

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – CÂMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago

**PRÁTICAS DISCURSIVAS DE
SUBJETIVAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR**

Araraquara

2005

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago

**PRÁTICAS DISCURSIVAS DE
SUBJETIVAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria do Rosário Valencise Gregolin.

Araraquara

2005

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago

**PRÁTICAS DISCURSIVAS DE SUBJETIVAÇÃO EM
CONTEXTO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria do Rosário Valencise Gregolin.

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Maria do Rosário Valencise Gregolin

Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes

Prof^a Dr^a Kátia Menezes de Sousa

Prof^a Dr^a Nádea Regina Gaspar

Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas

Araraquara, 15 de dezembro de 2005.



**A todos aqueles que,
diuturnamente,
vida afora,
aceitam o desafio,
quase sempre muito
árduo,
de lutarem**

**contra as formas de sujeição,
de resistirem
à submissão dócil da subjetividade.**

Agradecimentos

A **Deus**, porque sem Ele nada seria possível.

À **Maria**, minha mãe, que, apesar de (ou principalmente por) ser analfabeta, é a minha grande estimuladora e será sempre minha grande inspiração de vida.

Ao **Cecílio**, meu marido, e ao **Ian**, meu filho, que souberam fazer com que o amor que sentem por mim fosse suficiente para suportar todas as minhas ausências.

Às outras crianças da minha vida - **Daniel, Dudu, Gabriela, Mariana e Matheus** - cujos sorrisos me mostram que viver vale a pena.

A todas as instituições e pessoas que permitiram que suas práticas fossem investigadas, porque sem esse inapreciável auxílio, este trabalho jamais se concretizaria.

À **Maria do Rosário Valencise Gregolin**, minha orientadora, com quem aprendi muitas coisas... muito além do que está limitado por essas páginas.

A todos os companheiros de **GEADA - Grupo de Estudos de Análise do Discurso de Araraquara**, com quem vivi muitos e intensos momentos, de trabalho e de lazer.

Ao **Professor Jorge Ramos do Ó**, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições apresentadas, durante meu estágio de pesquisa na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Aos professores **Cleudemar Alves Fernandes e Vanice Sargentini**, membros da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições apresentadas.

Aos **estudiosos** cujos trabalhos aqui citados foram fundamentais para que eu não estivesse desacompanhada nessa arriscada ordem do discurso.

Aos **Faria e aos Ferreira** que me receberam com carinho em seus lares, durante minha permanência em terras lusitanas.

À **toda família Paniago**, que soube ficar por perto quando eu estava tão distante.

À **Neura**, amiga incansável, cujas palavras e mãos tantas vezes me restituíram as forças, para que eu não fugisse da luta e enfrentasse todas as "armadilhas da mata escura".

Às amigas **Karina, Kárita e Patrícia**, pela acolhida no meu lar araraquarense.

Ao **CNPq**, pela bolsa concedida.

Aos meus **colegas do Curso de Letras do Campus Avançado da UFG em Jataí**, por terem arcado com sobrecarga de trabalho durante o período em que me dediquei a esta pesquisa.

À **Fundação Educacional de Jataí**, pela licença remunerada concedida para que eu pudesse, por algum tempo, me dedicar integralmente a este trabalho.

À **Viação Andorinha**, especialmente aos funcionários Fernando, Rubens e João Batista, que se esforçaram para reduzir o montante financeiro necessário para as minhas constantes viagens.

À professora **Coraci Helena do Prado**, pela leitura atenta e amiga.

À **Franciele Souza Silva**, bolsista PIVIC, que dividiu comigo as últimas angústias deste trabalho.

Ao **Tarcísio Paniago**, que coloriu e encheu de significado as imagens que ilustram este trabalho.

Aos amigos **Henrique Silvestre, Sival Filho e Arnaldo Barreto**, que me ajudaram a colocar alguma poesia neste tão árduo trabalho.

Nada a temer

Senão o correr da luta

Nada a fazer

Senão esquecer o medo

Milton Nascimento

Lista de tabelas

TABELA 1	Escolas objetos da investigação	41
TABELA 2	Atividades realizadas na pesquisa de campo para coleta do corpus	46
TABELA 3	Concepções de religião relacionadas às leis de ensino do Brasil	68
TABELA 4	Responsáveis pela contratação do professor de Ensino Religioso nas escolas conveniadas	75
TABELA 5	Análise sobre correspondência entre idade cronológica e série escolar ao longo do tempo, apresentada pelo <i>Amor Exigente</i>	159
TABELA 6	Reuniões do <i>Amor Exigente</i> no município onde se realizou a pesquisa	192

TABELA 7	Formulário de auto-avaliação e avaliação da turma pelo aluno (Escola G)	220
TABELA 8	Formulário de avaliação do corpo docente pelo corpo discente (Escola G)	220

Lista de ilustrações

ILUSTRAÇÃO 1	Gráfico “Tempo requerido para mudar um hábito”	156
ILUSTRAÇÃO 2	A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo – N. Andry, 1749	157
ILUSTRAÇÃO 3	Logomarca original do <i>Amor Exigente</i>	188

ILUSTRAÇÃO 4	Logomarca atual do <i>Amor Exigente</i>	188
ILUSTRAÇÃO 5	Atividade realizada em aula de Ensino Religioso na Escola A	232

Lista de siglas

AD	Análise do Discurso de Linha Francesa, derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux
AE	Amor Exigente

CERIS	Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais
CIERGO	Conselho Interconfessional de Ensino Religioso do Estado de Goiás
CIERJ	Conselho Interconfessional de Ensino Religioso do município onde a pesquisa foi realizada
CID	Código Internacional de Doenças
CLACT	Conferência Latino Americana de Comunidades Terapêuticas
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
ER	Ensino Religioso
FEBRAE	Federação Brasileira de Amor Exigente
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OMS	Organização Mundial de Saúde
RCN/EI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar. Como embasamento teórico, tomam-se os estudos da Análise do Discurso de Linha Francesa - AD, derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux, e, sobretudo, as formulações de Michel

Foucault, que influenciou Pêcheux principalmente nas segunda e terceira épocas da AD. Para Foucault, o sujeito é sempre o resultado de uma prática, ou seja, o sujeito é sempre fabricado. Nesse sentido, a educação escolarizada funciona como dispositivo encarregado de fabricar um tipo bem determinado de indivíduo. A pesquisa de campo foi realizada em escolas públicas e particulares de uma cidade do sudoeste do Estado de Goiás. Seis das sete escolas pesquisadas são confessionais. Foram considerados dados colhidos em aulas de ensino religioso, em cultos, em reuniões de professores e pais, em planejamentos anuais, em entrevistas com professores, coordenadores, diretores, pastores, análise de documentos oficiais que tratam da regulamentação do ensino religioso, não apenas no espaço restrito de cada escola, mas também em âmbito da legislação nacional. Os dados foram analisados na perspectiva metodológica do *trajeto temático*. E, para isso, foram escolhidos três temas que nos pareceram mais significativos para a escola na sua prática cotidiana de formar sujeitos: a) o estímulo da escola para o temor a Deus; b) o esforço da escola em fazer com que a família “fale a mesma língua”; e c) o estímulo ao amar com severidade. Este trabalho se propõe também refletir sobre o papel que a escola ocupa na sociedade de controle em que vivemos. Há quem defenda que, em virtude de o mundo ter se tornado uma grande máquina panóptica, estejamos vivendo um momento de empalidecimento da instituição escolar como grande dispositivo de subjetivação. Nossos dados, no entanto, mostram que a escola ainda é reconhecida, inclusive pela família, como a maior esfera de disciplinamento.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Práticas de subjetivação. Escola. Temor a Deus. Amar com severidade. Disciplinamento.

Abstract

The aim of this paper is to investigate the discursive practices of subjectivation within the school context. As theoretical basis, the French Discourse Analysis studies are used. That Discourse Analysis comes from the works of Michel Pêcheux and especially from the formulations of Michel

Foucault who influenced Pêcheux mainly in the second and third periods of the French Discourse Analysis. According to Foucault, the subject is always the result of any practice, that is to say, the subject is always fabricated. In this sense, schooling education works as a mechanism in charge of fabricating a well-determined type of person. The field research was carried out at public and private schools in one of the south-east cities of Goiás state. Six out of the seven schools studied are confessional ones. The data considered was collected in religious teaching classes, in cults, in teacher-parent meetings, in the annual syllabuses, in interviews with teachers, with co-ordinators, with principals, with ministers, in official document analysis which deals with the regulamentation over religious teaching classes, not only in the limited space of each school, but also in the national legislation territory. The data was analysed through the methodological perspective of the thematic manner. To do so, three themes were chosen, which seemed to be more meaningful to the schools in their daily practice of modeling subjects: a) the school stimulus to the fear of God; b) the school effort at having the family “speak the same language”; and, c) the stimulus to love severely. This study also goals at reflecting upon the role that school has in the controlling society in which we live. There are those who defend that, due to the fact that the world has become a grand panoptic machine, we are living a fading moment of the scholar institution as the major mechanism of subjectivation. Our data, however, show that the school is still recognized, even by the family, as the main disciplining sphere.

Key-words: Discourse Analysis. Practices of subjectivation. School. Fear of God. To love severely. Disciplining.

Sumário

<i>Prefácio</i>	16
-----------------------	----

<i>1 Delineando fronteiras</i>	19
1.1 O lugar de onde se fala	20
1.1.1 Por que Foucault?	26
1.1.2 Contribuições de Foucault para a Análise do Discurso	29
1.1.3 O sujeito nas malhas do discurso	36
1.2 Caminho metodológico escolhido	39
1.3 Ensino Religioso ou <i>Amor Exigente</i> : excluem-se ou complementam-se como foco de pesquisa deste trabalho	52
1.4 A escola ainda pode ser considerada a grande instituição de disciplinamento - a pergunta	63
<i>2 O temor a Deus na escola</i>	65
2.1 O Ensino Religioso na lei	66
2.2 O Ensino Religioso no município onde a pesquisa foi realizada	71
2.3 O estímulo ao temor a Deus na escola	77
2.4 A concepção foucaultiana de poder	81
2.5 Governamentalidade	92

2.6	Biopoder – uma nova era	98
2.7	Estratégias utilizadas na escola para o estímulo ao temor a Deus	103
3	<i>Falar a mesma língua</i>	116
3.1	Uma nova ordem	117
3.2	Verdade, poder e saber	119
3.3	Das sociedades de soberania às sociedades de controle	126
3.4	Estratégias utilizadas pela escola para impor às famílias as normas para a educação das crianças	132
4	<i>Amar com severidade</i>	151
4.1	Que concepção de infância subjaz às estratégias adotadas nas escolas?	152
4.2	Uma nova tecnologia do poder	160
4.3	Vigilância hierárquica e controle nas escolas pesquisadas	170

4.4	Tecnologias de si	181
4.5	Resistência	183
4.6	<i>Amor Exigente</i>	186
4.7	Confissão	209
4.8	Exame	214
4.9	O corpo educado	227
5	<i>Postscriptum</i>	244
5.1	O alvo dos processos de subjetivação da escola	245
5.2	Inclusão versus exclusão	248
5.3	A positividade do poder	254
5.4	Relação entre escrita e prescrição	257
5.5	Diagnosticar para inscrever, inscrever para controlar	258

5.6	Profilaxia da frustração ou resiliência	265
5.7	Calar, deixar falar ou fazer falar	271
5.8	O trabalho como prática de subjetivação	275
5.9	Algumas reflexões sobre o espaço físico	278
5.10	Diálogo, castigo ou palmada	281
6	<i>Considerações finais</i>	290
6.1	Abrangência das análises	291
6.2	A escola ainda pode ser considerada a grande instituição de disciplinamento - uma resposta	292
6.3	Um novo dispositivo de controle: a ajuda-mútua	302
	<i>Posfácio</i>	315

Referências
318

Anexo
330

Prefácio

Acreditamos que falar sobre práticas de subjetivação em contexto escolar neste momento histórico é fundamental porque, concordando com Foucault (2001d, p. 75-76), julgamos que designar um foco particular de poder, denunciá-lo, falar publicamente dele representa uma luta, não porque ninguém antes tenha tido consciência disso, mas porque falar – “forçar a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo” – é o primeiro passo que se dá em direção a novos combates contra o poder.

Buscamos compreender esse processo de subjetivação não a partir da simples incursão em grandes edifícios teóricos que, ao longo dos anos, foram sendo construídos, nem sempre sobre os mesmos pilares. Acreditamos, ao invés disso, que devemos partir dos discursos lá onde se fazem práticas cotidianas, porque compartilhamos com Rose, a idéia de que

[...] na genealogia da subjetivação, o lugar de honra não é ocupado pelos filósofos que refletem, em seus estudos, sobre a natureza da pessoa, a vontade, a consciência, a moralidade e coisas semelhantes, mas, em vez disso, pelas práticas cotidianas nas quais a conduta tornou-se problemática para outros ou para si próprio, bem como pelos textos e programas mundanos que buscam tornar esses problemas inteligíveis e, ao mesmo tempo, administráveis. (ROSE, 2001, p. 37).

No tópico um, delineamos as fronteiras teórico-metodológicas deste trabalho. Depois de esclarecer o lugar, ou melhor, o entre-lugar de onde falamos, descrevemos o caminho metodológico que percorremos e nos propomos problematizar sobre o papel disciplinador da escola nos tempos pós-modernos em que vivemos.

Ao optar pelos três temas sobre os quais nossos olhos se detiveram mais pormenorizadamente, tivemos como preocupação escolher os que nos pareceram mais significativos para a escola na sua prática cotidiana de formar sujeitos, por concordamos com a afirmação de Corrigan, a seguir transcrita:

É o mundano, a ordinariedade tediosa desse conjunto de relações reguladas e formas sociais, que precisa a mais acurada atenção possível (junto com o complexo desvelamento que esse tipo de lembrança social engendra) se quisermos dar sentido, diferentes sentidos, ao modo como a escolarização trabalha para produzir subjetividades. (CORRIGAN, 1991, apud LOURO, 1995, p. 84).

Apenas por uma questão didática, os temas escolhidos – a) o estímulo da escola para o temor a Deus; b) o esforço da escola em fazer com que a família “fale a mesma língua”; c) o estímulo ao amar com severidade – serão trabalhados cada um em um tópico, dois, três e quatro respectivamente. Em cada um, procuraremos apresentar, de forma quase amalgamada, o referencial teórico que dá suporte às nossas análises. Mas isso não significa que os temas não tenham relação entre si, ou mesmo que uma determinada teoria apresentada em uma seção não sirva também de embasamento para a análise de outro tema.

O tópico cinco objetiva apresentar, de forma bem pontual, algumas análises que ultrapassam essa separação por temas e, em alguns casos, talvez extrapolem inclusive os objetivos propostos para este trabalho.

No sexto tópico, além de expor nossas considerações a respeito da abrangência das análises aqui apresentadas, pretendemos ousar caminhar por duas estradas, talvez convergentes. Primeiramente, arriscando uma resposta para a questão exposta no item 1.4, propomos que o papel disciplinador da instituição escolar, nesta nossa sociedade de controle, continua bastante reluzente; em seguida, iniciamos uma discussão que certamente povoará nossas reflexões futuras, para além dos limites impostos pelas páginas desta tese. Assim, as considerações apresentadas neste tópico são finais, por um lado; mas são, por outro, apenas sementes recém semeadas, e talvez ainda muito pouco adubadas.

No Posfácio, apresentamos nossas considerações sobre a interconfessionalidade do Ensino Religioso, determinada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com o título *Diversidade e tolerância*, nosso texto

demonstra o nosso respeito por todos aqueles que lutam por uma educação cuja premissa básica seja sempre o respeito ao diferente.

A hipótese básica que sustenta esse trabalho é que a escola constrói um tipo bem determinado de sujeito, de acordo com a vontade de verdade do contexto histórico, a qual é determinada pela relação, sempre muito complexa, entre saber e poder.

Mas, tal como proposto por Rose, este trabalho não se preocupa em analisar a “construção social ou histórica da pessoa” ou a “narração do nascimento da auto-identidade moderna”, porque consideramos que o indivíduo não é só “uma entidade com uma história”; mas sim

O alvo de uma multiplicidade de tipos de trabalho, é mais como uma latitude ou uma longitude na qual diferentes vetores, de diferentes intensidades, se cortam. A “interioridade” que tantos sentem-se compelidos a diagnosticar não é aquela de um sistema psicológico, mas a de uma superfície descontínua, de uma espécie de dobramento, para dentro, da exterioridade. (ROSE, 2001, p. 49).

No mesmo trabalho, Rose esclarece que o que é dobrado é tudo aquilo que pode adquirir o estatuto de autoridade,

[...] injunções, conselhos, técnicas, pequenos hábitos de pensamento e emoção, uma série de rotinas e normas do ser humano – os instrumentos por meio dos quais o ser humano constitui a si próprio em diferentes práticas e relações. (ROSE, 2001, p. 51).

Nosso olhar volta-se justamente para o que a instituição escolar está fazendo com que se dobre para o interior do sujeito a fim de constituí-lo, ou seja, nosso objetivo é, essencialmente, compreender a diversidade de estratégias que tem sido utilizada em contexto escolar como práticas de subjetivação.

1 *Delineando fronteiras*

Com o principal objetivo de delinear fronteiras, este tópico foi dividido em quatro seções. Na primeira, pretendemos esclarecer o espaço teórico-metodológico no qual nos colocamos para fazer nossas análises. Em seguida, descrevemos o caminho metodológico que percorremos e o que nos levou a considerar as formulações do *Amor Exigente* também como *corpus* para esta investigação. Na última seção deste tópico, apresentamos uma questão que gostaríamos de ver como pano de fundo deste trabalho: podemos dizer que o papel disciplinador da escola esteja empalidecido em função de toda a sociedade ter se tornado um grande dispositivo panóptico?

1.1 O lugar de onde se fala

A primeira linha mestra deste trabalho é a Lingüística, mas como existem, no interior desse amplo campo do conhecimento, muitas linhas de pesquisa que se sustentam em embasamentos teóricos quase sempre muito distintos, é preciso esclarecer que área da Ciência da Linguagem foi por nós escolhida. Nosso olhar não se volta especificamente para fonemas, sílabas, palavras, frases ou textos limitados a sua imanência; volta-se para o discurso, e isso significa aceitar que não se pode aprisionar o sentido, mas que devemos tentar vê-los em seus transitórios enredos, porque

[...] inserido na história e na memória, cada texto nasce de um permanente diálogo com outros textos; por isso, não havendo como encontrar a palavra fundadora, a origem, a fonte, os sujeitos só podem enxergar os sentidos no seu pleno vôo. (GREGOLIN, 2001, p. 10).

É a Análise do Discurso (AD) a área da lingüística escolhida para nos guiar neste trajeto. Antes de delimitarmos mais nossa linha de pesquisa, talvez seja interessante analisarmos o que representou para os estudos da

linguagem o surgimento de uma ciência que acreditava só ser possível perceber os sentidos em suas “movências” (GREGOLIN, 2001).

A constituição da Análise do Discurso representa, para Pêcheux, uma tentativa de colocar em suspenso a concepção instrumental da linguagem, advinda do *Curso de Lingüística Geral*, de Ferdinand de Saussure, que provocou profundas transformações na ciência lingüística, porque propôs um deslocamento conceitual, em que se separou a *prática* da *teoria* da linguagem. Nesse sentido, deixou-se de estudar a língua como um meio de expressão de sentido; a língua deveria ser estudada como um sistema, e seu funcionamento é que deveria ser descrito. Pêcheux, entretanto, acreditava que se deveria renunciar à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, mas como alertou Henry (1997), isso não significa dizer que a linguagem não serve para comunicar, mas que esse “aspecto é somente a parte emersa do *iceberg*” (HENRY, 1997, p. 26).

Gregolin (2003) analisa as mudanças por que passou essa ciência que fizeram com que uma lingüística da enunciação aspirasse extrapolar os limites de uma lingüística do enunciado, que, segundo a autora, não ocorreram nem de forma “abrupta, nem, muito menos, tranqüila”. Baseando-se em Robin, ela afirma que, no final da década de 1960,

[...] a lingüística do discurso pretendeu ultrapassar a análise do enunciado e fazer estourar o espartilho que apertava o objeto da Lingüística, levando-a a interessar-se por novos objetos – o universo conotativo da linguagem, o jogo das implicações e das pressuposições, o campo retórico-estilístico, as estratégias dos argumentos do discurso, etc. – e, conseqüentemente, desenvolvendo novas formas de encarar a configuração dos saberes. (GREGOLIN, 2003, p. 21).

A necessidade de delimitação do lugar de onde se fala, entretanto, permanece, pois, desde o seu surgimento, não se pode considerar esta área de pesquisa como una, porque, conforme Maltby (1997, apud GREGOLIN, 2003, p. 23), é possível apontar uma dupla fundação para a AD na França: de um lado, Jean Dubois; e, de outro, Michel Pêcheux. Uma das diferenças básicas entre essas duas propostas é que, ao contrário de Dubois, que via a

AD como uma “continuação natural da Lingüística”, Pêcheux propõe que se crie um “novo campo de investigação”, que tenha como objeto de estudo, o *discurso*, que, “diferente de enunciado e diferente de texto”, “opera a articulação entre o lingüístico e o histórico”. Por isso, a AD, para Pêcheux, já nasceu como uma ciência transdisciplinar que, necessariamente, deveria apoiar-se numa teoria lingüística, numa teoria da história e numa teoria do sujeito (GREGOLIN, 2003, p. 23). Ou, como apontam Pêcheux e Fuchs, no quadro epistemológico da AD articulam-se “três regiões do conhecimento científico”:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 163-164).

Acrescentam ainda esses autores que esses três terrenos teóricos são atravessados por “uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 164).

É por isso que para a construção do “edifício da AD”, Pêcheux precisou contar com “três pilares”, representados pelas teorias propostas por Louis Althusser, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin, além dos escritos de Lacan, que representam o que Gregolin chama de “atravessamento constitutivo” (GREGOLIN, 2003, p. 31). Como acentua Maria Cristina Ferreira (2000), em função do que considera “complexa composição”, “a AD instaura um caráter conflituoso desde o assentamento de seus postulados”. E, segundo essa autora, o principal alvo desse confronto é juntamente a lingüística, em função de que a AD, ao propor a exterioridade como constitutiva dos discursos, contrapõe-se diretamente ao caráter de imanência presente em todas as outras ciências da linguagem. Dessa forma, o que torna a AD “corrosiva” é o fato de problematizar questões já estabilizadas no interior da lingüística, particularmente

[...] é questionado o postulado da autonomia da sintaxe em relação à semântica, bem como o esquecimento, por parte da lingüística, da noção de história (e também do sujeito). (FERREIRA, M., 2000, p. 39).

Fernandes, recorrendo também aos conceitos desenvolvidos por Gregolin (2003), reitera alguns aspectos da constituição teórica da AD, que nos ajudam a compreendê-la como essencialmente transdisciplinar:

- a) o atravessamento da Lingüística pelo Marxismo, próprio à explicitação do objeto da Análise do Discurso – o discurso –, que resulta da articulação entre o lingüístico e o histórico;
- b) uma constante problematização das bases epistemológicas da AD, até mesmo pela pluralidade e especificidades dos objetos;
- c) o discurso como objeto de estudo apresenta-se também como um lugar de enfrentamento teórico (cada objeto tomado para análise apresenta, por exemplo, elementos da história que lhes são peculiares, o que implica uma volta à teoria);
- d) a Análise do Discurso implica apreender a língua, o sujeito e a história, em funcionamento, uma vez que a própria teoria do discurso revela uma determinação histórica dos processos semânticos, e, com isso, uma dispersão dos sentidos. (FERNANDES, 2005, p. 66-67).

É justamente essa proposta de articulação da lingüística com outras áreas das ciências humanas, que torna a AD derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux tão instigante e que fez com que tenha sido escolhida como embasamento teórico para esse trabalho de pesquisa.

Gregolin (2003) não apenas apresenta como se deu a constituição da AD na França, mas também analisa os contextos histórico e epistemológico do surgimento da AD no Brasil, quase vinte anos depois de ter surgido em solo europeu. O termo “Análise do Discurso” no Brasil é usado para designar uma ampla variedade de trabalhos, nem sempre sustentados pelas mesmas bases teóricas, e isso é conseqüência dessa importação tardia e desordenada, principalmente porque textos escritos em diferentes “épocas” da AD francesa (PÊCHEUX, 1997) serviram de embasamento para trabalhos

de estudiosos brasileiros sem que se considerasse que alguns pressupostos iniciais já haviam sido superados na França.

Por isso, é importante ressaltar mais uma vez que uma das características básicas que distinguem a Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux de outras ciências da linguagem que se dizem estudiosas do discurso relaciona-se diretamente com o conceito de discurso, que é concebido como um novo objeto de análise, diferente de “enunciado” e de “texto”, pois não pode ser pensado desvinculado da História. Dessa forma, ao inserir a exterioridade como elemento constitutivo dos sentidos, a Análise do Discurso proposta por Pêcheux

[...] exige um deslocamento teórico, de caráter conflituoso, que vai recorrer a conceitos exteriores ao domínio de uma Lingüística imanente para dar conta da análise de unidades mais complexas da linguagem. (GREGOLIN, 2001, p. 12).

E isso vai fazer com que, como pontua Gregolin (2003), a história da *lingüística do discurso* possa ser visualizada, a partir dos anos 1960, por meio das vinculações que se estabelecem entre a Lingüística e outras áreas do conhecimento, com o objetivo de buscar a interdisciplinaridade necessária para uma análise da enunciação, que necessariamente demanda que se articule o lingüístico e seu “exterior”. Gregolin aponta três direções que esses estudos tomaram:

- a) o da sociolingüística, que não problematiza a relação entre o discurso e a sociedade, e, por isso, não consegue solucionar a relação entre a análise “interna” e a “externa”;
- b) o de outras ciências da linguagem, como a Lingüística Textual, que, embora tenham ultrapassado o limite da frase em suas análises, permaneceram apenas “internas”, ou tomaram a “enunciação” em sentido lógico;
- c) o de outros trabalhos realizados no campo da pedagogia, da sociologia, da história, da antropologia, etc. que, em sua maioria, embora apliquem conceitos da “lingüística do discurso”, priorizam a abordagem temática, em detrimento dos aspectos lingüísticos. (GREGOLIN, 2003, p. 22).

Até aqui já definimos que a nossa linha de pesquisa é a Análise do Discurso derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux. No entanto, talvez seja

ainda necessária uma última delimitação, já que, segundo o próprio Pêcheux (1997), a Análise do Discurso passou por três épocas, que revelam as influências advindas dos pilares teóricos utilizados nem sempre de forma harmoniosa. Para Gregolin,

O que foi chamado de “três épocas da análise do discurso” por Pêcheux revela os embates, as reconstruções, as retificações operadas na constituição do campo teórico da análise do discurso francesa. O solo epistemológico precisou ser revolvido e as mudanças delineiam os debates teóricos e políticos que surgiram de crises que atingiram a reflexão sobre como se dá a articulação entre o discurso, a língua, o sujeito e a História. (GREGOLIN, 2004b, p. 60).

Ou seja, desde o nascimento da AD em 1969 até a morte de Pêcheux em 1983, a teoria da Análise do Discurso foi todo tempo repensada e essas reflexões sempre tinham como ponto nodal a articulação entre discurso, língua, sujeito e história. Como este trabalho de pesquisa pretende analisar as práticas de subjetivação em contexto escolar, julgamos imprescindível que todos esses conceitos estejam suficientemente delimitados. Assim, não é possível dizer apenas que escolhemos a Análise do Discurso derivada de Michel Pêcheux.

Um dos três pilares da AD fornece um campo fértil para nossas investigações: Michel Foucault. Gregolin (2004b) nos mostra, entretanto, que, nos muitos e entrelaçados diálogos entre Pêcheux e Foucault, é possível apontar divergências e similitudes entre esses dois teóricos. O objetivo dessa estudiosa, nessa obra, é não apenas mostrar os “diálogos e duelos” entre Pêcheux e Foucault, mas principalmente apresentar a implicação desses embates teóricos e políticos para a Análise do Discurso.

Acreditamos que os escritos de Michel Foucault tragam grandes contribuições a este trabalho, sobretudo porque esse filósofo francês sempre elegeu o sujeito como principal foco de suas investigações. Mas, é preciso esclarecer que essa não é uma escolha impune, porque ela nos obriga a nos despir de uma série de agasalhos, que por muito tempo nos protegeram do desconforto das instabilidades. Não se pode escolher a perspectiva

foucaultiana e continuar procurando as leituras uníssonas. Na companhia de Foucault, não é possível buscar as interpretações evidentes, mas também não se pode obstinadamente ir ao enalço de um sentido que estaria oculto, como se houvesse uma verdade que só o grande *expert* seria capaz de desvelar. Ou, como sintetiza Fischer,

[...] para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relação históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos. (FISCHER, 2001, p. 198).

Concordamos com Marshall (1994, p. 24): “faz parte da estratégia foucaultiana desfamiliarizar e reconstruir nossas concepções e práticas cotidianas”. E é isso o que buscamos. Sabíamos desde o início que essas escolhas nos colocariam inescapavelmente num terreno pouco estável. Mas é preciso que se diga que essa opção transcende a linha de pesquisa escolhida para este doutoramento. Desejamos que a Análise do Discurso nos guie não apenas nos caminhos, mais ou menos ordenados, dessas páginas, mas que seja um fulgor nos caminhos, totalmente movediços, da vida.

Este é o entre-lugar de onde falamos.

1.1.1 Por que Foucault?

As contribuições de Foucault para a AD são muitas, principalmente nas segunda e terceira épocas (PÊCHEUX, 1997), sobretudo porque esse filósofo francês sempre elegeu o sujeito como principal foco de suas investigações, embora nem sempre tenha tido total clareza a esse respeito.

Encontrar o ponto central de sua teoria parece ter sido uma preocupação um tanto constante de Foucault. Em outubro de 1977, em entrevista concedida a S. Hasumi (Foucault, 2003, p. 224), o filósofo admite que, durante muito tempo, acreditou que sua principal preocupação havia sido

“uma espécie de análise dos saberes e dos conhecimentos, tais como existem em uma sociedade como a nossa”. Entretanto, ele havia chegado à conclusão naquela época que sua principal preocupação fora sempre o poder ou a interface entre poder e saber, entre verdade e poder (FOUCAULT, 2003, p. 229). Foucault faz inclusive uma análise retrospectiva de sua obra anterior sob o ponto de vista de que seu principal foco houvera sido de fato a questão do poder, concluindo que

[...] então, é toda essa ligação do saber e do poder, mas tomando como ponto central os mecanismos de poder, é isso, no fundo, o que constitui o essencial do que eu quis fazer. (FOUCAULT, 2003, p. 227).

Manoel Barros da Motta ressalta esse aspecto, na apresentação que faz para o volume IV da edição brasileira dos *Ditos e Escritos* (MOTTA, 2003, p. X), dando ênfase à afirmação de Foucault de que a preocupação com o poder não era só dele, mas, àquela época (anos 70), era “o problema de todo mundo” (FOUCAULT, 2003, p. 225).

Mas, apesar de insistir que o intento de seu trabalho era, e sempre havia sido, a interface entre poder e saber, Foucault, já nessa entrevista de outubro de 1977, aponta seu interesse em se voltar para as questões do sujeito, embora soubesse que esse não era um terreno fácil de ser percorrido.

É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que, finalmente, é o solo, não ousou dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco. (FOUCAULT, 2003, p. 230).

Em nova entrevista, desta vez concedida a J. Bauer, em outubro de 1978, Foucault esclarece que, desde *História da Loucura*, denominado por ele como sendo o seu “primeiro livro verdadeiro”, o alvo do seu trabalho foi sempre contestar aspectos da sociedade, revelando “suas fraquezas e seus limites”. Mas, para que suas obras não sejam consideradas proféticas ou um apelo às armas, Foucault deixa claro que seu trabalho é intelectual e tem como meta explicar “essas zonas da cultura burguesa e essas instituições que influem diretamente nas atividades e nos pensamentos cotidianos do homem”

(FOUCAULT, 2003L, p. 306). Vemos, então, aqui, que Foucault já tem consciência de que, mais do que preocupar-se com a relação entre saber e poder, preocupa-se essencialmente com o que afeta diretamente o sujeito.

É em um dos seus últimos trabalhos que Foucault (1995, p. 231) reconhece a sua provável oscilação, afirmando que o objetivo de seu trabalho nos últimos vinte anos “não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise”. Em nova análise retrospectiva de sua produção, Foucault elucida que o ponto nodal de sua obra havia sido sempre o sujeito. Ele afirma que seu trabalho passou por “três modos de objetivação” de transformação dos seres humanos em sujeitos.

Referindo-se ao *As palavras e as coisas*, Foucault diz que a primeira parte do seu trabalho lidou com o modo de objetivação do sujeito do discurso, do sujeito produtivo e do sujeito ser vivo. A segunda parte do seu trabalho, segundo ele, referindo-se principalmente ao *Vigiar e punir*, preocupou-se em estudar a objetivação do sujeito a partir do que ele chamou de “práticas divisórias”. E, referindo-se ao trabalho à época (*História da Sexualidade*), concluiu que naquele momento investigava o modo pelo qual se torna sujeito o ser humano. Com *Vontade de Saber* emerge uma leitura ética em termos de práticas de si sem que se abandone totalmente a leitura política dos mecanismos de poder. Segundo Dreyfus e Rabinow, os três domínios são constituídos por três eixos sobre os quais o pensamento foucaultiano refletiu ao longo do tempo:

O eixo da verdade foi estudado em *Nascimento da Clínica e As Palavras e as Coisas*. O eixo do poder foi estudado em *Vigiar e Punir*, e o eixo ético em *História da Sexualidade*. (DREYFUS; RABINOW, 1995a, p. 262)

Para Foucault, então, nos tornamos sujeitos a partir de três modos de subjetivação: pelos modos de investigação, pelas práticas classificatórias e pelos modos de transformação que nos são aplicados pelos outros e por nós mesmos.

A problematização do sujeito sempre foi, sem dúvida, o principal alvo das teorias foucaultianas. E é justamente isso que justifica a escolha

desse filósofo francês como principal sustentáculo deste trabalho de pesquisa, cujo objetivo é investigar as práticas de subjetivação em contexto escolar.

Sabemos, entretanto, que essa escolha implica vários riscos, já que esse filósofo não deixou – e talvez tenha feito mesmo questão de não deixar – uma teoria pronta e acabada. Ao invés disso, como alerta Fischer,

Ele a foi construindo e reconstruindo, na medida de meticulosa investigação empírica, concebendo-a ao mesmo tempo como uma prática, isto é uma luta local e regional, contra as investidas do poder. (FISCHER, 2002, p. 45).

Dessa forma, Foucault não se presta ao leitor que quer se sentir todo o tempo sobre bases firmes e estáveis, pois, como alerta Gregolin (2004, p. 27), o leitor precisa preparar-se para entrar num “labirinto de figuras, deslocamentos, em que o que se nega é a base para o que se afirma”, por isso

Caso o leitor esteja esperando definições pontuais, desista, pois terá de acompanhar um texto em marcha, cuja problematização constitui uma maneira particular de dialogar com a “tradição” dos estudos filosóficos, históricos, lingüísticos, etc. (GREGOLIN, 2004, P. 27).

Por outro lado, Foucault é escolha bastante acertada para quem, como nós, concorde que nosso papel como pesquisadores não é o de reproduzir teorias prontas, resumindo seus pontos principais para aplicar em nossos objetos de investigação. Concordando com Fischer (2002), acreditamos que nossa principal tarefa como pesquisadores é

Mostrar que certos conceitos são produtivos, que nos deixamos suspeitar por tais ou quais autores para questioná-los, para submeter suas concepções a um empírico que fervilha em novas oportunidades de compreensão. (FISCHER, 2002, p.58).

É exatamente isso que pretendemos ao buscar em Foucault elementos para analisar as práticas de subjetivação nas instituições investigadas.

1.1.2 Contribuições de Foucault para a Análise do Discurso

Foi no *Arqueologia do Saber* que Foucault (1995a) elaborou o que chamou de método arqueológico, cujo objeto de análise é o saber de uma época, e mais especificamente, as imbricadas relações que são estabelecidas entre *práticas discursivas* no interior de um mesmo *arquivo*. A principal busca desse método é compreender as condições histórico-sociais que possibilitaram a irrupção de acontecimentos discursivos, ou seja, Foucault preocupa-se em investigar porque determinados enunciados apareceram, “e não outros em seu lugar”.

Do micro para o macro, podemos dizer que Foucault parte da concepção de enunciado para a de arquivo. A análise das relações que se estabelecem do nível menor para o mais amplo permite-nos compreender como o conceito foucaultiano de discurso se situa, como alertou Dosse (2001, p. 217), entre a *estrutura* e o *acontecimento*: “ele contém as regras da língua que constituem o objeto por excelência do lingüista, mas não se restringe a isso, pois engloba também aquilo que é dito”. O esquema abaixo apresentado pode nos ajudar a visualizar melhor essas relações:

ENUNCIADO

(NOÇÃO MOLECULAR)

Pode-se dizer, de modo geral, que uma seqüência de elementos lingüísticos só é enunciado se estiver imersa em um campo enunciativo em que apareça como elemento singular. [...] não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo [...] (FOUCAULT, 1995a, p. 43).



FUNÇÃO ENUNCIATIVA

(IRRUPÇÃO DE UM ENUNCIADO)

[...] ela [a função enunciativa] não pode se exercer sem a existência de um domínio associado. [...] não pode se exercer sobre uma frase ou proposição em estado livre. Não basta dizer uma frase, nem mesmo basta dizê-la em uma relação determinada com um campo de objetos ou em uma relação determinada com um sujeito, para que haja enunciado -, para que se trate de um enunciado: é preciso relacioná-la com todo um campo adjacente. (FOUCAULT, 1995a, p. 109, 111-112).



DISCURSO

(CONJUNTO DE ENUNCIADOS QUE OBEDECEM A REGRAS DE FUNCIONAMENTO COMUNS)

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 1995a, p. 135).



FORMAÇÃO DISCURSIVA

(GRUPOS DE ENUNCIADOS EM QUE HÁ REGULARIDADE)

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações), diremos, por

convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 1995a, p. 43).



PRÁTICAS DISCURSIVAS

(SISTEMAS QUE INSTAURAM O ENUNCIADO COMO ACONTECIMENTO)

[...] o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico. [...] toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. (FOUCAULT, 1995a, p. 206-207).



ARQUIVO

(SISTEMA GERAL DA FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS ENUNCIADOS)

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos [...] (FOUCAULT, 1995a, p. 149).

Dessa forma, não se pode compreender o conceito foucaultiano de discurso desvinculando-o de uma prática, pois esta lhe é inerente. Gregolin (2004b) alerta que a nomenclatura utilizada pelo filósofo foi sendo modificada ao longo do tempo, para que não deixasse dúvidas em relação à proposta do método arqueológico: perseguir “[...] a *movimentação* dos enunciados, sua *movência* nos atos praticados por sujeitos historicamente situados” (GREGOLIN, 2004b, p. 95, grifos nossos). Por isso, o conceito de *episteme*, desenvolvido no *As palavras e as coisas* (FOUCAULT, 2000), foi substituído

pelo de *práticas discursivas*, para evitar o mal entendido causado pela interpretação equivocada que aquele termo ganhou nos anos 60. Revel (2005, p. 41) afirma que se interpretava *episteme* como “um sistema unitário, coerente, fechado, isto é, como uma coerção histórica, que implica uma sobredeterminação rígida dos discursos”. Como a proposta de Foucault era que estivéssemos prontos “para acolher o discurso em sua irrupção de acontecimentos” (1995a, p. 28), ela não se compatibilizava com a descrição de unidades estáticas que o conceito de *episteme* parecia sugerir (GREGOLIN, 2004b, p.95). Foi assim que o conceito de *prática discursiva* passou a substituí-lo.

