corpo docente no controle e manutenção da ordem na escola.

Gostaríamos de organizar, de alguma forma, o que fazíamos na escola; no entanto todos os critérios que encontramos para atender esse objetivo mostraram-se precários e insuficientes, não atendendo, portanto, nossa preocupação em levar ao leitor uma grade de leitura mais organizada de nossas tarefas. Como essa tentativa de classificação é um esforço sobre a qual não tínhamos clareza naquela época, optamos por analisar aqui as tarefas tal como elas eram desenvolvidas.

Dentro dessa preocupação, parece-nos necessário fazer um destaque em relação às questões de caráter explicitamente disciplinar da escola, as quais nos eram encaminhadas. Uma análise em profundidade talvez torne também este critério classificatório insuficiente, uma vez que a definição do que é disciplinar na escola não é tão facilmente perceptível como se possa imaginar inicialmente. Porém, ao nível das demandas, este critério, mesmo que precariamente, justifica-se na medida em que traz o disciplinar como objetivo explícito.

Os problemas disciplinares chegavam até nós geralmente mediante encaminhamento verbal ou escrito feito pelo professor, citando o nome do aluno e o motivo. Algumas vezes, o próprio professor trazia pessoalmente o aluno ou mandava que ele nos procurasse. Os motivos eram muito variados. Podia ser uma

suspeita de uso de drogas sugerida pela observação do professor de que "o aluno estava com os olhos muito vermelhos" ou pela percepção de sinais externos que identificavam os usuários: cabelos compridos, roupas de hippies, etc, e que sugeriam que "ele tem cara de maconheiro". Outras vezes, o encaminhamento envolvia questões ligadas à sexualidade, podendo ser um namoro considerado indecoroso pela escola, ou maneiras pouco viris de determinado aluno no alojamento masculino. Particularmente em relação a essas duas áreas — drogas e sexualidade — a atitude não só dos professores mas de toda a escola, era de franca inquietação, despreparo e medo. A falta de uma opinião formada e fundamentada em informações objetivas denotava o caráter proibido e de tabu desses temas. A partir da maneira como nos eram encaminhados esses "problemas" até a expectativa expressa por todos é muito interessante observar o caráter mágico e ritual de que se reveste a presença e a ação do Psicólogo na escola.

LEVY STRAUSS (1975) observa com particular interesse no livro "Antropologia Estrutural", as semelhanças existentes entre os rituais xamanísticos encontrados em culturas primitivas e as modernas práticas terapêuticas. Apoiando-se no conceito de Eficácia Simbólica, Strauss assinala o papel mágico que o Xamã desempenha na solução dos males que afligem a comunidade tribal. Mediante a utilização de procedimentos rituais, o caráter mágico e ritual da intervenção do Xamã se faz necessário em decorrência da natureza também mágica e inexplicável do problema ou do mal.

A expectativa da escola em relação aos temas tabus como sexo e drogas sugere o papel mágico que ela delega ao Psicólogo na tarefa de exorcizar e pacificar as inquietações que estes temas trazem. Através da elaboração de discurso e da utilização de um repertório de técnicas, o psicólogo tenta obter a mesma eficácia simbólica do Xamã, sedando o medo da instituição, e permitindo a ela conviver com esses problemas sem comprometer seu funcionamento.

Outros motivos de encaminhamento disciplinar manifestavam-se ao nível do relacionamento professor-aluno e aluno-aluno durante as aulas e incluía problemas como a agressividade entre colegas, o desinteresse pelas aulas, episódios em que o professor considerava-se desrespeitado, bagunça em sala ou ausência dos alunos de sala sem justificativa. Mesmo que alguns destes encaminhamentos não tivessem por objetivo uma punição, traziam consigo um objetivo disciplinar, no sentido de alertar o aluno para o caráter desviante e irregular de sua conduta, acenando com conseqüências desagradáveis para sua trajetória escolar.

Em todos os momentos em que esta função disciplinar nos era exigida, já percebíamos o cunho moralizante que atravessava nosso discurso junto aos alunos, e estes, talvez mais claramente do que nós, viam-nos como agentes a serviço da instituição, a despeito de nosso esforço para conquistar sua confiança. Essa percepção não se justificava por sermos psicólogo, mas por pertencermos ao "staff" da escola, por estarmos do outro lado.