Entretanto, um novo termo passa a figurar no cenário foucaultiano: o de *dispositivo*, que aparece nos anos 70 para designar “inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder” (REVEL, 2005, p. 39). Pouco a pouco, esse termo vai recebendo uma acepção cada vez mais ampla, até chegar a ser definido como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. (FOUCAULT, 2001e, p. 244).

Substituir *episteme* por *dispositivo* implica dar ao *corpus* de análise uma natureza bem mais ampla. Como alerta Revel,

[...] a *episteme* é um dispositivo especificamente discursivo, enquanto o “dispositivo”, no sentido que Foucault explorará dez anos mais tarde, contém igualmente instituições e práticas, isto é, todo o social não discursivo. (REVEL, 2005, p. 40).

É importante perceber, entretanto, que a noção de heterogeneidade perpassa os conceitos foucaultianos desde o *Arqueologia do Saber*

(FOUCAULT, 1995a). Por exemplo, a palavra *regularidade* que aparece na definição de arquivo, como podemos ver no enxerto transcrito a seguir,

Trata-se [o arquivo] [...] do que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, [...], nasçam segundo *regularidades* específicas; em suma, [...] se há coisas ditas – e somente estas –, não é preciso perguntar sua razão imediata às coisas que aí se encontram ditas ou aos homens que as disseram, mas ao sistema da discursividade, às possibilidades e às impossibilidades enunciativas que ele conduz. (FOUCAULT, 1995a, p. 148-149, grifo nosso),

precisa ser também problematizada, já que, por poder ser considerada como pertencente ao mesmo campo semântico de *homogeneidade*, poder-se-ia atribuir à concepção foucaultiana de *arquivo* um efeito de sentido de *uniformidade*. No entanto, é o próprio filósofo que se encarrega de refutar essa possibilidade de leitura, como se vê no trecho a seguir:

Longe de ser o que unifica tudo que foi dito no grande murmúrio confuso de *um* discurso, longe de ser apenas o que nos assegura a existência no meio *do* discurso mantido, é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria. (FOUCAULT, 1995a, p. 149, grifos do autor).

Em outras palavras, o que Foucault propõe não é uma análise que busque o emparelhamento dos textos para forjar-lhes regularidades, mas, ao contrário, considera que o valor do arquivo está não em sua unificação, mas na especificidade que é preservada a cada texto, ou, como assevera Marandin, depois de afirmar, baseando-se em Foucault, que é o conjunto de enunciados que constitui o arquivo de uma época:

Este conjunto não é a coleção de um espaço homogêneo (o espírito de uma época, um estado de cultura ou de civilização) de tudo o que foi dito, de tudo o que se diz, mas um conjunto de regiões heterogêneas de enunciados produzidos por práticas discursivas irreduzíveis. (MARANDIN, 1979 apud SARGENTINI, 2004, p. 88) .

As metáforas escolhidas por Foucault para definir arquivo em relação a uma suposta proteção do enunciado à ação do tempo são

extremamente adequadas. É o arquivo que determina, como vimos, as leis do que pode ser dito, e isso significa que é ele que define o “sistema de enunciabilidade”, mas isso, de forma alguma, significa que os enunciados mais recentes sobreponham-se necessariamente aos mais antigos. Nas palavras do filósofo,

[...] ele [o arquivo] é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as [coisas ditas] que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas. (FOUCAULT, 1995a, p. 149).

Além dos conceitos presentes no *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 1995a), grandes contribuições para a Análise do Discurso foram trazidas pelas reflexões que Foucault faz no *A ordem do discurso* (FOUCAULT, 1996), texto que lhe serviu de pronunciamento para a aula inaugural no *Collège de France*, em dois de dezembro de 1970.

Não é preciso ser um estudioso do discurso para que se saiba que não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar. Em toda sociedade, existem procedimentos de exclusão e de interdição que fazem com que as pessoas não possam falar tudo, em qualquer lugar, de qualquer forma, em quaisquer circunstâncias. É exatamente sobre essa ordem do discurso que essa obra de Foucault se volta.

Partindo do pressuposto de que nossa civilização reverencia o discurso, apesar de alimentar por ele uma espécie de temor, Foucault desenvolve a idéia de que foram criados vários sistemas de controle em função dessa *logofobia*, que ele define como

[...] uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver até de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso. (FOUCAULT, 1996, p. 50).

Mais importante do que chamar a atenção para as várias formulações foucaultianas que nos ajudam a compreender o discurso, é ressaltar o papel que a linguagem exerce como elemento de constituição da realidade. Foucault destaca a função dos *efeitos de verdade* na produção de subjetividades, ou seja, o sujeito, para esse filósofo, não é uma essência que preexiste à sua constituição na e pela linguagem. Dessa forma, as subjetividades são também resultados de operações discursivas. E é isso que procuramos discutir na próxima seção, para, nos tópicos dois, três e quatro, aceitando o desafio formulado por Foucault, fazer uma análise ascendente, o que implica descrever os discursos a partir de pequenos enunciados, colhidos lá onde funcionou como prática enunciativa.

1.1.3 O sujeito nas malhas do discurso

Antes de nos aprofundarmos na concepção de sujeito em Foucault, falaremos sobre a forma como o sujeito é visto consensualmente pela Análise do Discurso derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux. Ao criticarem os postulados saussurianos, outras teorias lingüísticas – como o Funcionalismo, por exemplo – propõem um sujeito todo tempo consciente, responsável pelo seu dizer, que utiliza a linguagem sempre de forma intencional e estratégica. Para a AD, entretanto, o sujeito não é o ideal, pois é interpelado pela ideologia, ou seja, ao produzir seu discurso, o faz de determinadas posições ideológicas, que não são ocupadas conscientemente, individualmente, pois o sujeito é socialmente constituído. A concepção de sujeito na AD é, portanto, transpassada pela ideologia, o que resulta não em um sujeito estrategista, mas em um sujeito cindido, clivado, descentrado, que não se constitui em origem dos processos discursivos dos quais participa.

O objetivo de Foucault ao dividir o sujeito em três domínios, tentando proceder ao que é chamado de *método arqueogenealógico* (DAVIDSON, 1992, apud VEIGA-NETO, 2003, P. 43), justifica-se pelo fato de a

noção de sujeito, para Foucault, é histórica, o que faz com que tenha diferentes usos em diferentes *epistemes* (FONSECA-SILVA, 2004, p. 28).

A forma como o pensamento foucaultiano elabora a concepção de sujeito é resultado das críticas que faz ao que chama de *analíticas da finitude* (FOUCAULT, 2000, p. 430) ou *filosofias de tipo antropologizante* (Araújo, 2001, p. 36), referindo-se especificamente a fenomenologia, ao positivismo e ao marxismo. Ao contrário dessas teorias, para o filósofo francês, “o sujeito é constituído na trama histórica” (FOUCAULT, 2001h, p. 7). Por isso, o sujeito do discurso é historicamente determinado, não podendo, portanto, ser reduzido aos elementos de ordem gramatical. Mas, para que um enunciado exista, é necessário que haja um “autor” (pessoa ou qualquer outra instância produtora do enunciado). No entanto, como alerta Gregolin (2004, p. 32), “esse ‘autor’ não é idêntico ao sujeito do enunciado (em termos de natureza, estatuto, função, identidade), porque

O sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir diferentes sujeitos. (FOUCAULT, 1995a, p. 107).

Um dos testes publicados na revista Top Girl Especial Testes pode ser apontado como exemplo uma mesma voz pode assumir o papel de diferentes sujeitos. O teste que se intitula *Posso ir?* pretende avaliar se a adolescente vai conseguir a permissão dos pais para ir para as “baladas” durante o período de férias escolares. Treze perguntas são feitas; cada uma delas apresenta três opções. A classificação proposta como resultado é a seguinte:

Maioria de respostas A

Sim, filha

Não é difícil você ouvir esta frase. Seus pais não lhe prendem tanto e você sempre está nas melhores festas. Fique esperta para não perder a liberdade que você está conquistando aos

poucos. Nada de pirar quando ouve um não e respeite os horários que seus pais dão. Aos poucos, você os conquistará totalmente. Aí, é só curtir.

Maioria de respostas B

Vou pensar

É sempre assim: “- Mãe, posso ir?” – “Ah, filha, vou pensar.” Às vezes, você encara numa boa. Outras, logo grita e põe terror na casa toda. Nem sempre esse seu teatro pode dar certo. Seus pais podem se irritar e deixar você um bom tempo sem baladas. Portanto, trate de baixar a bola e conquistar a confiança deles.

Maioria de respostas C

Não!

É sempre um custo conseguir um sim de presente de seus pais, não é? Já tentou entender o por quê? Uma dica para você ter uma relação melhor com seus pais é fazer com que eles conheçam seus amigos. Assim, eles sempre vão saber com quem você está. Não custa nada tentar. Tudo por um sim, não é? (POSSO IR?, [2003?], p. 9).

Ainda que a publicação seja destinada ao público jovem, o que fica claro até pelas escolhas lexicais utilizadas pela revista, qualquer que seja a resposta encontrada pela adolescente para o seu caso específico remete para posicionamentos defendidos por pais e educadores (como veremos nas análises feitas nos tópicos dois, três e quatro deste trabalho): a) se a jovem recebe sempre respostas afirmativas, deve “ficar esperta” para não perder a confiança dos pais, para isso, não se deve “pirar” ao ouvir uma resposta negativa e deve respeitar os horários estabelecidos pelos pais; b) não se deve por “terror na casa toda” ao ouvir um talvez como resposta; é preciso, ao contrário, “baixar a bola” para conquistar a confiança dos pais; c) ao ouvir uma resposta negativa, a jovem deve refletir sobre os motivos que podem ter levado os pais a agirem dessa forma e, para tentar conseguir um sim numa próxima vez, é preciso mostrar para os pais quem são seus companheiros de “baladas”. Mais do que um simples teste, publicado com objetivos de entretenimento, o que se vê é um manual de boa-conduta para pré-adolescentes de classe média.

O teste também mostra que o sujeito de um enunciado não pode ser considerado como origem individual ou autônoma do que foi dito, ou seja, ele

não tem controle total dos efeitos de sentido que sua enunciação vai produzir, como se houvesse uma intenção comunicativa sempre recuperável pelo interlocutor. Dessa forma, como aponta Veiga-Neto (2003, p. 119)) “uma análise do discurso numa perspectiva foucaultiana não deve partir de uma suposta estrutura ou de um sujeito-autor, que seriam anteriores aos próprios discursos e que se colocariam acima desses”. Ou, nas palavras do filósofo,

[...] os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo [...] o sujeito não é um lugar no qual a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeito diferenciadas. (FOUCAULT, 1991, apud VEIGA-NETO, 2003, p. 120).

Nossa reflexão sobre a relação entre o discurso e as práticas de subjetivação faz-se, portanto, considerando que as coisas são construídas pelas palavras, que o mundo é constituído pelos discursos, ou seja, que tudo, inclusive os sujeitos, são constituídos por meio de nossas cotidianas práticas discursivas, aqui entendidas como atos de linguagem carregados de “verdades”, que se repetem em tempos e espaços determinados, manifestados por uma pessoa ou uma instituição (FOUCAULT, 1995a). Ou, como resume Rose,

[...] o lugar do sujeito é um lugar que tem que ser constantemente reaberto, pois não existe qualquer sujeito *por detrás* do “eu” que é posicionado e capacitado para se identificar a si mesmo naquele espaço discursivo: o sujeito tem que ser reconstituído em cada momento discursivo de enunciação. (ROSE, 2001a, p. 149).

Veremos que essas práticas de subjetivação atuam não apenas sobre o corpo das crianças, mas principalmente sobre suas almas, e é isso que, segundo Foucault (1995), marca a diferença entre *poder* e *violência*, já que esta atua apenas sobre o corpo, enquanto aquele age também sobre a alma, fazendo com que as práticas discursivas de subjetivação sejam vistas, quase sempre, não apenas no contexto escolar, mas em todas as outras instâncias disciplinadoras, não como violentas e repressoras, mas, antes, como naturais, evidentes e absolutamente indispensáveis.

1.2 O caminho metodológico escolhido

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, não apenas os nomes de pessoas, mas também das instituições e mesmo do município onde a pesquisa foi realizada foram omitidos.

A investigação foi realizada em instituições de ensino localizadas em um município do sudoeste do estado de Goiás, distante cerca de 300km da capital. Por se tratar de uma cidade pequena, temíamos que a divulgação do nome do município levasse à identificação dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista que algumas características das instituições são apresentadas muito detalhadamente.

A tabela 1 apresenta de forma sucinta cada uma dessas escolas.

	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D	ESCOLA E
Confessional?	Confessional	Confessional	Confessional	Confessional	Confessional
Orientação religiosa	Católica	Católica	Evangélica	Evangélica	Evangélica
Pública ou particular?	Particular	Pública (conveniada)	Particular	Pública (conveniada)	Pública (conveniada)
Níveis que oferece	Maternal a 8ª série	Pré-Alfabetização a 4ª série	Jardim 1ª a 4ª série	1ª a 8ª série	1ª a 4ª série
Número de alunos em 2004	353	590	115	1276	478
Dispõe de orientador religioso	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
As funções de orientação religiosa e coordenação disciplinar são realizadas pela mesma pessoa	Não	Sim	Não	Não	Sim
Reúne alunos de séries variadas para oração / reflexão / culto	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Há igreja anexa à escola?	Não	Não	Sim	Não	Sim

TABELA 1: ESCOLAS OBJETOS DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia adotada para a coleta de dados inclui a observação de aulas de Ensino Religioso-ER, de cultos, de reuniões de pais e professores, entrevistas com professores e coordenadores, especialmente daqueles que se encarregam mais especificamente da orientação disciplinar e religiosa, além da análise de documentos oficiais que tratam da regulamentação do ER, não apenas no espaço restrito de cada escola, mas também em âmbito da legislação nacional. A investigação, na verdade, ganhou proporções não previstas no projeto de pesquisa, porque a definição do corpus não foi feita preliminarmente. Se isso, por um lado, representava uma dificuldade, visto que uma grande quantidade de dados surgia de forma quase desordenada; representava também um desafio, o de deixar que os dados indicassem o melhor caminho a seguir.

Quando uma significativa quantidade de dados já havia sido colhida, optamos por analisá-los na perspectiva metodológica do “*trajeto temático*”, conforme descrito por Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 480). Passamos a olhar os dados, então, à procura de temas que fossem recorrentes. Na grande multiplicidade de enunciados, emaranhados em redes complexas de discursos, passamos a procurar temas que sucessivamente resurgissem em enunciados distintos. Muitos temas poderiam ter sido escolhidos para determinar o nosso trajeto. Optamos pelos três que nos pareceram mais significativos para a escola na sua prática cotidiana de formar um tipo bem determinado de sujeito:

- a) o estímulo da escola para o temor a Deus
- b) o esforço da escola em fazer com que a família “fale a mesma língua”
- c) o estímulo ao amar com severidade

Embora a expressão *trajeto temático* tenha surgido no campo da Análise do Discurso associada à História, o que poderia nos levar a considerar que essa metodologia só é indicada quando o objetivo for a análise de um enunciado em um determinado eixo cronológico, é possível, de acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 481), que a descrição de

um *trajeto temático* preste-se para a análise de um “acontecimento discursivo de curta duração, para nele “alongar” a apresentação e, assim, valorizar a riqueza dos recursos representativos”.

Essa opção pelo *trajeto temático* exigiu a ampliação do corpus para que se pudesse afirmar que os temas escolhidos realmente eram recorrentes. Assim, muitas atividades foram realizadas com o objetivo de colher dados, conforme se sintetiza na tabela 2.

Todas as entrevistas realizadas foram semi-estruturadas, ou seja, não havia questões elaboradas previamente, somente se preparava um roteiro básico para possibilitar um amplo campo de interrogativas. O roteiro foi importante para que não se perdessem os objetivos da entrevista. Para Triviños (1987, p. 152), a entrevista semi-estruturada “mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator”. Lahire também chama a atenção para isso. Segundo ele,

Uma parte do trabalho (da profissão) do entrevistador consiste justamente em limitar o máximo possível os efeitos de legitimidade através de sua participação ativa na entrevista e ofuscando sua pessoa em prol da palavra e da experiência dos entrevistados. (LAHIRE, 1997, p. 76).

Esse autor alerta ainda para o fato de que o entrevistado pode subestimar, ou mesmo omitir, práticas que ele considera menos legítimas e, ao contrário, superestimar aquelas que considera mais legítimas. No caso desse trabalho, é possível que isso tenha, de fato, acontecido, já que os próprios temas abordados nas entrevistas – que revelam a forma como a escola fabrica subjetividades – podem ter colocado os entrevistados, como diz Lahire (1997, p. 76), “em uma situação de tensão em relação ao que consideram como normas legítimas”. Por isso, procurou-se buscar, sempre que possível, várias fontes para as mesmas informações, já que, para esse sociólogo,

O problema não é, definitivamente, saber se os entrevistados disseram ou não a “verdade”, mas tentar reconstituir relações

de interdependência e disposições sociais prováveis através de convergência e contradições entre as informações verbais de uma mesma pessoa. (LAHIRE, 1997, p. 77, grifo do autor).

Como veremos mais aprofundadamente, este trabalho não se constrói sobre a premissa de que haja alguma coisa verdadeira a ser descoberta, já que compartilhamos as teorias foucaultianas de que não existe verdade fora do poder ou sem poder, ou seja, de que a verdade é sempre construída e nunca inerente aos fatos e as coisas.

Então, embora não se trate de contrastar informações para descobrir uma verdade escondida, o fato de se buscar várias fontes para o mesmo dado, sempre que isso fosse possível, constitui um elemento a mais para a consistência da pesquisa realizada, principalmente se considerarmos que a busca de um “*trajeto temático*” foi a metodologia escolhida.

Nenhuma das entrevistas realizadas ou aulas observadas foi gravada em áudio ou vídeo. Se isso, por um lado, representou uma dificuldade metodológica muito grande, já que exigia uma grande capacidade de concentração da pesquisadora para ser capaz de, sem interromper o entrevistado ou o professor, fazer as anotações necessárias no diário de campo; por outro, representou uma vantagem, já que a ausência de um equipamento que permitisse registrar e, conseqüentemente, materializar a voz e a imagem dos entrevistados provavelmente fez com que se sentissem mais à vontade para falar sobre as suas vidas ou sobre as vidas de pessoas com as quais conviveram.

Uma última observação deve ser feita em relação ao tratamento dado aos dados colhidos na pesquisa. Em todos os momentos, procurou-se não esquecer que a profundidade e a qualidade da investigação dependem do envolvimento do pesquisador, e que é necessário ao pesquisador reconhecer não só a subjetividade do entrevistado, mas também a sua. Como afirma Joutard (1996), o fato de o pesquisador reconhecer a sua subjetividade “é a primeira manifestação de espírito crítico”. Talvez essa observação seja considerada por muitos absolutamente desnecessária em um trabalho

embasado na AD, já que essa opção teórica já desvela a escolha pela análise da teia que emaranha sujeitos, discursos, saberes e poderes.

Foucault, segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p. 221), rejeita completamente o pesquisador que se autodenomina dono da verdade e da justiça, o “intelectual que afirma dizer a verdade ao poder e, assim, resistir ao suposto efeito repressivo deste poder”, já que não é possível para o pesquisador manter-se em posição de exterioridade em relação ao seu objeto de estudo.

Um médico pode manter-se à distância do paciente e tratá-lo objetivamente, porém o pesquisador, na analítica interpretativa, não pode ter tal posição de externalidade. A doença que ele tenta curar faz parte de uma epidemia que também o afetou. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 221).

O diário de campo foi um aliado importante durante toda a investigação, dada a importância de que se registrasse não apenas o que foi dito, mas também a forma do dizer, não só em relação à materialidade lingüística, mas ainda em relação ao contexto mais amplo da interação lingüística (entonação de voz, linguagem corporal, entre outros). Por esses motivos, no diário de campo, foram anotadas, de acordo com a classificação proposta por Triviños (1987), não só observações *descritivas*, mas também *reflexivas*, que se destinavam, principalmente, a contrastar os dados colhidos com outros colhidos anteriormente.

A tabela 2, a seguir apresentada, sintetiza as atividades a que se procedeu com o objetivo de levantamento do corpus:

IT E M	DATA	ENTREVISTADO / PALESTRANTE / PROFESSOR	CARGO / FUNÇÃO
1	20.01.2004	Aparecida	Diretora da Escola A
2	20.01.2004	Carmem	Coordenadora da Escola C
3	20.01.2004	Fernanda	Diretora da Escola F
4	20.01.2004	Eva	Diretora da Escola E
5	21.01.2004	Dionísio	Capelão da Escola D
6	21.01.2004	Amélia	Coordenadora de Ensino Religioso de 1ª a 4ª série da Escola A
7	21.01.2004	Ilídia	Membro do Conselho Interconfessional de Ensino Religioso da cidade
8	22.01.2004	Irmã Betânia	Diretora da Escola B
9	22.01.2004	Eduarda	Professora de Ensino Religioso da Escola B
10	22 e 23.01.2004	Marilac Loraine Oleniki	Escritora de obras sobre Ensino Religioso
11	24.01.2004	Marilac Loraine Oleniki	Escritora de obras sobre Ensino Religioso
12	16.06.2004	Amanda	Coordenadora Pedagógica da Escola B
13	16.06.2004	Pastor Carlos	Diretor da Escola C
14	17.07.2004	Isadora / Ilídia	Presidente do Conselho Interconfessional de Ensino Religioso da cidade / membro do mesmo conselho
15	18.06.2004	Fernanda	Diretora da Escola F
16	18.06.2004	Fabinho	Professor de Ensino Religioso da Escola B
17	18.06.2004	Fernanda	Diretora da Escola F
18	21.06.2004	Ilídia	Membro do Conselho Interconfessional de Ensino Religioso da cidade
19	22.06.2004	Dalva	Coordenadora Pedagógica da Escola B
20	22.06.2004	Cláudia	Professora de 1ª série da Escola C
21	22.06.2004	Dionísio e Denise	Capelão da Escola D e esposa
22	22.06.2004	Pastor Dionísio	Capelão da Escola D
23	22.06.2004	Amélia	Coordenadora de Ensino Religioso de 1ª a 4ª série da Escola A
24	23.06.2004	Eva	Diretora da Escola E
25	23.06.2004	Pastor Carlos	Diretor da Escola C
26	23.06.2004	Vários	-

27	24.06.2004	Adelaide	Professora de 1ª série da Escola A
28	24.06.2004	Aparecida	Diretora da Escola A
29	25.06.2004	Amanda	Coordenadora Pedagógica da Escola
30	25.06.2004	Amanda	Coordenadora Pedagógica da Escola
31	26.06.2004	Amanda	Coordenadora Pedagógica da Escola
32	28.06.2004	Eva	Diretora da Escola E
33	28.06.2004	Irmã Betânia	Diretora da Escola B
34	28.06.2004	Irmã Betânia	Diretora da Escola B
35	28.06.2004	Amanda	Coordenadora Pedagógica da Escola
36	28.06.2004	Beatriz	Professora de Ensino Religioso da Esc
37	29.06.2004	Vários	-
38	30.06.2004	Isabela	Membro do Conselho Interconfessional de Religioso da cidade que atua voluntariame professora de Ensino Religioso em uma
39	01.07.2004	Padre Ivo Pastor Carlos Isabela	Membros do Conselho Interconfessional d Religioso da cidade
40	02.07.2004	Irmã Benedita	Ex-Diretora da Escola B
41	05.07.2004	Irmã Benedita	Ex-Diretora da Escola B
42	07.07.2004	Gabriela	Coordenadora do "Amor Exigente" e Coord Pedagógica de 1ª a 4ª série da Escol
43	08.07.2004	Vários	-
44	09.07.2004	Joana	Coordenadora do 1º Encontro de Casais co
45	12.07.2004	Pastor Dionísio	Capelão da Escola D
46	13.07.2004	Vários	-
47	16.07.2004	Júlio	Ex-aluno da Escola B
48	24.07.2004	Vários	-
49	27.07.2004	Vários	-
50	03.08.2004	Vários	-
51	04.08.2004	Içami Tiba	Psiquiatra, autor de diversos livros de aut destinado a pais e professores
52	05.08.2004	Sandra	Coordenadora Pedagógica da Secretaria M de Educação

53	06.08.2004	Aparecida	Diretora da Escola A
54	08.10.2004	Cecília	Professora da Escola C
55	05.11.2004	Isabela	Membro do Conselho Interconfessional de Ensino Religioso da cidade que atua voluntariamente como professora de Ensino Religioso em uma escola
56	08.11.2004	Vários professores	-
57	24.11.2004	Vários	-
58	24.11.2004	Gilda	Diretora da Escola G
59	24.11.2004	Glória	Coordenadora Pedagógica de 5ª a 8ª série da Escola G e ex-aluna da Escola A
60	26.11.2004	Vários	-
61	27.11.2004	Juliana	Psicóloga de um aluno, portador de TDAH, da Escola G (contratada pela família)
62	01.12.2004	Vários	-
63	01.12.2004	Guilherme	Coordenador Disciplinar da Escola G
64	01.12.2004	Gabriela	Coordenadora do "Amor Exigente" e Coordenadora Pedagógica de 1ª a 4ª série da Escola G

65	01.12.2004	Vários	-
66	02.12.2004	Giovana	Coordenadora do grupo de alunos do "Amor Exigente" da Escola G
67	06.12.2004	Graça	Professora de Ensino Religioso da Escola G (responsável pelo evento da semana)
68	06.12.2004	Glória	Coordenadora Pedagógica de 5ª a 8ª série da Escola G
69	08.12.2004	Graça	Professora de Ensino Religioso da Escola G
70	14.12.2004	Giovana	Coordenadora do grupo de alunos do "Amor Exigente" da Escola G
71	15.12.2004	Glória	Coordenadora Pedagógica de 5ª a 8ª série da Escola G
72	27.01.2005	Vários (diretora, coordenadora pedagógica, coordenadora de ensino religioso e todos os professores da Escola A)	-

73	12.03.2005	Sebastião	Um dos fundadores do <i>Amor Exigente</i> no m onde a pesquisa foi realizada
74	28.03.2005	Glória	Coordenadora Pedagógica de 5ª a 8ª sé Escola G
75	28.03.2005	Vários membros do <i>Amor Exigente</i>	-
76	04.08.2005	Diretora, Coordenadora e vários professores	-

TABELA 2: ATIVIDADES REALIZADAS NA PESQUISA DE CAMPO PARA COLETA DO CORPUS

Além das ações arroladas na tabela 2, procedeu-se à análise de documentos oficiais que regulamentam o E R, materiais elaborados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, apostilas e livros utilizados pelo *Amor Exigente* e obras que subsidiam o trabalho dos professores nas escolas investigadas.

Procurou-se também não se proceder a uma separação rígida entre a coleta e a análise dos dados, já que, como recomenda Triviños (1987, p. 170), a pesquisa qualitativa não deve estabelecer “separações marcadas entre a coleta de informações e a interpretação das mesmas”. Assim, as análises ocorriam à medida que os dados iam sendo colhidos, o que, freqüentemente, ocasionou a necessidade de busca de novos dados.

E com Foucault aprendemos que não apenas os objetos investigados são produzidos por tecnologias específicas de manipulação e formação, mas também o investigador que os estuda, que, por ter um corpo, é “inevitavelmente situado” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 184). Dessa forma, é possível concordar com Demartini, quando afirma que

O pesquisador que realiza as primeiras entrevistas é diferente daquele que já as analisou, que encontrou nelas novas indagações. Há um enriquecimento constante neste caminhar. (DEMARTINI, 1988, p. 85).

1.3 Ensino Religioso ou *Amor Exigente*: excluem-se ou complementam-se como foco de pesquisa deste trabalho?

Uma vez escolhido como tema deste trabalho as práticas de subjetivação em contexto escolar, era preciso determinar um recorte, ou seja, de alguma forma delimitar o *corpus* de análise para permitir à pesquisa um grau de profundidade maior.

Em princípio, optamos por investigar práticas que se relacionassem com o Ensino Religioso, não porque não reconhecêssemos que toda Instituição Escolar, através de suas múltiplas disciplinas, volta-se para a

produção de subjetividade, mas porque consideramos, concordando com Larrosa (1994), que, como o objetivo era investigar as tentativas de subjetivação, talvez as encontrássemos mais flagrantemente em práticas pedagógicas que têm como objetivo, de forma mais evidente, mudar o comportamento do educando para torná-lo encaixável num modelo previamente determinado.

Diz Larrosa, para justificar as reflexões que faz num trabalho em que analisa “relações pedagógicas aparentemente tão díspares” – porque oferecidas em uma aula de educação moral, em uma aula de educação de adultos, em uma aula universitária de Filosofia da Educação, na elaboração de um trabalho de pesquisa sobre a prática em um curso universitário de Mestrado e até “em um grupo de terapia, nas reuniões de um grupo político ou religioso, em uma conversa entre um pai e um filho, um educador de rua e um de seus ‘meninos’” – que o recorte escolhido para suas investigações não foi nem temporal nem geográfico, tampouco limitou-se a um determinado “setor educativo”. O autor esclarece, então, que a “única condição” para eleger as atividades objeto de sua investigação é que fossem

[...] práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo “exterior”, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do “educando” consigo mesmo. (LARROSA, 1994, p. 36).

A tese defendida por esse autor é que há uma espécie de “gramática”, ou seja, haveria, para ele, uma certa lógica geral a mediar “a relação do sujeito consigo mesmo”. Resolvemos trilhar nossos caminhos investigativos aceitando, inicialmente apenas como hipótese, o pressuposto defendido por Larrosa. Foi esse, como já dissemos, o nosso maior estímulo para que propuséssemos, num primeiro momento, que o recorte de nossa pesquisa fosse o ensino religioso. Optamos por investigar escolas confessionais por julgarmos que, nesse tipo de instituição, as práticas de ensino religioso seriam mais explícitas e, por isso, mais evidentes e observáveis. E, como tínhamos como hipótese o fato de existir uma “gramática” geral para esse tipo de prática, escolhemos escolas ligadas a crenças religiosas distintas. O que nos impulsionava,

portanto, não era a vontade de apontar distinções entre as diversas instituições, para, por exemplo, indicar vantagens e desvantagens no modelo educacional proposto por essa ou aquela instituição, mas sim o desejo de perceber pontos de similitude entre as práticas das diversas escolas no que se refere aos dispositivos de subjetivação.

Tendo em vista a escolha pelo *trajeto temático* como opção metodológica, foi necessário ampliar ao máximo o *corpus* da pesquisa para que pudéssemos, de fato, captar a emergência de discursos que nos permitisse concluir que os temas escolhidos para essa investigação são realmente recorrentes. Por isso, optamos por investigar seis instituições de ensino (duas católicas, três evangélicas e uma espírita), que na época julgávamos serem as únicas escolas confessionais do município.

Essas opções, de alguma forma, determinaram que nosso olhar de pesquisador estivesse atento ao maior número de práticas discursivas de subjetivação, porque, embora já tivéssemos optado pelo *trajeto temático* como opção metodológica, ainda não havíamos escolhido os temas que afunilariam e, conseqüentemente, aprofundariam o nosso exame. Apenas quando uma significativa quantidade de dados já havia sido colhida, pudemos, de fato, considerar como pressuposto teórico o que era, até então, só uma hipótese: existe de fato uma similaridade muito grande nas práticas discursivas de subjetivação, a ponto de podermos ratificar que existe uma “gramática suscetível de múltiplas realizações” (LARROSA, 1994, p. 36). Ou seja, embora seja possível apontar diversas ações que diferenciam uma prática de outra, uma escola de outra, uma orientação religiosa de outra, há sim um certo arcabouço em que se apóiam as instituições escolares pesquisadas, que faz podermos afirmar que, no tocante às práticas de subjetivação, a similitude é realmente muito grande.

Propomos, seguindo os trilhos do método arqueológico de Foucault, investigar a rede discursiva que entrelaça as práticas de subjetivação em contexto escolar, com o objetivo de analisar não a linguagem inerte, mas a *prática discursiva*, definida por Foucault, como

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram [definem], em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1995a, p. 136).

Antes de chegar a essa definição, Foucault, a exemplo do que faz com muitos outros conceitos nessa mesma obra, deixa claro o que *prática discursiva* não é:

Não podemos confundi-la [a prática discursiva] com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais. (FOUCAULT, 1995a, p. 136).

Ou, como bem analisa Gregolin (2004, p. 36), com esse conceito, Foucault sugere uma “análise que persiga a movimentação dos enunciados, suas movências nos atos praticados por sujeitos historicamente determinados”. E foi justamente essa vontade de acossar os enunciados enlaçados na complexa malha discursiva que cobre as práticas de subjetivação na escola que, desde o início, nos impulsionou para essa pesquisa.

Portanto, nosso foco de interesse, na verdade, nunca foi especificamente o Ensino Religioso. Interessava-nos descobrir essa estrutura comum que Larrosa chamou de “gramática”, por isso, muito cedo percebemos que nossa investigação não poderia se limitar às atividades relacionadas ao ER, nem tampouco aos muros das escolas pesquisadas, porque sabíamos que necessariamente deveríamos trabalhar com uma grande diversidade de textos.

Essa foi a razão de, logo no início de nossa pesquisa de campo, procurarmos ampliar nossas oportunidades de coleta de dados. Com essa finalidade, participamos de atividades que, em princípio, estariam além do recorte proposto para a pesquisa: curso para professores de ensino religioso, curso para catequistas, momento devocional destinado a professores, reunião do conselho interconfessional de ensino religioso, grupo de estudo de pais, entre outros. Nosso objetivo era o de perceber que discursos encontravam eco nas diversas redes enunciativas que estávamos tendo a oportunidade de analisar. A busca não foi infrutífera.

Há os que acreditam que os objetos escolhem os pesquisadores e não o contrário. Não temos o objetivo de polemizar essa questão, mas, no caso deste trabalho, achamos, de fato, que os temas elegidos não poderiam ser outros: foram esses que claramente se sobressaíram, o que, por si só, já enseja análise, porque, segundo Foucault, cabe ao analista argüir-se sobre a ocorrência de tal enunciado e não outro em seu lugar (FOUCAULT, 1995a). Uma análise mais atenta das anotações feitas nas mais de 300 páginas do nosso diário de campo nos permitiu perceber que esses temas se sobressaíram mesmo antes de terem sido escolhidos e, portanto, antes que nosso olhar, nossos ouvidos e nossas perguntas fizessem com que fossem priorizados em detrimento de outros.

A noção foucaultiana de *arquivo*, sobre a qual falaremos mais detalhadamente em outra seção, é fundamental para o nosso trabalho. Para Foucault, arquivo é “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”; trata-se, assim,

[...] do que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens (...) tenham aparecido graças a todo um *jogo de relações* que caracterizam particularmente o nível discursivo; *que em lugar de serem figuras adventícias e como que inseridas, um pouco ao acaso, em processos mudos, nasçam segundo regularidades específicas.* (FOUCAULT, 1995a, p.148-149, grifos nossos).

Foucault não esgota sua definição de arquivo com esse excerto. Esse conceito é tão fundamental para o método arqueológico desse filósofo francês que muito ainda é estabelecido sobre ele, mas acreditamos que o fragmento destacado seja suficiente para a questão que nos move nessa seção. Como podemos ver, o enunciado sempre se inscreve num “jogo de relações”, já que, para Foucault

[...] não há enunciado em geral, livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra

sempre em um jogo enunciativo. (FOUCAULT, 1995a, 113-114).

Propor analisar discursos apoiando-se nos escritos de Michel Foucault implica, então, aceitar o desafio de tentar flagrar os enunciados não interrompendo a sua trajetória, isto é, demanda, necessariamente persegui-los em suas mais diversas movências. Ou, como sugere Sargentini,

Considerar como parte da constituição do *corpus*, em Análise do Discurso, essa rede de formulação (...) exige trabalhar com *um* conceito de arquivo no qual seja possível flagrar o sistema da formação e da transformação dos enunciados obtidos a partir de uma grande diversidade de texto, de um trajeto temático, de um acontecimento discursivo. (SARGENTINI, 2004, p. 89, grifo nosso).

Essa estudiosa do discurso refere-se especificamente ao conceito de arquivo formulado por uma lingüista e um historiador, que substituíram a noção de arquivo com a qual a “análise do discurso clássica” trabalhava por outra, em que se considera “a complexidade do fato arquivista”, o que pressupõe, segundo eles, que o arquivo não seja visto como um “dado *a priori*”, resultando no fato de que, numa primeira leitura, seu funcionamento seja considerado “opaco”. Por isso, declaram adotar como prática atualmente uma análise do discurso que

[...] retoma as preocupações dos historiadores de mentalidades, que, na construção de objetos como a morte, o medo, o amor, o profano e o sagrado, instalam pela confrontação de séries arquivistas, regimes múltiplos de produção, circulação e leitura de texto. (Guilhaumou e Mالدیدیر, 1994, p. 164, apud SARGENTINI, 2004, p. 89).

Gostaríamos de comentar a necessidade de instalação de “regimes múltiplos de produção”, sugerida por Guilhaumou e Mالدیدیر, com a condição que Foucault determinou para que enunciados sejam analisados como pertencentes a um mesmo arquivo: é preciso que tenham surgido em função de “todo um jogo de relações”, de forma que não possam ser considerados “adventícios” uns aos outros, “nasçam segundo regularidades específicas”. (FOUCAULT, 1995a, p, 149).

São essas reflexões teórico-metodológicas que nos fazem crer que os dados colhidos nas atividades relacionadas a Ensino Religioso nas escolas pesquisadas e as concepções do *Amor Exigente* para a escola se inscrevem num mesmo arquivo e, como tal, não podem ser considerados externos uns aos outros.

Como foi que o *Amor Exigente* organização – que até então julgávamos completamente alheia às práticas escolares – foi escolhida *também* como objeto de pesquisa? Primeira vez em que ouvimos, no contexto de nossa pesquisa, referência clara ao trabalho desse grupo de ajuda-mútua foi na reunião do *Grupo de Estudo de Pais da Escola A* da qual participamos. Várias vezes, a coordenadora pedagógica que conduzia a reunião citou o trabalho do *Amor Exigente* para sugerir como os pais deveriam conduzir a educação de seus filhos. Nosso compromisso com a qualidade da pesquisa não nos deixou ignorar aquele dado que, ao menos naquela reunião, revelou-se tão significativo. Afinal, estávamos numa escola confessional, que não abre mão de sua identidade católica, ouvindo uma coordenadora pedagógica comentar trechos do livro *Pais brilhantes, professores fascinantes* (CURY, 2003), com o claro objetivo de orientar as mães ali presentes sobre a melhor forma de educarem seus filhos, e, surpreendentemente aos nossos ouvidos, fazia freqüentes e elogiosas referências ao trabalho desenvolvido pelo *Amor Exigente*. Por isso, o desejo de conhecer mais profundamente as propostas dessa organização surgiu ainda durante a reunião, o que nos levou a participar de diversos encontros, a analisar muitos materiais e a entrevistar alguns coordenadores desse grupo.

Descobrimos então que o *Amor Exigente* não é, como pensávamos, uma organização alheia ao que acontece na escola. Ao contrário, em função de ter alterado o foco do seu trabalho da recuperação de dependentes químicos para a prevenção de “comportamentos-droga”, como veremos no tópico quatro, atualmente essa organização esforça-se sobremaneira para criar grupos de AE que funcionem no interior das escolas, seja de alunos ou de professores e funcionários. Esse dado nos levou a ampliar o número de

escolas a serem pesquisadas. Além das seis confessionais, houve a necessidade de incluirmos uma sétima escola, escolhida por ser a instituição de ensino em que o AE desenvolve de forma melhor estruturada o seu trabalho, segundo avaliação da coordenadora de AE que é responsável pelo trabalho junto às escolas e que é também coordenadora pedagógica (1ª a 4ª série) da escola escolhida para ser investigada.

Quando chegamos ao *Amor Exigente*, nossos temas já estavam escolhidos. Mas, para nova surpresa, não havia dissonâncias. Os três temas escolhidos para a pesquisa por serem considerados os mais significativos para a escola na sua luta cotidiana de subjetivar alunos eram também os mais recorrentes no *Amor Exigente*.

A surpresa, então, deu lugar a uma constatação: não há os que defendem uma proposta de educação pautada nos princípios do *Amor Exigente* e os que não defendem. As práticas discursivas de subjetivação sobre as quais falaremos mais detalhadamente nas próximas seções não são propostas exclusivamente pelo AE, tampouco por uma ou outra escola, ou por uma ou outra crença religiosa. São discursos que, por vezes, tomam formas diferentes, mas inscrevem-se num mesmo arquivo – no interior de uma mesma *formação discursiva* – e é, dessa forma, que serão analisados neste trabalho.

Nossa pesquisa detectou, como já dissemos, coincidências muito grandes não apenas nas práticas de subjetivação desenvolvidas pelas escolas ligadas a crenças religiosas distintas, mas também em relação ao *Amor Exigente*. É importante ressaltar, aqui, entretanto, que, como lembra Navarro-Barbosa,

Considerar o discurso como acontecimento significa abordá-lo na sua irrupção e no seu acaso, ou seja, despojá-lo de toda e qualquer referência a uma origem supostamente determinável ou a qualquer sistema de causalidade entre as palavras e as coisas. (Navarro-Barbosa, 2004, p. 108).

Como consequência disso, então, seguindo a esteira de Foucault, não nos preocupamos em tentar responder, ainda que isso fosse possível, se esse modelo de subjetivação surgiu com o *Amor Exigente* e foi, posteriormente,

levado para as escolas; ou se surgiu nas escolas e foi apropriado pelo *Amor Exigente*; ou ainda se esses dispositivos de subjetivação estão sendo inseridos tanto nas escolas como no *Amor Exigente* por literaturas que se propõem orientar pais e professores a educarem crianças. Foucault, como assinala Gregolin (2004, p. 19), “nunca se iludiu com o mito das inaugurações, das origens, das invenções absolutas, porque sempre procurou os “começos relativos”.

Ao contrário de procurar origens, o analista do discurso deve esforçar-se por descortinar regularidades de acontecimentos discursivos na dispersão de enunciados, para estabelecer o que Foucault chama de “positividade”, o que só é conseguido se se substituir a “busca da origem pela análise dos acúmulos” (FOUCAULT, 1995a, p. 144). E, como ressalta Gregolin (2004a), no relato da entre(vista) que Foucault lhe teria concedido, é a positividade que desenvolve o terreno em que as continuidades temáticas são possíveis, porque

A positividade de um discurso caracteriza-lhe a unidade através do tempo e muito além das obras individuais, dos livros e dos textos. Se ela não revela quem estava com a verdade, pode mostrar como os enunciados ‘falavam a mesma coisa’, colocando-se no ‘mesmo nível’, no ‘mesmo campo de batalha’. (GREGOLIN, 2004a, p. 39).

A autora esclarece ainda que os discursos só “falam a mesma coisa” porque se comunicam por intermédio de suas “positividades”, e, nesse processo de amalgamento, “pouco importa se os autores se conhecem ou não, se percebem a trama que os enreda” (GREGOLIN, 2004a, p. 38).

Sobre esse aspecto, entretanto, é importante comentar alguns dados que talvez particularizem o contexto em que a pesquisa foi realizada, e que certamente contribuem para que tenhamos encontrado, como analisaremos nas próximas seções, tantos enunciados “falando a mesma língua”. A pesquisa foi realizada em um município do interior de Goiás, que, de acordo com o último censo, possui menos de cem mil habitantes. Talvez seja o

fato de ser a cidade relativamente pequena que faça com que ocorram as coincidências a seguir discriminadas:

- a) Joana, atual coordenadora de encontro de casais com cristo, foi uma das fundadoras do *Amor Exigente* no município, tendo atuado ativamente na organização por muitos anos;
- b) Glória, atual coordenadora pedagógica (5ª a 8ª série) da Escola G (não confessional), foi professora na Escola A (católica, que adota a filosofia de Santo Agostinho), por doze anos, e se diz “agostiniana”;
- c) Gabriela, atual coordenadora pedagógica (1ª a 4ª série) da Escola G é também coordenadora do *Amor Exigente*, responsável pelo trabalho direcionado às escolas;
- d) Eva, atual diretora da Escola E (evangélica), foi professora, por muitos anos na Escola B (católica), na época em que a diretora era Irmã Benedita, e se diz “cria” desta;
- e) Graça, professora de Ensino Religioso da Escola G (não confessional) desde que a instituição foi inaugurada, há onze anos, foi catequista por muitos anos;
- f) Irmã Benedita, diretora aposentada na Escola B (católica), foi, por quatorze anos, professora de história da Escola A (católica);
- g) Sebastião, um dos mais respeitados coordenadores de AE do município e espírita atuante, foi convidado a ministrar palestra com o título “Limite na educação do filhos” na Escola A (católica);
- h) O *Amor Exigente* estimula a religiosidade, mas não se diz ligado a uma crença específica. Para Gabriela, no entanto, “sutilmente” privilegia-se nacionalmente a religião católica, pelo fato de o AE ter sido trazido para o Brasil por intermédio do Padre Haroldo Joseph Rahm. No município onde a pesquisa se realiza, entretanto, muitos coordenadores não são católicos, mas espíritas.

Assim, ao menos no município onde a pesquisa foi realizada, há muitos fios, nem sempre sutis, ligando pessoas e instituições, ou como afirmou Joana, coordenadora de encontro de casais, “está tudo conectado, *Amor Exigente* e escola; o centro é Deus, quem não quiser chamar de Deus, chame de força do bem”. Essa fala, de fato, resume e ilustra bem a conclusão a que chegamos na pesquisa. Não se trata de incluir *também* o *Amor Exigente* na pesquisa como se supôs acima, como se se tratasse de uma coisa exterior que estivesse sendo incluída. O foco deste trabalho de pesquisa foi sempre as práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar e, pelo menos nas sete instituições onde a pesquisa foi realizada, há uma similaridade muito grande nas práticas adotadas, a ponto de afirmarmos, com total convicção, que Ensino Religioso e *Amor Exigente* estão de certa forma tão ligados nos dados de nossa pesquisa que não seria possível apartá-los.

Outro argumento poderia ser ainda apontado. Beatriz Ferreira (1999, p. 131-134) relaciona para cada um dos doze princípios do *Amor Exigente* várias passagens bíblicas, selecionadas pelo Padre Haroldo Rahm, em obra que se intitula *Doze passos para os cristãos, uma jornada espiritual com Amor Exigente* (apud FERREIRA, B. 1999, P. 131), o que mostra o compasso existente entre o que é proposto por essa organização e o dogma cristão, reforçando a idéia aqui defendida de que Ensino Religioso e *Amor Exigente* não se excluem como foco de pesquisa deste trabalho, mas, ao contrário, complementam-se.

É interessante notar, no título do livro do religioso, a elipse do artigo definido antes do nome do grupo de ajuda-mútua. Ainda que *Amor Exigente* esteja grafado com letras maiúsculas, o que indica tratar-se de um substantivo próprio, a ausência do determinante contribui para um sentido mais amplo da expressão, ou seja, a proposta de jornada espiritual do padre não se relaciona apenas à metodologia dessa organização, mas a todo um conjunto de prescrições que objetivam estimular o amar com severidade. Todos os trechos bíblicos apontados pelo padre Haroldo foram transcritos e organizados na tabela que consta do anexo A deste trabalho.

Nas próximas seções, analisaremos detalhadamente enunciados que se enredam numa mesma trama. A exposição dos três temas escolhidos para serem mais detalhadamente analisados certamente mostrarão essas *coincidências do dizer*. Além disso, outros aspectos, que serão apenas superficialmente abordados no tópico cinco, podem ilustrar a similitude que há nas práticas de subjetivação dessas instituições.

1.4 A escola ainda pode ser considerada a grande instituição de disciplinamento? – a pergunta

Veiga-Neto (2001) faz interessantes reflexões acerca do papel da escola moderna como a grande instituição disciplinar. Ele sublinha que Kant talvez tenha sido o primeiro teórico a caracterizar formalmente a escola como a principal instituição responsável pelo disciplinamento das crianças, e, apoiando-se nas teorias foucaultianas, Veiga-Neto defende a idéia de que, de fato, a escola representou esse papel. No entanto, na atualidade pós-moderna, com a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, em que o poder se desmaterializa para se tornar mais eficaz, os dispositivos de disciplinamento não estão mais enclausurados em instituições fechadas, mas estão dispersos por toda a rede social, o que faz com que aprendamos a nos autodisciplinar e a disciplinar o outro desde o nascimento. Esse autor chega então à conclusão de que a “pedagogia disciplinar preconizada pelo Iluminismo não seja mais tão importante ou necessária como o foi até há poucas décadas” (p. 10), e, por isso, estaríamos presenciando um “empalidecimento da escola como a grande instituição disciplinar” (p. 18).

Propomo-nos, neste trabalho, a também problematizar essa questão, aceitando o desafio de refletir sobre o papel disciplinador da escola na sociedade panóptica em que vivemos, para concordar ou discordar de Veiga-Neto quanto se refere especificamente ao desluzamento da instituição escolar em sua função disciplinar.

Sabemos que não se trata de uma pergunta fácil de ser respondida, até porque qualquer resposta pouco elaborada poderia ser indício de que a questão não foi analisada em suas múltiplas faces.

2 O temor a Deus na escola

O objetivo deste tópico é apresentar e analisar os dados colhidos em nossa investigação que se relacionam mais diretamente com o temor a Deus na escola. Inicialmente, vamos apresentar dados que situam o Ensino Religioso na legislação atualmente em vigor e na prática da sala de aula nas escolas onde se realizou a pesquisa. Os conceitos foucaultianos de poder, de governamentalidade e de biopoder, aqui discutidos, certamente nos serão úteis na compreensão das estratégias adotadas pelas escolas para fazer com que o aluno comporte-se de determinada maneira em função do temor a uma represália divina.

2.1 O Ensino Religioso na lei

Segundo a lei 9.475, de 22 de julho de 1997, o artigo 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a ter a seguinte redação:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1997).

O ER é, então, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação atualmente em vigor, uma disciplina que deve ser obrigatoriamente oferecida pela escola. No entanto, para o aluno, a matrícula é opcional. Caso o aluno não queira participar dessas aulas, a escola deve oferecer, no mesmo horário, uma atividade alternativa. Essa informação deve ser divulgada aos pais no momento da matrícula. Mas isso nem sempre é feito, justamente para que a escola não se veja obrigada a oferecer essa atividade alternativa.

O Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) foi criado em 1995 e tem como objetivo, de acordo com o artigo 3º do seu estatuto, consultar, refletir, propor, deliberar e encaminhar assuntos atinentes ao ER, com o intuito de:

I. exigir que a escola, seja qual for sua natureza, ofereça o ER ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando, vedada a discriminação de qualquer natureza;

II. contribuir para que o pedagógico esteja centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente.

III. subsidiar o Estado na definição do conteúdo programático do ER, integrante e integrado às propostas pedagógicas;

IV. contribuir para que o ER expresse uma vivência ética pautada pelo respeito à dignidade humana;

V. reivindicar investimento real na qualificação e habilitação de profissionais para o ER, preservando e ampliando as conquistas de todo o magistério, bem como a garantia das necessárias condições de trabalho e aperfeiçoamento;

VI. promover o respeito e a observância da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e dos outros valores universais;

VII. realizar estudos, pesquisas e divulgar informações e conhecimentos na área do ER. (ESTATUTO, 2005)

Essa entidade, preocupada principalmente em fazer com que a nova lei fosse cumprida, além de publicar materiais com orientações sobre os objetivos de um ensino religioso não proselitista, promoveu nacionalmente um curso à distância para professores de ER de todo o país. O curso foi organizado para ser ministrado em 12 módulos. A cada encontro, havia a exibição de fita VHS e era disponibilizada para cada professor uma apostila com o conteúdo do dia.

O grande objetivo do curso é, claramente, convencer o professor de que, independente da crença religiosa que tenha, o objetivo do ER não deve ser o de fazer seguidores para determinada religião.

Segundo o primeiro volume da apostila (FÓRUM..., [199-]a) , religião é uma palavra latina (*religio*) que, a partir de variações semânticas, deu origem aos verbos:

- re-eligere = “re”-eleger
- re-ligare = “re”-ligar
- re-legere = “re”-ler

Cada uma dessas concepções de religião relaciona-se com as leis de ensino do Brasil. A tabela 3, a seguir transcrita, apresenta o resumo da análise feita nesse material do FONAPER.

Concepção	Finalidade	Entendimento do ER	Enfoque centrado em	Caracterização	LDBEN
REELIGERE = RE-ELEGER	Fazer seguidores	Religião = catequese / doutrinação	Uma verdade	Evangelização	4.024/61
RELIGARE = RELIGAR	Tornar mais pessoas religiosas	Ética = vivência de valores	Religiosidade	Pastoral	5.693/71
RELEGERE = RELER	Reler o fenômeno religioso	Área do conhecimento	Fenômeno religioso	Conhecimento	9.394/96

TABELA 3: CONCEPÇÕES DE RELIGIÃO RELACIONADAS COM AS LEIS DE ENSINO DO BRASIL (FÓRUM..., [199-]a)

Nosso olhar para esse material procurou focalizar duas grandes questões: a) o objetivo do ER; b) o objetivo de um ER não proselitista.

A justificativa apresentada no curso promovido pelo FONAPER para que o ER faça parte do currículo escolar é a seguinte:

O cidadão deve ser um ser completo. Capaz de se expressar de todas as formas. Para que ele se expresse plenamente, não é possível negar o seu sentimento íntimo, a sua relação com a natureza, com Deus, com um ser que está presente em todo homem, com o seu interior. Então, essa dimensão do ser humano não pode ser negada. Ela está presente e o cidadão completo não pode negar a sua religiosidade. (VIESSER, [199-]).

Dessa forma, segundo o FONAPER, o fenômeno religioso presente no dia-a-dia da nossa sociedade se constitui em conhecimento a ser veiculado na instituição de ensino; essa é a função específica do ER. Um conhecimento

[...] que gere um saber de si, que gere a cada um o entendimento da sua relação com a vida, a sua relação com as perguntas fundamentais da vida, que nós temos todos que responder: quem eu sou, de onde eu vim, para onde vou, por que vim. (VIESSER, [199-]).

As justificativas apresentadas no material do curso promovido pelo FONAPER para que o ER não seja proselitista são basicamente duas:

- a) para que haja diálogo entre os povos. Para o então deputado Padre Roque (PT-PR), relator do projeto que propôs a substituição do artigo 33 da LDB, “a lei vai trazer a tolerância; ela é um corte absoluto contra a intolerância, principalmente religiosa”. (ZIMERMMAN, [199-]);
- b) o ER deve estimular a reverência a Deus, “que é um só, mas que tem muitos nomes”. (ZIMERMMAN, [199-]).

Em Aurélio Ferreira (1999), essa reverência é definida como “respeito, marcado pelo *temor*, às coisas sagradas” (grifo nosso), e, segundo definição constante no caderno 1 do FONAPER, reverência “significa acatamento às coisas sagradas, ao que é digno de respeito, veneração, mesura, cortesia, genuflexão”, o que nos leva a concluir que o ER, de acordo com esse material, deve objetivar o estímulo ao temor a Deus.

Em nossa análise, a prática de oferecer um ensino religioso sem proselitismo ou, em outras palavras, de mostrar que Deus é um só, reforça a idéia da onipotência divina que estimula um maior temor a Deus. Essa idéia também se coaduna com a concepção de infância que se tem atualmente. Como veremos mais profundamente em outra seção, há um certo consenso acerca de que, “se a semente for bem plantada” durante a infância, o temor a Deus acompanhará o indivíduo durante toda a vida.

Seguindo essa linha de raciocínio, poder-se-ia afirmar que a infância não é o momento certo para que o sujeito se depare com conflitos

causados pela intolerância religiosa. Dizendo de outra forma, talvez não seja produtivo para a formação de um indivíduo que se quer temente a Deus, que, em sua infância, quando é hora de “plantar as sementinhas”, ele se depare com várias e conflituosas concepções acerca de Deus.

Além disso, o critério “orientação religiosa da escola” não é o principal para a escolha da instituição escolar para os filhos. Segundo pesquisa do Datafolha, divulgada no Folha Online, de 30.09.2003, a qualidade da escola é o item mais importante para os pais que têm filhos na rede particular (43%), e os que optaram por colégios públicos apontam a localização como o principal critério (38%).

De fato, a diretora Aparecida citou o fato de uma mãe, seguidora da religião Assembléia de Deus, que prefere que seu filho permaneça na Escola A, de orientação católica, porque “é uma escola de qualidade”, e a orientação moral que o filho recebe na instituição escolar, segundo a mãe, é a mesma que receberia em casa.

Um outro caso, que nos foi relatado pelo Pastor Dionísio, da Escola D, poderá ilustrar bem de que forma escolas e famílias se entendem sobre a obrigatoriedade, ou não, do ER. Segundo ele, certa vez sete alunos “fugiram” do culto e pularam o muro da escola. A coordenação, sem consultá-lo, suspendeu os alunos. O pai de um dos alunos não gostou da decisão da escola e questionou o religioso, apresentando argumentos como “não aceito que meu filho participe dos cultos”, que foi prontamente replicado pelo pastor: “o único recurso, então, é matricular o seu filho em outra escola”. O pai, então, mostrou-se conhecedor da lei que faculta o seu filho a não assistir aulas de ER e ameaçou levar o caso para a justiça. O pastor, então, convidou esse pai para assistir a um culto, dizendo: “às vezes o senhor acha que eu estou falando mal da sua religião”. Segundo esse religioso, o pai assistiu a um culto e nunca mais fez qualquer objeção à participação de seu filho nesse tipo de cerimônia.

2.2 O Ensino Religioso no município onde a pesquisa foi realizada

Além das orientações do FONAPER, os professores do município onde a pesquisa foi realizada podem valer-se das orientações do CIERJ – Conselho Interconfessional de Ensino Religioso (do município). O órgão, vinculado diretamente à Secretaria Municipal de Educação e criado em 1990, tem como objetivo, de acordo com seu regimento interno, “coordenar, acompanhar e avaliar a administração do Ensino Religioso no município”.

Segundo Isadora e Ilídia, membros do CIERJ, a proposta inicial era de estímulo ao ER interconfessional cristão, ou seja, só se consideravam as religiões ligadas ao cristianismo. Esse é o motivo de o conselho ser composto, desde a sua fundação, por igual número de integrantes da Igreja Católica, das Igrejas Evangélicas e do Espiritismo.

É importante salientar que o CIERJ é bem anterior à lei que propõe um ensino religioso interconfessional. O conselho foi criado em 1990 e o substitutivo para o artigo 33 da LDB só foi promulgado em 1997. No entanto, foi com a lei que o CIERJ ganhou nova dimensão, ao vislumbrar um ER não limitado às religiões cristãs. Em 2001, esse esforço ganhou outro estímulo, com a participação de professores de ER do município e de membros do CIERJ no *Curso de Ensino Religioso e Formação do Cidadão*, promovido pela Secretaria Estadual de Educação. Uma das atividades do curso foi uma pesquisa de campo realizada pelos participantes do curso, professores de ER de várias cidades goianas, com o objetivo de realizar levantamento, em sua comunidade, das denominações religiosas e manifestações culturais. O resultado da investigação foi organizado pelo Prof. Eduardo Gusmão de Quadros, na época doutorando em História, e foi divulgado, em livrete publicado em parceria com o CIERGO – Conselho Interconfessional de Ensino Religioso de Goiás (GOIÁS, 2003), onde estão relacionadas 99 organizações religiosas e estão descritos pequenos perfis das principais associações. Seguindo essa nova orientação, o livro didático recomendado pelo CIERJ para o ER é a coleção publicada recentemente pela Editora Vozes. No início do ano

letivo de 2004, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, todos os professores de ER foram convidados para um curso com duração de 8 horas, com a Prof^a Marilac Loraine Oleniki, uma das coordenadoras da coleção da Vozes.

Talvez seja em função de todos esses momentos de orientação para um ER interconfessional que faça com que as estratégias de ensino também sejam bastante semelhantes. Embora a pesquisa tenha sido realizada em escolas com orientações religiosas distintas – católicas, evangélicas, espíritas – muitas práticas são absolutamente idênticas, de modo a não se poder mesmo distinguir umas das outras.

As aulas de ER e as “aulas coletivas” observadas seguem basicamente a mesma metodologia. Muitas músicas são cantadas, todas com suas respectivas coreografias, histórias (bíblicas ou de fundo moral) são contadas, orações são feitas. Normalmente não há qualquer referência a uma religião específica, até porque, como já vimos, há legislação específica proibindo qualquer forma de proselitismo nas escolas.

Talvez seja interessante ressaltar dois momentos interconfessionais que tivemos a oportunidade de presenciar. O primeiro foi na aula de ER que observamos em uma das creches mais carentes do município, ministrada pela professora Isabela, membro do CIERJ, e por outra professora. Isabela é espírita e a outra professora é católica, ainda assim, preparam e ministram as aulas sempre juntas. Nessa aula, uma das músicas cantadas foi a seguinte:

Iguais

Tenho irmãos,
Tenho irmãs aos milhões *refrão*
Em outras religiões.

Pensamos diferente,
Oramos diferente,
Louvamos diferente,
Mas numa coisa nós somos iguais:
Buscamos o mesmo Deus
Amamos o mesmo Pai
Queremos o mesmo céu
Choramos os mesmos ais

Falamos diferente,
Cantamos diferente,
Pregamos diferente,
Mas numa coisa nós somos iguais:
Buscamos o mesmo amor,
Queremos a mesma luz,
Sofremos a mesma dor,
Levamos a mesma cruz.

Um dia talvez quem sabe
Descobriremos que somos iguais
Irmão vai ouvir irmão
E todos se abraçarão
Nos braços do mesmo Deus
Nos ombros do mesmo Pai.

O outro momento foi um culto ecumênico realizado em ação de graças pela formatura de uma turma. Normalmente, o que se vê, nesse tipo de solenidade, é que cada representante das diversas crenças religiosas tem um tempo para professar, individualmente, o que tenha preparado para a ocasião. Esse culto ecumênico, entretanto, foi realizado por três membros do CIERJ que se reuniram previamente para planejarem o evento. Uma só passagem bíblica (Salmo 126) serviu de base para a explanação dos três religiosos – católico, evangélico e espírita.

Além desses dois momentos, podemos citar como tentativa de prática não proselitista o fato de, na Escola F, haver duas letras para a mesma música, uma para ser cantada na festa junina do centro espírita e outra para ser cantada na festa junina da escola:

Primeiro o português Antônio
Autor de belos sermões
Que em Pádua consegue um
dia

Deslocar-se daqui para lá
Sem sair do seu lugar

}

Nível I

Na defesa do próprio pai

Estar presente aqui e lá
Em bicorporiedade
Na defesa do próprio pai

}

Nível II

Pode-se observar que a alteração feita no nível I (música da escola) em relação ao nível II (música do centro espírita) tem o objetivo de ocultar o termo “bicorporiedade”, que é um conceito específico da doutrina espírita, não compartilhado por outras religiões. É interessante notar também a forma como as duas letras de música foram nomeadas (nível I e nível II), o que sugere que, para esses fiéis o fato de se acreditar em bicorporiedade significa estar em um nível II, ou seja, num nível superior.

Todas as escolas pesquisadas aceitam, indistintamente, alunos que pertençam a outras crenças religiosas, mesmo as mais fundamentalmente confessionais, como a Escola A, que, na reunião para a qual foram convidados todos os pais dos alunos ali matriculados, fez questão de afirmar que o corpo diretivo e docente da escola não vai abrir mão da “identidade católica” com a qual se distingue de outras instituições de ensino da cidade.

O professor de ER freqüentemente trabalha com turmas bastante heterogêneas, no que se refere a crenças religiosas, seja na escola pública ou privada, confessional ou não. As orientações do FONAPER são de que o professor faça um diagnóstico das confissões religiosas presentes na sala de aula. O trabalho de apresentação de cada crença pode ser feito pelos próprios alunos, inclusive com o auxílio de objetos (imagens, símbolos, livros sagrados, entre outros) trazidos de casa. Segundo Viesser ([199-]), essa estratégia, que tem por objetivo evitar o conflito e favorecer o diálogo, vai fazer com que as crianças “se sintam valorizadas” e isso, na nossa análise, contribui para que o sentimento de reverência a Deus cresça.

Na prática, entretanto, o respeito à diversidade religiosa nem sempre acontece. Na aula da professora Cláudia, na Escola C, de orientação evangélica, um aluno perguntou para uma pessoa presente na sala a que comunidade religiosa pertencia. Ao ouvir como resposta que a pessoa era católica, esse aluno manifestou-se com palavras e gestos de zombaria referindo-se a Virgem Maria e ao *signal-da-cruz*, dois símbolos da Igreja Católica que não são partilhados pelos evangélicos. Imediatamente, o aluno foi repreendido pela professora, que afirmou que cada um tem o direito de ter a

sua religião e nós devemos respeitar a todas. Ainda assim, é possível afirmar que – na escola, em casa ou na igreja que frequenta – esse aluno, de cerca de 7 anos, teve acesso a discursos que o fizeram desenvolver esse preconceito.

O fato de o ER, por força do disposto no artigo 33 da LDB em vigor, como já foi dito, ter que “assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa” e não poder contar com “quaisquer formas de proselitismo”, poderia dar a falsa impressão de que, para as escolas, é indiferente a crença religiosa de seus professores de ER. Mas, ainda que não possam explicitamente utilizar as aulas como forma de catequizar os alunos, as escolas investem muito nas aulas de ER e nos profissionais que contratam para isso. Um indício desse investimento é o fato de as escolas conveniadas, que contam com recursos públicos municipais ou estaduais para o pagamento dos salários dos seus professores, abrirem mão desse direito em relação ao professor de ER. Ou seja, embora pudessem ter também o salário do professor dessa disciplina pago pelo convênio, preferem arcar com os custos dessa contratação para que possam ter o direito de escolher esse profissional. Nas quatro escolas conveniadas, sem exceção, os professores são contratados pela escola ou pela comunidade religiosa responsável pela Escola, conforme tabela 4.

ESCOLA	CONVÊNIO	CRENÇA DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO	RESPONSÁVEL PELA CONTRATAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO
Escola B	Estado	Católica	Escola B
Escola D	Estado	Evangélica	Escola D
Escola E	Município	Evangélica	Igreja Evangélica mantenedora da Escola E
Escola F	Município	Espírita	Centro Espírita mantenedor da Escola F

TABELA 4: RESPONSÁVEIS PELA CONTRATAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS CONVENIADAS

Os critérios para a contratação do professor de ER também são bem rigorosos. Não basta que o candidato tenha a mesma religião que a pregada pela escola. É preciso estar inserido em práticas cotidianas da congregação. A professora da Escola B, além de atuar como catequista há dez anos, atuou no

grupo de jovens antes disso e atualmente trabalha voluntariamente no Centro Comunitário de uma das maiores igrejas católicas do município. O capelão da Escola D é indicado pela Federação Nacional das Igrejas Presbiterianas. A professora da Escola E é coordenadora das evangelizadoras da Igreja mantenedora da respectiva escola. O professor da Escola F já era evangelizador do Centro Espírita mantenedor da Escola bem antes de se tornar professor da instituição de ensino, e a diretora dessa escola admite que a escola tem duas diretoras, uma “da prefeitura”, e outra “do Centro Espírita”. Atualmente, esses dois cargos de direção são desempenhados por mãe e filha. O professor de ER dessa escola é coordenado diretamente pela diretora do Centro Espírita.

Nas escolas particulares, essa preocupação, evidentemente, também existe. A coordenadora de Ensino Religioso da Escola A atua na Pastoral do Dízimo e na Pastoral da Liturgia em igreja do município. A coordenadora de ER da Escola C é evangelizadora na Igreja mantenedora da escola. E mesmo na Escola G, a única não confessional, o cuidado na contratação desse profissional permanece o mesmo: a professora foi catequista antes de ser professora e atua como única professora de ER dessa instituição, desde que foi inaugurada há onze anos.

O estímulo ao temor a Deus, sobre o qual passaremos a falar, justifica essa preocupação das instituições escolares na escolha do professor de ER.

2.3 O estímulo ao temor a Deus na escola

Uma premissa que as escolas pesquisadas adotam é que, se a idéia do temor a Deus, com todas as conseqüências que ela implica, tiver sido bem arraigada, ou, como muitas vezes ouvimos dizer, “se a sementinha tiver sido bem semeada”, o adolescente, mesmo tendo passado por uma fase de maior resistência à palavra de Deus, volta a se interessar por assuntos relacionados à religião nas últimas séries do ensino fundamental. Essa análise se relaciona

estritamente com uma determinada concepção de infância comum a todas as escolas pesquisadas, sobre a qual falaremos oportunamente.

Dada a ênfase que se quer dar à necessidade de reverência a Deus, a onipresença e a onipotência divina são “verdades” que a escola quer consagrar. Por isso, Aparecida e Amanda, respectivamente diretora e coordenadora pedagógica da Escola A, afirmaram que se sentem bastante decepcionadas quando chamam algum responsável na escola para conversar sobre o desempenho insuficiente (escolar ou disciplinar) do filho e ele, contrariando totalmente a orientação da escola, oferece presentes ao filho caso o desempenho melhore. Joana, coordenadora do 1º Encontro de Casais com Cristo, afirmou que “a criança deve se convencer que deve estudar porque todo mundo que é do bem estuda”. O predicativo do sujeito utilizado por Joana pode fazer com que a criança acredite que todas as possibilidades de ser “do bem” passem pela educação escolar, e, conseqüentemente, o fato de não gostar de estudar a torne uma pessoa “do mal”.

Assim, a proposta da escola é de que não se ofereça nenhuma recompensa material para que se consiga que os filhos comportem-se adequadamente. O grande argumento deve ser sempre os preceitos de Deus, para que o aluno não adote nenhum comportamento que possa ser considerado “pecado”, definido, no culto da Escola D, como “tudo aquilo que pensamos, falamos ou fazemos que não agrada a Deus”. O temor a Deus é estimulado com a idéia de que “só serão salvos” ou “só irão para o céu” os que não desagradarem a vontade de Deus. O pastor Carlos reconheceu que “em determinada faixa etária as crianças têm mais medo de Deus do que do diabo”, embora tenha dito que o argumento para convencer uma criança a mudar seu comportamento não deva ser “não faça isso porque Deus está vendo”, e sim “não faça isso porque é errado”. Essa mudança no discurso não faz grande diferença, já que a noção de certo ou errado, nas escolas pesquisadas, relaciona-se estreitamente com a concepção de pecado.

E há várias passagens bíblicas que reforçam a idéia de que o ser humano é inerentemente pecador, ainda que esteja convicto de que deve seguir as leis divinas, como a transcrita a seguir:

Sabemos, de fato, que a lei é espiritual, mas eu sou carnal, vendido ao pecado. Não entendo, absolutamente, o que faço, pois não faço o que quero; faço o que aborreço. E, eu faço o que não quero, reconheço que a lei é boa. Mas, então, não sou eu que faço, mas o pecado que em mim habita. Eu sei que em mim, isto é, na minha carne, não habita o bem, porque o querer o bem está em mim, mas não sou capaz de efetuá-lo. Não faço o bem que quereria, mas o mal que não quero. Ora, se faço o que não quero, já não sou eu que faço, mas sim o pecado que em mim habita. (Rm 7,14-19)

E o castigo, para aqueles que desagradarem a Deus é sempre cruel, de acordo com a Bíblia: “toda árvore que não der bons frutos será cortada e lançada ao fogo” (Mt 7,19).

Se, durante a Idade Média, o temor a Deus era pregado de forma bem menos dissimulada, com a aplicação de severas punições aos hereges, que incluíam até fogueira real representando o fogo virtual do inferno, e se, atualmente, o temor a Deus é estimulado de forma bem mais sutil e, por vezes, até revestido de outros discursos, isso não significa que essa estratégia tenha deixado de alcançar seus objetivos em relação, principalmente, à inculcação por escolas, catequeses e famílias da idéia de que todo erro deve ser punido, para que suas crianças adotem um determinado tipo de comportamento.

Não apenas as crianças são alvos desse estímulo ao temor a Deus. A Diretora Eva, da Escola E, contou que freqüentemente precisa chamar os pais dos alunos para orientá-los, e, numa dessas vezes, uma mãe chegou ao colégio “totalmente desequilibrada” e bateu no filho na frente de todos. Eva relatou que, para resolver esse impasse, precisou “aconselhar” a mãe na presença do filho, dizendo-lhe: “Deus empresta o filho, mas cobra depois”, sugerindo que temos que prestar conta com Deus sobre a educação e cuidados que oferecemos aos filhos.

As diversas religiões envolvidas neste trabalho de pesquisa têm concepções diferentes sobre uma série de fenômenos. No que se refere à

existência ou não de uma vida após a morte, por exemplo, há os que acreditam na reencarnação, em que o espírito retorna à vida material até atingir um estágio evoluído (espíritas); há os que acreditam na ressurreição dos que respeitam os preceitos divinos (católicos); há os que acreditam que apenas os “escolhidos” serão salvos, independente de estarem ou não participando dos ritos da igreja (presbiterianos), há até os que julgam que apenas um número exato de fiéis serão salvos (Testemunhas de Jeová), mas não percebemos que isso traga grandes diferenças no que se refere ao estímulo ao temor a Deus, porque, qualquer que seja a crença religiosa, permanece presente a concepção de que se deve ter uma vida regida pelos ensinamentos divinos.

Outra diferença básica foi observada na forma como se vê a interferência divina em nossa vida. A idéia de onipresença e onipotência de Deus é uma constante, mas há divergências com relação à necessidade de dirigirmos ou não nossos pedidos a Deus. A escritora Marilac Loraine Oleniki, durante o curso para catequista a que tivemos a oportunidade de assistir, disse que: “Deus não interfere onde não é chamado, porque ele respeita a individualidade, pois o centro é a pessoa, o ser humano integral”. Os evangélicos acreditam que, por nos conhecer profundamente, Deus conhece todas as nossas necessidades e nos concede ou não determinada graça, de acordo com o nosso merecimento. Os espíritas, por outro lado, acreditam que, para reparar algum erro cometido em vida passada, uma pessoa esteja predestinada a passar por determinado sofrimento, mas este pode ser amenizado pela interferência de Deus caso a pessoa dedique-se à caridade, pois acreditam que “fora da caridade não há salvação” (GOIÁS, 2003).

A fala da Professora Marilac, acima transcrita, de certa forma contradiz um outro preceito católico que afirma que os desígnios de Deus nem sempre são os nossos, por isso, devemos pedir para que “seja feita a Vossa vontade”. Em nossa análise, não faz diferença, em relação ao respeito que se diz que temos que dedicar a Deus, se se considera que “Deus só interfere onde é chamado” ou não, porque, de qualquer forma, qualquer que seja a

religião, temos que trilhar sempre os caminhos traçados por Ele, sob pena de não sermos salvos, seja lá o que isso signifique.

Assim, o temor a Deus, sem dúvida, tem sido um argumento amplamente utilizado, tanto pela família quanto pela escola. As instituições de ensino, e aqui acreditamos se incluïrem mesmo aquelas que não têm uma orientação confessional, juntamente com as religiões, sejam elas quais forem, estimulam que a criança, por temor a Deus, comporte-se de uma maneira bem específica. E o controle dessa forma adequada de comportamento vai muito além do que se relaciona diretamente com o desempenho escolar. Controlam-se não apenas as notas e as tarefas, mas também a higiene e o corte de cabelo, e não apenas o que se diz, mas também o como se diz ou mesmo o que se pensa. E Foucault nos ajuda a compreender isso.

2.4 A concepção foucaultiana de poder

Em conversa com Giles Deleuze (FOUCAULT, 2001d, p. 75), Michel Foucault declarou que nossa dificuldade em encontrar as formas de luta adequadas pode derivar justamente do fato de não sabermos ainda e exatamente o que é o poder. Para ele, assim como tivemos que aguardar a chegada do século XIX para que conhecêssemos a exploração, talvez ainda não saibamos o que é o poder, e, provavelmente, Marx e Freud não sejam suficientes para nos ajudar nessa empreitada.

Em entrevista concedida em outubro de 1977, Foucault (2003, p. 227) declara que não tem uma concepção global e geral do poder e que acredita que outro, depois dele, a desenvolva. Dreyfus e Rabinow (1995, p. 202) reforçam que a análise de Foucault sobre o poder não tem a pretensão de ser uma teoria, porque não se trata de uma “descrição acontextual, a-histórica, objetiva”, que pudesse ser aplicada generalizadamente. Ao invés de propor uma teoria, Foucault propõe uma “analítica do poder”, pois,

Se tentarmos construir uma teoria do poder, será necessário sempre descrevê-lo como algo que emerge num lugar e num tempo dados, e daí deduzir e reconstruir a gênese. Mas se o poder é, na realidade, um conjunto de relações abertas, mais ou menos coordenadas (e, de fato, mal coordenadas), então o único problema consiste em se munir de uma rede de análise que torne possível uma analítica das relações de poder. (FOUCAULT, [1980?], apud DRYEFUS; RABINOW, 1995, p. 202).

Seja como for, o conceito de poder desenvolvido por Foucault é bastante distinto das idéias das teorias clássicas, como as da releitura althusseriana do marxismo, por exemplo. O poder, para Foucault, não é algo que se possa possuir, porque não é um bem alienável do qual se possa ter a propriedade. Por isso, qualquer que seja a sociedade, não existe divisão entre os que têm e os que não têm poder. No entanto, o poder sempre é exercido em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro (FOUCAULT, 2001d, p. 75). Ou seja, embora não haja um titular, um dono do poder, o poder é exercido sempre em determinado sentido, não necessariamente de cima para baixo. O poder, em outras palavras, não se possui, o poder se exerce ou se pratica.

Resumindo, Foucault afirma que “o poder não existe” (FOUCAULT, 2001e, p. 248), o que existem são práticas, relações de poder. Machado (2001, p. XIV), na introdução que fez para o livro *Microfísica do poder* (FOUCAULT, 2001b), sintetiza muito bem as idéias do filósofo sobre o poder:

[...] ele é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Não é um lugar, que se ocupa, nem um objeto, que se possui. Ele se exerce, se disputa. (MACHADO, 2001, p. XV).

Essa caracterização, para Veiga-Neto (2003, p. 147), deixa claro que o pensamento de Foucault sobre o poder não é substancialista, mas relacional. O poder, então, circula. No contexto escolar, por exemplo, não são apenas os professores e diretores que exercem o poder. Os estudantes, os pais, os diretores, os funcionários da secretaria também o exercem. Ou seja, não se deve falar em poder, mas em poderes.