Os alunos mais rebeldes da escola — os considerados problemáticos, possivelmente pelo fato de serem alvos mais frequentes da ação disciplinar da escola, formavam mais rapidamente uma opinião sobre nosso trabalho. Já os alunos mais dóceis e submissos e de comportamento mais adaptado às exigências da escola chegavam a passar pela escola sem formar opinião própria sobre o psicólogo. Mesmo assim, a atitude de reserva e distância diante dele era fortemente difundida entre os alunos. Acreditamos que o estereótipo social do psicólogo visto como profissional que lida com segmentos estigmatizados da população — o louco, o neurótico, o delinquente, etc. — seja, pelo menos em parte, responsável por esse sentimento entre os alunos.

Nossa experiência prática em escolas tem mostrado que os problemas disciplinares não são de competência exclusiva do psicólogo, nem são somente a ele encaminhados. O professor era quem, em primeira instância, assinalava e lidava com tais problemas ao encaminhar o aluno para o psicólogo; podíamos ter a certeza de que antes do encaminhamento o professor já havia esgotado seus recursos na tentativa de obter a disciplina do aluno ou da turma.

Outra observação que pudemos fazer, principalmente através da participação em órgãos colegiados, como o Conselho de Classe, onde o professor participa, é que em relação às questões de disciplina não se pode falar de uma conduta padronizada do corpo docente, mesmo que a escola tenha seu código disciplinar exaustivamente detalhado. A condução desses problemas pelo professor baseava-se em critérios definidos por ele

mesmo, a partir de suas características pessoais. O imperativo colocado pelas questões disciplinares na escola levava os professores, respeitadas as diferenças individuais assinaladas acima, a lançar mão de uma gama de recursos extremamente variada, que iam desde a aplicação de princípios prescritos pela moderna pedagogia centrada numa atitude não coercitiva até a utilização de procedimentos estritamente punitivos, muitas vezes criados pelo próprio professor.

Durante as reuniões de professores e nos contatos com os alunos encaminhados a nós por problemas disciplinares, pudemos perceber também dois níveis de realidade distintos quanto à maneira como o professor lidava com as questões de disciplina. Ao nível do discurso, habitualmente a maioria dos professores defendia um tratamento persuasivo, incentivados, considerando inadmissível uma conduta mais agressiva. Ao nível da sala de aula, entretanto, a argumentação e o diálogo cediam lugar, na maioria das vezes, a procedimentos punitivos de toda a sorte, e que quase nunca eram assumidos publicamente nas reuniões formais da escola.

Afora os problemas disciplinares, realizávamos na escola atendimentos individuais e de grupo em resposta a diversos tipos de procura espontânea. Da parte dos alunos o mais freqüente motivo para procurar a ajuda do psicólogo era a orientação vocacional, seguida pelas demandas de aconselhamento e do acompanhamento de casos em sessões regulares. Tais atendimentos eram dirigidos também a funcionários da escola e a seus dependentes e desempenhavam, no nosso trabalho, um papel impor

tante na tentativa de construir uma identidade mais positiva na comunidade escolar e de nós mesmos. Além disso, eram realizados de forma autônoma, ou seja, não dependíamos da direção ou dos professores para que pudéssemos ver o resultado de nosso esforço.

É preciso assinalar aqui que, ao longo de nossa experiência em Florestal, e bem mais recentemente no Centro Pedagógico da UFMG, fomos percebendo a necessidade de participar, de alguma forma, das atividades propriamente pedagógicas da escola. Já em Florestal esta preocupação levava-nos a investir nas instâncias coletivas onde poderíamos contribuir para o trabalho do professor. Passamos a compreender que qualquer mudança significativa que se desejasse para a escola deveria ser assumida pelo professor. Entretanto, a dificuldade e a resistência dos professores em discutir seu trabalho levou-nos, na experiência de Florestal, a buscar nossa realização profissional nos atendimentos individuais de casos, mesmo sabendo que a dimensão escolar de nosso trabalho ficava à margem.

Havia ainda um outro grupo de atividades desenvolvidas por nós na escola que não era fruto de demandas externas, mas respondia a necessidades que, aos poucos, fomos sentindo. Essas atividades consistiam na criação de um arquivo de registros sobre a vida dos alunos. Inicialmente, a idéia da formação deste arquivo de dados individuais de cada aluno respondia a uma dupla necessidade: manter-nos ocupados enquanto não surgiam os encaminhamentos e a procura espontânea e, ainda, mostrar serviço à instituição.