Nous ne pouvons pas, alors, parler du pouvoir, si nous voulons faire une analyse du pouvoir, mais nous devons parler des pouvoirs et essayer de les localiser dans leur spécificité historique et géographique. (FOUCAULT, 1981, p.187).

Foucault afirma que essa noção de múltiplos poderes já está presente no Capítulo 2 de o *Capital*. Para o filósofo francês, Marx insiste muito sobre a especificidade do poder exercido pelo patrão em uma oficina em relação ao poder de tipo jurídico que emanaria de um poder central. Há, portanto, regiões de poder já que “la société est un archipel de pouvoirs différents” (FOUCAULT, 1981, p. 187).

Foucault não deixa dúvidas de que faz uma leitura distinta das teses marxistas em relação àquela feita por outros teóricos, que compreendem esses poderes locais como sendo simplesmente uma derivação de um poder central. Segundo Foucault, Marx não reconhece o que o primeiro chamou de “le schéma des juristes” (esquema de juristas), que significaria dizer que foi a existência de um ponto central de soberania que possibilitou a organização do corpo social e que permitiu em seguida a proliferação de poderes locais e regionais. Para Foucault, Marx mostra justamente o contrário: como a partir da existência primeira de pequenas regiões de poder – como a propriedade, a escravidão, a oficina, o exército – os grandes aparelhos de estado puderam se formar. Ou seja, para Foucault – discordando de Grotius, Pufendorf ou de Rousseau – as teses marxistas dão conta da existência de uma unidade estatal que, no fundo, é secundária em relação à existência primeira de poderes regionais e específicos (FOUCAULT, 1981, p. 187). Nas palavras de Veiga-Neto,

O estado não é a fonte central do poder, mas sim uma matriz de individualização ‘sobre’ a qual cada um tem construída a sua subjetividade, vive sua vida e pratica suas ações. O poder se exerce *no* Estado, mas não deriva *dele*; pelo contrário, o poder se estatizou ao se abrigar e se legitimar sob a tutela das instituições estatais. (VEIGA-NETO, 2003, P. 145, grifos do autor).

Segundo Dosse (2001), o conceito de poder em Foucault “dilui a dimensão política, dispersando-a *ad infinitum*”, justamente porque

[...] ele [o poder] deixa de ser atribuível a uma classe que o detenha. Circula, a partir de uma rede, entre os indivíduos; funciona em cadeias; transita em cada um antes de se agregar num todo. (DOSSE, 2001, p. 223).

Para Foucault, então, privilegiar o aparelho de Estado, a função de conservação, a superestrutura jurídica, é, no fundo, “*rousseaunizar*” Marx. E essa postura supostamente marxista não é surpreendente, já que objetivava saber como fazer funcionar Marx no interior do sistema jurídico da época.

Por dominação, Foucault (2001c, p. 181) não entende um ato global de um sobre os outros, mas “as múltiplas formas de dominação” que podem ser exercidas na sociedade. Assim, Foucault não busca analisar “o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas”.

Ele chega, então, ao que chama de micropráticas do poder. Esse aspecto da teoria foucaultiana não foi recebido sem contestação, já que se constitui em uma proposta de abandono de muitas teses em voga na época, inclusive as althusserianas – tão largamente aceitas – que afirmam que todo poder emana do Estado para seus Aparelhos Ideológicos. Para Foucault, a possibilidade de existência do poder

[...] não deve ser procurada na existência primeira de um ponto central, num foco único de soberania de onde partiriam formas derivadas e descendentes. (FOUCAULT, 2001a, p. 89).

O objetivo de Foucault não era minimizar a função do Estado, mas apenas divergir da idéia bastante aceita na época de que todo o poder emanava dele. O que Foucault queria deixar claro é que as relações de poder se prolongam além dos limites do Estado.

A análise de Foucault sobre o Estado liga-se a dois princípios. O primeiro diz que o Estado, apesar de sua grandiosidade, não é capaz de ocupar todo o campo de reais relações de poder; e o segundo diz respeito

diretamente ao fato de que o Estado somente pode agir baseando-se nas outras relações de poder. Nesse sentido, o estado seria a

[...] superestrutura em relação a toda uma série de redes de poder que investem o corpo, sexualidade, família, parentesco, conhecimento, tecnologia etc. (FOUCAULT, 1980, apud MAIA 1995, p. 88).

Ou seja, para Foucault, quem acredita no papel exagerado do Estado corre o risco de deixar escapar todos os mecanismos e efeitos de poder que não passam diretamente por ele. A intenção de Foucault era detectar a existência de poder que não se originava no Estado ou em seus “aparelhos”. Para ele, inclusive, não haverá mudança na sociedade se não houver modificação nos mecanismos de poder externos aos aparelhos de Estado, “a um nível muito mais elementar, cotidiano” (FOUCAULT, 2001f, p. 150). Mas, se isso *a priori* indica uma mudança do foco de análise do centro para a periferia, não significa que esse filósofo acredite que o poder possa estar localizado em outro lugar que não o Estado, o centro. É condição *sine qua non* para a compreensão das teses foucaultianas tomar o poder como não localizável em nenhum ponto específico da estrutura social. Para Foucault, o poder funciona como uma rede que incluiu todos, ou seja, da qual ninguém pode esquivar-se, para a qual não existe nada que lhe possa ser exterior. Foucault, entretanto, preocupa-se em esclarecer que, mesmo em instituições fortemente hierarquizadas – o exército por exemplo –, em que a rede de poder possua uma forma piramidal, o “ápice” não é a “fonte” ou o “princípio” de onde todo o poder emana, porque o vértice (os comandantes) e a base (os comandados) da hierarquia se apóiam e se condicionam reciprocamente (FOUCAULT, 2001g, p. 221).

Perceber a microfísica do poder não se traduz apenas em deslocar a análise do ponto de vista espacial, mas principalmente analisar o nível em que ela ocorre. Ou seja, não basta concluir que não há um ponto central de onde o poder irradia toda a sua fortaleza; é preciso compreender que analisar a microfísica do poder significa entender os procedimentos técnicos que têm por objetivo o controle minucioso do corpo. Não apenas o produto, mas todo o

processo é alvo do micropoder, seus mais detalhados gestos. Foucault preocupa-se com a existência capilar do poder, porque

[...] o poder encontra o próprio grânulo dos indivíduos, atinge seus corpos, vem inserir-se em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana. (MOTTA, 2003, p. XIX).

Para Foucault, é uma concepção simplesmente jurídica que subjaz à análise do poder pela repressão, ou seja, estar-se-ia identificando o poder basicamente a uma lei que é sempre proibidora, preocupada continuamente em dizer não. Ele classifica essa noção puramente negativa do poder como “estreita” e “esquelética”, argumentando que, se assim fosse, se o poder não fizesse outra coisa a não ser dizer não, ele não seria obedecido. Ou seja, para esse filósofo, o que faz com que o poder seja aceito é justamente o fato de que ele não é apenas uma intolerável carga da qual não se possa escapar, mas, na verdade, ele atravessa toda a sociedade, produzindo coisas, induzindo ao prazer, formando saber, produzindo discursos. Deve-se, portanto,

[...] considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2001h, p. 8).

Como se vê, Foucault desenvolveu uma concepção não-jurídica do poder. Ou seja, a premissa básica de Foucault é que as relações de poder não se dão fundamentalmente nem no nível do direito, nem no nível da violência. Dessa forma, “nem são basicamente contratuais nem unicamente repressivas” (MACHADO, 2001, p. XV). O modelo jurídico, que faz da lei a manifestação essencial do poder, pressupondo o indivíduo como sujeito de direitos naturais ou poderes primitivos, deve ser abandonado para que se consiga fazer uma análise concreta das relações de poder (FOUCAULT, 1997, p. 62), já que, para ele, a redução a uma lei de interdição dá à concepção de poder três características principais: permite ver o poder como homogêneo, permite só analisar o poder em termos negativos; e permite pensar a operação essencial do poder como um ato de fala (a enunciação da lei) (FOUCAULT, 2003h, p. 247).

A preocupação de Foucault não é tanto responder a questão amplamente teórica do que é o poder, mas refletir sobre os mecanismos, os efeitos, em suas relações, dos diversos dispositivos de poder que são exercidos nos diferentes níveis da sociedade. Ele preocupa-se em responder se se pode dizer que a análise do poder (ou dos poderes) pode ser deduzida da economia (FOUCAULT, 2001i, p. 174). E concluiu que dispomos de poucos instrumentos para fazer uma análise não econômica do poder. Segundo ele, dispomos de duas afirmações: a) o poder não é um bem que se possa possuir e portanto só ocorre em ação; e b) o poder não é principalmente manutenção das relações econômicas, mas essencialmente uma relação de força. A partir dessas duas afirmações, Foucault se coloca a seguinte questão: se o poder se exerce, o que é este exercício, em que consiste e qual é a sua mecânica? Foucault responde a essa questão, afirmando que o poder não é essencialmente repressivo. (FOUCAULT, 2001i, p. 175)

Dáí podemos concluir que o poder não é sempre negativo. A essa concepção, tão absolutamente enraizada na sociedade ocidental, principalmente a partir dos escritos althusserianos, Foucault acrescenta uma outra, muito mais polêmica. Para Foucault, o poder produz e transforma, e é essa característica que faz com que seja não apenas negativo. Foucault pretende mostrar que o poder não deve ser visto essencialmente ligado à dominação e à repressão. O poder “incita, suscita, produz; ele não é simplesmente orelha e olho; ele faz agir e falar” (FOUCAULT, 2003g, p.220).

Foucault afirma, entretanto, que essa concepção de poder como algo positivo é anterior a suas teorias, podendo ser encontrada em alguns textos: nos trabalhos de Bentham e nos escritos de Marx, especificamente no livro 2 de o *Capital*. E é justamente por possuir essa eficácia produtiva que o poder volta-se para o sujeito, ou mais especificamente, para o corpo do sujeito, não essencialmente para reprimi-lo, mas para adestrá-lo, torná-lo dócil e útil para a sociedade (FOUCAULT, 2002).

Explicar o poder apenas a partir de sua função repressiva significa omitir da análise seu âmago, sua essência. Ao poder não interessa a simples

repressão e dominação dos homens. Ao invés disso, importa que suas mais detalhadas atividades sejam geridas, para fazer com que se tornem sempre mais úteis.

Para Deleuze (1998, p. 46), Foucault foi o primeiro a inventar uma nova concepção de poder que era há muito procurada. Com a ajuda de Deleuze, podemos resumir a concepção de poder para Foucault a partir dos seis postulados que devem ser abandonados, e que marcam a posição da esquerda tradicional (DELEUZE, 1998, p. 47).

- a) **postulado da propriedade** – uma determinada classe teria conquistado o poder, portanto, o poder seria propriedade dela. Foucault nos mostra, no entanto, que o poder só existe em ação. Ele “exerce-se, mais do que se possui”.
- b) **postulado da localização** – o poder estaria localizado centralizadamente no Estado, a tal ponto que se consideraria que mesmo os poderes em princípio considerados privados seriam emanados de aparelhos de Estado especiais. Foucault afirma, entretanto, que, ao contrário de ser a fonte do poder, o Estado é um efeito ou uma resultante de múltiplas engrenagens e focos que formam uma microfísica. Ou seja, o poder é local mas não está localizado em um só local. Deve-se, aqui, estar atento para os sentidos que tomam a palavra “local”: “o poder é local porque nunca é global, mas não é local ou localizável porque é difuso”.
- c) **postulado da subordinação** – o poder do Estado estaria subordinado a um modo de produção, a uma infra-estrutura. Foucault ressalta, no entanto, que as relações de poder não estão nem acima nem abaixo de outros tipos de relacionamento, porque não são exteriores a eles.
- d) **postulado da essência ou do atributo** – o poder seria uma essência, e conseqüentemente seria um atributo capaz de qualificar quem o possui (dominantes) e desqualificar quem não

o possui (dominados). Foucault mostra, por outro lado, que o poder é operatório, não essência; é relacionamento, não atributo. A relação de poder é então o conjunto dos relacionamentos de forças que passa tanto pelas forças dominantes como pelas dominadas.

- e) **postulado da modalidade** – o modo de ação do poder seria exclusivamente pela violência ou pela ideologia, reprimindo ou fazendo crer. Foucault afirma, entretanto, que o poder não age necessariamente pela violência ou pela repressão. E é justamente o fato de não ser sempre repressivo que faz com que o poder seja aceito. O poder, na verdade, é produtivo.
- f) **postulado da legalidade** – o poder do estado seria expresso na lei, concebida ou como um estado de paz imposto a forças revoltas ou como resultado de uma guerra vencida pelos mais fortes. Segundo Deleuze, um dos aspectos mais profundos da obra de Foucault diz respeito à substituição que ele propõe à dicotomia “lei–ilegalidade” por “ilegalismos-leis”. Foucault mostra que a lei não é nem o estado de paz imposto nem o resultado da guerra, mas a própria guerra. Da mesma forma, o poder não é um bem conquistado pela classe dominante, mas o exercício mesmo da sua estratégia.

Como consequência dessa concepção de poder, Foucault acredita que se deva substituir a questão da soberania e da obediência, tão cara ao direito, pela questão da dominação e da sujeição. Com essa preocupação, Foucault propõe algumas precauções metodológicas para a análise das relações de poder (FOUCAULT, 2001c, p. 182/186):

- a) não se deve analisar as formas regulamentares e legítimas do poder a partir de seu centro. Mas se deve, ao contrário, tentar compreendê-lo em suas extremidades, onde ele se torna “capilar”.

- b) não se deve analisar o poder no plano da intenção, que constituiria seu lado interno. Deve-se, por outro lado, analisá-lo a partir de “práticas reais e efetivas”. Ou seja, a partir de seu lado externo, onde ele se relaciona diretamente com o que pode ser chamado de objeto, alvo, campo de aplicação. Foucault propõe que voltemos nossa atenção para a sujeição enquanto constituidora de sujeitos.
- c) não se deve considerar o poder como um bloco de dominação homogêneo de uma pessoa sobre outra, ou de um grupo sobre outro. Deve-se, ao contrário, analisar o poder como circulante, ou, em outras palavras, como algo que só funciona em rede. Nas malhas do poder, os indivíduos estão sempre em posição de exercerem ou de sofrerem sua ação; “nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão”.
- d) não se deve fazer uma análise descendente do poder, ou seja, uma análise que, a partir do centro, procurasse ver até onde se alonga para baixo, até atingir seu nível capilar. Ao contrário, é preciso fazer uma análise ascendente, que examina a história, partindo de baixo, para que se perceba de que forma os mecanismos de controle puderam funcionar, procurando como agentes desse poder não a burguesia em geral, mas seus agentes reais (família, vizinhança, pais, médicos, professores, padres), e a maneira como esses procedimentos de poder, em um momento preciso e em determinada conjuntura, tornaram-se economicamente e politicamente vantajosos.
- e) Não se deve partir das ideologias; deve-se, por outro lado, partir daquilo que está na base (instrumentos reais de formação e acumulação do saber, métodos e procedimentos de pesquisa, registro e inquérito). Foucault admite a possibilidade de que as grandes estruturas de poder tenham sido acompanhadas de produções ideológicas, fazendo com que tenha havido (haja),

por exemplo, uma ideologia da educação, mas ele diz que não é essa ideologia que está na base do processo.

O próprio Foucault se encarrega de recapitular suas cinco preocupações metodológicas:

Em vez de orientar a pesquisa sobre o poder no sentido do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos de Estado e das ideologias que o acompanham, deve-se orientá-la para a dominação, os operadores materiais, as formas de sujeição, os usos e as conexões da sujeição pelos sistemas locais e dispositivos estratégicos. (FOUCAULT, 2001c, p. 186).

Este texto (*Soberania e Disciplina*) foi escrito para aula do curso do Collège de France de 14 de janeiro de 1976. Antes disso, porém, Foucault já havia se encarregado de alertar sobre suas preocupações metodológicas na análise do poder; isso ocorreu em *Vigiar e Punir*, obra publicada originalmente em 1975 (FOUCAULT, 2002). Essa obra, apesar do subtítulo *Nascimento da Prisão*, não tem como objeto de estudo a prisão, mas toda uma tecnologia disciplinar. Manoel Barros da Motta (2003), na apresentação do volume IV da edição brasileira dos *Ditos e Escritos*, encarrega-se de resumir e sistematizar as idéias do filósofo francês a respeito das três regras metódicas apresentadas naquela época:

- a) a primeira refere-se à preocupação em não concentrar a análise apenas nos efeitos repressivos e negativos do poder; é preciso captar do poder também os efeitos positivos que ele pode induzir;
- b) a segunda diz respeito aos castigos. Não se deve tomá-los simplesmente como conseqüências do direito; é preciso enxergá-los como mecanismos integrantes das técnicas de poder;
- c) a terceira procura articular a história do direito penal e a das ciências humanas. Foucault afirma que são as tecnologias de poder que estão na base tanto da humanização da pena (história

do direito penal) como do conhecimento do homem (história das ciências humanas).

Procuramos nesse trabalho de pesquisa ter presente não apenas a concepção de poder para Foucault, mas ainda essas preocupações metodológicas. Pois, se o poder não é uma coisa que se possa apreender, a tarefa da análise deve ser a de identificar de que forma ele opera. Por isso, para compreender o poder presente nas práticas de subjetivação das escolas onde a pesquisa foi realizada, tivemos que nos voltar para seu funcionamento diário, para nos remeter às suas micropráticas. Se não se examina a microfísica do poder em seu funcionamento material, corre-se o risco de se permanecer na ilusão de que o poder ocorre sempre de cima para baixo. Nesse sentido, procuramos voltar nosso olhar menos para as grandes leis que regem a escola e mais para onde o poder se torna verdadeiramente capilar, microfísico, nas interações lingüísticas que se estabelecem cotidianamente na sala de aula, nos discursos que partem não apenas do “rei”, da “soberania em seu edifício único” (FOUCAULT, 2001c, p. 181), mas também dos “súditos”, em suas cotidianas práticas discursivas que determinam as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior da escola. Procuramos destituir nosso olhar da tendência de se considerar todo poder como repressivo, como negativo, e procuramos ver de que forma as relações de poder que se estabelecem nas práticas discursivas têm positividade, ou seja, de que forma têm produzido sujeitos.

É nesse ponto que o conceito foucaultiano de governamentalidade torna-se fundamental, porque nos auxilia a compreender as práticas que objetivam diretamente a produção de subjetividades, porque “têm na população seu objeto” (MACHADO, 2001, p. XXIII).

2.5 Governamentalidade

Foucault pergunta-se qual é o traço distintivo do poder, e chega à conclusão de que o poder é um tipo bem particular de relação entre indivíduos ou grupos. O traço distintivo seria então a capacidade que têm alguns de determinar inteiramente a conduta de outros, mas nunca de forma “exaustiva ou coercitiva” (FOUCAULT, 2003a, p. 384). O exercício de poder, para Foucault, é assim – em toda acepção da palavra – um modo de ação sobre a ação dos outros. Deriva daí um conceito muito importante, que é amplamente utilizado pelos teóricos que se ocupam em estudar as relações de poder: governamentalidade. Para ele, governar é “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244), o que significa retirar da noção de poder qualquer conexão com o conceito de repressão. Ou, em outras palavras, poder-se-ia dizer que é justamente o entendimento relacional e não substancial de poder que aponta para o conceito de governamentalidade, como a ação sobre a ação dos outros.

Assim, não há possibilidade de governo sobre ações onde as determinações estão saturadas. Apesar do aparente paradoxo, Foucault afirma que só há relações de poder sobre sujeitos livres, aqui entendidos como “sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer”. Ou seja, a liberdade é condição da existência do poder. A escravidão, então, constitui uma “relação física de coação”, porque não há o que governar uma vez que o sujeito não tem mais de uma possibilidade de conduta (FOUCAULT, 1995, p. 244). O exemplo dado por Foucault em outro dos seus textos é bastante esclarecedor:

Um homem acorrentado e espancado é submetido à força que se exerce sobre ele. Não ao poder. Mas se se pode levá-lo a falar, quando seu último recurso poderia ter sido o de segurar sua língua, preferindo a morte, é porque o impelimos a comportar-se de uma certa maneira. Sua liberdade foi sujeitada ao poder. Ele foi submetido ao governo. (FOUCAULT, 2003a, p. 384).

Foucault posteriormente deixa claro que o exercício do poder pode valer-se do uso da violência ou da aquisição de consentimentos. No entanto,

esses dois aspectos não constituem o princípio ou a natureza do poder, são apenas seus instrumentos ou efeitos.

Ele não é em si mesmo uma violência que, às vezes, se esconderia, ou um consentimento que, implicitamente, se reconduziria. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Na verdade, Foucault estabelece uma radical diferença entre poder e violência. Enquanto a violência age para submeter ou destruir, o poder age de modo a fazer com que seja aceito, mais do que isso, age de modo a fazer com que o indivíduo sobre o qual é exercido acredite que se trata de algo natural e necessário. Assim, enquanto a violência estabelece dois pólos antagônicos – o que pratica e o que recebe –, numa relação de poder “não há propriamente dois pólos, já que os dois elementos não são antagônicos, mas sim sujeitos num mesmo jogo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 143). Ou, nas palavras do próprio Foucault, podemos ver que o estabelecimento de uma relação de poder é normalmente o que marca o final de uma relação de confronto, porque é justamente esse o objetivo:

Uma relação de confronto encontra seu termo, seu momento final (e a vitória de um dos dois adversários) quando o jogo das reações antagônicas é substituído por mecanismos estáveis pelos quais um dentre eles pode conduzir de maneira bastante constante e com suficiente certeza a conduta dos outros; para uma relação de confronto, desde que não se trate de luta de morte, a fixação de uma relação de poder constitui um alvo – ao mesmo tempo seu complemento e sua própria suspensão. (FOUCAULT, 1995, P. 248).

Vê-se, portanto, que o sentido que Foucault dá à palavra governamentalidade é bem mais amplo do que a Ciência Política dá à palavra governo, como bem alerta Veiga-Neto (2003, p. 148). Governamentalidade é tomada como sinônimo de condução de condutas dos indivíduos, das famílias, das crianças. Foucault mostrou então que foi esse significado mais amplo de governo que foi, de certa forma, apropriado pelo Estado, o que ocasionou uma limitação de seu sentido em torno das instituições do Estado.

Ao nos referirmos ao sentido restrito da palavra “governo”, poderíamos dizer que as relações de poder foram

progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob caução das instituições do Estado. (FOUCAULT, 1995, p. 247).

Para Foucault, o fato de o Estado moderno passar a ter essa preocupação governamental foi resultado de um longo processo histórico, cujas origens estão na Idade Média e que culminam em uma forma de poder que é, ao mesmo tempo, individualizante e totalizadora e, para o filósofo, essa é justamente a razão de sua força (FOUCAULT, 1995, p. 236). Essa produtiva combinação das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização é resultado da apropriação pelo Estado de uma antiga tecnologia de poder, que Foucault chama de poder pastoral. Em texto intitulado “*Omnes et Singulatim: uma crítica da Razão Política*”, Foucault (2003a) apresenta a origem dessa modalidade de poder, oferecendo-nos alguns aspectos de sua história antiga.

Para esclarecer o que considera poder pastoral, Foucault explica que o cristianismo postula que certos indivíduos podem funcionar como pastores, conduzindo o rebanho de fiéis sob sua responsabilidade. Dentre as características desse poder pastoral, está a de ser uma forma de poder que não se preocupa apenas com a comunidade, mas com cada indivíduo em particular, por toda a sua vida, com o objetivo de assegurar-lhe a salvação eterna. Veiga-Neto (2003, p. 81), resumindo a teoria foucaultiana sobre o assunto, conclui que o poder pastoral é exercido de acordo com um conjunto de princípios: a) ele é *vertical*, porque há uma dependência mútua entre pastor e rebanho; b) ele é *sacrificial e salvacionista*, porque o pastor deve se sacrificar pelo seu rebanho com o objetivo de salvá-lo; c) ele é *individualizante e detalhista*, porque o pastor deve conhecer muito bem cada membro do rebanho.

Foucault considera que, ainda que se conclua que a instituição eclesiástica perdeu parte de sua força desde o Século XVIII, não se pode ignorar que sua função se ampliou e se multiplicou fora da igreja. Para o filósofo francês, o Século XVIII marca essa nova distribuição e organização do poder individualizante. Ou seja, longe de considerarmos que o Estado

moderno se desenvolveu ignorando os indivíduos, devemos vê-lo como uma sofisticada estrutura, que pretende, contando com modelos específicos, dar novas formas a esta individualidade.

Determinadas características do poder pastoral sofreram alterações para melhor atender aos interesses do Estado. Assim, se antes da incorporação pelo Estado, o poder pastoral tinha como objetivo assegurar a salvação individual no mundo divino, depois essa estratégia de poder passou a preocupar-se com a salvação no mundo terreno. Se antes esse poder era exercido somente pela igreja, depois ele passou a ser exercido por uma série de outros agentes.

Assim, novos agentes, além do próprio Estado – polícia, empreendimentos privados, sociedades de bem-feitores e de filantropos, família, hospitais, escolas – passaram a se preocupar em assegurar saúde, bem-estar e segurança aos indivíduos. O poder pastoral, então, passou a ser exercido por todo corpo social para assegurar o bom funcionamento do Estado. O foco de interesse não era somente o indivíduo, mas a população.

Esse poder é então exercido por instituições que Foucault chama de “blocos”, em que a utilização de três tipos de relações – “capacidades técnicas”, “relações de comunicação” e “relações de poder” – estão acomodados uns aos outros, e que, por esse motivo, podem ser chamados de “disciplinas”. Numa instituição escolar, por exemplo, tudo converge para que o objetivo de produção de subjetividades seja assegurado. Não apenas a organização espacial, mas também todo seu detalhado regulamento, que dirige não somente as atividades que ali serão desenvolvidas, mas também todas as pessoas que delas farão parte, cada uma com uma função, um lugar específico. Por isso, deve-se considerar a escola e outras instituições, tais como a fábrica, o hospital, a prisão, o quartel, como um bloco disciplinar, porque

A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de

cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 1995, p. 241).

Procuramos, na nossa análise, considerar as instituições escolares nas quais a pesquisa foi realizada como blocos disciplinares, o que implica investigar não apenas os discursos e práticas desconectados uns dos outros, mas “todo o conjunto de comunicações reguladas” articulado a “toda uma série de procedimentos de poder”.

É preciso lembrar, contudo, que não se pode analisar a relação de poder sem se considerar a insubmissão da liberdade que lhe for correspondente, ou seja, não se pode esquecer que, para Foucault (1995, p. 243), as relações de poder somente podem ser articuladas com base em dois elementos: a) aquele sobre quem o poder é exercido deve ser plenamente reconhecido até o fim como uma pessoa que age; b) todo um campo de respostas, reações, resultados, e possíveis invenções seja aberto. Foucault reforça aqui, de forma sistematizada, dois grandes pilares básicos da sua concepção de poder: 1) só há possibilidade de governo onde houver possibilidade de ação, daí o conceito de governamentalidade; e 2) onde há poder há resistência, conceito sobre o qual falaremos a seguir.

No texto *A governamentalidade*, elaborado para o Curso do Collège de France, aula do dia 1 de fevereiro de 1978, Foucault (2001j, p.277) esclarece que o que conduziu à questão do governo foi a preocupação com o problema específico da população. Ele conta que, na Idade Média ou na Antigüidade greco-romana, provavelmente havia tratados que se preocupavam em aconselhar os príncipes quanto aos modos de comportamento adequados, quanto à melhor forma de exercer o poder para receber a aceitação e o respeito dos súditos. Mas foi somente a partir do Século XVI que começaram a surgir tratados da “arte de governar”. Foucault analisa as condições históricas que possibilitaram essa mudança.

Segundo ele, a ruptura se deu porque a doutrina do príncipe ou a teoria jurídica do soberano procuravam marcar uma descontinuidade entre o

poder do príncipe e as outras formas de poder, enquanto as artes de governar procuravam estabelecer uma continuidade ascendente e descendente com as outras formas. Ascendente no sentido de que o governante deve primeiro saber se governar, governar sua família e seus bens. Descendente no sentido de que um bom governo pressupõe que os pais de família saibam se governar, governar suas família e seus patrimônios, pressupõe que o comportamento dos indivíduos esteja de acordo com o modelo proposto.

Na leitura de várias obras da época sobre a arte de governar, Foucault encontrou várias definições de governo. No texto de *La Perrière*, esse filósofo observa que a definição de governo não se refere em absoluto a território: “governam-se coisas”, ou seja, o governo deve se ocupar dos homens em suas relações com as riquezas, com os meios de subsistência. Uma mesma metáfora perpassava todos os tratados: a do navio. Diz Foucault:

O que é governar um navio? É certamente se ocupar dos marinheiros, da nau e da carga; governar um navio é também prestar atenção aos ventos, aos recifes, às tempestades, às intempéries, etc.; são estes relacionamentos que caracterizam o governo de um navio. (FOUCAULT, 2001j, 282).

O que Foucault quis deixar claro é que a propriedade e o território são apenas variáveis do governo; o que importa é o todo, a relação entre homens e coisas. Ainda no livro de *La Perrière*, Foucault apresenta a seguinte definição: “governo é uma correta disposição das coisas de que se assume o encargo para conduzi-las a um fim conveniente”. Foucault vê neste ponto uma diferença entre governo e soberania. A finalidade da soberania é circular, importa que os súditos obedeçam à lei, para que o príncipe possa manter seu principado. Se para a soberania a finalidade é dispor as coisas para o bem comum, para o governo a finalidade é dispor as coisas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar, o que pressupõe uma pluralidade de objetivos. Na soberania é a lei que permite que o objetivo seja atingido. No governo, ao contrário, não se trata de impor uma lei aos homens, mas dispor convenientemente as leis. Isto é, o governo utiliza-se muito mais de táticas do que de leis.

2.6 Biopoder – uma nova era

Oportunamente, veremos mais detalhadamente como passamos de uma “sociedade disciplinar” para uma “sociedade do controle”. Nessa seção, o objetivo será o de esclarecer que foi o surgimento de um biopoder que permitiu o advento de uma nova ordem. No último capítulo do primeiro volume da História da Sexualidade (FOUCAULT, 2001a), intitulado *Direito de morte e poder sobre a vida*, Foucault fala justamente das condições que permitiram o surgimento do biopoder, denominado por ele de uma “nova era”. Ou seja, a análise genealógica de Foucault ganha com esse texto uma nova direção.

Nessa obra, Foucault está principalmente interessado no papel da ciência e sua relação com o poder e com os discursos produtores de verdade, especialmente a confissão. Inicialmente, Foucault encarrega-se de descartar o que chama de hipótese repressiva, segundo a qual a sexualidade foi “cuidadosamente encerrada” no interior dos lares, confiscada pela família conjugal, com o fim único da reprodução da espécie. Foucault rejeita tanto a justificativa histórica quanto a justificativa política, que supostamente teriam colocado a origem da Idade da Repressão no século XVII, após séculos de liberdade de expressão (FOUCAULT, 2001a, p. 11). Para Foucault, ao contrário, o sexo, nos três últimos séculos, foi, mais do que nunca, colocado em discurso. Ao invés de repressão, houve, para o filósofo, uma “verdadeira explosão discursiva” (FOUCAULT, 2001a, p.21). Foucault, no entanto, admite que esse estímulo ao discurso tenha sido acompanhado de uma série de restrições, que podem ter limitado não apenas os enunciados (de que forma se poderia dizer), mas também as enunciações (quem e em que situações poderiam dizê-lo). Dreyfus e Rabinow ressaltam que o controle se impôs justamente em função do estímulo ao discurso sobre o sexo.

Este discurso colocou o sexo como uma pulsão tão poderosa e tão irracional que as formas dramáticas do auto-exame individual e do controle coletivo tornaram-se um imperativo de

modo a manter essas forças controladas. (Dreyfus e Rabinow, 1995, p. 186).

A preocupação de Foucault recai menos sobre os discursos ilícitos do que sobre o crescimento dos discursos a respeito do sexo no próprio campo do exercício do poder. Ou seja, Foucault inquieta-se principalmente com a incitação institucional para que se falasse cada vez mais de sexo, e para que se falasse dele nos mínimos detalhes (FOUCAULT, 2001a, p. 22). A partir do século XVIII, professores, médicos, psiquiatras, juízes, todos suscitavam discursos sobre o sexo, através do dispositivo da confissão, que ocupou nessa época um papel central na produção da verdade. A análise que Foucault faz da confissão como prática de subjetivação será analisada em outro tópico deste trabalho.

É no primeiro volume do História da Sexualidade que Foucault introduz o termo “biopoder” para mostrar como se passou do controle do corpo para o controle da população. Essa nova forma de poder toma o corpo coletivamente para inventar um novo foco de atenção, a população, entendida como um conjunto de corpos. Foucault analisa que, a partir do século XVIII começa a haver um poder sobre a vida, com o objetivo de aumentar a força do Estado, o qual procura aumentar o nível de saúde e bem-estar da população, mas não por que isso é um bem em si mesmo, mas porque constitui investimentos a serem resgatados mais tarde. Dreyfus e Rabinow ressaltam que os governos anteriores também se dedicavam a atender às necessidades e felicidades dos indivíduos, mas, com o advento do biopoder, as relações foram invertidas. E, para eles, Foucault aponta essa inversão justamente para demonstrar a relação intrínseca entre o novo conceito administrativo de bem-estar e o crescimento do biopoder.

As necessidades humanas não eram mais concebidas como fins em si mesmas nem como sujeitos de um discurso filosófico que tentava descobrir sua natureza essencial. Elas eram, então, consideradas instrumental e empiricamente como meios para o aumento do poder do Estado. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 154).

Mas as estratégias disciplinares anteriores não foram abandonadas com o advento do biopoder, porque o poder sobre a vida necessita das técnicas disciplinares que se aplicam sobre o corpo. É assim que se vai da anátomo-política do corpo para uma biopolítica da espécie humana. Para isso foi necessário criar uma série de mecanismos de saber. Já não era mais suficiente, por exemplo, punir o crime; era necessário empunhar a bandeira da reabilitação do criminoso e, para isso, era preciso conhecê-lo para compreendê-lo em sua individualidade. Daí é que nasceram não apenas as ciências que têm por objetivo descrever e quantificar a população, como a Estatística, Demografia e a Criminologia, mas também aquelas que têm como meta a prevenção, como a Medicina Sanitária.

É da natalidade, da morbidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio, é disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder. (FOUCAULT, 2002a, p.292).

Com a chegada do biopoder, são instaurados dois “conjuntos de mecanismos”, mas que não estão completamente isolados porque se complementam e se articulam: mecanismos disciplinares que atuam sobre o corpo e mecanismos regulamentadores que atuam sobre a população (FOUCAULT, 2002a, p. 299). Comparando os dois mecanismos, Foucault esclarece que ambos poderiam ser considerados como tecnologias de corpo, mas no primeiro caso o corpo é individualizado como organismo dotado de capacidades e, no segundo, os corpos são recolocados nos processos biológicos do conjunto, ou seja, a tecnologia regulamentadora da vida objetiva não o treinamento individual, mas o equilíbrio global, por meio do controle de tudo o que possa acontecer com a população (FOUCAULT, 2002a, p. 297). O novo dispositivo não extingue a técnica disciplinar porque, para Foucault, é de outra ordem, “está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes”. A disciplina se volta para o “homem-corpo”, enquanto a nova tecnologia se volta para o “homem-espécie” (FOUCAULT, 2002a, p. 289, 299). A biopolítica não vai, então, dirigir-se detalhadamente a um corpo individual como o faz a disciplina, com o objetivo

de treiná-lo, para torná-lo dócil e útil. A nova tecnologia, ao contrário, opera servindo-se de mecanismos globais, com o objetivo de obter estados globais de equilíbrio, de regularidade. Trata-se de considerar a vida para assegurar não uma disciplina, mas uma regulamentação (FOUCAULT, 2002a, p. 294).

Foi a partir da constatação da articulação entre esses dois mecanismos que Foucault pôde perceber por que a sexualidade havia se tornado tão importante no século XIX. Para ele, a sexualidade está justamente no entremeio do corpo e da população. Por um lado, a sexualidade carece de mecanismos disciplinares de controle; por outro, depende de mecanismos regulamentadores, em função de seus efeitos procriadores (FOUCAULT, 2002a, p. 300). Dada a importância que a sexualidade recebeu, criou-se, segundo Foucault, toda uma “política do sexo”, que se constituiu a partir de quatro grandes linhas de ataque: a sexualização da criança, a histerização das mulheres, o controle da natalidade e a psiquiatrização das perversões (FOUCAULT, 2001a, p. 137). Ou seja, controlava-se, pelo sexo, tanto o corpo quanto a população. A partir da análise que Foucault faz do controle do onanismo, é possível mostrar como um mesmo mecanismo de controle pode colocar a sexualidade na encruzilhada entre os dispositivos disciplinadores do corpo e os dispositivos regulamentadores da população: para que a masturbação infantil fosse devidamente refreada, apresentava-se a sexualidade precoce, desde o século XVIII até o fim do século XIX, não apenas como uma ameaça à saúde da pessoa que a praticava, mas também como uma ameaça ao futuro da sociedade como um todo e, mais do que isso, ao de toda a espécie (FOUCAULT, 2001a, p. 137).

A partir do mesmo exemplo – o do controle da masturbação infantil – é possível também ver como o biopoder estimulava o discurso sobre o sexo ao invés de tentar restringi-lo. Dreyfus e Rabinow salientam que é preciso cautela no exame dos resultados da campanha pela erradicação da masturbação, pois uma análise precipitada poderia concluir que houve fracasso nesse processo.

Uma vigilância elaborada, técnicas de controle, armadilhas inumeráveis, moralização infundável, apelos a uma vigilância incessante, incitação contínua à culpa, uma reconstrução

arquitetural à honra familiar e ao progresso médico, tudo foi mobilizado numa campanha obviamente condenada, desde o início, ao fracasso – se o seu objetivo era, de fato, a erradicação da masturbação. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 189).

No entanto, se entendermos todos esses esforços não em direção à restrição da sexualidade, mas essencialmente como produção de poder, o fracasso aparente cede lugar ao sucesso, porque se tratava “de se apoiar sobre esses prazeres, de constituí-los como segredos (isto é, de forçá-los a se esconder para poder descobri-los)” (FOUCAULT, 2002a).

Foucault acredita que o elemento que circula entre o disciplinar e o regulamentador seja a norma, porque é ela que vai permitir que se controle simultaneamente a ordem disciplinar do corpo e os eventos fortuitos da população (FOUCAULT, 2002a, p. 302). Assim, o biopoder, como uma tecnologia de poder centrada na vida, traz como efeito histórico o advento de uma sociedade normalizadora (FOUCAULT, 2001a, p.135), em que a norma da disciplina cruza a norma da regulamentação, numa “articulação ortogonal” (FOUCAULT, 2002a, p. 302).

Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra. (FOUCAULT, 2002a, p. 302).

Foucault esclarece, entretanto, que isso não significa que o sistema jurídico da lei tenha desaparecido, mas que a lei funcione cada vez mais como norma a partir da ação dos aparelhos disciplinadores, entre os quais a escola. É interessante observar que as tecnologias normalizadoras não objetivam a assimilação completa de todas as anomalias mas, ao contrário, pretendem conservar “um conjunto gradativamente diferenciado de anomalias”, justamente para ampliar o poder para domínios cada vez mais abrangentes (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.217).

Para Dosse (2001, p. 229), Foucault vai progressivamente abandonar a perspectiva do biopoder, que traria em seu bojo a perspectiva de um sujeito sujeitado pelas diversas modalidades de poder, para concentrar-se, na última fase de seu trabalho, na problematização do próprio sujeito. Num dos últimos cursos ministrados no Collège de France, Foucault retoma o conceito de governamentalidade para dar-lhe uma ressignificação: “o governo de si por si na sua articulação com as relações com o outro” (FOUCAULT, 1997, p. 111). Foucault estava interessado em investigar nessa época a história da subjetividade, mas, a partir de então, como história do “cuidado” e das “técnicas de si”, através das “relações consigo mesmo”, com seu arcabouço técnico e seus efeitos de saber.

Assim, para Foucault, a sociedade industrial produz não apenas mercadorias, mas também subjetividades. E é seguindo essa perspectiva que tentamos levar a cabo nossa tarefa de examinar práticas de subjetivação, mais especificamente aquelas que se realizam através dos dispositivos do contexto escolar. Nesse sentido, passaremos a apresentar e analisar alguns dados colhidos na pesquisa.

2.7 Estratégias utilizadas na escola para o estímulo ao temor a Deus

Como já dissemos, a estrutura básica das aulas de ER são comuns a todas as escolas pesquisadas, tanto nas aulas destinadas a uma só turma, em classe, como nas “aulas coletivas” ou cultos que ocorrem em pátios ou auditórios. Muitas músicas coreografadas são cantadas, orações são feitas e histórias bíblicas ou de fundo moral são contadas. A semelhança entre as aulas, nesse aspecto básico, é tão grande, que é preciso estar atento para ver traços distintivos nas estratégias utilizadas pelas escolas.

Nessa seção, procurar-se-á analisar somente as práticas que se relacionem diretamente com o estímulo ao temor a Deus.

Uma das passagens bíblicas utilizada com o objetivo de mostrar a onipotência de Deus é aquela em que uma tempestade surpreende os apóstolos durante travessia no Mar da Galiléia (Mc 4,35-41). Jesus estava dormindo na embarcação e, quando despertado por um dos apóstolos, repreende o mar e o vento, que imediatamente obedeceram ao seu comando de calmaria. A passagem termina com a pergunta: “quem é este, a quem até o vento e o mar obedecem?”. Pudemos presenciar a apresentação dessa passagem bíblica em culto da Escola D, conduzido pelo capelão e por sua esposa, a qual, com o auxílio de um flanelógrafo, à medida que contava a história, ia acrescentando novas figuras ao painel com imagem de mar e céu: barco, nuvens, trovões. Os discursos que se seguiram à exposição da narrativa claramente reforçavam a idéia da força grandiosa de Deus, que tudo pode, por isso é que tem poderes suficientes para fazer controlar todas as coisas.

A professora relacionou a “tempestade” da narrativa com as nossas dificuldades, e disse aos alunos que, “precisamos confiar em Jesus; ele é poderoso e faz muito mais do que pedimos para ele” e que “Deus nos ama mesmo sendo pecadores”. Logo a seguir o conceito de pecado foi explicitado pela professora e repetido duas vezes pelos alunos: “tudo aquilo que pensamos, falamos ou fazemos que não agrada a Deus”. Embora a idéia de um Deus companheiro – que nos ama mesmo sendo pecadores – tenha sido colocada, em nossa análise foi a imagem de um Deus a quem não devemos desagradar que sobressaiu, reforçada pela concepção de um Deus que tudo pode e a quem se deve recorrer em todos os momentos difíceis, independente de outros recursos que possam ser buscados, como mostra a fala abaixo:

Temos que estudar para as provas. Mas, se na hora da prova, esquecermos, temos que orar para que Jesus nos ajude a lembrar. Quando a gente fica doente, temos que orar. *Mesmo que você vá ao médico, não tem problema. Mesmo que você tome remédio, não tem problema.*

A forma como a professora construiu essas duas últimas frases, utilizando a expressão *mesmo que*, que aqui funciona como conjunção

subordinativa adverbial concessiva, e a expressão *não tem problema* sugere a maior importância atribuída à oração em relação aos cuidados terrenos: não há problema em ir ao médico ou em tomar remédio; desde que não se deixe de orar para pedir a proteção de Deus.

Outro discurso que se relaciona bastante com esse foi proferido pela diretora Fernanda, da Escola F. Ela disse que “é preciso dar a César o que é de César”, referindo-se especificamente ao caso de um aluno que foi encaminhado para tratamento psicológico, porque “nem sempre o espiritismo dá conta de tudo”. Ou seja, pode-se concluir que, para essa profissional, o caminho espiritual é o primeiro a ser trilhado em qualquer situação e, apenas quando esse recurso não é suficiente, é que se devem buscar outras alternativas.

São várias as passagens bíblicas que nos alertam sobre a onipresença da vigilância divina. Dentre outras, pode-se citar:

“Conheço-te, por teu nome, também achaste graça aos meus olhos.”
(Ex 33,12)

“Ele conhece os pensamentos do homem, que são vaidade.” (Sl 94,11)

“Pois Ele conhece a nossa estrutura; lembra-se de que somos pó.”
(Sl 103,14)

“Senhor, Tu me sondas e me conheces.” (Sl 139,1)

“Mas Tu, ó Senhor, me conheces, Tu me vês.” (Jr 12,3)

“Enganoso é o coração, mais do que todas as coisas, e perverso: quem o conhecerá? Eu o senhor.” (Jr 17,9)

“As coisas que vos sobem ao espírito, Eu as conheço.” (Ez 11,5)

“Porque Sei que são muitas as vossas transgressões, e enormes os vossos pecados” (Am 5,12)

“O Senhor conhece os que confiam n’Ele.” (Na 1,7)

“Deus conhece os vossos corações.” (Lc 16,15)

“Não necessitava de que alguém testificasse do homem, porque Ele sabia bem o que havia no homem.” (Jo 2,25)

“Mas bem vos conheço, que não tendes em vós o amor de Deus.” (Jo 2,42)

“As minhas ovelhas ouvem a minha voz, eu as conheço e elas me seguem.” (Jo 10,27)

“Senhor, Tu sabes tudo.” (Jo 21,17)

“O Senhor conhece os pensamentos dos sábios, que são vãos.”
(1Cor 3,20)

“Deus sabe todas as coisas.” (Jo 3,20)

“Eu conheço as tuas obras, e o teu trabalho e a tua perseverança.”
(Ap 2,2)

Essas passagens mostram a onipresença do Senhor e reforçam outra premissa bíblica, a da onipotência de Deus, o que faz com que seja estimulado o temor a Ele. Para ratificar a idéia da onipresença de Deus, há, além das muitas passagens bíblicas que falam que o olhar do Senhor está por toda parte, músicas que tratam especificamente dessa temática, como as transcritas abaixo:

Senhor, eu sei que tu me sondas,
Sei, também, que me conheces
Se me assento ou me levanto, conheces meus pensamentos
Quer deitado ou quer andando, sabes todos os meus passos
E, antes que haja em mim palavras, sei que tu me conheces.
Senhor, eu sei que tu me sondas (...)
Deus, Tu me cercaste em volta, Tuas mãos em mim repousam
Tal ciência é grandiosa, não alcanço de tão alta.
Se eu subo até o céu, sei que ali também te encontro,
Se no abismo está minha alma, sei que aí também me amas.
Senhor, eu sei que tu me sondas (...)

A cada momento, eu sinto a presença do Senhor
Ao sentar, ao levantar
Ao dormir, ao despertar
E andando pelo caminho (...)

Como se pode observar nessas letras de canções, especialmente na primeira, a ênfase é colocada na onipresença de Deus, que, dessa forma, conhece não apenas nossas ações, mas também nossos pensamentos. O verbo *sondar* contribui bastante com esse efeito de sentido, porque pressupõe não um exame qualquer, mas uma investigação cautelosa, realizada normalmente com o auxílio de uma sonda, “instrumento que se destina a auxiliar pesquisas em grandes profundidades ou grandes altitudes” (FERREIRA, A., 1999).

No entanto, é possível observar a tentativa de a escola encobrir o discurso do temor a Deus com outros que o deixem de certa forma dissimulado. Eva, Diretora da Escola E, nos pareceu bastante incomodada para falar sobre o estímulo ao temor a Deus. Acreditamos que essa diretora tenha se esforçado para nos dar as respostas que ela julgava que quiséssemos ouvir, aquelas que podem ser consideradas “politicamente

corretas”. Não apenas nesse momento da entrevista, mas também em outros, observamos uma grande preocupação dessa profissional quanto ao nosso julgamento, inclusive em relação à adequação do que ela falava à norma padrão da Língua Portuguesa. Isso talvez a tenha levado a falar que o temor a Deus que a escola que ela dirige propõe não tem o objetivo de “moldar” o aluno, apenas o de “mostrar que Deus existe”, que “temos que viver com Deus, porque Deus tudo pode”. Nesse sentido, na concepção dela, “temor” não é sinônimo de “medo”, apenas de “respeito” e “admiração”, porque precisamos “ser humildes para andar nos caminhos de Deus”. Mas, como podemos observar, ainda que tentando dissimular a idéia de temor a Deus, essa diretora não deixa de fazer um alerta, quase uma ameaça: “Deus tudo pode”.

Irmã Benedita, ex-diretora da Escola B, entretanto, não se preocupou muito em dissimular a estratégia que utilizava para levar os alunos a temerem a Deus. Ela disse que não era muito favorável ao castigo, principalmente porque as crianças poderiam se machucar e a escola poderia ser responsabilizada por isso. A justificativa apresentada pela ex-diretora mostra que é o desejo de preservar a escola e não o aluno sua maior motivação para não concordar com essa estratégia. Ela fazia as crianças rezarem diante de uma grande imagem de São José que havia na escola, as crianças eram obrigadas a repetir a oração à medida que ela falava. Ela contou que alguns choravam, outros se negavam a repetir, mas a maioria repetia exatamente tudo que ela ia dizendo.

O capelão da Escola D nos disse que o estímulo ao temor a Deus é certamente uma das estratégias que utiliza não apenas como pastor, mas também como educador e como homem. Como capelão, ele disse que o temor a Deus está diretamente relacionado ao “princípio da sabedoria” proposto pela Bíblia. Independente da religião que se tenha, é preciso, segundo ele, que reconheçamos a existência de “alguém superior”, “alguém que tem mais autoridade”, porque só assim temos condições de nos “dispor a aprender com Ele”. Ele não estaria assim, segundo ele próprio, falando de religião; “estaria falando da consciência de que Deus criou todas as coisas; e não ter essa

consciência significa não se relacionar bem com essas coisas”. Por isso, como pastor, ele justifica que é preciso ter temor a Deus, para que, por sermos “criados à imagem e à semelhança de Deus”, possamos nos aproximar de Deus e viver, tal como Jesus, uma vida “longânima, graciosa, bondosa”. Como educador e homem, a justificativa do pastor refere-se mais ao mundo terreno. Segundo ele, o temor a Deus leva as pessoas a conduzirem suas vidas de acordo com determinados princípios, tais como o amor, a honestidade, a bondade, a responsabilidade, a generosidade, o respeito, que “cabem em qualquer cultura”. Ou seja, segundo esse religioso, o temor a Deus é necessário não apenas para se “ir para o céu”, mas também para “melhorar o mundo hoje”. A justificativa para que as crianças peçam a Deus para que as tornem “pessoas de paz e justiça”, apresentada pela Irmã Betânia, diretora da Escola B, também aponta para essa mesma direção. Segundo ela, é preciso fazer com que vivamos “o reino de Deus aqui na Terra”, o que significa para essa religiosa, por exemplo, “não reagir com violência se alguém xinga a nossa mãe”. A análise que Foucault (1995) faz da forma como a partir do Século XVIII o Estado se apropria do que ele chama de “poder pastoral” nos ajuda bem a compreender a opinião desses religiosos, que é partilhada por outros entrevistados dessa pesquisa: o temor a Deus nos ajuda a garantir não apenas a salvação no céu, mas também uma melhor qualidade de vida no mundo terreno.

O fato de serem utilizadas músicas coreografadas, na nossa análise, justifica-se não apenas pela idéia de que a brincadeira pode facilitar o aprendizado, como alertou a Prof^a Marilac, durante a palestra dirigida a professores de ER: “o lúdico é o organizador, a criança aprende muito mais brincando”, mas principalmente porque essa estratégia pode ser uma forma de atenuar o choque que poderia ser causado pelo temor a Deus. Para ilustrar, podemos citar uma das músicas mais cantadas nas escolas evangélicas. A letra refere-se a passagem bíblica em que a mulher de Lot é repreendida por Deus, porque desobedeceu à ordem do anjo de não olhar para trás: “Salva-te, se queres conservar tua vida. Não olhes para trás, e não te detenhas em parte

alguma da planície; mas foge para a montanha, senão perecerás” (Gn 19,17), mas quando Sodoma e Gomorra já estavam sendo destruídas pelo poder divino, “a mulher de Lot, tendo olhado para trás, transformou-se numa coluna de sal” (Gn 19,26). As crianças ficam imóveis na parte da letra que diz “olhe para mim...” e adoram tanto essa brincadeira que essa música chega a ser objeto de negociação entre professor e alunos: “se a gente cantar *Mulher de Ló*, vocês ficam quietos”.

Mulher de Ló

Ouça agora essa história
de uma mulher que se deu mal
só porque olhou para trás
virou uma estátua de sal

Olhou pra trás e se deu mal
A Mulher de Ló
Virou uma estátua de sal
Olhe pra mim e você vai ver
Ela ficou assim, assim

Joga fora a tristeza, diga adeus pra nunca mais
Venha correndo pra Jesus
Só não pode olhar para trás.

Eduarda, professora de ensino religioso da Escola E, disse que explica aos alunos, antes de cantar a música *Mulher de Ló*, que, embora se trate de uma canção contando o castigo de uma pessoa que desobedeceu às leis divinas, trata-se de uma “exortação” de Deus. Se considerarmos que, segundo Aurélio Ferreira (1999), a palavra exortação pode ser entendida como “estímulo” ou como “admoestação”, acreditamos que essa música, apesar do ar de brincadeira que é absolutamente visível durante a sua execução, pretende mostrar aos alunos que poderemos ser severamente castigados caso desobedeçamos às ordens do Senhor. Esse efeito de sentido é conseguido com a utilização da expressão “se deu mal”, que já se popularizou como ter tido algum prejuízo irrecuperável, e no verso em que se repete o advérbio *assim*, que na música funciona como dêitico, já que a coreografia prevê que as crianças fiquem imóveis, demonstrando, dessa maneira, como a mulher ficou

ao desobedecer ao que lhe havia sido determinado. E é esse o grande momento lúdico da música, porque as crianças riem umas das outras, em função das posições inusitadas em que seus corpos paralisam nesse momento da canção. Pode-se ainda considerar que a repetição do vocábulo dê margem para um outro efeito de sentido: *assim, assim*, segundo Aurélio Ferreira (1999), é um brasileirismo, que significa “mais ou menos; nem bem nem mal; sofrivelmente”. Dessa forma, estar-se-ia reforçando a expressão “se deu mal”. Os últimos três versos ratificam a idéia de que o objetivo é fazer com que as crianças se convençam de que devem seguir os caminhos traçados por Jesus. Assim sendo, o último verso tem com alvo não mais a Mulher de Ló, mas a própria criança. “Olhar para trás” não é, como também não é na Bíblia, o simples ato de virar a cabeça para trás, mas remete a um sentido bem mais amplo: deve-se seguir Jesus sem hesitação, caso contrário o castigo é inevitável.

A professora Eduarda, que atua há quatro anos como única professora de ER da Escola E e também trabalha como coordenadora das professoras da Escola Dominical da Igreja mantenedora dessa escola, contou que, quando era pequena, sentia medo de Deus, a quem via como “barbudo e bravo”, e, por isso, procura não ser “extremista” quando exalta a onipresença e a onipotência divina e escolher bem as palavras, principalmente quando está dando aula para as crianças menores. Citou como exemplo, uma ocasião em que, trabalhando a passagem bíblica Gn 22,1-14, uma criança ficou muito triste porque o pai ia matar o próprio filho. Eduarda afirmou que contornou a situação explicando para o aluno que Deus só pediu o filho em sacrifício para testar Abraão.

O papel desempenhado por aqueles que desempenham a função de orientadores espirituais parece ser essencial nesse processo de subjetivação das crianças. Seja qual for a orientação religiosa da escola, seja qual for o cargo ocupado por esse profissional, o objetivo é sempre o de fazer com que o aluno, especialmente aquele considerado indisciplinado, conscientize-se de que deve comportar-se de uma determinada forma.

É interessante notar que no passado as funções de orientação espiritual e disciplinar eram ocupadas por uma mesma pessoa. Essa pesquisa, entretanto, constatou que em três das escolas pesquisadas – A, B e D – há atualmente uma pessoa específica para essa orientação espiritual, e essa pessoa normalmente não se envolve diretamente com decisões de ordem disciplinar.

Na Escola A, Amélia contou que, durante o ano de 2003, acumulou duas funções: coordenadora disciplinar e professora de Ensino Religioso de 5^a a 8^a séries. Como coordenadora disciplinar, sua intervenção era solicitada para todos os casos de indisciplina que não fossem resolvidos pelo professor no âmbito da sala de aula. A atuação dela funcionava como uma espécie de escudo da direção. Como ela tinha inclusive poderes para determinar as sanções para os alunos indisciplinados, somente os casos extremamente graves eram levados ao conhecimento da direção. Como professora de Ensino Religioso, entretanto, precisava mostrar-se amiga e receptiva aos problemas dos alunos. Segundo Amélia, essa conjunção de funções “não deu certo”, porque se tratam de papéis inconciliáveis. Como coordenadora disciplinar, precisava “impor muito” e por isso era vista como “sargenta”. A diretora da escola tem essa mesma avaliação sobre o trabalho desenvolvido em 2003. Por isso, a partir de 2004, essa professora passou a conciliar sua função de professora de Ensino Religioso de 5^a a 8^a séries com a coordenação do ER de todas as professoras de maternal a 4^a série. E, devido a essa última função, ganhou uma sala isolada das demais, onde recebe os alunos que são levados até ela e os que a procuram espontaneamente. Contou que muitos passam por lá nem que seja só para falar “oi” ou para pegar uma “balinha” da bomboneira que fica sobre a sua mesa. Ela disse que agora é “vista de forma mais amiga” e por isso os alunos podem lhe “contar os problemas”. A tarefa de ajudar a direção nas questões disciplinares passou a ser das coordenadoras pedagógicas (uma de maternal a 4^a série, outra de 5^a a 8^a série).

Na Escola D, o Capelão que ocupa o cargo há apenas dois anos impôs como condição de sua contratação que ele não fosse o responsável

pela aplicação das punições disciplinares. Um outro acordo feito com a coordenação da escola prevê que o aluno que cometer algum ato de indisciplina no culto não deve ser retirado do auditório. Combinaram, então, que o aluno que estiver “zombando, brincando ou conversando” será levado para perto do professor ou do coordenador, para uma conversa posterior. Segundo ele, o antigo capelão era o “bedel” da escola, e essa imagem não se coaduna com sua intenção de ser “agente de ensino”, já que, para esse religioso, para que os ensinamentos oferecidos surtam o efeito esperado, o orientador “tem que ter amizade com os meninos”, “para que possa trazer-lhe de volta para o caminho, para o seu lado”. Ele costuma, inclusive, utilizar essa característica da função que desempenha como argumento para fazer com que os alunos se abram com ele: “Digo para os meninos: aproveite a oportunidade, eu não sou do corpo de punição da escola”, o que faz inclusive com que, segundo ele, alguns alunos o procurem espontaneamente.

Beatriz, apesar dos longos anos de experiência como catequista, atuava, em 2004, pela primeira vez como professora de ER. Talvez em função dessa inexperiência, essa professora da Escola B, admitiu que “não conseguia muito domínio de sala”, ou seja, que não era bem sucedida em fazer com que os alunos permanecessem atentos ao que ela tinha a dizer, e citou vários casos de alunos indisciplinados que atrapalhavam bastante sua atuação, inclusive o de uma aluna de 3ª série que dirigiu a ela um gesto obsceno (feito com o dedo médio), ou de um outro, da 4ª série, que, durante as orações que fazia, para que a turma repetisse, desdizia tudo que ela falava. Mas, ainda assim, até a data de nossa entrevista, essa professora não havia mandado nenhum aluno para a coordenação por indisciplina, porque, segundo ela, essa atitude “não combina” com professor de ER.

Essa idéia de que orientação espiritual e controle disciplinar não se harmonizam na prática de subjetivar alunos, portanto, encontra eco em muitas vozes. Mas essa estratégia não se dirige apenas aos alunos. Na Escola D, por exemplo, não apenas os alunos são alvos das tentativas de aproximação do capelão. Semanalmente, ele tem encontro marcado com todos os professores

da escola, divididos em três grupos (os de 1ª a 4ª série; os de 5ª a 8ª série; e os do ensino médio). Esses encontros são chamados de *Momento Devocional* e duram cerca de quinze minutos. Quando solicitei permissão para participar de uma dessas reuniões, julgava que o pastor daria orientações aos professores de como lidar com os alunos, ou seja, achei que a tônica principal fosse a orientação educacional numa escola confessional. No entanto, em nenhum momento, os professores foram tratados como profissionais da educação, mas sim como fiéis. Alguns trechos bíblicos foram lidos e comentados.

Antes de concluir o encontro, que termina sempre com uma oração, o pastor disse que, quem quisesse, poderia fazer pedidos de oração. A maioria dos professores fez pedidos, que ele ia anotando num papel. Durante a oração, ele citou nominalmente todas as pessoas presentes, mesmo aquelas que não haviam feito pedidos específicos. Tudo indica que os pedidos se referiam a assuntos que estavam, naquele momento, afligindo aquelas pessoas, porque se referiam a assuntos bem pessoais e alguns professores, inclusive, mostraram-se emocionados ao formularem os seus pedidos de oração. Um pedido nos chamou a atenção porque, ao fazê-lo, a professora demonstrou que o pastor já sabia sobre o que se tratava. Por isso, em outra oportunidade, conseguimos argüir-lhe sobre isso. Ela explicou que, de fato, o capelão já sabia do que se tratava porque havia conversado com ele sobre seu problema, e acrescentou que ele sempre recebe “os professores que precisem conversar” e que, nem sempre, a iniciativa para esses encontros particulares é do professor, porque, segundo ela, esse religioso “tem uma sensibilidade incrível” e chama para conversar os que estão angustiados. Todas as semanas os professores são presenteados com um cartão impresso em computador, com desenhos coloridos, em que está escrito algum versículo, como o transcrito a seguir, distribuído no dia em que participei da Devocional. No canto superior esquerdo do cartão, está escrito: “Para pensar”.

Aperfeiçoai-vos, consolai-vos, sede do mesmo parecer, vivei em paz; e o Deus de amor e de paz estará convosco. (2Cor 13,11).

Essa idéia de que é preciso cultivar a amizade entre o evangelizador e o evangelizado também apareceu no curso para catequista, do qual participamos. Uma das sugestões dadas pela Professora Marilac reforça justamente essa idéia. Ela disse que, quando o catequista tem problema com determinado aluno, “quando os santos não batem”, o melhor é pedir para o coordenador mudar o aluno de turma porque, segundo ela, para que o trabalho do catequista dê bons resultados, ou seja, para que se consiga, de fato, catequizar uma pessoa, é preciso que haja simpatia entre catequista e catequizando, seja criança ou adulto.

Normalmente não há uma forma única para lidar com alunos considerados “problemáticos”. Aparecida e Amanda (Escola A), Irmã Benedita (Escola B), Pastor Dionísio (Escola D), Eva (Escola E), Fernanda (Escola F), Gilda e Glória (Escola G), foram bastante enfáticos ao afirmar que o profissional experiente desenvolve habilidades para dar a cada caso o tratamento específico necessário. Normalmente espera-se que apenas os casos de maior gravidade sejam levados ao conhecimento do coordenador ou do diretor. As diretoras das escolas A, B, E e G chegaram a dizer que o professor que admite não conseguir controlar determinado aluno de sua turma está “assinando seu atestado de incompetência”.

Além do olhar de Deus, há, é claro, o olhar dos humanos. Nesse sentido, no controle da disciplina, devem ser considerados não apenas os olhos daqueles que ocupam o lugar de disciplinadores, como, por exemplo, os do diretor e os do coordenador, mas de todos os outros, do professor, do funcionário da secretaria, do porteiro, do funcionário responsável pela limpeza, do colega do lado, do colega da outra classe. Além de todo esse panoptismo que nos é oferecido pelos outros, Foucault (1990) nos fala também sobre o nosso próprio olhar, que nos leva a desenvolver determinadas operações, que constituem o que ele chama de tecnologias de si, sobre nossos corpos e almas para nos autotransformarmos.

E é assim que na escola, assim como em todas as outras instituições que compõem, na sociedade de controle, a rede que consegue

envolver a todos, é estimulada não apenas a disciplina, que advém do olhar do outro, mas principalmente a autodisciplina, que tem origem na maneira como vemos a nós próprios. Certamente os outros tópicos deste trabalho nos trarão novos elementos de análise que ajudarão a melhor compreender as práticas de subjetivação que são desenvolvidas pela escola.

3 *Falar a mesma língua*

Neste tópico, embasados principalmente na relação sempre muito complexa que Foucault estabelece entre verdade, poder e saber, e na análise deleuziana de que passamos de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, apresentamos e analisamos os dados colhidos em nossa investigação que se relacionam mais diretamente com o estímulo da escola em fazer com que a família fale a mesma língua.

3.1 Uma nova ordem

Vivemos hoje em uma sociedade de controle, cuja principal característica é a desmaterialização do poder, sua fluidez por toda a malha social que faz com que dele ninguém escape. No tópico um, comentamos que nossa pesquisa ganhou proporções não previstas no projeto inicial. Isso aconteceu justamente por estarmos nessa sociedade de controle que faz com que o poder da escola, sua influência, suas orientações não fiquem restritas aos muros que a cercam. Três dos nossos entrevistados, ligados a instituições distintas, fizeram questão de proceder aos cálculos matemáticos, para mostrar que, para que a escola consiga fabricar o sujeito que quer, é preciso que sua ação seja ampliada, pois, segundo o raciocínio deles, os alunos só permanecem na escola durante quatro horas por dia, cinco dias por semana e, no máximo, dez meses por ano. De fato, nossa investigação logo percebeu o esforço que a escola tem feito para ampliar seu campo de ação. Por isso, foi importante estender a pesquisa para a investigação de ações em princípio não relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem da educação no âmbito da escola. Com esse objetivo, participamos, entre outros eventos, de curso para catequista, grupo de estudo de pais, reuniões do *Amor Exigente* realizadas em escola e na sede da associação, palestra proferida por Diretora

de Instituição Escolar em “Encontro de Casais com Cristo”, culto ecumênico em ação de graças por conclusão de curso, apresentação de grupo teatral em praça pública, encontro de “Escola Bíblica de Férias”, palestra com escritor de obras de auto-ajuda direcionadas a pais e professores. Nosso olhar, em todas essas oportunidades, voltava-se para as práticas discursivas que visassem justamente essa ampliação dos efeitos do que se fazia na escola.

Além das aulas de ER, as escolas pesquisadas reúnem os alunos para momentos coletivos de reflexão e oração. Mas, como dissemos, esses momentos, na escola, restringem-se a, no máximo, uma aula de ER e uma “aula coletiva” por semana. Então, julga-se necessário fazer com que esses ensinamentos sejam, de alguma forma, reforçados por outras ações que, em princípio, estariam fora do controle da escola.

Além disso, como mais de um entrevistado nos alertou, atualmente há muita “concorrência” na educação dos filhos. O discurso “seja pai do seu filho antes que um traficante o adote”, utilizado outrora apenas como campanha nacional contra as drogas, é hoje amplamente utilizado como argumento para aliciar adeptos para associações diversas, nem sempre lícitas. Isso, de certa forma, mostra que os entrevistados têm consciência de que essa sociedade de controle implica a existência de várias frentes de aliciamento, que se utilizam de recursos diversos e cada vez mais sofisticados, tais como as salas de bate papo e as listas de discussão na rede mundial de computadores, ou os vários e sempre atrativos tipos de mídia. Por isso, mais do que nunca, os responsáveis pelas escolas sabem que, se quiserem formar cidadãos à sua maneira, devem contar com sistemas de controle que se encarreguem da formação da criança também, e principalmente, durante o tempo em que ela não está na escola, já que, de acordo com os cálculos que alguns entrevistados fizeram questão de fazer, os alunos passam muito mais tempo fora da escola do que dentro dela. A família, nesse contexto, parece ser o principal alvo de controle da escola.

A relação muito complexa entre poder, saber e verdade, conforme descrita por Foucault, nos ajuda a compreender esse esforço da escola em fazer com que a família tenha sempre as mesmas “verdades” para pregar.

Como veremos a seguir, Foucault focaliza sua atenção principalmente para um tipo bem específico de verdade, aquelas que produzem subjetividades. Seguindo os passos propostos por esse filósofo, procuramos concentrar nosso olhar não para todos os discursos que a escola quer divulgar como “verdadeiros” para que sejam amplamente seguidos pelas famílias, mas essencialmente para aqueles que se preocupam deliberadamente em fabricar um tipo bem específico de sujeito. E, nesse capítulo, mais especificamente, procuraremos analisar os discursos que reforçam a necessidade de que a família utilize-se dos mesmos parâmetros de educação que a escola. É preciso ressaltar, inicialmente, que, de acordo com os dados colhidos por essa pesquisa, a ordem hierárquica é essa mesma, ou seja, é a escola que dita as normas que devem ser seguidas pela família, e não o contrário.

3.2 Verdade, poder e saber

Foucault (2003, p. 233) entende por verdade o conjunto de procedimentos que autorizam um determinado enunciado ser ou não considerado verdadeiro. Não apenas a sociedade ocidental, mas também o que Foucault chamou de “sociedade mundial” (2003, p. 229), produz verdade. E essas produções de verdade não se dissociam do poder, justamente porque são os mecanismos de poder que induzem a produção de verdades. Há regiões – os domínios científicos, por exemplo – em que esses efeitos de verdade são codificados previamente. Para ele, embora haja domínios mais absolutos, como a matemática, “não há absolutamente instância suprema”. Ou seja, para esse filósofo (FOUCAULT, 2001h, p. 12), cada sociedade possui seu “regime de verdade”, sua “política geral” (aspas do autor) de verdade, o

que significa dizer que não existe verdade fora do poder ou sem poder. Assim, a verdade é produzida a partir de múltiplos elementos:

- a) os tipos de discurso que cada sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiros;
- b) os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros;
- c) as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade;
- d) o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Em função disso, Foucault (2001h, p. 13) afirma que, em nossas sociedades, a “economia política” (aspas do autor) da verdade tem cinco características, que fazem com que:

- a) seja centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem;
- b) esteja submetida a uma constante incitação econômica e política, porque tanto a produção econômica quanto o poder político necessitam de uma “verdade”;
- c) seja, de muitas maneiras, objeto de uma grande propagação e de um grande consumo, porque circula nos aparelhos de educação e de informação, que, apesar de rigorosas limitações, têm imensa penetração no corpo social;
- d) seja produzida e difundida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação);
- e) seja objeto de debate político e de luta social (as lutas ‘ideológicas’) (aspas do autor);

Em outro texto, Foucault (2001n, p. 19), ao analisar a forma como Nietzsche relaciona genealogia e história, vale-se da voz deste, que foi um dos seus grandes mestres, para alertar que não se deve acreditar que a verdade

permanece verdadeira “quando se lhe arranca o véu”, porque se deve desconfiar do postulado que afirma que a origem seria o lugar da verdade, e isso não ocorre justamente porque “a verdade das coisas se liga a uma verdade do discurso que logo a obscurece, e a perde”.

Segundo Foucault (2001o, p. 113), há um discurso intrínseco à prática científica que assegura que existe sempre uma verdade escondida à espera da análise do cientista, a quem cabe achar a melhor forma de revelá-la já que ela está sempre presente, em todo lugar. Há, no entanto, um outro discurso, esse não tão caro à ciência e à filosofia como o anterior: a verdade não está presente em todo lugar a qualquer tempo, mas “tem instantes propícios, lugares privilegiados, não só para sair da sombra como para realmente se produzir”. Ou seja, Foucault contrapõe à idéia de que a revelação de uma verdade depende somente da habilidade do cientista uma outra, que afirma que, se existe uma “geografia da verdade”, esta se relaciona muito mais com os espaços onde reside do que com o lugar onde o cientista se coloca para observá-la; e sua “cronologia”, da mesma forma, relaciona-se muito mais com as “conjunções que lhe permitem se produzir como um acontecimento”, do que com os momentos que o cientista deve aproveitar para flagrá-la. E dá exemplos históricos dessa geografia e dessa cronologia, inclusive o da prova judiciária, que se constituía como uma manipulação da produção da verdade. O juiz, longe de desempenhar o papel de um pesquisador tentando descobrir uma verdade escondida para restituí-la, colocava-se na posição de quem estatui a verdade, autenticando os rituais de sua produção. Pode-se supor, então, que, ao longo dos tempos, a prática científica na nossa civilização procura desqualificar esse tipo de tecnologia da verdade, que é, na realidade, uma relação de poder, já que “a verdade era o efeito produzido pela determinação ritual do vencedor”.

A verdade aí não é aquilo que é, mas aquilo que se dá: acontecimento. Ela não é encontrada, mas sim suscitada: produção em vez de apofântica. Ela não se dá por mediação de instrumentos, mas sim provocada por rituais, atraída por meio de ardis, apanhada segundo ocasiões: estratégia e não método. (FOUCAULT, 2001o, p. 114-115).

Foucault alerta que, embora tenhamos a impressão que há muito não exista mais esse tipo de tecnologia da verdade, a do acontecimento/prova, ele continua resistindo como “núcleo irreduzível ao pensamento científico” (FOUCAULT, 2001o, p. 115). E para demonstrar o que diz, Foucault narra brevemente a história da confissão na ordem da penitência, da justiça criminal e da psiquiatria e conclui que a grande transformação dos procedimentos de saber relacionados à estratégia da confissão acompanha as alterações fundamentais das sociedades ocidentais.

No texto *Soberania e Disciplina*, escrito para a aula do dia 14 de janeiro de 1976 do Collège de France, Foucault (2001c, p. 179) revela que em qualquer sociedade existem múltiplas relações de poder que “atravessam, caracterizam e constituem o corpo social” e que não podem, em absoluto, serem dissociadas do discurso, porque não se estabelecem nem funcionam sem a produção, a circulação e a acumulação de certos discursos. Para Foucault, verdade e poder se condicionam reciprocamente:

Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. (FOUCAULT, 2001c, p. 179-180).

Foucault diz que há uma luta pela verdade, se se entende a verdade não como “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, e sim como “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2001h, p. 13), ou, em outras palavras, Foucault estabelece uma íntima relação entre verdade, saber e poder, uma vez que por ‘verdade’ deve-se compreender o “conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” e que, por esse motivo, a ‘verdade’ está “circularmente ligada a sistema de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2001h, p. 14).

Afastando-se completamente das definições em voga na época, Foucault discorda da articulação que normalmente era (é) feita entre poder e saber, segundo a qual a verdade ou o saber podem inverter, apagar ou desafiar a dominação do poder repressivo. Foucault parte do princípio de que as relações de poder não desempenham em relação ao saber apenas o papel de facilitar ou obstaculizar, de revelar ou de mascarar; o que une poder e saber não são apenas ideologias, portanto

[...] o problema não consiste tão-somente em determinar como o poder faz com que o saber lhe seja subordinado e o faz servir a seus próprios fins, tampouco como se imprime sobre ele e lhe impõe conteúdos e limitações ideológicas. (FOUCAULT, 1997, p. 19).

Foucault (2003f, p. 58) nos conta que, no Ocidente, desde Platão, toda filosofia baseava-se na máxima distância entre poder e saber, o que gerou a personagem do sábio que deve renunciar a todo e qualquer poder se quiser adquirir a verdade, o saber. Mas, para Foucault, tudo isso não passa de fábula para dissimular sua ganância de poder. Em muitos textos, ainda é possível encontrar discursos educacionais que defendem a idéia de que o poder é sempre repressivo e contrário aos interesses dos que são a ele submetidos e que o processo de conscientização, principalmente dos alunos e dos professores, é capaz de desvelar a ideologia dominante para revelar a “verdade”, resultando daí o aumento de forças necessário para a derrubada do sistema capitalista. O saber, assim visto, funciona como o grande redentor dos males oriundos do poder. Ou seja, nessa perspectiva de análise, o poder é sempre negativo e o saber é apenas um instrumento para derrubá-lo, como se o grande objetivo dos intelectuais fosse o de descobrir a verdade não distorcida para libertar os menos favorecidos das garras do poder dominante. É por isso que Veiga-Neto (2003, p. 156) nos diz que, ao invés de ver o saber como o caminho para a verdade, Foucault nos mostra o saber como construção histórica e, assim sendo, um saber que fabrica ele mesmo suas verdades, e essas verdades se instauram e se revelam simultaneamente em práticas discursivas e não-discursivas.

Para Foucault (2001L, p. 141), há uma eterna articulação entre poder e saber. E essa articulação não se resume à constatação de que o poder tem necessidade dos saberes. De forma mais profunda, é preciso perceber que o poder efetivamente cria objetos de saber e que, em contrapartida, o saber acarreta efeitos de poder, porque nenhum saber é construído sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder e que se liga a outras formas de poder (FOUCAULT, 1997, p. 19). A relação é perpétua, “não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (2001L, p. 142). Seguindo essa análise, então, é possível concluir que da mesma forma que o poder pode ser produtivo, o vínculo entre saber e poder também pode sê-lo. Baseando-se nessa argumentação, Gore (1994, p. 17) afirma que os “regimes de verdade não são necessariamente negativos, mas, antes, necessários”.

Keenan (1987, apud GORE, 1994, P. 15), baseando-se nas teorias foucaultianas, argumenta que a articulação entre poder e saber é “discursiva” e que isso significa que “o vínculo nunca pode ser garantido... é imprevisível... o discurso que torna o vínculo possível também o mina, precisamente porque poder e saber são diferentes”. É o discurso que articula o cruzamento do poder e do saber (FOUCAULT, 2001a, p. 95) para produzir o sujeito e, assim, fabricá-lo.

Poder e saber são diferentes, mas fazem parte do mesmo processo. Para Veiga-Neto (2003, p. 157), “as relações de *força* constituem o *poder*, ao passo que as relações de *forma* constituem o *saber*; mas aquele tem o primado sobre este”. O autor nos ajuda a compreender outras diferenças entre o poder e o saber que são conseqüências dessa. Enquanto o poder ocorre numa relação flutuante, porque não se estriba numa instituição ou em qualquer coisa que esteja fora de si mesmo, o saber se apóia em elementos formais que lhe são exteriores. Isso faz com que o poder seja “fugaz, evanescente, singular, pontual”, ao passo que o saber é “apreensível, ensinável, domesticável, volumoso”.

Existe, assim, entre poder e saber uma relação muito estreita, o que pode ser demonstrado a partir da constatação de que na sociedade em que vivemos somos obrigados a falar a verdade, mas não qualquer uma, e sim aquela não apenas autorizada, mas principalmente exigida pelo “regime de verdade”. Como diz Foucault:

... somos forçados a produzir a verdade do poder que a sociedade exige...: nós *devemos* falar a verdade; somos constringidos ou condenados a confessar ou descobrir a verdade. O poder nunca cessa sua interrogação, sua inquisição, seu registro da verdade: ele institucionaliza, profissionaliza e recompensa sua busca... é a verdade que faz as leis... somos destinados a um certo modo de viver ou morrer, como uma função dos discursos verdadeiros que são os portadores de efeitos específicos de poder. (FOUCAULT, 1976, apud MARSHALL, 1994, p. 23).