Para a implantação deste arquivo de informações individuais, realizamos uma avaliação de todos os alunos que ingressavam na escola utilizando três instrumentos: um questionário de informações, um teste coletivo de inteligência e uma entrevista individual. Os dados obtidos através desses instrumentos eram reunidos em pastas individuais e acrescidos de informações adicionais, obtidas ao longo de toda a permanência do aluno na escola. Posteriormente, pudemos perceber que o hábito de registrar informações obtidas de fontes diversas — observações diretas, relatos dos professores e de funcionários, ocorrências disciplinares, etc. — eram elementos essenciais no trabalho do psicólogo. Esse registro de informações tornou-se válido não só em relação a cada aluno em particular, mas em relação a toda a instituição escolar. Nossa busca de razões explicativas para o comportamento dos alunos na escola, fez-nos ver a necessidade de procurá-las não apenas nele, como resultado de uma causalidade mecânica imediata, mas dentro de um conjunto de interações que ele mantém com outros elementos. Essa visão concreta e ampla da realidade do funcionamento da escola não emergiu nos primeiros tempos de nosso trabalho; ela é fruto de nossa experiência profissional e do amadurecimento que a acompanha.

4. A TENTATIVA DE DEFINIÇÃO DE UM PAPEL A PARTIR DE UM DUPLO OBJETIVO: CONHECER E INTERVIR

Durante nossa estada em Florestal e posteriormente no Centro Pedagógico da UFMG, vivemos experiências diversas, a partir das quais procuramos, a cada momento, interpretar o significado de nosso trabalho. Se hoje acreditamos ter um nível de compreensão mais elaborado sobre a contribuição do Psicólogo Escolar, não chegamos até ele por algum tipo de "insight", mas através de processo longo, constituído pelo procedimento sistemático de ação-reflexão. Este procedimento continua sendo válido hoje, ao tomarmos como provisória nossa compreensão sobre o papel desse profissional na escola.

Decorrente desse procedimento de ação-reflexão, começamos a perceber, como assinalamos no final do item anterior, a necessidade de reavaliar o objeto e o objetivo de nossa ação. Algumas reflexões reforçavam esta necessidade. Mesmo que houvesse formalmente tarefas e atribuições em que tanto o psicólogo quanto o orientador lidassem com o professor ou a Direção da escola, na prática o aluno ocupava o centro do trabalho. Estávamos constantemente envolvidos com ele. Observamos também que a maneira de lidar com o aluno estava restrita a duas posições antagônicas: adaptá-lo à realidade ou tratar o seu problema paternalmente, individualmente. A maioria dos encaminhamentos feitos pelos professores e das expectativas da Direção, apontavam o sentido de que a ação do psicólogo deveria ter um caráter adaptativo e exigiam que tomássemos o aluno como razão e alvo

de nosso trabalho. Numa perspectiva oposta, em parte como expectativa dos professores em parte como realidade concreta, havia a postura de se privilegiar o atendimento de necessidades individuais dos alunos. Esta posição é responsável pela percepção do trabalho do psicólogo e do orientador educacional como profissionais responsáveis pela defesa incondicional do aluno, contida na expressão "passar a mão na cabeça do aluno". Esse quadro compunha a percepção da relação professor-aluno como uma relação essencialmente marcada pelo antagonismo.

Em função da complexidade desse quadro e da ambivalência da expectativa de desempenho do psicólogo, seu papel consistia quase sempre em assumir uma função mediadora ou de amortecimento dos conflitos gerados entre esses segmentos da escola. Essa função não nos trazia efetivamente um sentimento de realização profissional e ainda reforçava um sentimento insidioso de inutilidade e incompetência. Partindo desta inquietação, fomos percebendo também que, embora as demandas de trabalho envolvessem quase sempre a figura do aluno, era necessário compreendê-las a partir das relações que na escola constituíam como tal. Isto significa dizer o óbvio, isto é, que o aluno só tem sentido se tomado em relação a um conjunto de trocas das quais participa efetivamente e que se efetuam com professores, direção, funcionários e outros alunos, a partir de regras e objetivos definidos.