Nesse trecho, podemos ver que a maior preocupação de Foucault, como já dissemos, não é pela produção de qualquer verdade, mas especialmente por aquelas que produzem subjetividades. Resulta daí, como já se disse, o nosso interesse na teoria foucaultiana, já que esta se volta especificamente para os discursos “verdadeiros” que têm circulado no contexto escolar a fim de fabricar um tipo bem específico de sujeito.

Mas, para melhor entendermos porque é tão importante para a escola fazer com que a família utilize as mesmas estratégias discursivas e não discursivas na educação das crianças, será necessário compreendermos como e porque passamos de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle.

3.3 Das sociedades de soberania às sociedades do controle

Com base na obra de Foucault, é possível afirmar que passamos das sociedades de soberania para as sociedades disciplinares, e destas para as sociedades do controle.

A lógica da visibilidade talvez nos ajude a entender as transformações pelas quais nossa sociedade tem passado.

Em épocas mais remotas, até a Revolução Industrial, tínhamos sociedades de soberania. Nessa época o poder era totalmente visível. Mais do que isso, sua força dependia de sua visibilidade.

Depois, passamos a ter sociedades disciplinares. Foucault (2002) argumenta que nesse tipo de sociedade predomina o “confinamento” do indivíduo nas diversas disciplinas nas quais se insere, família, escola, fábrica, quartel, hospital, prisão, que constituem dispositivos encarregados de produzir e regular os costumes, os hábitos e as práticas produtivas. O poder, nas sociedades disciplinares em relação às sociedades de soberania, perde um pouco de sua visibilidade, afinal já não se tem um ponto central de poder com tanta força como antes, mas vários pontos – disciplinas – de confinamento dos sujeitos.

Além da questão da visibilidade, Foucault (2002) nos alerta sobre um outro parâmetro de distinção entre o poder soberano e o poder disciplinar, a individualização. Nas sociedades medievais, a individualização era máxima apenas do lado de quem se encontrasse nas regiões superiores do poder, ou seja, de quem estivesse exercendo a soberania. Mas, nas sociedades disciplinares, “a individualização é, em contrapartida, ‘descendente’” (p. 194). Para Foucault, o poder, na proporção em que se torna mais anônimo e funcional, com o advento das sociedades disciplinares, objetiva mais fortemente a individualização daqueles sobre quem se exerce. Através dos dispositivos de vigilância e de exame, que aperfeiçoaram toda uma tecnologia de controle sobre o corpo, o poder disciplinar individualiza, produz individualidades.

A partir dessa importante distinção entre o poder soberano e o poder disciplinar, Machado (2001) alerta que não se pode dizer que o poder

fabrica o indivíduo, sem se considerar que essa análise é histórica e específica, justamente porque não se aplica a todas as sociedades em todas as épocas.

Foucault, no texto *Soberania e Disciplina*, escrito para o curso do Collège de France do dia 14 de janeiro de 1976, já citado neste trabalho (FOUCAULT, 2001c, p. 187) esclarece que foi a invenção, nos Séculos XVII e XVIII, de novos dispositivos de poder que fez com que passássemos a um outro tipo de sociedade, justamente porque esses mecanismos eram incompatíveis com as relações de soberania. Várias são as diferenças apontadas por Foucault (2001c, 187-188), entre o novo mecanismo de poder e aquele da Soberania. O velho modelo se apoiava na terra e seus produtos, para extrair deles bens e riqueza. O novo apóia-se nos corpos e seus atos, para extrair deles tempo e trabalho. O velho poder era exercido descontinuamente por intermédio de taxas e obrigações; o novo é exercido continuamente por meio da vigilância e do controle constantes, por isso pressupõe a existência de um meticuloso sistema de coerções e não a presença física de um soberano. Foucault acrescenta ainda que esse novo mecanismo de poder representa uma nova economia, já que se apóia no princípio de que é necessário estimular ao mesmo tempo o aumento da força dominada e a eficácia da força dominante. Por isso, esse poder, que Foucault chama de disciplinar (2001c, p. 188), foi, segundo ele, um instrumento essencial para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade a ele relacionada.

Em função dessa nova economia, que dependia desse novo poder, microscópico, elementos como a corte e o rei foram descartados: “o soberano tornava-se então uma personagem fantástica, ao mesmo tempo monstruosa e arcaica” (FOUCAULT, 2003b, p. 161). Mas Foucault alerta, no mesmo texto, que não se pode afirmar que a implantação do poder capilar signifique necessariamente mudanças institucionais ligadas às formas centralizadas do Estado, ou seja, há correspondência entre esses dois processos, mas essa correspondência não é absoluta. Foucault exemplifica: tanto a Inglaterra

quanto a França passaram pelo mesmo processo de modificação na forma de exercício do poder, mas neste país a figura do rei foi eliminada, enquanto, naquele, ela permanece, ainda que deslocada para funções apenas de representação.

Foucault preocupou-se em historiar não apenas o processo carcerário a partir do estudo das condições de aparecimento da prisão. Ele também se ocupou de todo um dispositivo estratégico cuja positividade se expressa em muitos níveis da sociedade: na clínica, na fábrica, na escola. É esse novo esquema de visibilidade que, como dissemos, transforma todo sistema social.

Dois dos dispositivos de poder podem nos ajudar a compreender essa lógica da visibilidade, o exame e o panoptismo (sobre o qual falaremos mais profundamente no próximo tópico). Com o exame, inverte-se a lógica até então instaurada (FOUCAULT, 2002), já que são os dominados que se mostram, não os dominantes. Quando uma professora aplica uma prova, por exemplo, são os alunos que aparecem e com eles seus erros e acertos, seu conhecimento e desconhecimento. Com o panoptismo acontece a mesma coisa, e a análise tanto da estrutura arquitetônica de Bentham como dos mais sofisticados instrumentos panópticos atuais provam isso. No Panóptico de Bentham, como veremos, cada cela tinha duas janelas, uma para o exterior da prisão, outra para o interior, voltada para a torre central; a luz atravessava totalmente a cela de forma que o menor movimento do preso poderia ser identificado pela pessoa que estivesse na torre; o inspetor, ao contrário, ficava totalmente invisível atrás dos grandes muros da torre. Atualmente, o panoptismo ganhou ares muito mais sofisticados, mas a lógica da visibilidade permanece: são os dominados que se mostram e não os que naquele momento exercem o poder: “inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia” (FOUCAULT, 2001g, p. 210). Numa escola, por exemplo, pode haver câmeras instaladas por todas as partes – corredores, sala de aula, sala dos professores, pátios, cantinas – mas os monitores ficam escondidos, só quem tem acesso a eles

são os autorizados para isso. Uma única pessoa, que não vemos, controla todas as outras através de seus olhos eletrônicos espalhados por toda parte.

Depois da Segunda Guerra Mundial (DELEUZE, 1992), as disciplinas entram em crise, o que faz com que passemos das sociedades disciplinares para as sociedades de controle. O controle vai além dos limites impostos pelas disciplinas, pelo confinamento. Na escola, por exemplo, o poder ultrapassou os limites institucionais; passou-se a querer controlar não apenas os indivíduos que se localizavam no interior dos seus muros, mas também no exterior; e assim novas formas de controle sobre a família e sobre o meio em que vivem os alunos foram criadas. A lógica da visibilidade pode de novo servir de análise. O poder se desmaterializa, deixa de estar situado em lugares fixos para se situar em redes flexíveis.

Deleuze (1992) faz, com base em teorias foucaultianas, uma interessante análise sobre essas mudanças, a começar pela apropriação com que escolheu suas metáforas:

A velha toupeira monetária é o animal dos meios de confinamento, mas a serpente o é das sociedades de controle. (DELEUZE, 1992, p. 222).

A toupeira, de fato, contrapõe-se à serpente na mesma medida em que confinamento se contrapõe a controle contínuo, sem fronteiras, deslizante através de todos os lugares. Não é difícil identificar na escola essa mudança; muitas novas formas de controle da e sobre a escola têm sido efetivadas.

Hardt e Negri (2001) fazem também um profundo exame sobre essas transformações à luz dos escritos foucaultianos. Para eles, deve-se entender a sociedade de controle como aquela na qual os mecanismos de controle se tornam cada vez mais inerentes ao corpo social, distribuídos não apenas pelos corpos mas também pelos cérebros dos indivíduos, que passam a interiorizar comportamentos de integração e exclusão próprios do poder de comando.

O poder agora é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação etc.) e os corpos (em sistemas de bem-estar,

atividades monitoradas etc.) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade. (HARDT; NEGRI, 2001, p. 42).

Dessa forma, o poder na sociedade de controle é tão sofisticado, tão invisível por estar tão pulverizado, que, embora o exercício do poder esteja muito mais eficiente, aos ouvidos dos dominados podem chegar apenas os discursos dissimuladores de “liberdade”, “saúde”, “qualidade”, “bem-estar”. E é assim que, em nossa sociedade de controle, são produzidos discursos que nos governam, que nos adestram, que disciplinam o nosso corpo, que direcionam as nossas escolhas, e que são altamente eficientes porque nos dão a impressão de que somos livres.

Por outro lado, é preciso compreender que a mudança de um tipo de sociedade para outro não ocorre em termos de substituição. Foucault (2001j, p. 291) esclarece que se trata “de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais”. Ou seja, o problema da soberania, ainda que o rei tenha sido definitivamente ejetado, não foi eliminado com a chegada do Estado Moderno. Ao contrário, tornou-se ainda maior porque se buscava, a partir do momento em que se tinha uma arte de governo, as formas jurídicas e institucionais e o fundamento de direito que se poderiam dar à soberania que caracteriza um Estado.

A disciplina também não foi eliminada. Foi, por outro lado, bastante valorizada quando se procurou gerir a população com o advento do biopoder, sobre o qual já falamos, porque gerir a população, para Foucault (2001j, p. 291), não significa simplesmente preocupar-se com os resultados globais: “gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe”.

Ampliando as idéias de Foucault, Deleuze (1992) aventou que estamos passando por uma crise social que tem como principal particularidade a substituição da lógica disciplinar pela lógica do controle. Para Veiga-Neto (2003), se não há uma substituição, há no mínimo uma mudança de ênfase, o

que provoca, para esse autor, que haja uma mudança nas formas pelas quais nos subjetivamos, e isso se relaciona diretamente com o papel desempenhado pela escola em nosso processo de subjetivação.

De uma subjetivação em que a disciplina é central – na qual a escola, como instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental – está-se passando para uma subjetivação aberta e continuada – na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sob controle. (VEIGA-NETO, 2003, p. 140).

Para Hardt e Negri (2001, p. 43), o que houve foi mesmo uma mudança de paradigma na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. A vida passou a ser objeto de poder, e apenas uma sociedade de controle estaria apta a adotar o contexto biopolítico que se impunha. Para esses autores, na sociedade disciplinar, os efeitos das tecnologias biopolíticas não puderam se efetivar completamente porque a disciplinaridade fixou o indivíduo no interior das instituições, mas não conseguiu penetrar completamente o corpo e a consciência dos indivíduos, ao ponto de controlar a totalidade de suas atividades. Na sociedade de controle, ou quando o poder se torna totalmente biopolítico, o poder atinge até os “gânglios da estrutura social”, porque se apresenta como um controle que se estende pelas “profundezas da consciência e dos corpos” da população.

É com base nessa passagem cada vez mais perceptível para uma sociedade de controle que Veiga-Neto (2001) defende a idéia de que as crianças já não precisam ir à escola para serem disciplinadas, tendo em vista a existência de múltiplos, imperceptíveis e eficientes dispositivos de controle na sociedade em que vivemos.

A investigação até aqui realizada para este trabalho de pesquisa, entretanto, sugere que, apesar de vivermos numa sociedade de controle, a escola continua sendo um espaço privilegiado de subjetivação, não apenas de crianças, mas também de suas famílias.

3.4 Estratégias utilizadas pela escola para impor às famílias as normas para a educação das crianças

Na concepção da escola, para que o objetivo de fabricar um tipo bem específico de sujeito seja alcançado, é preciso que uma premissa básica seja aceita por todas as instâncias que se ocupam da educação das crianças, aqui se incluindo não apenas a escola e a família, mas também a catequese e todas as outras que, em princípio, são consideradas de menor importância, como, por exemplo, o curso de idiomas e a escola de iniciação esportiva. Essa premissa básica é a de que “todos devem falar a mesma língua”. Essa concepção, tantas vezes ouvida em nossas pesquisas, nos mostra que os educadores acham de fundamental importância para a formação moral da criança que uma “verdade” dita na escola seja suficientemente repetida nos outros espaços de constituição do sujeito pelos quais o indivíduo passa. Daí o esforço da escola em amplificar seus discursos através, principalmente, da instituição familiar.

Reuniões de pais não servem apenas para esclarecer as metodologias de ensino empregadas pela escola, ou para divulgar as atividades extracurriculares da escola, ou para entregar boletins, ou para informar aos pais sobre o desempenho disciplinar de seus filhos; servem fundamentalmente para garantir que escola e família “falem a mesma língua”. Por isso, as orientações sobre o que consideraram “comportamentos inadequados” devem ser transmitidas não apenas aos alunos, mas principalmente aos pais e, com esse objetivo, as escolas se utilizam de outros mecanismos, além das tão famosas reuniões de pais e mestres.

As escolas A, C, D, F e G utilizam a prática de mandar periodicamente textos dirigidos aos pais. De fundo religioso ou não, esses textos sempre orientam os pais sobre como educar os seus filhos. A Escola A, além disso, mantém um “Grupo de Estudo de Pais”, que se reúne periodicamente para estudo de obras que orientam a educação dos filhos, e, no início do ano letivo de 2005, promoveu o I Encontro de Pais e Mães, com uma palestra intitulada “Limites na educação dos filhos”, proferida pelo Sr.

Sebastião, um dos fundadores do *Amor Exigente* no município. A escola D também se mostra bastante preocupada em adotar esse tipo de estratégia para orientação dos pais. O capelão dessa escola elaborou projeto para, a partir de 2005, criar uma “Escola de Pais”, nos moldes da que já é oferecida no Colégio Mackenzie, em São Paulo. Todos esses esforços mostram o quanto a escola está preocupada em ditar para a família as normas que considera mais apropriadas para a educação dos filhos.

Por que a escola de pais?

A criação da Escola de Pais vem de uma longa experiência de atendimento a pais nas diferentes unidades da Educação Básica, que nos levou à constatação da necessidade de atender grandes dúvidas quanto à formação dos filhos e muitas vezes a relação pais e filhos. Assim, através da Escola de Pais pretendemos aprofundar questões da relação familiar, valores éticos e fazer pensar, num espaço precioso de debates, reflexões, diálogo e troca de experiências (COLÉGIO PRESBITERIANO..., 2005)

Obviamente, essa necessidade de que “se fale a mesma língua” é utilizada como premissa ainda que se considere isoladamente a família e a escola. Tiba, ao falar sobre indisciplina na escola, alerta sobre a necessidade de que todo o corpo docente estabeleça previamente um “padrão” de atitudes a serem tomadas para cada tipo de transgressão que os alunos cometam. Chamamos a atenção para a metáfora utilizada por esse autor de grandes best-sellers destinados à orientação de pais e professores.

Esse padrão será o “avental” comportamental que protegerá as idéias e a pele do professor das transgressões e agressões dos alunos. (...) Mesmo que um professor não concorde com o avental votado e aprovado pela equipe, terá que vesti-lo. Se se recusar, ele estará dando um exemplo de desobediência aos alunos, que assim se sentirão autorizados a também infringir outras normas escolares. (TIBA, 1998, p. 121).

A explicação de Tiba talvez nos leve à conclusão de que o padrão a ser buscado previamente, mais do que servir como proteção das “idéias” e “pele” do professor, presta-se principalmente como propagador para que as “verdades” que a escola quer fabricar sejam suficientemente repetidas para que, de fato, sejam consideradas verdadeiras.

Nessa mesma obra, Tiba ressalta que, para que se evitem “disparidades” entre os limites estipulados pelos diversos professores de uma mesma escola, o ideal é que as regras sejam estabelecidas pela instituição. Ele utiliza como exemplo o horário de tolerância para a entrada de alunos atrasados na sala de aula, afirmando que, se a escola determina um limite máximo de cinco minutos após o início da aula e toma medidas para que os alunos que chegarem após esse tempo sejam impedidos de entrar nas dependências da instituição, não há qualquer necessidade de que cada professor fixe o seu limite. Nas palavras de Tiba,

Passados cinco minutos, os alunos são barrados. Quem determina a regra é a escola. O professor a obedece, sem exceções. (TIBA, 1998, p. 120).

Como veremos em tópico posterior, a escola G adota exatamente esse mecanismo disciplinar, inclusive com o auxílio de um “coordenador disciplinar”, encarregado entre outras coisas, de anotar todos os atrasos, para que esses registros subsidiem as sanções que serão impostas aos alunos.

E, também na família, nossos dados têm revelado a grande preocupação de que pai e mãe encontrem o consenso antes de darem alguma orientação aos filhos, ainda que essa orientação se limite em determinado momento à proibição ou à permissão para que a criança tome um refrigerante gelado. Joana, coordenadora de encontro de casais com Cristo, afirmou que é mais maléfica para a educação de um filho a percepção de que o pai e a mãe não partilham a mesma opinião sobre uma determinada decisão que diga respeito a sua educação do que, eventualmente, uma orientação mal dada. Por isso, para ela, é importante que pai e mãe sustentem rigorosamente a mesma postura, ainda que um dos dois (normalmente a mulher, segundo ela) tenha que abrir mão de suas opiniões. Como se vê, há toda uma tentativa de reforço de determinados discursos para que eles sejam internalizados pelas crianças como verdadeiros e esse processo de produção de verdades ficaria prejudicado se a mãe dissesse “pode” e o pai, “não pode”, por exemplo.

A coordenadora da Escola A, durante o encontro do Grupo de Estudo de Pais, além de ressaltar essa necessidade de que pai e mãe devem sempre “falar a mesma língua”, afirmou que “o papel da mãe é diferente do do pai”, e, por isso, segundo ela, a mãe deve sempre “tentar envolver o pai na educação dos filhos com muito jeito, para que não haja atrito”, para isso a mulher tem que fazer com que o homem “continue achando que ele é o chefe”, e, portanto, é a palavra dele que prevalece como última.

No enxerto a seguir transcrito, a metáfora utilizada por Tiba, além de ilustrar a necessidade de que pai e mãe “falem a mesma língua”, exemplifica o papel que normalmente é atribuído ao pai e à mãe no que se refere à condução da família:

A família pode ser comparada a um automóvel: tem um motorista, um passageiro no assento dianteiro e os filhos no banco de trás. A direção do carro está nas mãos de um: o gesto final cabe ao motorista. Não há conflitos quando o motorista (pai) sabe o caminho ou quando não sabe e é orientado pelo passageiro da frente (mãe). (...) Quando o pai e a mãe são altamente individualistas nas suas idéias e não dialogam e, portanto, não entram num acordo, é como se o carro tivesse dois motoristas, cada qual com seu equipamento para dirigir, como nos carros de auto-escola com duplo comando. (TIBA, 1996, p. 205).

Família e escola, então, devem sempre “falar a mesma língua”. Nesse sentido, todas as vezes em que a escola percebe que a orientação da família (ou falta dela) diverge da que concebe como fundamental para a formação do sujeito, os pais são convidados a irem à escola para uma conversa em particular. Todos os depoimentos que ouvimos sobre esse tipo de conversa nos apontam para a valorização de uma certa habilidade diplomática como uma qualidade indispensável ao profissional que se propõe dialogar com os pais, uma vez que é preciso convencê-los a “falar a mesma língua”.

A “verdade” é sempre perseguida, ou melhor, talvez fosse mais conveniente dizer que a “verdade” é sempre fabricada. Geralmente, o coordenador ou o diretor, ao receber um aluno que cometeu uma falta grave, inicia seu trabalho solicitando que o aluno fale sobre o que fez, o que

comprova as teses foucaultianas, principalmente em *A vontade de saber* (2001a), de que a confissão ainda é largamente utilizada, dentre outras coisas, para a remissão dos pecados. Se o aluno nega o que fez, ou dá uma versão diferente da que deu o professor ou outra testemunha ocular, é preciso ouvir esse outro depoimento e, se for o caso, proceder a uma acareação. Dependendo do caso, os pais do aluno serão chamados para, se “falarem a mesma língua”, ajudarem na resolução do problema.

Mas, como veremos no próximo tópico, não se pode compreender o conceito foucaultiano de poder sem que se compreenda um outro conceito fundamental para as teses foucaultianas, o de resistência. Onde há poder há resistência. E não apenas alunos resistem, algumas famílias também resistem às tentativas da escola de ditarem as normas da boa educação. Nesse caso, é possível que essa resistência da família ocasione uma nova resistência da escola. As diretoras das escolas A, B, E e G admitiram que, em casos extremos, em que não há concordância entre a escola e a família no que se refere à educação da criança, os pais são “convidados” a matricular o filho em outra instituição escolar. Esse dado pode mostrar que, apesar da resistência do aluno em não se deixar fabricar tão docilmente pela escola, e, apesar da resistência da família em não permitir tão facilmente que a escola determine a melhor maneira de educar os filhos, a última palavra continua sendo a resistência da instituição escolar, que expulsa o aluno e a família que não se deixaram subjetivar, contrariando inclusive a lógica capitalista do discurso tantas vezes repetido “papai pagou, filhinho passou” em relação às instituições particulares. Tiba (1996) sugere mesmo que esse tipo de postura seja o adotado pelas escolas, deixando claro em suas colocações que são as famílias que devem se adaptar às normas da instituição escolar, não o contrário:

Se os pais não modificarem sua conduta, pode ser que essa família não mereça a escola. A escola tem direito, sim, de expulsar um aluno indisciplinado (...) Se os pais se recusarem a colocar seus filhos desajustados em tratamento, responsabilizando a escola pelo desajuste, precisam receber orientação sobre a importância do tratamento. Contudo, caso

não *acatem essa instrução*, é preferível que a escola peça a saída do aluno. (TIBA, 1996, p. 171, grifo nosso).

Uma pergunta é bastante pertinente nessa altura de nossas reflexões. É apenas a escola que reivindica para si a tarefa de controlar a forma como a família educa seus filhos, ou será que há também, na maioria das famílias, um desejo e até um esforço para que isso, de fato, aconteça? Qualquer tentativa de simplificar a questão para que a resposta venha mais fácil pode resultar numa desastrosa banalização de uma malha tão complexa e tão eficiente de poder na sociedade de controle em que estamos todos inseridos. No entanto, arriscamo-nos a delinear uma tentativa de resposta que aponta para – apesar de termos ouvido em muitas escolas pesquisadas, com indiscutível ar de lamentação, que as famílias lhes delegam a educação de seus filhos – o fato de que não apenas a escola avoca a função de grande orientadora da educação de crianças, mas também a família, que na sociedade atual também tem tantos outros afazeres, entrega – ainda que essa delegação não seja assim tão consciente – a educação de seus filhos às mãos da instituição escolar.

Para que a escola consiga desempenhar bem as funções de controladora da educação dos alunos que estão sobre o seu teto, é necessária a adoção de uma série de mecanismos para conhecer melhor o aluno e sua família. A escola A, por exemplo, adota a estratégia de solicitar às famílias que preencham, a cada início de ano letivo, uma ficha em que são solicitados, entre outros, os seguintes dados:

- profissão do pai
- profissão da mãe
- estado civil dos pais
- religião dos pais
- com quem a criança mora
- com quem a criança fica durante o tempo em que não está na escola
- quem ajuda a criança nas tarefas escolares

- em que outras escolas a criança participa (de idiomas, de música, de esporte, de catequese, entre outras)

O Pastor Carlos, diretor da Escola C, também afirmou que a escola solicita que os pais preencham ficha no início do ano letivo para que se conheçam informações importantes sobre os alunos, por exemplo, se os pais são separados e os remédios que podem ser dados à criança em caso de uma emergência.

A Escola G, para melhor controlar o desempenho dos alunos, adota o que chama de “Ficha informativa, individual, cumulativa”, onde são registrados, além do nome do aluno, endereço e telefone para contato, a profissão do pai e da mãe e se o aluno mora ou não com os pais. Essa ficha é preenchida com as informações trocadas pelos professores durante o Conselho de Classe. Para facilitar a identificação do aluno sobre o qual se fala, a ficha contém a foto do aluno. Como ilustração do tipo de anotação que é feito nessas fichas, transcrevemos o conteúdo de uma delas, escolhida ao acaso:

1º bimestre

Muito inteligente, dinâmico, responsável, educado. Gosta de conversar um pouquinho.

2º bimestre

Idem ao 1º bimestre.

3º bimestre

Continua conversando durante a aula, está um pouquinho desligado, deixa tarefa de casa por fazer, houve um retrocesso na aprendizagem (as notas baixaram)

4º bimestre

Está progredindo, porém ainda deixa tarefa de casa por fazer.

A Escola G adota ainda outras estratégias para melhor conhecer e controlar não apenas o desempenho dos alunos, mas também o trabalho dos docentes. Um amplo conjunto de fichas, sobre o qual falaremos mais detalhadamente no próximo tópico, é preenchido todos os bimestres.

A Escola A também adota um outro tipo de controle. A diretora Aparecida disse que mantém atualizadas as informações em um livro em que anota os casos de indisciplina dos alunos. Esse tipo de controle subsidia, segundo ela, não apenas a conversa com o aluno reincidente, mas principalmente os argumentos a serem apresentados aos pais, caso seja necessário chamá-los. Aparecida contou alguns casos de alunos indisciplinados que contavam com o aval dos pais para aquele tipo de comportamento. Algumas mães, segundo essa diretora, costumam “tapar o sol com a peneira”, afirmando que a indisciplina dos filhos é apenas uma fase passageira pela qual toda criança passa. Nesses casos, a escola se esforça para mostrar para a família o que dizem os especialistas – aqui incluídos todos os psi envolvidos com questões educacionais – sobre a necessidade de se impor limites às crianças. Disse já ter ouvido de um pai que a filha deveria ser “tratada como uma rainha”, cujos desejos deveriam ser sempre satisfeitos. Nesse caso específico, a diretora preferiu não argumentar muito, já que acreditava não ser capaz de convencer ao pai o quão prejudicial é esse tipo de educação, e sugeriu, delicadamente, que ele deveria retirar a filha daquela escola, porque a criança certamente não deveria estar gostando da educação que vinha recebendo da instituição.

É interessante ressaltar a grande importância que a escola atribui à informação sobre o tipo de família com quem o aluno mora, e essa preocupação se justifica pelo fato de a família ser quase sempre apontada como a causa do mau comportamento dos filhos. Em nossa investigação, duas características familiares foram indicadas recorrentemente como causa para o desequilíbrio dos alunos: famílias desestruturadas, aqui entendidas como qualquer constituição familiar diferente de pai e mãe, casados e felizes, morando sob o mesmo teto; e falta de religiosidade da família. Irmã Benedita, ex-diretora da Escola B, afirmou que “fez pesquisa” nas salas de aula e, de fato, “os mais danados são filhos de pais separados ou de famílias desestruturadas”.

As escolas pesquisadas dão mais valor à família que tem uma prática religiosa, ainda que não seja voltada para a mesma religião da instituição escolar, e acreditam que essa particularidade ajuda muito na educação dos filhos. Amanda, coordenadora da Escola A, disse que “quando a família tem religiosidade, não importa qual, a criança sabe relevar mais nas briguinhas”, porque “se a pessoa tem alguma coisa na qual ela se apega, ela tem mais equilíbrio”. Concordando com esse ponto de vista, Graça, professora de ER da Escola G, disse que

A família que tem uma religião, os filhos são mais controlados, mais equilibrados; já as famílias que não têm uma comunidade de fé, os filhos são diferentes, são mais grosseiros.

Outro dado comum a todas as escolas pesquisadas é o fato de considerarem que o apoio mais “efetivo” para a criança é dado pela mãe e não pelo pai. Assim, são consideradas mais problemáticas as famílias em que haja uma madrasta do que aquelas em que há um padrasto.

O “falar a mesma língua” deve ser compreendido ainda em outra dimensão, a que relaciona as escolas pesquisadas a outras instâncias. Nenhuma das escolas pesquisadas pode ser considerada independente no que se refere ao planejamento de suas atividades e de seus regulamentos. As escolas confessionais têm forte vínculo com as congregações religiosas que lhes dão suporte, e a Escola G, a única não confessional dentre as que participam desta investigação, está vinculada a uma grande rede de ensino. A Escola A, por exemplo, pertence à Rede Agostiniana Missionária, que está presente em dezesseis países, em quatro continentes; no Brasil a rede tem dezenove escolas em seis estados. Segundo a diretora Aparecida, a escola recebe visita da irmã provincial duas vezes por ano e, a cada dois anos, recebe a inspeção de uma religiosa que vem da Itália para ver como estão os colégios brasileiros. Esse cuidado em fazer com que todos falem a mesma língua não é uma estratégia exclusiva das escolas agostinianas. As Escolas C e D são mantidas pela Igreja Presbiteriana do Brasil, congregação religiosa que também tem sede em outro país e atualmente agrega quase quatro mil

igrejas em todos os estados brasileiros. Por meio de reuniões realizadas regularmente em todas as instâncias hierárquicas da igreja (conselhos regionais, Conselho Nacional de Presbíteros, Supremo Concílio, entre outras), além das orientações veiculadas no site da organização, é possível, na concepção deles, fazer com que todas as igrejas e todas as escolas a elas vinculadas “falem a mesma língua”.

Como já dissemos, as estratégias adotadas pelas escolas nas aulas de ER não diferem muito. Independente da orientação religiosa, o que se pode observar são aulas em que muitas músicas coreografadas são cantadas, muitas histórias são contadas e muitas orações são feitas. Mas um detalhe distingue as escolas de orientação evangélica das demais. Com o objetivo de reforçar determinada “verdade”, as escolas evangélicas esforçam-se para fazer com que os alunos decorem determinados versículos da Bíblia. Com essa finalidade, utilizam a estratégia de pedir aos alunos para repetirem várias vezes a passagem bíblica, inclusive com a indicação do versículo. Tanto na escola C como na D, presenciamos um mesmo versículo bíblico ser repetido incontáveis vezes. Outras coincidências na prática dessas duas escolas ainda podem ser apontadas. O versículo que se quer ver decorado pelos alunos estava grafado no quadro (Escola C) ou no flanelógrafo (Escola D) e foi lido diversas vezes pelos alunos (inclusive a indicação do capítulo), antes de se irem retirando determinadas palavras do versículo – até retirar todo o texto – para testar se, ainda assim, os alunos seriam capazes de continuar repetindo o preceito. Outra coincidência verificada é o estímulo à competição entre os alunos. Meninas ou meninos? Lado direito do auditório ou lado esquerdo? Fulano ou Ciclano? Quem é capaz de falar o texto bíblico corretamente? Na Escola E, também evangélica, durante um momento coletivo, as crianças repetiram, incontáveis vezes, a frase “a paz começa em mim”, com o mesmo tipo de estratégia de ludicidade.

Outra característica que distingue as escolas evangélicas das demais é o fato de fazerem bastante distinção entre o significado das palavras *orar* e *rezar*, que para eles, definitivamente, não são sinônimas, a ponto de,

várias vezes, termos tido a oportunidade de observar evangélicos se autocorrigindo sempre que empregavam erroneamente *rezar* no lugar de *orar*. Para eles, *rezar* é o que fazem os católicos, que repetem ritualmente diversas orações decoradas (Pai Nosso, Ave Maria, Glória ao Pai, Salve Rainha, entre outras), enquanto *orar* é dirigir a Deus palavras não decoradas de pedidos e agradecimentos. A única oração decorada que os evangélicos compartilham com os católicos é o Pai Nosso, porque, segundo aqueles, é a única que pode ser encontrada na Bíblia.

É necessário, entretanto, fazer duas observações sobre a prática da oração nas aulas de ER. A primeira é que, de fato, não há grandes diferenças entre as estratégias utilizadas pelas escolas pesquisadas, independente da orientação religiosa. Com exceção de alguns detalhes – por exemplo, os evangélicos costumam dizer “em nome de Jesus” ao término das orações, antes do “amém” – as orações seguem a mesma sintaxe. As frases podem não ser decoradas, mas tudo indica que a estrutura o é, porque todas as muitas orações que tivemos a oportunidade de ouvir nas sete escolas pesquisadas mantêm o mesmo arcabouço, primeiro deve-se exaltar a grandiosidade divina, depois se deve agradecer a Deus (agradecer a vida, a saúde, a escola, os amiguinhos...), para, só então, pedir o que se quer (saúde, paz, serenidade...); ao final todos devem repetir juntos a conjunção “amém”, que, segundo o Aurélio, é uma “palavra litúrgica de aclamação, que indica anuência firme, concordância perfeita, com um artigo de fé”. A outra observação refere-se especificamente às escolas de orientação evangélica, que teoricamente não se utilizam da prática de estimular os alunos a repetirem orações decoradas previamente, o que poderia pressupor que essa religião acredita que as orações devem ser pessoais, ou seja, cada fiel deve dirigir a Deus não palavras resultantes do ato mecânico de reproduzirem frases memorizadas, mas buscar o que dizer a Deus, seus agradecimentos e seus pedidos, na própria vida. Se assim fosse, a oração de um fiel não serviria para outro. No entanto, como já dissemos, tivemos a oportunidade de presenciar várias vezes uma mesma prática, tanto nas escolas católicas e espírita, como nas escolas

evangélicas: uma pessoa – coordenador religioso, professora ou aluno – dirige em voz alta a oração e, a cada frase dita, todos os outros presentes repetem o que foi dito. Não se trata de uma oração decorada, mas talvez se trate de uma oração impessoal, que, naquele momento, serve a todos.

O livro do *Amor Exigente* destinado aos professores deixa claro que o principal objetivo do programa destinado às escolas é a “união dos pais com os professores em relação à orientação e à educação dos filhos e dos alunos” (MENEZES, 2001, p. 22) e alerta que os doze princípios do AE “precisam ser estudados e aplicados no dia-a-dia das pessoas, levando todos a falar a mesma língua” (p. 25).

No âmbito do *Amor Exigente*, a preocupação em “falar a mesma língua” é tão grande que, recorrentemente, é lembrado ao coordenador que ele não pode colocar uma idéia em prática sem que antes ela tenha sido debatida nacionalmente e, via instruções formais da FEBRAE, deixe de ser uma iniciativa isolada para tornar-se parte da norma, cujo cumprimento é exigido de todo coordenador. Menezes, no capítulo intitulado *Perfil do voluntário dos Grupos de Amor Exigente*, afirma que

Para ser auxiliado de forma efetiva e coerente, o AE não pode ficar sujeito a atitudes conflitantes. Isso não indica que se está impondo um conjunto de normas rígidas e inflexíveis. Ao contrário, o AE precisa de críticas construtivas e novas idéias. Quer apenas que elas sejam previamente debatidas para que, se consideradas pertinentes, passem a ser seguidas por todos. (MENEZES, 2003, p. 99).

Se essa orientação não for suficiente para fazer com que o coordenador só aja de acordo com as regras previamente estabelecidas, há ainda o que preceitua um dos princípios éticos do AE: deve-se “notificar a FEBRAE eventuais pronunciamentos incompatíveis com a proposta do AE”, o que indica que se busca que o trabalho dos coordenadores seja controlado, não apenas por seus pares, mas por todos que tenham acesso a seus discursos.

A orientação oferecida para os coordenadores, por meio de livros e apostilas, chega mesmo a sugerir a frase certa para determinada situação. No

trecho abaixo transcrito, a orientação destina-se ao colaborador que deseja implantar um grupo de apoio do *Amor Exigente* na escola, e refere-se especificamente a como se deve buscar ajuda de outros professores:

[...] é bom fazer o pedido de ajuda de forma a evitar a culpa. Quando você começar, isso será muito importante. Assim, esteja certo de usar sempre a frase preparada por nós: “Eu estou preocupada com o que está acontecendo na escola e queria sua ajuda”. (MENEZES, 2001, p. 65).

Como se pode observar, a forma como a frase preparada por eles está organizada objetiva a cumplicidade de quem a ouve na resolução dos problemas da escola, porque, não apenas nesse momento inicial, mas durante todo o processo para resolução de problemas, não faz parte da estratégia adotada pelo *Amor Exigente* que se busquem os culpados para determinada situação instaurada. Deve-se sempre somar esforços, e para isso “falar a mesma língua” é condição *sine qua non*.

Na família, da mesma forma, a orientação do *Amor Exigente* é que ambos, pai e mãe, devem demonstrar sempre que a decisão foi tomada em conjunto, antes de transmiti-la ao filho. Dentre vários alertas arrolados pelo Professor Sérgio Souza Lobo, em encontro regional do *Amor Exigente*, em Campinas, está:

Se o casal for questionado e não tiver uma decisão tomada a dois, não se vá aventurar um dos cônjuges a dar sua decisão individual. A resposta deve ser: “Vamos pensar no assunto e lhe daremos uma resposta depois”. (MENEZES, 2003, p. 41).

Novamente vemos o *Amor Exigente* não se contentar em simplesmente orientar. Para garantir que se “fale a mesma língua”, é preciso mostrar *ipsis litteris* como a frase deve ser organizada.

Um outro exemplo desse tipo pode ser encontrado em outro capítulo desse mesmo livro, em que se sugerem formas de se falar com os jovens considerados como de comportamento inadequado:

Repita as frases usadas por eles. Atualize-as; elas mudam de tempo em tempo ou de região para região. Devagar, mas com

objetividade e clareza, interrogue-o: “Qual é a sua?” (MENEZES, 2001, p. 50).

Aqui observamos que, para conseguir convencer o jovem a confessar, vale até o recurso de repetir as frases usadas pelo grupo social a que pertence o filho, tendo sempre o cuidado de considerar, como alertam os lingüistas, que as línguas variam não apenas diastraticamente (por estratos sociais), mas também diacronicamente (através do tempo) e diatopicamente (por regiões).

Menezes apresenta inclusive modelos de cartas que os pais podem mandar para os filhos em diversas situações, como se pode ver nos trechos selecionados abaixo:

(1) nos quinze anos da filha:

Hoje, quando você completa quinze anos, ponha-se nas mãos de Deus... (...) cultive sua Fé. Some suas qualidades, seus talentos, sua perseverança e determinação à Fé (...)

(2) nos dezoito anos do filho:

Ao cruzar a meia-noite de ontem, para as leis dos homens, você se tornou um deles. Vir a ser um homem não é apenas responder legalmente pelos seus atos; mais do que isso, é conquistar seu próprio lugar na sociedade, não numa virada de ponteiros, mas numa lenta, dura luta, que os fracos abate, os bravos, os fortes, só pode exaltar. (...)

... sabemos, porém, de suas falhas, e você deve estar consciente delas para dominá-las: impulsividade, imprudência e, por vezes, atos e experiências irrefletidos.

Para que seus excelentes dotes se revelem numa personalidade digna, respeitável e de sucesso, procuramos inculcar-lhe as qualidades que, nesta altura da vida, consideramos as mais importantes para o êxito autêntico: competência, honestidade, responsabilidade, confiabilidade e *classe*. (...)

Meu filho, neste seu aniversário de maioridade, nosso presente vai ser o perdão de suas faltas. Que tudo o que ficou para trás se desmanche ao dobre da meia-noite dos seus 18 anos.