Diante dessa constatação, sentimos que qualquer ação mais efetiva que tivesse como alvo o aluno ou outro segmento da escola, só seria possível diante de um conhecimento exaustivo

das relações de poder que a compunham. Para que pudéssemos ter acesso à realidade de um problema vivido pelo aluno, ou à compreensão de determinado conflito entre o professor e o aluno, por exemplo, era imprescindível observar esses elementos em exercício, construir uma grade de leitura capaz de cobrir os diversos ângulos do problema para então buscar uma forma de solução.

A originalidade dos problemas com que deparávamos sugeria-nos a necessidade sempre constante de manter nossa atenção voltada para o registro de uma grande variedade de comportamentos emitidos pelos diversos atores da cena escolar. Após um paciente trabalho de composição, o registro de tais eventos apresentava-se como um mosaico, no qual cada um tinha uma importância e se relacionava aos demais.

DEBESSE & MIALARET (1974) assinalam no trabalho do Psicólogo Escolar o caráter fundamental da atitude de manter uma observação contínua, como instrumento essencial na composição de um quadro do problema antes de se proceder a qualquer intervenção.

A atitude de observação, registro e elaboração de uma leitura própria sobre cada problema que nos chegava operou um deslocamento tático importante no nosso papel. Em função dele, passamos a não tomar as demandas como se elas expressassem, da forma como nos eram encaminhadas, a verdade sobre o problema. De posse de uma grade própria de leitura, podíamos reinterpretar o problema dando-lhe outros significados. As possíveis formas de lidar com ele, a partir desse movimento de apropria-

ção, reforçou-nos a percepção de que o Psicólogo Escolar deveria ter como objeto de conhecimento para o desempenho do seu trabalho não o aluno, o professor, os pais ou qualquer outro elemento envolvido com a escola, mas toda a instituição escolar, já que ela se constitui como resultado da interação de to dos os elementos e ainda reflete a estrutura social maior na qual se insere a escola.

Uma das constatações a que chegamos no trabalho de ação-reflexão, que tem caracterizado nossa permanência na esco la, refere-se à compreensão de que a escola só considera o psi cólogo um elemento necessário ao seu funcionamento se ele for capaz de atender efetivamente os problemas que lhe são colocados. Isso nos remete à idéia de ver o Psicólogo Escolar como um técnico que garante seu lugar na medida estrita em que realiza intervenções, tendo como parâmetro os objetivos que nor teiam o funcionamento da escola. Toda intervenção do psicólogo, portanto, deve visar resultados definidos. Com isso, queremos dizer que ele não é chamado a uma escola para explicar seu fun cionamento ou suas dificuldades, mas para realizar alguma ação positiva que a escola interpreta como solução para seus problema s. O conceito de intervenção merece ser visto, no contexto da escola, com uma abrangência que habitualmente não se dá a ele.

Tomando a escola dentro de uma visão sistêmica como um lugar onde ocorrem interações complexas, observamos que as demandas de intervenção feitas ao psicólogo visam a manutenção de seu equilíbrio interno. A instituição escolar, respondendo a um princípio econômico de menor esforço tende a buscar nele só-

luções que não impliquem em transformações profundas nas relações que usualmente se processam no seu interior. Nesse sentido, torna-se mais claro o papel que o psicólogo desempenha na escola como agente mediador dos conflitos existentes. Neste caso, muito mais do que uma função catalizadora na busca de soluções reais para os problemas, delega-se a ele a tarefa de escamoteá-las, de amortecê-las.

Contrariamente ao que se tem colocado como expectativa, podemos perceber hoje que as intervenções realmente significativas conduzidas pelo psicólogo deveriam explicitar as causas reais dos conflitos, centralizando sua atenção nas relações de poder que atravessam a instituição. A proposta de ação advinda desse tipo de interpretação da realidade cobriria um raio muito mais amplo, pois não se restringiria às relações interpessoais mais restritas, mas envolveria todas as relações de poder que estabelecem a trama do funcionamento institucional.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÃO

Através deste trabalho, procuramos demonstrar a existência de um fio que liga o exercício das práticas disciplinares na escola ao surgimento de um discurso psicológico organizado sobre ela. A intenção que nos animou a percorrer esta trilha, teve como meta compreender o papel que o psicólogo desempenha hoje na escola, bem como vislumbrar, a partir do quadro obtido, futuros desdobramentos quanto à sua contribuição para a prática escolar.

Em vários momentos, nossas reflexões foram marcadas mais pelo caráter polêmico e de busca de novos ângulos de análise sobre o tema do que pela preocupação de fornecer sobre ele respostas acabadas. Procuramos ocupar, durante a elaboração do trabalho, o lugar do objeto de estudo, deslocando-nos da posição de observador privilegiado diante de um objeto externo e distante. Nessa tarefa de auto-análise e de busca de nossa identidade profissional, temos a certeza de que o resultado provisório e parcial a que chegamos não se revela como fruto de uma reflexão individual sobre uma prática. O uso proposital da primeira pessoa do plural no texto não representa apenas um recurso de retórica ou a tentativa de diluir o caráter pessoal da análise, mas expressa de fato a dimensão coletiva das reflexões e a importância da prática social na determinação de nossa consciência crítica possível.

Alguns pontos do trabalho merecem ser objeto de consideração particular, quer pela sua relevância dentro do nosso quadro de referência, quer pela importância de que se revestem na composição orgânica do trabalho como um todo.

Iniciamos nossas reflexões apontando a relação essencial que Disciplina e Educação estabelecem historicamente. Essa percepção, realçada pela presença de uma preocupação disciplinar constante em todos os momentos da História da Educação, remete-nos à identificação de duas formas opostas de se lidar com a questão da disciplina escolar. Uma, obtida através de mecanismos coercitivos e outra, surgida no bojo de um lento processo de individualização no contexto da sociedade moderna.

A Psicologia como saber só pôde surgir dentro desse campo de preocupações disciplinares. Sua pré-história constituiu-se, portanto, dentro do conjunto de mecanismos que buscam o ordenamento de uma sociedade que passa por profundas transformações econômicas e sociais.

Em seguida, acompanhamos a emergência de um discurso psicológico organizado sobre a Educação, a partir dos rastros deixados pelo Naturalismo de Rousseau. No movimento escolanovista situamos o momento de adoção definitiva do discurso psicológico pela Educação, ressaltando o caráter eminentemente operacional de sua contribuição para o desenvolvimento de uma ciência pedagógica experimental.

Em oposição a uma postura especulativa vemos a Psicologia ocupando na Escola Nova um papel definido pela sua capacidade em responder a questões essencialmente práticas, colocadas

das pelo trabalho escolar. A Psicologia, já como uma área de conhecimentos específicos sobre Educação, é então analisada como saber que se constitui predominantemente a partir de necessidades concretas da escola. Esse caráter empírico assinalado na produção do conhecimento da Psicologia Escolar aponta-nos a necessidade de tomarmos nossa própria prática como material de análise.

O confronto do percurso histórico da Psicologia Escolar com nossa própria trajetória como profissional em busca de uma identidade vem revelar o caráter contraditório da existência dessa área de conhecimento. Esta contradição pode ser captada na escola em vários momentos de nossas atividades.

Ao nível da própria representação social do psicólogo, podemos situar uma contradição que observamos desde o início de nosso exercício profissional. A imagem do psicólogo como um profissional que lembra o padre, o confessor, que ajuda as pessoas a resolver seus problemas, que tem uma valoração positiva na sociedade, choca-se, no exercício profissional, com uma outra imagem essencialmente negativa. Em oposição ao papel de ajuda, o psicólogo é percebido nessa perspectiva negativa, como agente repressor encarregado de vigiar e controlar o comportamento do aluno e de mantê-lo adaptado às exigências da instituição e da sociedade.

A contradição manifesta-se também ao nível do exercício profissional, traduzida pelas diversas funções que o psicólogo desempenha no contexto escolar — função redentora, salvadora, presente na expectativa de soluções mágicas de problemas

que indivíduos e instituições depositam-lhe, contrapondo-se à função disciplinadora captada através de seu discurso normalizador diante de comportamentos com os quais a escola nega-se a conviver.

A contradição manifesta-se, ainda, na adoção, por um lado, de um discurso liberal onde a escola abre-se ao aluno como um espaço de manifestação integral, e, por outro lado, pelo desenvolvimento de pequenas técnicas que buscam garantir o máximo de controle sobre os alunos, dando-lhes a impressão de que têm liberdade.

Na construção de uma identidade profissional, vemos o caráter contraditório do Psicólogo Escolar manifestando-se, antes de tudo, pela indefinição. Assim, a dificuldade em concretizar uma auto-imagem clara de seu perfil profissional surge como reflexo das percepções sociais incongruentes sobre seu papel – profissional que ajuda e salva, e que, de outro lado, discrimina e pune.