(3) nos conselhos que se devem dar para a filha antes de sair para uma viagem de férias:

Já dissemos que a Vida foi generosamente pródiga com você: seus dons naturais e os conquistados com dedicação e esforço (...)

Mas, como todo tesouro, tem de ser zelosamente cuidado e defendido (...)

Tanto mais exuberante a vida, mais vulnerável: sua transbordante vitalidade a expõe a invejas, propostas e investidas de toda sorte, bem ou mal-intencionadas.

Agora que vai sair só, queremos entregar-lhe dois pensamentos como companhia:

1) Respeite-se para ser respeitada. Cuide de suas maneiras, palavras e modo de se vestir, com discrição e *classe*; cultive especialmente o pudor, e não se exponha.

2) A alegria de viver repousa num estado mental constante, basal, de auto-estima e auto-aprovação.

Nas saídas, nos encontros, nos programas, lembre-se de que todo prazer fugaz tem um *day-after* longo; a curtidão inseqüente deixa uma ressaca emocional terrível, corroendo a auto-estima e a auto-aprovação.

O errado não deve nunca ser experimentado... (...)

Boas Férias!

(4) nos conselhos que se devem dar para o filho antes de sair para uma viagem de férias:

Você está cheio de planos para o futuro, não se esqueça de que só será capaz de realizá-los se avançar para o futuro:

- Sem adquirir nenhum vício (bebida, tóxicos, depravações sexuais etc.);
- Sem contrair nenhuma doença grave e incapacitante;
- Sem se inutilizar num desastre.

Não assuma riscos desnecessários – isso é próprio dos tolos. Fuja dos tolos e dos medíocres. (MENEZES, 2003, p. 62 e seguintes, grifos nossos)

Dos sete modelos de cartas destinados aos filhos apresentados por Menezes, os quatro já transcritos podem ser classificados como preventivos, ou seja, tentam alertar os jovens sobre os perigos que podem correr se cometerem o que socialmente se considera errado. Os outros três modelos consideram que o comportamento inadequado do jovem já exige uma postura mais rígida dos pais, como podemos observar nos trechos a seguir transcritos:

(5) nas restrições que se devem fazer à filha com mau comportamento:

A partir de hoje, queremos deixar bem claro:

1º) Não aceitamos mais qualquer tipo de grosseria, malcriação ou agressão de sua parte.

2º) Tudo o que você quiser: roupas, sapatos, objetos de uso pessoal, dinheiro, que não for seu, deve ser pedido e só com nossa permissão você usará ou poderá pegar.

3º) Antes de sair do quarto, seja para ir à faculdade, seja para passear ou depois do banho: deixe roupas, sapatos,

bolsas, livros... tudo arrumado. Gavetas e armários fechados, pasta de dentes tampada, escovas arrumadas, tudo limpo e o quarto em ordem.

4º) Dirija com cuidado, nunca ultrapassando os limites de velocidade permitidos na cidade e na estrada, sempre usando cinto de segurança.

5º) Você vai namorar dois dias por semana e nos finais de semana, nunca passe do horário estabelecido, mantendo o respeito por si mesma e por seu namorado, sendo responsável, digna e verdadeira.

Caso não cumpra 'um' ou 'alguns' desses itens:

1º) Não lhe daremos nem roupas, nem cremes, xampus ou qualquer outra coisa. O que largar jogado será tirado de você. Você ficará com as roupas que já tem e estão guardadas, um sabonete na pia e outro no chuveiro.

2º) Ficará sem carro. Inicialmente, por 1, 2, 3 dias, depois por semanas a fio, até perceber que precisa cuidar-se, como lhe pedimos.

3º) Por último, filha, passeios, férias e viagens que dependam de nossa permissão ou de nosso dinheiro, também não lhe serão concedidos.

Esperamos que entenda que estas coisas são importantes para você e para nós.

Não estamos brincando!

(6) nas repreensões que se devem fazer para filhas consideradas agressivas:

Todos dizem que se conselho valesse não seria dado, mas vendido. Porém, mesmo com o risco de cair no deserto, aí vai mais um.

Outro dia comentávamos sobre pessoas que tinham tudo para um sucesso garantido e não o obtiveram. (...)

E você? Tem tudo, mas, na espreita para dar o bote, estão seus fatores limitantes – a agressividade, a impulsividade: ofensas que, lançadas, voltam como bumerangues ainda com mais força, e palavras e atitudes impensadas e irrefletidas que vão fechando portas, bloqueando oportunidades e denegrindo, *irreversivelmente*, sua imagem.

Dia a dia, os fatores limitantes vão crescendo; não se esqueça de que nada há de mais forte do que seu ponto mais fraco.

(7) nas repreensões que se devem fazer para filhos considerados mentirosos:

Você nos enganou e mentiu; é possível que isso já tenha ocorrido antes. Não sabemos. Foi grande o desapontamento de descobrir um filho desconhecido para nós. (...)

Hoje você abalou a confiança que depositávamos em você. A vida não perdoa mentiras e enganos. Você perderá *irremediavelmente* posições, oportunidades e amigos.

Diariamente há situações, desde aparentemente insignificantes até obviamente importantes, em que a opção

pode ser enganar e ter vantagem imediata; cedo ou tarde, porém, a atitude tomada sempre será conhecida, e uma 'inocente' mentira poderá servir para julgar e prever o provável comportamento numa grande decisão; assim, pessoas são escolhidas, prestigiadas ou destruídas. (...)

Você já teve muitos alertas para as suas atitudes: não insista no erro. (MENEZES, 2003, p. 62 e seguintes, grifos nossos)

Muitas observações poderiam ser feitas sobre as diferentes concepções de erro que as cartas demonstram dependendo se o conselho está sendo oferecido para um rapaz ou para uma moça. Em relação ao sexo, por exemplo, pode-se observar que sua prática é totalmente desaconselhada para as moças; já os rapazes podem praticá-lo, desde que sem depravações e com o uso de preservativo, para evitar “doença grave e incapacitante”, mas julgamos que nosso propósito neste trabalho não nos permita fazer uma análise mais aprofundada desses dispositivos de subjetivação que visam formar diferentemente homens e mulheres.

Igualmente, outras observações poderiam ser feitas sobre a que classe sócio-econômica se destina o livro, já que pressupõe famílias com determinados bens materiais que nem todos possuem: carro, quarto privativo, possibilidade de viagem de férias, entre outros. O foco desta nossa investigação também não nos permite nos alongar nessas análises.

O que nos importa nesse momento é mostrar que o falar a mesma língua é considerado uma atitude tão necessária que se oferecem até modelos de cartas para serem escritas (copiadas?) para os filhos. E se se oferecem modelos é porque se considera que os contextos que envolvem atualmente a relação pais e filhos sejam tão semelhantes de uma família para outra que é possível aos pais simplesmente copiar um dos exemplos dados.

São vários os termos utilizados para qualificar os jovens (talento, perseverança, determinação, fé, competência, honestidade, responsabilidade, confiabilidade, dignidade, sinceridade) e outros tantos para desqualificá-los (inconseqüência, agressividade, impulsividade, falsidade, grosseria). Gostaríamos de destacar um que é utilizado tanto para as moças como para os rapazes, como mostram os modelos (2) e (3): classe. Como se pode observar,

especialmente no modelo 3, o substantivo classe é utilizado num contexto que sugere que ter classe é sinônimo de dedicar especial atenção a duas características pessoais: a forma de se vestir e a forma de falar. Como será desenvolvido mais detalhadamente no próximo tópico, especialmente na seção intitulada *O corpo educado*, as instâncias disciplinadoras preocupam-se muito em manter sob rigoroso controle esses dois aspectos nos indivíduos que se encontram em seu campo de ação. Além disso, a forma como as pessoas falam ou se vestem é utilizada como parâmetro de classificação, de acordo com determinadas imagens que a sociedade constrói e que obviamente se modificam com o tempo. O que é considerado anormal hoje pode tornar-se normal amanhã. Mas, como veremos, ainda são bastante estigmatizados, por exemplo, os que falam palavrões, aqui entendido como palavras obscenas, e os que usam roupas pretas e gorros.

Duas outras expressões utilizadas nos modelos de cartas apresentados reforçam o discurso que o *Amor Exigente* quer ver ser dito, repetidas vezes, para que também se torne uma verdade inquestionável. Tratam-se de dois advérbios: irreversivelmente, no exemplo (6) e irremediavelmente, no exemplo (7). Como veremos mais detalhadamente no próximo tópico, o *Amor Exigente*, que antes era um grupo de apoio para recuperação de dependentes químicos, atualmente tem focalizado seus esforços muito mais para a prevenção. Assim, o fato de se considerar irremediável ou irreversível o processo de um rapaz que mentiu para os pais ou de uma moça que age com agressividade e impulsividade em casa coaduna-se perfeitamente com essa nova postura do AE, que se pauta principalmente pela premissa, tão repetida no AE, de que o índice de recuperação de dependentes químicos é mínimo e tem um custo altíssimo.

Como vimos, o “falar a mesma língua” está presente no dia-a-dia da educação de filhos e alunos, independente do lugar em que nos coloquemos para análise, e essa concordância de discursos é fundamental para que essas instâncias disciplinadoras, especialmente a escola, consigam fabricar as suas “verdades” e, dessa forma, em última instância, cumprir o papel a que se

propôs, o de ser não mais uma peça na engrenagem, mas o principal eixo sobre o qual gira o mecanismo de fabricação de sujeitos nessa nossa sociedade de controle.

4 *Amar com severidade*

O estímulo ao amar com severidade, como veremos neste tópico, não é uma exclusividade do *Amor Exigente*. Em todas as escolas pesquisadas, aparecem de forma muito recorrente dados que nos mostram que existe um certo consenso de que não se deve amar incondicionalmente filhos ou alunos. Ao contrário, deve-se amar exigindo em troca que a criança enquadre-se num determinado tipo de comportamento. Uma forma bem específica de conceber a infância subjaz às estratégias adotadas atualmente para esse amor exigente. As formulações foucaultianas sobre as novas tecnologias do poder que surgiram no século XVIII, mas que continuam presentes em nossas escolas, nos ajudarão a compreender a forma como a escola tem educado os corpos infantis.

4.1 *Que concepção de infância subjaz às estratégias adotadas nas escolas?*

Como já comentamos, as estratégias utilizadas nas aulas de ER não diferem muito de uma escola para outras, apesar de terem orientações religiosas distintas. Em nossa análise, isso ocorre porque todas as escolas pesquisadas compartilham concepções de infância muito próximas.

A infância, tal qual a concebemos hoje, não é senão uma construção cultural. Longe de serem fenômenos naturais, as representações que temos da infância não são a-históricas ou atemporais; são o produto de um complexo processo de definição. Não se originam de um processo natural de evolução, mas resultam de um processo de construção social, que depende da conjugação de discursos nem sempre homogêneos que partem de domínios vários - religião, mídia, escola, leis, ciências, incluindo todas aquelas que, de uma forma ou de outra, dão à infância um significado diferente do que é dado

à idade adulta, tais como a pedagogia, a psicologia, a medicina, a sociologia, a filosofia.

A concepção de infância que se tem hoje não é a mesma que se tinha há alguns anos. Durante muito tempo a criança foi vista como um adulto em miniatura. A indumentária, por exemplo, refletia isso; não havia roupas específicas para as crianças.

Grande foi a época em que a educação da criança cabia somente à família ou ao grupo social do qual fazia parte. Era na relação com os adultos que a criança aprendia a conviver em sociedade, a conhecer e participar das tradições culturais desse grupo e a dominar os conhecimentos necessários para sua sobrevivência. Por longos anos, a instituição familiar foi a única responsável pela educação dos pequenos, não havendo nenhuma outra instituição com quem a família pudesse dividir essa tarefa.

Varela e Alvarez-Uria (1992) nos mostram que a escola tal como a temos hoje, aberta a alunos de classes populares, é uma instituição bastante recente, cujas bases datam de pouco mais do que um século de existência. Nesse texto, os autores preocupam-se em analisar o que chamam de “maquinaria escolar”, explicando cada uma das cinco condições de possibilidade que permitiram a criação da escola moderna:

- a) a definição de um estatuto da infância;
- b) a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças;
- c) o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos;
- d) a destruição de outros modos de educação;
- e) a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

Ou seja, dentre os fatores que possibilitaram o surgimento da escola está justamente o aparecimento de uma nova forma de ver a infância. Esses autores nos mostram que a criança, tal como a concebemos atualmente, “é

uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69).

É nesse contexto de muitas mudanças na organização social que surge esse novo olhar sobre a criança. A criação de espaços específicos para a educação das crianças e o aparecimento de todo um corpo de especialistas ao qual se impunha a necessidade de teorizar sobre esse novo objeto de conhecimento fez com que emergisse um complexo conjunto de dispositivos para fazer da criança um pródigo objeto de saber. Não apenas os corpos, mas também as mentes das crianças, tornaram-se objetos privilegiados da ciência. A relação que Foucault estabelece entre poder e saber também nos é útil para perceber porque passou a ser tão importante descrever os processos do desenvolvimento infantil.

A partir do que Foucault chamou de “regime de verdade”, sobre o qual já falamos, é possível entender como cada sociedade, em cada época histórica, constrói certas narrativas que norteiam o que se pode e se deve dizer sobre a infância, através de coerções impostas por discursos ditos “verdadeiros”.

Todas as escolas adotam como ponto fundamental, quase um dogma, que se deve educar a criança para que não seja necessário corrigir o adulto. A velha máxima de que “é de pequenino que se torce o pepino” supera a máxima “pau que nasce torto permanece torto”. Ou seja, são unânimes em afirmar que há uma faixa etária em que é possível moldar o caráter do indivíduo e isso ocorre necessariamente na infância, mais ou menos até os dez anos. O que preconiza a passagem bíblica “ensina à criança o caminho que ela deve seguir; mesmo quando envelhecer, dele não se há de afastar” (Pr 22, 6) é absolutamente considerado.

É essa também a justificativa dos religiosos para convencerem os pais a levarem seus filhos, desde muito pequenos, à igreja. Segundo Irmã Benedita, durante a palestra proferida em Encontro de Casais em Cristo, os pais devem insistir em levar seus filhos ainda bebês para a igreja, “mesmo que

chorem”, porque “se não levar desde pequenininho, ele não acostuma e, depois de marmanjo, ele não vai querer”.

Betânia, professora de ER da Escola B, ao justificar a necessidade de que a formação religiosa ocorra preferencialmente na infância, toca num assunto polêmico, que por vezes é utilizado como fosso na possibilidade de confluência entre religião e ciência:

se você conseguiu colocar Deus no coração da criança, aquela semente fica plantada, ela [a criança] não vai se abalar com as teses científicas de evolucionismo.

E para garantir que a semente não deixe de germinar por falta de um plantio bem feito, essa professora propõe que as catequistas mais experientes de cada paróquia devem ser indicadas para trabalhar com as séries iniciais da doutrinação, “porque é aquela formação inicial que fica”, e “formar uma pessoa é muito sério”.

Jumsai (1998), livro utilizado para subsidiar as práticas do professor de ER da Escola F, apresenta, na página 8, um gráfico para mostrar a relação entre a idade do ser humano e o tempo requerido para alterar-lhe os hábitos. Não há qualquer indicação de fonte de onde a informação foi retirada ou referência a qualquer pesquisa científica que tenha sido realizada para subsidiar os dados apresentados. Transcrevemos, a seguir, as informações tais quais aparecem na obra.

ILUSTRAÇÃO 1: GRÁFICO “TEMPO REQUERIDO PARA MUDAR UM HÁBITO”

FONTE: Jumsai (1998, p.8)

O fato de não haver indicação da fonte pode significar que essa “verdade” já tenha sido suficientemente incorporada ao senso comum que não cause estranhamento aos leitores sua assertiva desprovida de informação sobre seus embasamentos científico. Para o *Amor Exigente*, deve-se acreditar no provérbio chinês que diz: “o hábito é uma segunda natureza“, porque a repetição contínua de certos atos acaba por fixá-los de tal modo que se tornam parte essencial do comportamento” (MENEZES, 2003, p. 84). Sebastião, coordenador de AE, em palestra realizada na Escola A, também ressaltou a idéia de que “é de pequenino que se torce o pepino”. Também sem apresentar nenhum dado que comprovasse cientificamente suas afirmações, disse que temos que “disciplinar as crianças”, porque “o indivíduo se condiciona com facilidade na fase infantil”. Ele comparou a criança com uma planta recém semeada, e os pais e professores com um jardineiro, que não hesita diante da necessidade de escorar a planta com uma estaca para que cresça em retidão.

Da mesma forma, para esse palestrante, pais e professores devem funcionar como jardineiros a cultivar indivíduos enquanto são crianças moldáveis, utilizando regras disciplinares e limites rígidos como estacas capazes de conter o crescimento torto e improdutivo. A imagem utilizada pelo palestrante relaciona-se totalmente com figura a seguir, apresentada por Foucault no *Vigiar e punir* (2002).



ILUSTRAÇÃO 2: N. Andry. A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo, 1749 (FOUCAULT, 2002, p. 32)

Essa forma de ver a infância traz muitas implicações ao trabalho realizado nas instituições. Por exemplo, todas as escolas confessionais pesquisadas adotam a prática de reunirem os alunos para uma “aula coletiva” no pátio, ou um “culto” no templo ou no auditório, mas as escolas que oferecem ensino para 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries) ou não aplicam essa metodologia para os alunos desses níveis (Escola A) ou a aplicam, mas não em conjunto com os alunos menores (Escola D). Foi possível observar que professores, diretores, coordenadores consideram os pré-adolescentes, principalmente os de 5ª e 6ª séries, bastante resistentes a esses momentos coletivos de oração. Normalmente fazem zombaria e isso pode fazer com que os outros, menores, não se conscientizem da importância daquelas práticas. Então, para que a “sementinha” do temor a Deus seja eficientemente plantada, é necessário que não se juntem os alunos que estão receptivos a uma determinada prática de subjetivação (crianças) com os que estão resistentes a ela (pré-adolescentes).

No *Amor Exigente*, da mesma forma, como veremos na tabela 6, há grupos específicos para crianças de faixas etárias distintas, que se reúnem inclusive em dias diferentes. Um outro exemplo de como uma determinada concepção de infância determina a forma como os professores devem organizar suas aulas encontra-se em Menezes (2001). No capítulo VI, *Orientação para professores*, após discorrer sobre como considera que as crianças se encontram em determinado estágio, como no trecho que diz “os professores e outros adultos precisam saber que as crianças encontram-se extremamente vulneráveis nesse período”, são sugeridos planejamentos de aulas, relacionados a várias áreas de currículo, separados por períodos escolares, conforme discriminado a seguir:

- da pré-escola à terceira série;
- da quarta à sexta série;
- da sétima à oitava série;

- ensino médio.

Ao separar essas orientações por períodos escolares, muito mais do que por faixa etária, é possível que o *Amor Exigente* não esteja sendo coerente com a análise que apresenta na página 58 do mesmo livro, em que são comparados passado, presente e futuro, relativamente a vários aspectos relacionados à escola, inclusive no que se refere especificamente a correspondência entre idade cronológica e série escolar, conforme mostra a tabela 5, a seguir apresentada:

PASSADO	PRESENTE	FUTURO
A idade cronológica determinava a série na escola	A idade cronológica não determina a série escolar	A diversidade em sala de aula dificulta a atuação do professor (É preciso lutar por classes um pouco mais homogêneas)

TABELA 5: ANÁLISE SOBRE CORRESPONDÊNCIA ENTRE IDADE CRONOLÓGICA E SÉRIE ESCOLAR AO LONGO DO TEMPO, APRESENTADA PELO *AMOR EXIGENTE* (Fonte: MENEZES, 2001, p. 58/59)

Além disso, é possível que as concepções de infância e adolescência apresentadas no capítulo *Orientação para professores* (MENEZES, 2001) não estejam baseadas em análises que considerem a realidade brasileira atual, já que no início do capítulo se informa que se tratam de “trechos transcritos” de publicação do Ministério da Educação dos Estados Unidos, cuja tradução brasileira data de 1991. É importante que se ressalte a necessidade de que toda proposta de ação pautar-se por análises que não sejam nem a-históricas nem atemporais. Nesse sentido, também não podemos tomar como ponto de partida para nossas análises práticas de subjetivação que sejam também a-históricas e atemporais.

Não faltam teorias que tentam explicar o momento por que passa a educação atualmente. Normalmente esses estudos analisam que se saiu de uma época em que as crianças eram tratadas com total rigidez, para uma outra em que os filhos outrora reprimidos, tendo se tornado pais, não admitiam qualquer tipo de repressão em relação às vontades e desejos de suas crianças, para que se tornassem livres e felizes. Tanto um modelo de

educação quanto outro são criticados atualmente. O que esse trabalho pôde identificar é que hoje se busca um equilíbrio entre esses dois modelos de educação. Uma das frases que mais ouvimos durante nossa caminhada por essas trilhas investigativas foi algo do tipo: “para educar bem, é preciso impor limites às crianças com amor”.

Toda a teoria foucaultiana vista até aqui permite que se possa compreender as incontáveis práticas, discursivas e não discursivas, que ocorrem não apenas em contexto escolar, como também na sociedade como um todo. São dispositivos tecnológicos que se ajustam para um objetivo maior, que pode ser traduzido não apenas pelos efeitos, mais ou menos imediatos, nas disposições físicas dos alunos, mas também pelo que lhes é incutido para criar, mais permanentemente quanto possível, disposições sociais.

Para Michel Foucault (2001a), o sujeito é sempre o resultado de uma prática, ou seja, o sujeito é sempre fabricado. Na verdade, este filósofo francês preocupa-se muito menos em responder para que se fabricam sujeitos do que em responder como, de que modo esses sujeitos são fabricados.

Nesta seção, nos ocuparemos justamente de analisar as práticas que buscam educar com amor e severidade. Este também é um tema bastante recorrente na pesquisa. A escola A é Agostiniana, ou seja, segue os princípios de Santo Agostinho, que, dentre outras coisas, apregoam que se deve amar com severidade. Uma frase atribuída a esse Santo é constantemente repetida nessa escola: “é melhor amar com severidade do que enganar com suavidade”.

Mas não apenas a escola A mantém essa postura. Todas as outras escolas pesquisadas adotam como premissa básica que se deve amar filhos e alunos, mas não necessariamente amar as atitudes deles, o que implica o estabelecimento de limites bastantes rígidos.

O trabalho do “*Amor Exigente*”, grupo de ajuda-mútua que está presente também em escolas, também será analisado nesse tópico.

4.2 Uma nova tecnologia de poder

Em *Vigiar e Punir* (2002), Foucault mostra como, a partir dos séculos XVII e XVIII, houve um verdadeiro “desbloqueio tecnológico da produtividade do poder” (FOUCAULT, 2001h, p. 8). Não apenas novos aparelhos de Estado foram desenvolvidos, mas principalmente instaurou-se uma nova “economia’ do poder”, ou seja, todo um conjunto de dispositivos para circular os efeitos de poder contínua e ininterruptamente; aparelhos muito distintos dos anteriores, o que torna essa nova forma de poder totalmente incompatível com as relações de soberania (FOUCAULT, 2001c, p. 187). As novas tecnologias, além de serem muito menos dispendiosas do ponto de vista econômico, são muito mais eficazes, na medida em que proporcionam menores possibilidades de resistências. Para Foucault, o século XVIII inaugurou uma nova forma de poder justamente porque não se baseava na exclusão (como a da loucura nos séculos XVII e XVIII, analisada por ele), mas na inclusão no interior das instituições, das disciplinas nas quais “cada um devia ser localizado, vigiado, observado noite e dia”; nas quais “cada um devia ser acorrentado à sua própria identidade” (FOUCAULT, 2003e, p. 255)

Foucault inicia a parte III do *Vigiar e Punir* (2002) com um capítulo que se chama *Corpos dóceis*, em que nos alerta sobre a descoberta do corpo como objeto e alvo do poder. É dócil um corpo que pode ser transformado para ser utilizado.

Para Foucault, o século XVIII trouxe algumas modificações sobre este controle do corpo. O corpo sempre esteve submetido a controles muito rígidos em qualquer sociedade, no entanto, o esquema de docilidade do século XVIII é inovador em alguns aspectos. Primeiramente, porque amplia a escala do controle, ou seja, passou-se a trabalhar muito mais detalhadamente o corpo, procurando controlá-lo não apenas no que faz, mas também na forma como o faz e no tempo que demora para fazê-lo. Em seguida, o objeto do controle também mudou: passou-se a ter como principal objetivo a eficácia dos movimentos, sua economia. Por fim, a modalidade do controle, que passou a

implicar uma coerção constante, não apenas para controlar o produto, mas, principalmente, o processo.

O que se quer, portanto, são corpos dóceis para se ter corpos úteis, e isso é conseguido, segundo Foucault (2002), por meio de métodos que ele chama de *disciplinas*, que se preocupam essencialmente com a organização do espaço, do tempo e das capacidades. Para que se compreendam bem as idéias foucaultianas sobre essa questão, é preciso inicialmente que não se confunda disciplina com instituição.

A disciplina é uma técnica, não uma instituição. Ela funciona de modo a ser maciça e quase totalmente apropriada em certas instituições (casas de detenção, força armadas) ou usada para fins precisos em outras (escolas, hospitais); ela poderia ser empregada por autoridades preexistentes (controle das doenças) ou por parte do aparelho judiciário do Estado (polícia). Porém, não é irreduzível ou identificável com nenhuma destas instâncias particulares. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 169)

O método disciplinar preocupa-se inicialmente com a distribuição dos indivíduos no espaço. Além das cercas a fechar conventos, escolas, hospitais, surge o que Foucault denomina de *quadriculamento*, que tem como principal objetivo evitar que os indivíduos formem grupos desordenados e perigosos. Através dessa técnica, permanece “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2002, p. 123). Na escola, a colocação das carteiras em fileiras começa nessa época e tinha como principal objetivo fazer com que todos ficassem sob a mira do olhar do mestre, principalmente porque sobrava espaço entre uma fila e outra para que o professor pudesse aí caminhar. Já nessa época, o critério para a distribuição dos alunos não era aleatório; a distribuição dependia da idade, do desempenho e do comportamento. Não é difícil perceber as conseqüências dessa técnica na escola: ao colocar os alunos em filas, a função de vigilância foi amplamente facilitada; ao distribuir os alunos em função de seus comportamentos e desempenhos, pode-se hierarquizar e, a partir daí, premiar ou punir, bastando para isso mudar um aluno de lugar.

Além do espaço, a disciplina preocupa-se também com o tempo. É por isso que na escola há hora para tudo. Os rituais na escola pressupõem não apenas um horário para chegar e outro para sair, mas também um horário para rezar, para lavar as mãos, para lanchar, para escovar os dentes; a divisão do tempo se torna cada vez mais detalhada, para que se tenha maior produtividade, ou seja, é necessário um controle constante para que se tenha total utilidade na utilização do tempo, para que se anule tudo que possa perturbar e distrair.

A organização das capacidades nas escolas provoca também que o processo escolar seja dividido em níveis e estes em séries, com a preocupação sempre de conseguir maior produtividade; por isso é que o aluno só é promovido para outra série se for considerado apto para isso. As atividades serão consideradas como apropriadas dependendo do resultado do exame realizado no estágio anterior. Pode-se também considerar que a divisão do tempo possa ser relacionada à tentativa de dissipar os grupos de indivíduos; por exemplo, nas escolas superiores é comum a semestralização das séries, em que os alunos podem escolher que disciplinas vão cursar, o que traz a consequência clara de o aluno não ter uma turma específica ao longo do curso.

Para Foucault (2002), o grande objetivo do poder disciplinar é o adestramento, que se utiliza, para isso, de instrumentos simples: a vigilância hierárquica, que vigia; a sanção normalizadora, que normaliza; e o exame, que vigia e normaliza.

O antigo esquema do quadriculamento é substituído por formas mais sofisticadas. O diagrama do tipo acampamento permite que se possa hierarquizar a vigilância, de forma que uns controlem os outros. É por isso que não eram incomuns naquela época escolas, zoológicos, hospitais ou cidades inteiras que tinham o acampamento como forma estrutural, para possibilitar maior vigilância e possibilitar um maior número de olhares vigias. A preocupação com a vigilância era tanta que havia necessidade de controle em todos os momentos; por exemplo, nas escolas, os alunos eram controlados

durante as refeições, a partir da colocação de estrados mais altos onde eram colocadas as mesas dos inspetores, e durante o tempo que ficavam no banheiro, através da instalação de meias-portas que permitiam que tanto os pés quanto a cabeça dos alunos fossem vistos pelo vigia (FOUCAULT, 2002).

Não apenas na escola, mas também em outros blocos disciplinares, como a oficina ou o exército, tudo o que não está de acordo com um padrão estabelecido é passível de punição. Na escola, vemos que são punidas não apenas as infrações que se relacionam diretamente com o processo escolar, mas tudo que está em desacordo com o tipo de sujeito que se quer fabricar, por isso encontram-se formas para punir tanto os desempenhos insuficientes dos alunos como a falta de higiene em seus corpos e roupas ou as suas atitudes grosseiras. O castigo disciplinar tem, assim, o objetivo de reduzir os desvios a partir de um padrão previamente estabelecido, com o objetivo de normalizar, porque pretende, ao eliminar as distorções, que todos se pareçam uns com os outros e todos se pareçam com o padrão fixado.

O exame combina as duas técnicas: não apenas vigia, mas também normaliza. Uma prova de determinada disciplina na escola tem, de fato, essas duas funções; ela serve para medir e vigiar o desempenho dos alunos a partir da nota que obtiveram e serve para normalizar na medida em que há comparação do desempenho dos diversos alunos; o aluno que tirou uma nota abaixo da média é sempre pressionado para que se saia melhor nos próximos exames e assim se pareça mais com o aluno que tirou uma nota maior. O exame acarreta então duas possibilidades que se relacionam entre si: ao mesmo tempo em que permite a constituição do indivíduo como objeto descritível, com o objetivo de analisar seus traços particulares, permite também a constituição de um sistema comparativo, que possibilita a mensuração dos desvios do grupo como um todo. Para Foucault (2002), o exame ocupa um papel fundamental também porque expõe para o próprio indivíduo examinado seu “verdadeiro eu”. Como resultado dos exames, os indivíduos são classificados e objetivados. Mas, por outro lado, os indivíduos

constroem suas identidades, na proporção em que esses objetivos e essas classificações são incorporados por eles.

Foucault conclui, então, que as disciplinas efetivamente fabricam indivíduos.

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina. (2002, p.161)

E é assim que, como já foi dito, Foucault defende que o poder não é necessariamente negativo; o poder pode ter positividade. Mas é preciso compreender essa positividade não no sentido corriqueiro de um juízo de valor positivo, mas como um atributo de uma ação capaz de produzir coisas. O poder pode não ser repressivo; pode tornar mais fácil e provável determinada coisa, na medida em que incita ou seduz. Assim, a positividade do poder encontra-se no fato de que existem coisas que são construídas a partir da organização que o poder impõe; cabe à disciplina não apenas a função de eliminar os desvios, mas de efetivamente aumentar a utilidade dos indivíduos.

Por isso, Foucault alerta que temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativo: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”, porque verdadeiramente “o poder produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade”. Não apenas o indivíduo mas também o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção (2002, p. 161). Na opinião de Machado, o fato de se considerar o poder capitalista como algo que descaracteriza e massifica o homem implica considerar

[...] a existência *anterior* de algo como uma individualidade com características, desejos, comportamentos, hábitos, necessidade, que seria investida pelo poder e sufocada, dominada, impedida de se expressar. (MACHADO, 2001, p. XIX, grifo nosso).

Mas, para Foucault, como vimos, não pode haver uma individualidade anterior ou exterior às relações de poder, justamente porque é o poder disciplinar que produz as individualidades.

O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos. (MACHADO, 2001, p. XX).

Assim, o louco não é anterior ao hospício, e sim o hospício que produz o louco como doente mental, individualizado a partir de relações de poder e saber tão bem analisadas na História da Loucura.

Dentre os mais sofisticados dispositivos de poder, Foucault (2002) destaca o panoptismo. Nos anos 1830-1840 serviu de modelo principalmente para as prisões, mas não só para elas, uma estrutura arquitetônica, criada por Jeremy Bentham, bastante peculiar, e que foi batizada com o nome de *Panopticon de Bentham*. A construção tem uma torre central, onde fica um único vigia; à sua volta, em celas individuais, ficam os presos. Extremamente bem planejada, a estrutura prevê jogos de luz que permitem que o vigia possa ter total visão dos presos, mas estes não têm qualquer visão do interior da torre, o que faz com que nem sequer possam saber se há ou não um vigia de plantão. Para Miller (2000, p. 78), o panóptico inaugura uma “dissimetria brutal da visibilidade”, justamente em função do que ele chama de seus dois princípios fundamentais: a onividência e a invisibilidade.

O efeito do panóptico é bastante crucial, já que a visibilidade permanente acarreta o funcionamento automático do poder. Já não era mais necessário, na verdade, haver alguém para controlar, pois o controle era auto-exercido pelo controlado, através de um olhar que se volta para dentro, para trás. A ação do panóptico é individual, porque atua sobre o corpo do indivíduo, mas é também coletiva, na medida em que atua sobre o corpo social. Como resultado, o poder disciplinar tornou-se internalizado. O panoptismo, para Foucault, faz

[...] com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que

esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder que eles mesmos são os portadores. (FOUCAULT, 2002, p. 166).

Para Foucault, o panoptismo é uma invenção tecnológica que está para a ordem do poder assim como a invenção da máquina a vapor está para a ordem da produção (FOUCAULT, 2001m, p. 160). Ele considera o panóptico como um exemplo de tecnologia exemplar do poder disciplinar, já que foi a partir da invenção desse novo dispositivo que a burguesia pôde assegurar a “irrigação” dos efeitos do poder sobre todo o corpo social, mesmo em suas mais ínfimas partículas. É por isso que Foucault considera Bentham como um dos mais exemplares inventores de tecnologia do poder (FOUCAULT, 2001g, p. 218) ou como “le grand théoricien du pouvoir bourgeois” (o grande teórico do poder burguês) (FOUCAULT, 1981, 186, tradução nossa), ou ainda como o “Cristóvão Colombo da política” (FOUCAULT, 2003e, p. 255). Ainda que a idéia do panopticon seja anterior a Bentham, foi ele que, segundo Foucault, formulou e batizou o Panóptico. De acordo com a concepção foucaultiana, até a palavra é fundamental, pois “panopticon” designa um princípio de conjunto (FOUCAULT, 2001g, p. 211). Dreyfus e Rabinow (1995, p. 211) reforçam a importância que Foucault dá ao Panóptico, ainda que ele não tenha sido, na verdade, jamais construído, devido às idéias sobre correção e controle que foram formuladas a partir da discussão sobre o seu funcionamento e suas potencialidades.

É preciso perceber, entretanto, que mesmo o vigia é vigiado. Há o inspetor principal que, da torre central, controla não apenas os prisioneiros, mas também o pessoal responsável pelo enquadramento. É a hierarquização da vigilância em que ninguém confia em ninguém; todos são vigias e vigiados.

No panopticon, cada um, de acordo com seu lugar, é vigiado por todos ou por alguns outros; trata-se de um aparelho de desconfiança total e circulante, pois não existe ponto absoluto. A perfeição da vigilância é uma soma de malevolências. (FOUCAULT, 2001g, p. 220).

Inicialmente, o panoptismo foi utilizado a partir de condições locais e de urgências particulares (FOUCAULT, 2001g, p. 222). Mas a partir de determinado momento, esses métodos foram generalizados; passou-se a experimentar a vigilância integral; nas escolas, por exemplo, passou-se a vigiar permanentemente o grupo escolar. Para isso era necessário hierarquizar a vigilância. É preciso, entretanto, compreender que, apesar de hierarquizados, há uma única linha de vigilância. Na descrição que faz do papel dos procuradores-gerais do Império, que vigiarão os procuradores imperiais, que, por sua vez, vigiarão todo o resto, Foucault (2003c, p. 72) os caracteriza como sendo todos o mesmo “olho do Imperador”: “do primeiro procurador geral em Paris ao simples substituto de província, é um *único* olhar que vigia as desordens, prevê os perigos de criminalidade, sanciona todos os desvios”. (FOUCAULT, 2001m, p. 160, grifo nosso).

Porém, para que não restem dúvidas de que com essas idéias Foucault estaria defendendo a existência de um ponto central – o Estado - de onde o poder fosse irradiado, ele esclarece que os aparelhos de Estado não confiscaram o panoptismo, mas se apoiaram nesses pequenos panoptismos regionais e dispersos. Dessa forma, alerta Foucault (2001m, p. 160), se o objetivo for compreender os mecanismos de poder em sua complexidade e detalhe, não se deve limitar a análise ao estudo dos aparelhos de Estado

O dispositivo panóptico, que, no século XVIII, dependia de uma estrutura arquitetônica que lhe desse suporte, sofreu transformações que fizeram com que se tornasse ainda mais sofisticado. Podemos citar, como exemplo, uma tecnologia atual que dispensa a necessidade de uma estrutura arquitetônica especial: as câmeras de vídeo; estações de metrô, bancos, lojas, elevadores, escolas, programas televisivos; há olhos incansáveis por toda parte. Sem dúvida, as câmeras constituem na sociedade atual o exemplo mais concreto de panoptismo, mas este fenômeno está em todos os lugares, mesmo naqueles desprovidos desse olhar biônico, uma vez que, na mesma medida em que aprendemos a nos autocontrolar, aprendemos a controlar também o outro.

O esquema panóptico, sem se desfazer nem perder nenhuma de suas propriedades, é destinado a se difundir no corpo social; tem por vocação tornar-se aí uma função generalizada. (FOUCAULT, 2002, p. 171).

É justamente em função dessa utilização generalizada do panoptismo que Foucault considera que o panóptico significa “uma espécie de motivo mitológico de um novo tipo de sistema de poder” (FOUCAULT, 2003e, p. 255). Foucault, aliás, considera que se um projeto tão “paranóico” como o de Bentham exerceu tanta influência na sociedade é justamente porque simultaneamente já se assistia à instalação de uma nova tecnologia do poder, que se manifestava, por exemplo, no novo sistema de vigilância do exército ou na forma de exposição das crianças ao controle do professor (FOUCAULT, 2003e, p.263).

Vê-se a partir dessas idéias a complexidade por que passa a concepção de poder para Foucault. O exercício de poder passa por canais absolutamente tênues, imperceptíveis, formando uma malha da qual ninguém escapa, que faz com que cada um de nós seja, intrinsecamente, titular de um certo poder e que, por isso, veicule poder (FOUCAULT, 2001m, p. 160).

As disciplinas ínfimas, os panoptismos de todos os dias podem muito bem estar abaixo do nível de emergência dos grandes aparelhos e das grandes lutas políticas. (FOUCAULT, 2002, p. 184).

Na escola, por exemplo, o panoptismo não passa apenas pelos olhos da professora, mas ainda pelos do colega, que igualmente vigia e controla, porque também exerce poder.