No âmbito da escola, a contradição está presente não apenas na prática do Psicólogo Escolar, mas também como elemento marcante da prática educativa. É visível, por exemplo, na condução do trabalho escolar, a contradição existente entre o nível do discurso e o da prática. Na resolução dos problemas disciplinares, a incorporação, por parte de todos os segmentos da escola, de um discurso liberal e humanista, segundo o qual o aluno participa da busca de soluções, choca-se com a postura nitidamente autoritária em que a escola se apoia para a obtenção da disciplina.

Não diríamos que o discurso escolanovista não tenha sido incorporado pela escola, como afirma SAVIANI (1984). Hoje, a sociedade civil não mais admite que se puna fisicamente o aluno e mesmo as condutas pedagógicas calcadas sobre mecanismos de punição e recompensa são reprovados formalmente pelos educadores, seja pela via dos cursos de formação, seja pelas normas dos órgãos representativos das diversas categorias profissionais atuantes na escola. Não obstante, no cotidiano da escola, a conduta prevalente dos educadores na manutenção da ordem e na resolução dos problemas disciplinares apoia-se basicamente sobre mecanismos coercitivos e relações de poder autoritárias. Mas é preciso aproximar-se muito da prática cotidiana da escola para perceber este fato.

Mesmo que o discurso não tenha sido incorporado pela escola, é incontestável que a prática sofreu alterações no que diz respeito à maneira tradicional de lidar com os problemas de disciplina. Na escola de hoje, diretores, professores e técnicos raramente vêm a público assumir uma postura francamente autoritária diante desses problemas; no entanto, no cotidiano de seu trabalho, são todos obrigados a criar e desenvolver instrumentos próprios de manutenção da ordem em sala, que trazem como marca maior sua clandestinidade.

A ambigüidade com que a escola marca, muitas vezes, a condução dos problemas disciplinares traduz-se em um aumento significativo desses problemas na prática educativa. NICOLACI-DA-COSTA (1987), ao analisar um artigo de Bernstein intitulado "Pedagogia Visível e Pedagogia Invisível", considera esse

aumento, fruto da atitude de algumas escolas ao adotarem critérios, regras e posturas não explícitos, o que dificulta para o aluno a definição clara dos limites de sua conduta na escola. Essa invisibilidade quanto às regras de funcionamento da instituição escolar afetaria também o professor e demais segmentos, na medida em que a transgressão dos limites por parte do aluno provoca reações em toda a escola. Por outro lado, o critério de visibilidade dos limites para a atuação e responsabilidades dos professores, técnicos e funcionários nem sempre prevalece, o que provoca transgressões e problemas por parte desses elementos.

A definição do perfil do Psicólogo Escolar extrapola, portanto, o limite circunscrito pela sua atuação específica no contexto escolar. Seu perfil deve ser buscado no exercício constante de compreender a realidade concreta da escola. Uma escola que traz elementos sedimentados numa concepção tradicional de Educação e que incorporou, de alguma forma, contribuições da Escola Nova; caso contrário, o psicólogo não teria nela um lugar. Esta mesma escola, espaço dessa ambigüidade, traz em si o germe de uma escola futura, onde as influências dessas duas perspectivas poderão surgir como síntese.

Se não pudemos definir, neste trabalho, um perfil do Psicólogo Escolar contamos, contudo, com alguns indícios importantes nesta direção. Percebemos, por um lado, que qualquer que seja esse perfil, ele deverá tomar como referência mais fundamental elementos fornecidos por uma percepção aguçada do que se passa na trama mais miúda da prática educativa da escola. Co

mo característica, o psicólogo deve ter a sensibilidade e a paciência de reunir dados e fazer registro de tudo o que for significativo para o funcionamento da escola, de forma a permitir-lhe elaborar uma grade de leitura própria sobre ela.

Acreditamos que o psicólogo só se torna um elemento útil à escola, quando ele é capaz de refletir, junto com outros elementos que nela atuam, sobre os objetivos desta instituição dentro de um processo de ação-reflexão.

Aos cursos de formação de psicólogos cabe a tarefa de buscar, junto aos profissionais que já trabalham na escola, dados capazes de alterar o currículo de formação do profissional interessado na área escolar, tornando-a mais real, rica e estimulante para o futuro profissional.

Quanto ao papel do profissional de Psicologia Escolar, parece-nos importante ressaltar o caráter institucional que deve orientar seu trabalho, onde, mais do que atender a demandas individuais, ele deve estar apto a intervir nas relações que estes, mediados por seus papéis, estabelecem no interior da escola.

Atento a seu papel político como agente comprometido com as transformações sociais, seu trabalho deve expressar a preocupação em desvelar as regras que garantem todo tipo de dominação tanto no interior da escola como na sociedade mais ampla, permitindo aos segmentos submetidos a qualquer forma de dominação o acesso a instrumentos de luta. Sugerimos nessa direção, a linha de trabalho desenvolvida pela proposta da Psicologia Institucional de PICHON-RIVIERE (1982), BLEGER

(1975), BAREMBLIT (1984), SAIDON (1983) como um referencial teórico particularmente importante na construção de uma prática social de Psicólogo Escolar.

Iniciamos nosso trabalho tomando a dimensão disciplinar presente na atuação do Psicólogo Escolar como ponto de partida para nossa investigação e, ao longo do mesmo, mantivemos sempre presente essa dimensão. Acreditamos, agora, poder retomar esse aspecto, porém enriquecido pelos dados fornecidos por nossa pesquisa e pela avaliação crítica de nossa prática.

A dimensão política ligada ao papel disciplinar do psicólogo expressa, num certo sentido, seu comprometimento consciente com um projeto de dominação do homem. PATTO (1984) analisa em profundidade esse aspecto e defende a necessidade de o Psicólogo Escolar definir um novo papel, pautado por seu compromisso na luta contra as desigualdades sociais. A função disciplinar e adaptativa delegada ao psicólogo, nesta análise, responde aos interesses da burguesia em manter-se como classe hegemônica. Ao perceber, no exercício profissional, que o psicólogo necessita construir uma grade de leitura própria capaz de orientar sua intervenção na instituição escolar, apontamos para a necessidade de ele tomar um posicionamento crítico quanto ao significado de sua ação. No entanto, parece-nos importante ressaltar que a dimensão disciplinar do papel do psicólogo não desapareceria de sua prática a partir dessa tomada de consciência. Certamente, a partir daí, essa questão ganha uma significação distinta, porém nos parece ingênuo acreditar que a Psicologia não mais apresentaria esse aspecto em contextos políticos e

sociais mais justos e igualitários.

A análise a que procedemos da Psicologia Escolar em sua vinculação com a necessidade de disciplinarização do social estabelece, a nosso ver, a contradição maior que condiciona a existência da Psicologia como saber teórico e prático. Trata-se da contradição de um saber que nasce da necessidade política de ordenamento do social e que busca, ao mesmo tempo, compreender e defender condições mais humanas de existência. No interior da escola, compreendemos a questão disciplinar não como tarefa maldita a ser delegada a determinado agente específico — psicólogo, orientador educacional, inspetor de disciplina ou qualquer outro — mas como tarefa necessária a toda ação organizada que deve ser assumida por todos aqueles que trabalham na escola. É fundamental para os educadores reconhecer a importância da disciplina, ao invés de identificá-la com o autoritarismo.

No limite da questão disciplinar está a horda primitiva.

Freud, em "Mal-estar na civilização" (1930) e "O Futuro de uma ilusão" (1927), vê a civilização e a cultura como resultados da renúncia do homem em atender a qualquer preço, a seus instintos.

"É digno de nota que, por pouco que os homens sejam capazes de existir isoladamente, sintam, não obstante, como um pesado fardo os sacrifícios que a civilização deles espera, a fim de tornar possível a vida comunitária. A civilização, portanto, tem de

ser defendida contra o indivíduo e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa." (FREUD, S. "O futuro de uma ilusão". In: Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. XXI, Imago, 1974, p. 16)

À Educação não é dado o direito de retorno à barbárie; cabe a ela a tarefa de tornar o homem mais humano. Em que pese o pessimismo freudiano diante das tendências perversas e destrutivas do homem é tarefa da Educação levá-lo a prosseguir na construção e manutenção da civilização e da Psicologia viver sua contradição maior: disciplinar e humanizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Manoel Antônio de. Memórias de um sargento de milícias. 12.ed. São Paulo, Ática, 1983.
- ARIËS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.
- ARIËS, Philippe. O casamento indissolúvel. In: ARIËS, P. & BÉGIN, A. (orgs.) Sexualidades ocidentais. 3.ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987.
- BAREMBLIT, G.F. (coord.) O inconsciente institucional. Petrópolis, Vozes, 1984.
- BERNARD, Michel. A psicologia. In: CHATELET, F. (coord.) A filosofia das ciências sociais; de 1860 aos nossos dias. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. Vol. 7, p. 17-75.
- BLEGER, José. Temas de psicologia: entrevistas e grupos. São Paulo, Martins Fontes, 1980; 2.ed. 1985.
- DEBESSE & MIALARET. Tratado das ciências pedagógicas. Psicologia da Educação. São Paulo, Nacional, 1974. Vol. IV.

DONZELOT, Jacques. A polícia das famílias. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1980.

DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo, Ed. Nacional, 1971.

FLANDRIN, Jean Louis. A vida sexual dos casados na sociedade antiga. In: ARIÉS, P. & BÉGIN, A. Sexualidades ocidentais. 3.ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In: Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago, 1974. Vol. XXI.

FREUD, Sigmund. Mal-estar na civilização. In: Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago, 1974. Vol. XXI.

FOUCAULT, Michel. História da loucura na idade clássica. São Paulo, Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1984.

FOULQUIÉ, Paul. Dicionário de pedagogia. Barcelona, Oikos-tou, 1976.

FOULQUIÉ, Paul. As escolas novas. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1952.

FREIRE, Jurandir Costa. Ordem médica e norma familiar. 2.ed. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

GRAMSCI, Antônio. Cartas do cárcere. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978a.

HOBSBAWM, Eric J. A era das revoluções; Europa 1789-1848. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

JAPIASSU, Hilton. Introdução à epistemologia da psicologia. 2.ed. Rio de Janeiro, Imago, 1977.

LAENG, Mauro. Vocabulário de pedagogia. Barcelona, Herder, 1971.

LIBÂNEO, José Carlos. A democratização da escola pública. Cap. 4 "Psicologia Educacional". 4.ed. São Paulo, Edições Loyola, 1986, p. 84-5.

LEIF, J. & RUSTIN, G. Pedagogia geral pelo estudo das doutrinas pedagógicas. Atualidades Pedagógicas. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1968. Vol. 75.

LINDGREEN, Henry Clay. Psicologia na sala de aula. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971, p. 2.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O escolanovismo: revisão crítica.

In: MELLO, Guiomar Namó de. (org.) Escola Nova tecnicismo e educação compensatória. São Paulo, Loyola, 1986.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do séc. XVIII. São Paulo, Loyola, 1981.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

MACHADO, Roberto. Ciência e saber: a trajetória de Michel Foucault. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1981.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

MAKARENKO, A. Conferências sobre educação infantil. São Paulo, Moraes, 1981.

MAKARENKO, A. Poema pedagógico. Lisboa, Livros Horizonte, 1980.

MERANI, Alberto. Psicologia e pedagogia. Lisboa, Editorial Notícias, 1977.

- MONTESSORI, Maria. Pedagogia Científica: a descoberta da criança. São Paulo, Flamboyant, 1965.
- MOULY, George. Psicologia educacional. Rio de Janeiro, Pioneira, 1979.
- MONROE, Paul. História da Educação. 9.ed. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1970.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social. Rio de Janeiro, Campus, 1987.
- PATTO, Maria Helena Souza. Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.
- PICHON-RIVIERE, E. O processo grupal. Trad. Marco Aurélio Fernandez Velloso. São Paulo, Martins Fontes, 1982.
- PIMENTA, Selma Garrido. Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo, Edições Loyola, 1979.
- POLLITZER, Georges. Crítica dos fundamentos da psicologia. Lisboa, Editorial Presença, 1986.
- POMPÉIA, Raul. O Atheneu. Lisboa, Ed. Livros do Brasil, s.d.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1981.

RUDÉ, George. Ideologia e protesto popular. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

ROSA, Maria da Glória. A história da educação através dos textos. São Paulo, Cultrix, 1971.

SAIDON, Oswaldo et alii. Práticas grupais. Rio de Janeiro, Campus, 1983.

STORCH, Sérgio. Discussão da participação dos trabalhadores na empresa.. In: Processo e relações de trabalho no Brasil. São Paulo, Ed. Atlas, 1985.

STRAUSS, Lévy. Antropologia estrutural. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, 1984.

THOMPSON, E.P. A formação da classe operária inglesa; a árvore da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.