É a partir dessa concepção de poder que se deve analisar o panoptismo na escola. Por exemplo, uma análise apressada poderia concluir que a disposição das carteiras na sala de aula em círculos é mais libertadora do que a disposição em fileiras. O argumento utilizado para isso é o de que, dessa forma, o estudante teria mais possibilidade de se manifestar e de ser ouvido. O círculo seria assim visto como possibilidade de derrubada dos limites impostos pela disposição em fileiras, em que os estudantes ficam

isolados, sem muita condição de interagir uns com os outros. A disposição em fileiras, ao contrário, é normalmente vista como repressiva, já que favorece o controle por parte do professor, a partir da supervisão (*super-visão*) da sala de aula através das unidades coletivas que se formam com as fileiras. No entanto, uma análise mais acurada poderá revelar que não há práticas inerentemente libertadoras ou inerentemente opressivas, pois qualquer prática pode servir ao poder ou tornar-se uma fonte de resistência. É essa a conclusão que chega Gore (1994), baseando-se, entre outros autores, em Foucault. Ela afirma que, por um lado, a disposição em círculos, ao contrário de só libertar, pode servir também para exigir um maior autocontrole, já que o estudante fica muito mais visível aos olhos de todos, e não só da professora. Por outro, temos a disposição em fileiras, que, longe de só reprimir, pode favorecer a privacidade dos que quiserem permanecer anônimos. Corroborando com essa análise, Tiba (1998) analisa o que chama de “fundão” da sala de aula, e propõe justamente que o professor altere a distribuição das carteiras,

[...] o “fundão” é a covardia do aluno que se esconde no anonimato. Mas é muito fácil cortar o mal pela raiz. Coloque as carteiras em círculos, como no teatro grego, e acabe com o fundão. Muitas vezes, eliminam-se também as conversas paralelas. (TIBA, 1998, p.131).

Deve-se concordar com Deleuze, quando diz que “a fórmula abstrata do Panoptismo já não é ‘ver sem ser visto’, mas impor uma qualquer conduta a uma qualquer multiplicidade humana”. O próprio Bentham, como lembra Foucault (2003c, p. 72), dizia que o Panóptico, mais do que uma forma de arquitetura, era uma forma de governo, “uma maneira para o espírito exercer o poder sobre o espírito”. Bentham não pensava, com o seu panóptico, exclusivamente na prisão; já ele sabia que seu modelo poderia ser utilizado, como de fato o foi, por qualquer estrutura disciplinar. Foucault afirma, inclusive, que a polícia é gêmea do Panóptico (FOUCAULT, 2003d, p. 156).

Não é difícil perceber que em nossa sociedade de controle a velha arquitetura criada por Bentham foi substituída por aparatos muito mais sutis, que são imperceptíveis justamente porque são onipresentes. Estamos sendo

controlados durante uma parte enorme do nosso dia-a-dia, quando entramos em um site na internet, quando pagamos nossas despesas com cartões de crédito, quando falamos ao celular, quando compramos alguma coisa pelo correio, quando nos diagnosticam alguma enfermidade num hospital, quando somos monitorados pelas câmeras instaladas na sala de aula onde estudamos ou onde lecionamos.

Essa nova tecnologia de poder no começo do século XIX, momento que coincide com o desenvolvimento das estruturas estatais, desenha, em relação a formas anteriores, uma nova “física”, que pode ser, de acordo com Foucault (1997, p. 42), descrita sob três aspectos: a) ótico: vigilância generalizada e constante; b) mecânico: isolamento e agrupamento dos indivíduos; c) fisiológico: definição de normas terapêuticas e punitivas e a conseqüente rejeição de tudo o que estiver em desacordo com elas.

4.3 Vigilância hierárquica e controle nas escolas pesquisadas

Para que o objetivo de educar com amor e severidade seja alcançado, muitas estratégias são adotadas pelas escolas. São muitos os exemplos que podem ser citados de práticas comuns a todas as escolas pesquisadas.

Nos momentos coletivos em que um grande número de crianças é reunido simultaneamente em um mesmo espaço físico, a necessidade de manter a disciplina é maior e mais difícil de ser alcançada. Para que não se perca o controle da situação, as crianças são impedidas de escolherem o lugar onde vão sentar. Devem permanecer próximas à professora e aos colegas de turma. Assim, cada professora, que permanece todo tempo de pé ao lado de sua respectiva turma, controla apenas os seus alunos, e deve fazer com que fiquem sentados e calados. Os alunos que desobedecem a essa ordem são “convidados” a ficarem de pé ao lado da professora. Na escola D, além da vigilância exercida por cada uma das professoras, há também uma

coordenadora que se mantém em lugar estrategicamente escolhido para ter visão de todos, alunos e professores. Ela também, sempre que julga necessário, retira alunos indisciplinados de seus lugares e os mantém próximos a ela.

Uma grande estratégia para controlar os alunos são as músicas. É a grande estratégia utilizada por todas as escolas pesquisadas para prender a atenção do aluno. Há escolas que cantam inclusive durante a saída da aula coletiva/culto como forma de se evitar o burburinho que seria normal nesse momento. As turmas, após autorização da professora, saem uma de cada vez do recinto. Os alunos permanecem caminhando em filas (uma de meninas e outra de meninos) até que cheguem à sala de aula. As demais turmas, que ainda aguardam autorização para voltar para sala, continuam cantando e coreografando, acompanhadas pelo professor, coordenador ou pastor que estiver conduzindo o momento religioso.

O silêncio é absolutamente valorizado. Uma das justificativas que ouvimos para convencer as crianças a se calarem relaciona a exigência de se fazer silêncio com a anatomia do corpo humano. Eva, diretora da Escola E, perguntou, no início do momento coletivo, “quantos ouvidos temos?”, as crianças responderam em coro: “dois”, e “quantas bocas?”, perguntou a professora para que eles respondessem novamente: “uma”. E explicou, deixando explícito que não fazia isso pela primeira vez, que, se temos dois ouvidos e uma boca, é porque Deus quer que a gente ouça mais do que fale.

É interessante observar que o silêncio é estimulado, inclusive em momentos em que a participação das crianças é solicitada. Na escola D, procurando uma forma de chamar a atenção dos alunos para a história bíblica que contaria a seguir, a professora perguntou: “quem já viu uma chuva muito forte?”. Os cerca de 150 alunos presentes queriam responder a pergunta, gerando naturalmente um certo alvoroço, que foi prontamente reprimido pela professora: “não precisa falar, basta levantar o dedinho”. O que nos leva a concluir que ela perguntou, mas, na verdade, não queria ouvir, ou seja, não se

interessava, pelo menos naquele momento, pela resposta que as crianças queriam dar.

No “momento coletivo” que presenciamos na Escola A, a primeira coisa que a coordenadora falou foi “1, 2, 3... primeiro silenciar a nossa boquinha e depois o nosso coração”. Nas escolas A e F, há, inclusive, um “código de silêncio” (som rítmico feito com a boca que é acompanhado com palmas e gestos) que é conhecido por todas as crianças. O professor não precisa pedir silêncio; sempre que as crianças estão fazendo barulho, o professor, de forma absolutamente lúdica, “puxa” o código e é prontamente atendido, ainda que o silêncio não dure muito tempo e precise de novo momento de código.

Para a coordenadora Amanda, da Escola A, o equilíbrio emocional é uma característica que deve também ser estimulada, para que as atitudes das crianças sejam pautadas pelos “dois hemisférios: razão e emoção”: “se a semente é plantada, regada, cuidada, ele [o filho] vai ter ponderação, vai tentar pautar-se no equilíbrio”.

Na escola F, além do código de silêncio, há também uma música que estimula as crianças a permanecerem quietas

Lá vai o caracol
Andando bem devagar
Carrega a casa nas costas
Maninha, porque não quer se molhar
Aqui na nossa escola
É tudo quietinho
É tudo calado
Pra trabalhar

Foi nessa escola que percebemos um maior esforço de fazer com que as crianças valorizem o equilíbrio emocional como uma virtude que deve ser incansavelmente buscada. A diretora Fernanda, além de pedir a Deus, na oração que conduziu no início da aula coletiva, direcionou todo o foco da aula para reforçar a importância de se ter equilíbrio emocional, como ilustram os trechos transcritos a seguir:

Coordenadora: “Um aluno que conversa o tempo todo, que se mexe o tempo todo, que arrasta a mochila o tempo todo está equilibrado?”

Crianças: “não”

2

Coordenadora: “A aula não pode ser bagunçada, barulhenta. É importante ter controle”

3

Coordenadora: “O que é ter controle?”

Crianças: “fazer tarefa”, “não fazer bagunça”

4

Coordenadora: “Precisa ter controle só na escola?”

Crianças: “não”

Coordenadora: “Onde mais?”

Crianças: “casa”, “trabalho”, “fila”

Coordenadora: “E na festa?” [referia-se especificamente à Festa Junina que seria promovida pela escola dali a alguns dias]

Crianças: “também”

5

Coordenadora: “O controle acompanha a gente onde quer que a gente vá. O controle depende de nós. Se não formos controlados, os outros vão dizer: ‘Olha lá... ele é descontrolado’”

6

Coordenadora: “A mãe pode controlar vocês aqui estando em casa?”

Crianças: “não”

Coordenadora: “Por isso o controle depende de nós. Precisamos aprender a nos controlar”

7

Coordenadora: “Para cantar precisa de controle e equilíbrio”

8

Coordenadora: “E para ser pai de família precisa ser equilibrado?”

Crianças: “sim”

Coordenadora: “gente grande também precisa ter controle”

9

Coordenadora: “O controle é importante para melhorar o nosso ambiente”

10

Coordenadora: “Tem gente aqui de boca descontrolada” – [frase dita antes de “puxar” o “código de silêncio”]

É possível observar nos trechos transcritos acima que o que se busca, em última instância, é o autocontrole. E, nessa busca, o controle do outro não deve ser jamais desprezado. Segundo ela, os alunos tanto devem se sentir controlados pelos outros (trecho 5), como devem controlar os outros, inclusive, ou quem sabe principalmente, os pais (trecho 8).

Em aula de ER em turma de 1ª série na Escola A, a Professora Adelaide também procurou ressaltar que os alunos devem se lembrar dos conselhos dos pais mesmo quando estão distantes deles,

Quais são os bichinhos que comem a nossa sementinha? Que não deixam ela florescer? São os amiguinhos que fazem a gente fazer coisas que a mamãe não quer. Sua mãe tá longe, ela nem vai ver, mas não podemos deixar que as más influências comam a nossa sementinha.

Usando mais uma vez a metáfora da *sementinha*, a professora está dizendo que as crianças devem se autocontrolar de acordo com o que foi estabelecido pelo controle do outro. Em outras palavras, podemos dizer que o controle só se torna eficiente se consegue fomentar o autocontrole.

Em outra aula coletiva na Escola F, em que não estivemos presentes, mas que nos foi relatada pela própria diretora Fernanda, o tema do encontro foi a “necessidade de bom relacionamento” e a motivação para essa escolha se deu porque uma das professoras “não vinha se comportando bem” na sala dos professores, pois, segundo a diretora, “ficava isolada e com a cara fechada”. Fernanda poderia ter abordado o tema numa conversa em particular, ou ainda numa reunião com os professores. Ao contrário, optou por tocar no assunto numa aula coletiva da qual participaram todos os alunos que estudam no mesmo turno em que a referida professora leciona. Depois de abordar o tema relacionamento de forma geral e de dar muitos exemplos que se relacionam diretamente com o cotidiano dos alunos, perguntou para os alunos, sem mencionar a quem se referia: “pode uma professora ficar com a cara emburrada na sala dos professores?”, ao que todos os alunos responderam que não. É importante ressaltar que a pergunta não foi feita sem uma introdução que lhe garantisse a resposta negativa. Todo um conjunto de

comentários foi feito para que os alunos não tivessem dúvida em afirmar que não se pode demonstrar aborrecimento na escola.

O principal objetivo dessas aulas coletivas, para essa diretora, é essa reflexão sobre “valores”, ainda que a motivação para a escolha de determinado tema seja o comportamento de apenas um professor ou aluno. Pode-se concluir que o fato de ela julgar a aula coletiva como a melhor estratégia para conseguir alterar o “mau comportamento” de alguém relaciona-se diretamente com o fato de que na aula coletiva o controle do outro é deliberadamente estimulado. Depois dessa aula, não apenas a diretora ia controlar o estado do ânimo dessa professora, mas todos iam controlar a todos, o que, em última instância, como já dissemos, objetiva o autocontrole de cada um.

Irmã Benedita, ex-diretora da Escola B, nos contou que utilizava uma estratégia que julgava bastante eficiente para fazer não apenas com que os alunos fizessem as lições de casa, mas também para fazer com que seus pais se preocupassem em controlá-los em relação a esse aspecto. Ela disse que tinha um livro, que fazia o aluno assinar todas as vezes que trazia uma lição por fazer; quando completava três vezes, o aluno era rebaixado de série, com a justificativa de que, se não estava fazendo os deveres de casa, é porque não tinha condições de estar naquela turma, ou seja, se o aluno era da terceira série, era colocado temporariamente na segunda, e acontecia de uma criança ficar “uma semana em outra sala”. Conforme o relato dessa religiosa, essa estratégia era bastante eficiente, porque “a família e a criança ficavam desesperados”.

Na escola G, pudemos observar o mais estruturado sistema de controle entre as escolas pesquisadas. Nessa escola há um coordenador disciplinar que atua no turno matutino, horário em que a escola oferece ensino de 5ª série do ensino fundamental a 3ª série do ensino médio. Além de permanecer na sala de aula durante as eventuais ausências dos professores, esse profissional tem muitas outras atribuições. Dentre elas, está a de controlar o horário de entrada e a disciplina dos alunos enquanto estiverem na

escola fora da sala de aula. As anotações de todas as ocorrências são registradas em um caderno brochura. É destinada uma página do caderno para os registros de cada aluno, de forma que esteja facilmente acessível para a coordenadora pedagógica ou para a diretora a informação sobre quantos casos de indisciplina foram estão registrados na “ficha” de determinado aluno. São anotados os atrasos, as indisciplinas no pátio e na sala, o uso de celular durante o período de aula e ainda o esquecimento de material escolar em casa. O coordenador disciplinar não está autorizado a aplicar todas as sanções aos alunos. Suspensões, por exemplo, só são sancionadas pela diretora da escola, mas as anotações do caderno do coordenador disciplinar subsidiam a decisão dela. Outras punições ele próprio determina. Por exemplo, só são tolerados três atrasos. No quarto, o aluno é obrigado a permanecer na biblioteca até o início da próxima aula. No quinto, ele é mandado de volta para casa e os pais são comunicados por escrito.

Essa orientação de mandar o aluno atrasado para a biblioteca encontra eco nas orientações de Tiba, porque, segundo ele, se o aluno que chega atrasado “fica solto no pátio”, “a punição vira prêmio”, por isso esse autor sugere que

[...] os atrasados permaneçam num ambiente que favoreça o estudo, como biblioteca, sala de estudos, uma classe vazia na companhia do bedel, e funcione segundo um regime militar: não se pode conversar. (TIBA, 1998, p. 123).

Não faz parte do objetivo deste trabalho proceder a profundas análises de determinadas concepções que subjazem às práticas escolares, mas não podemos deixar de comentar sobre a imagem de “estudo” que está sendo pungida. Em oposição ao “ficar solto no pátio”, que é visto como prêmio, é sugerido que o aluno seja obrigado a estudar, ou seja, nesse contexto o estudo é visto claramente como punição. Sabemos que é uma prática comum também, adotada não apenas na escola, mas também por algumas famílias, de utilizar a leitura de livros literários como punição para os indisciplinados.

As indisciplinas na Escola G também são punidas prontamente. Os alunos de 5^a a 8^a séries são retirados da sala, mas podem assistir à aula

seguinte; os alunos do ensino médio são mandados para casa. Quando precisa esclarecer um caso de indisciplina, o coordenador disciplinar solicita que o aluno conte o que aconteceu, normalmente utilizando a frase: “o que você quer me contar?”. Além disso, ele pode contar com a ajuda dos alunos monitores da classe, que têm como uma de suas obrigações contar a “verdade” sobre os fatos. As coordenadoras pedagógicas (há uma que atua de 5ª a 8ª séries e outra para o ensino médio) também podem fazer anotações no caderno do coordenador disciplinar. Para que não se perca o controle, usam-se cores diferentes de caneta. O coordenador disciplinar está autorizado a usar, para as anotações no caderno, apenas canetas de cor preta, para que se diferenciem das anotações em azul realizadas pelas coordenadoras pedagógicas.

Outra estratégia sugerida por Tiba que é também largamente utilizada pela Escola G, refere-se ainda ao papel do “coordenador disciplinar” que ele chama de “bedel”. De acordo com as normas dessa Escola, o coordenador disciplinar deve também controlar os alunos durante o tempo em que eventualmente saem da sala de aula, para ver se não permanecem muito tempo no banheiro ou nos bebedouros, para isso ele disse que segue “os alunos suspeitos”. E, durante o recreio, preocupa-se principalmente com ocorrências de namoro, que devem ser prontamente reprimidas de acordo com o regulamento da escola.

A bexiga pode ser treinada para esperar o intervalo entre as aulas. Quando houver urgência, porém, o aluno vai ao banheiro acompanhado de um bedel, que se certifica de que seu objetivo era mesmo atender a uma necessidade fisiológica. Só pode sair um aluno de cada vez. (TIBA, 1998, p. 124).

A análise da função desempenhada pelos monitores de classe é de grande valia para as nossas reflexões. Esse alunos, antes chamados de “representantes de sala”, são escolhidos por voto direto e secreto de seus pares. Mas o processo de candidatura só é iniciado após a leitura de texto que objetiva esclarecer a turma sobre a função do aluno monitor,

conscientizando-os, segundo a coordenadora pedagógica, de que devem escolher para ocupar essa posição alguém que possa comportar-se como líder. O texto lido antes da eleição dos monitores no ano letivo de 2005 foi o seguinte:

REPRESENTANTE DE TURMA

O que é ser líder

Líder é uma palavra presente em situações de nossa vida.

Todo grupo social precisa de um líder para falar, representar e tomar decisões junto ao mesmo. É, pois, no grupo que ele age e se faz presente.

Liderar não é mandar, não é dirigir, não é fazer o que os outros mandam. Ser líder exige um trabalho consciente.

Um líder não existe sem liderados, porque é através do grupo que ele se faz presente. Ele não fala sozinho, mas sim pelo grupo. Ele não decide sozinho, mas junto ao grupo.

Para alguém ser líder é preciso que seja agradável, querido e que mantenha um bom relacionamento com os colegas, sendo autêntico, responsável e que saiba ouvir.

O líder nunca deve usar o grupo para se projetar, aparecer perante os outros e fazer prevalecer suas idéias.

Deve saber delegar funções sem arrogância e autoritarismo. Deve ouvir os seus colegas antes de tomar decisões.

Agora, que se aproxima a eleição de representante de turma, pense bastante, reflita com seus colegas sobre o seu candidato. Ele irá representar sua turma junto a todo colégio.

Segredos de uma boa liderança

- Elogiar em público e repreender em particular.
- Saber dar e atribuir tarefas aos colegas.
- Não fazer, mas pedir a colaboração dos colegas.

1. O que é:

É porta-voz da turma, isto é, o elemento que transmite sugestões, reivindicações do grupo junto à direção, SOE – Serviço de Orientação Educacional -, professores, funcionários e outras turmas.

2. O que não é:

Não é disciplinador, o vigia da turma. Não é o dono da turma, nem superior aos colegas.

3. O que deve ser:

Alguém que se preocupa em ajudar a turma a melhorar em todos os sentidos: aproveitamento, entrosamento e disciplina.

Alguém que participa efetivamente das atividades promovidas pela turma, tentando incentivar e encorajar a todos.

Alguém que age dentro de um clima de compreensão, equilíbrio, entusiasmo e interesse real.

Alguém que respeita os colegas e superiores como PESSOAS.

Alguém que procura influenciar mais através do exemplo e das atitudes.

Alguém que sabe escutar os colegas nas suas necessidades.

4. O que deve fazer:

Trazer à turma as comunicações, as decisões dos professores, do diretor e da coordenação.

Organizar e estimular os movimentos esportivos, sociais e culturais, ou então assessorar-se de alguém com a competência.

Zelar pela conservação do material, da ordem da sala de aula.

5. Características e funções:

Analisar as características e funções relacionadas abaixo, alterando ou acrescentando o que considerar necessário:

a) características do representante de turma:

- Ser honesto
- Ser responsável
- Ter facilidade de comunicação
- Estar aberto às necessidades da turma
- Ser criativo e animado
- Transmitir segurança à turma
- Ser aberto ao diálogo
- Ter bom relacionamento
- Ter boa vontade e querer ser representante de turma
- Ser educado
- Ter poder de iniciativa
- Saber admitir erros e etc.

b) funções do representante de turma

- Encaminhar sugestões necessárias ao conselho de classe, serviço de orientação educacional, coordenadores, para o bom rendimento da turma.
- Colocar a turma informada sobre o que acontece no colégio – reuniões, conselhos de classe e etc.
- Ser a “ponte de ligação” entre a turma e o colégio, em geral.
- Promover debates.
- Participar de reuniões com coordenação, grêmios, direção.
- Promover atividades culturais e esportivas – filmes, gincanas, passeios e etc.

- Levantar necessidades e questionamentos da turma e encaminhá-los a quem de direito.

São escolhidos dois alunos monitores por turma – um do sexo masculino e outro do sexo feminino. A mudança de designação de “representante” para “monitor” deve-se ao fato, segundo a coordenadora pedagógica, de que a palavra *representante* conota autoridade, e isso vinha trazendo problemas com alguns alunos que acreditavam possuir poderes além dos que lhes são conferidos pela função. De fato, essa alteração nos parece bastante significativa, já que se, por um lado, a palavra representante foi preterida por denotar autoridade; por outro, a palavra monitor pode ter sido escolhida por significar mecanismo de monitoração. Acreditamos ser este, realmente, o principal papel atribuído pela escola para o monitor: o de monitorar tudo o que acontece na classe, envolvendo não só os alunos, mas também os professores, como veremos na seção destinada a discutir as estratégias de avaliação nessa escola.

Portanto, essa longa exposição sobre os detalhes que normatizam a função do monitor de classe na Escola G não deve ser percebida como uma possível fuga em relação ao foco central desta investigação, já que muitos indícios nos mostraram que o papel desempenhado por esses alunos em cada turma se relaciona diretamente com o controle que a escola quer ter não apenas sobre os demais alunos da classe, mas também sobre os professores, e isso, evidentemente, liga-se diretamente às estratégias de subjetivação utilizadas por essa escola. Nesse sentido, dois aspectos podem ser ressaltados.

O primeiro diz respeito ao fato, já comentado, de que as “verdades” ditas pelos monitores de classe subsidiam as anotações no caderno do coordenador disciplinar e, conseqüentemente, a escolha das sanções para os casos de indisciplina. É importante observar que essa função é exercida ainda que o texto lido em sala, antes da eleição do monitor, tenha afirmado, no item 2, que “ele não é o vigia da turma”.

O outro aspecto refere-se ao poder que a turma tem, de fato, de escolher o seu monitor. Além do texto que a coordenação apresenta à turma antes da indicação dos possíveis candidatos, há ainda o fato de que o monitor deve enquadrar-se no modelo estabelecido pela escola, sob pena de ser impedido de continuar exercendo suas funções. Glória, coordenadora pedagógica, contou que já foi “obrigada” a fazer “*impeachment*” de um dos monitores. Para isso, segundo ela, mostrou para a turma que o aluno em questão não estava, de fato, representando a turma, já que permanecia em conflito com as demais instâncias da escola, o que não era benéfico para a classe.

Como já dissemos, a Escola G adota ainda uma série de outras estratégias para estimular o controle e o autocontrole não apenas dos alunos, mas também dos professores. Na seção destinada a discutir os dispositivos de exame, os formulários adotados por essa escola com esse fim serão melhor analisados.

Essa forma de controle reforça a idéia já esboçada aqui de que a escola estimula o controle do outro para que o autocontrole seja aprimorado. Para melhor compreendermos esses dispositivos será necessário adentrarmos mais um pouco na teoria foucaultiana, especificamente nos escritos sobre as *tecnologias de si*.

4.4 Tecnologias de si

O Curso do Collège de France dos anos de 1980 e 1981, um dos últimos ministrados por Foucault, com o título “Subjetividade e verdade”, dedicou-se a investigar precisamente “como um sujeito foi estabelecido... como objeto de conhecimento possível, desejável ou até mesmo indispensável” (FOUCAULT, 1997, p. 109). Para responder a essa inquietante pergunta, Foucault vale-se, como fio condutor, do que chama de “tecnologias de si”,

definido-as como procedimentos para fixar, manter ou transformar a identidade dos indivíduos para satisfazer determinados objetivos.

Quando se trata de poder, Foucault não está interessado em questões ligadas ao “que” ou ao “quem”, mas essencialmente ao “como”. Para Larrosa (1994, p. 42), Foucault dá um passo à frente em relação aos estudos em voga na época, justamente porque se propõe a estudar não as idéias nem os comportamentos, “mas algo que pode ser separado analiticamente de ambos e que, ao mesmo tempo, os torna possíveis: a experiência de si”. Além das tecnologias de dominação, tão bem detalhadas em *Vigiar e Punir*, Foucault volta-se, em seus escritos posteriores, para as tecnologias de si, que

[...] permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o com la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos com el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (FOUCAULT, 1990, p. 48).

A experiência de si, conforme Larrosa (1994, p. 43), é o resultado de um processo histórico complexo em que se entrecruzam: a) os discursos que definem a verdade do sujeito; b) as práticas que regulam seu comportamento e; c) as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. Essas tecnologias agem sobre o corpo e não é muito difícil identificar seus efeitos na escola. Já não são raros os trabalhos de pesquisa que investigam na escola o controle sobre o corpo. De fato, mesmo através de análise simplesmente empírica, é possível perceber gestos que ocorrem na escola que se justificam pelo autocontrole do corpo. Por exemplo, quando os estudantes levantam a mão antes de falar ou mantêm os olhos sobre a prova em dia de avaliação. Os vários dispositivos de poder atuam, dessa forma, diretamente em nossos corpos.

No primeiro volume de *História da Sexualidade – A vontade de saber* (2001a), Foucault analisa o que ele considera o grande instrumento da tecnologia do eu: a confissão. Segundo ele, essa estratégia, outrora utilizada apenas pelo modelo jurídico-religioso, passa a ser utilizada amplamente, uma

vez que se acreditava ser possível dizer a verdade sobre o próprio eu. Ou seja, tornou-se amplamente aceita a idéia de que somente dizendo a verdade sobre os mais profundos desejos, com o máximo de minúcias possível, seria possível conhecer a si mesmo e dar-se a conhecer aos outros.

A confissão, portanto, não deve ser vista apenas como terapêutica, mas, sobretudo, como controladora.

Foucault acredita que falar a verdade sobre si mesmo não seja, entretanto, uma mera descrição, em função do caráter performativo da linguagem. Isto é, falar faz com que assim seja: ao falar sobre si, o indivíduo constrói a si próprio, porque constrói a própria identidade naquele ato de fala.

Mas, no século XX, para Foucault, cuidar do próprio eu passou a traduzir-se por amoldar-se o mais possível ao exterior; ou seja, deixar-se construir como um sujeito com certo modo de ser.

A partir da governamentalidade, ou seja, a partir de ações que – como dissemos – atuam sobre a ação dos outros, são construídos sujeitos, moldados; não pessoas quaisquer, mas pessoas de um certo tipo.

Até aqui reforçou-se bastante a idéia de que as escolas pesquisadas voltam suas práticas disciplinadoras exclusivamente para o aluno indisciplinado. No entanto, é preciso ressaltar que a escola quer fabricar um sujeito de um determinado tipo. Se os indisciplinados não correspondem a ele, os apáticos também não. Assim, outras ações disciplinadoras também serão adotadas para fazer com que os alunos mais indiferentes ao que é proposto na escola sejam também conquistados.

Ambos os desvios – indisciplinados e apatia – devem ser combatidos, porque tanto um quanto outro constituem o que Foucault chamou de resistência.

4.5 Resistência

Não se pode falar sobre o conceito de poder em Foucault sem que se compreenda outro pressuposto fundamental na teoria foucaultiana: todo poder pressupõe resistência: “não há poder sem recusa ou revolta em potencial” (FOUCAULT, 2003a, p. 384). Assim sendo, a resistência nunca é exterior ao poder:

[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. (FOUCAULT, 2001a, p. 91).

As resistências têm lugar dentro da própria relação de poder, e não em algum lugar exterior a elas, porque não há, de fato, exterioridades. Segundo Veiga-Neto,

[...] a resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro *do* poder, mas é o outro *numa relação de* poder – e não *de* uma relação de poder... -, [...] (VEIGA-NETO, 2003, P. 151, grifos do autor).

Ou seja, Foucault alerta que não se pode ignorar o “caráter estritamente relacional das correlações de poder”. Ou seja, em toda relação de poder há uma multiplicidade de pontos que representam “o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão”. Não se pode, em outras palavras, cometer dois enganos: conceber o poder como uma pista de mão única e considerar que nas relações de poder existe *um* ponto de resistência. As resistências são assim a contrapartida nas relações de poder e se constituem como o “interlocutor irreduzível”.

As resistências ocorrem de maneira irregular. É fácil identificar os pontos de resistência nas grandes revoltas, que provocam rupturas definitivas na história. No entanto, não apenas nesse tipo de relação de poder há resistência. Como dissemos, a resistência é inerente ao poder. Por isso, os grandes pontos de resistência são mais raros; os mais comuns são os “móveis” e “transitórios”,

[...] que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os

próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis. (FOUCAULT, 2001a, p.92).

A relação entre poder e resistência para Foucault poderia ser analisada como uma faca de dois gumes, porque o poder precisa da resistência para existir, ela é uma das condições essenciais para que o poder possa se irradiar pela malha social, mas, por outro lado, é a resistência que viola e rompe o poder.

Assim como há uma microfísica do poder, assim como o poder deve ser analisado como estando em toda parte, como uma rede que permeia toda a sociedade, também assim a resistência deve ser vista, na medida em que “atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais” (FOUCAULT, 2001a, p.92). Em outras palavras, podemos dizer que, assim como o poder, não há propriamente um lugar de resistência, mas sim pontos extremamente móveis e transitórios, que também se distribuem por toda a rede social. E porque o poder é onipresente, Dosse (2001, p. 224) afirma que ele não está em lugar algum, pois “ele não pode mudar, ele está em cada um, tudo é poder, em todo lugar”. E conclui daí que a resistência deixa de ter um objeto.

Foucault, ao dizer que o poder está em toda parte, foi alvo de inúmeras críticas que afirmavam que, por isso, ele excluía qualquer possibilidade de resistência. O próprio Foucault (2003, p. 232) encarregou-se de esclarecer que o que ele disse foi justamente o contrário: “quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência”. Foucault, então, não deixa dúvidas de que, para ele, não existem relações de poder que sejam totalmente vencedoras e de cuja dominação não se possa resistir. Esclarece também, nessa mesma entrevista concedida a S. Hasumi (FOUCAULT, 2003), que o seu interesse foi sempre o de fazer aparecer não “a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante” mas a “luta perpétua e multiforme”, justamente fruto do poder que tenta se manter, cada vez com mais força e astúcia, porque reconhece a resistência real.

Em outra entrevista, também concedida em 1977, mas desta vez para J. Rancière, Foucault esclarece a complexa relação entre o fato de o poder estar sempre presente sem que isso signifique uma incondicional obediência a ele:

É verdade, parece-me, que o poder já está sempre ali; que nunca estamos fora, que não há margens para a cambalhota daqueles que estão em ruptura. Mas isso não quer dizer que se deva admitir uma forma incontornável de dominação ou um privilégio absoluto da lei. Que nunca se possa estar fora do poder não quer dizer que se está inteiramente capturado na armadilha. (FOUCAULT, 2003h, p. 248).

Foucault insiste na inexistência de um poder onipotente e onisciente (FOUCAULT, 2003i e 2003j), por isso não se deve entender “sociedade disciplinada”, quando ele fala de sociedade “disciplinar”; quando ele fala da propagação dos dispositivos de disciplina, não se deve considerar que ele está afirmando que todos os que estão submetidos a eles sejam obedientes (FOUCAULT, 2003i, p. 330).

Por tudo isso, pesquisar relações de poder na escola é pesquisar, na mesma medida, pontos de resistência. Deve-se, no entanto, ficar atento para encontrar pontos de resistência não apenas nos momentos em que os alunos se organizam em grupo para levantes definitivos. A resistência na escola, como em qualquer parte, está em todos os lugares, em micropráticas pulverizadas. A resistência está tanto na palavra como no silêncio, tanto no gesto como na imobilidade.

4.6 Amor Exigente

O *Amor Exigente* - AE é fruto da organização americana *ToughLove*, fundada por Phyllis e David York. No prefácio que fez para o livro *Só por hoje, Amor Exigente*, o Padre Haroldo Rahm (FERREIRA, B., 1999, p. 10), esclarece que as primeiras iniciativas do *Amor Exigente* no Brasil surgiram por volta de 1983, mas foi somente em 1987, que a proposta americana foi adaptada ao

contexto brasileiro e apresentada na Conferência Latino-Americana de Comunidades Terapêuticas (CLACT).

Como já havíamos alertado, nosso trabalho de investigação pretende pautar-se em análises que não sejam nem a-históricas nem atemporais, por isso é importante refletir, ainda que sem muita profundidade, sobre as motivações que serviram de pano de fundo para que a proposta do *ToughLove* americano tivesse que ser adaptada ao contexto brasileiro. Segundo o mesmo religioso (FERREIRA, B., 1999, p. 10), no Brasil, certamente pela concepção de educação que era partilhada na época, o *Amor Exigente* fez com que “filhos vistos como ovelhas negras transformaram-se em cordeiros imolados, responsáveis pela redenção de toda a família”. Por isso, foi necessário, segundo ele, acrescentar o 11º e o 12º princípios aos dez princípios da proposição americana, que, conforme veremos ainda nessa seção, representam justamente a tentativa de reforçar a necessidade de um amor com exigência.

Hoje, como já dissemos, essa ONG conta com muitas sedes espalhadas por vários estados brasileiros.

Surgiu como grupo de apoio para ajudar pais e educadores a participarem do processo de recuperação de dependentes químicos. Atualmente, entretanto, a proposta é outra, a maior ênfase já não é dada à recuperação de dependentes químicos, mas à prevenção para que crianças e adolescentes não passem a ser usuários de drogas. Como argumento para defender essa nova postura do AE, Jackson Fullen, Representante para Assuntos Internacionais da FEBRAE, apresenta a seguinte comparação entre recuperar e prevenir:

A recuperação, para comparar, é como o atendimento de um pronto socorro daqueles bem movimentados: tem muito movimento, agitação, mas também muita tensão e sofrimento. Com certeza, é necessária e importante. Já a Prevenção seria como a medicina preventiva; chega antes da doença. Por isso, a Prevenção, como a medicina preventiva, é muito mais barata e também muito mais eficaz. Existe uma dificuldade na Prevenção: ela, assim como o saneamento básico que evita muitas doenças, não aparece, não tem um *glamour* social, não

cria heróis. Mas cada centavo gasto na Prevenção economiza centenas de Reais em recuperação.

Essa opinião coaduna-se perfeitamente com o que observou Foucault sobre os novos dispositivos disciplinares do século XVIII, que privilegiavam o controle em detrimento da punição. Além de serem mais eficazes, eram também mais econômicos. Uma das coordenadoras do *Amor Exigente* afirmou, inclusive, que, como “o percentual de recuperação efetiva é mínimo”, o trabalho de reabilitação de um dependente químico significa “muito trabalho para pouco resultado”.

A análise da logomarca do *Amor Exigente* talvez possa ilustrar essa passagem de uma proposta para outra.

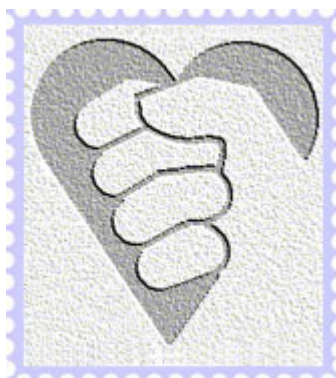


ILUSTRAÇÃO 3: Logomarca original do *Amor Exigente*



ILUSTRAÇÃO 4: Logomarca atual do *Amor Exigente*

A primeira figura – um coração sendo esmagado por uma mão – sugere o rigor com que deve ser tratado um dependente químico. A segunda – duas mãos em posição de cumprimento – sugere, talvez, cooperação.

Na reunião de sensibilização do *Amor Exigente* em escola municipal em que estivemos presentes, tivemos a oportunidade de conhecer a leitura que fazem das duas logomarcas. Segundo um dos coordenadores que estava conduzindo o processo de sensibilização dos professores à proposta do AE, a primeira logomarca representa o equilíbrio que se deve ter entre razão e emoção. Nas palavras dele, “quando a gente age só com emoção, não funciona; só com razão, não funciona. O *Amor Exigente* é equilíbrio”. Para ele, essa logomarca “representa demais” a proposta do AE. Mas, para manter no Brasil essa logomarca, criada pela associação americana, era preciso pagar *royalty*, por isso foi preciso criar uma nova logomarca.

Ao contrário da interpretação que fizemos, a leitura apresentada por esse coordenador de AE se coaduna muito mais estreitamente com a proposta da organização. Segundo ele, a logomarca nova mostra uma mão que vai e outra que vem para reforçar que “se dou alguma coisa, devo receber também”. Essa idéia, de fato, representa melhor o amar com severidade proposto pelo AE.

Mas, ainda que saibamos que a troca da logomarca teve motivações muito mais econômicas do que de outra ordem, talvez seja pertinente relacionar a escolha da nova logomarca com a mudança de postura do AE de recuperação para prevenção. Na primeira logomarca, o coração precisa ser esmagado por uma mão firme porque já está impregnado de sentimentos ruins e precisa ser recuperado. Na segunda versão, a prevenção ainda é possível, e como diz o ditado popular, “mais vale prevenir do que remediar”, assim é preciso exigir sempre alguma coisa em troca do amor que é dado para que se previnam os maus comportamentos dos filhos e dos alunos.

E talvez seja também possível relacionar a escolha da nova logomarca com a análise que fizemos sobre de que forma a educação vem sendo concebida. Já houve uma época em que o politicamente correto era admitir que os filhos não tinham nenhuma regalia, que eram educados com a mais absoluta rigidez. Para essa época, a logomarca do coração esmagado harmoniza-se perfeitamente. Mas, para a imagem de educação atual, que prega um maior equilíbrio em relação aos direitos e deveres de filhos e alunos, duas mãos que podem ser interpretadas como em harmonia talvez dêem maior conformidade à nova proposta.

Esse novo enfoque, obviamente, trouxe implicações para a metodologia do trabalho realizado pelos grupos. Um dado significativo pode servir como ilustração. Antigamente, era comum que ex-dependentes químicos participassem do AE como coordenadores de grupos. Atualmente, isso já não é mais admitido. Qualquer pessoa pode participar do AE. Não há qualquer restrição à participação de quem quer que seja. No entanto, ex-dependentes químicos, segundo uma das coordenadoras do *Amor Exigente* no município, não são aceitos como coordenadores. A justificativa para essa restrição é que é comum entre os coordenadores que usem o testemunho da própria vida como parâmetro de análise do que vai ser discutido no grupo. Um ex-dependente químico, ao contar a sua história de vida, certamente falaria sobre o seu triunfo, ainda que sofrido, mas ainda assim sua vitória sobre as drogas. E isso poderia fazer com que as pessoas interpretassem a vitória que

ele teve na luta contra as drogas como um estímulo, afinal, se ele conseguiu, por que outra pessoa não conseguiria sair também vencedor nesse tipo de batalha. Brigagão, seguindo a mesma linha de raciocínio, também alerta aos professores que não se deve convidar ex-dependentes para palestras com alunos, porque

eles podem passar uma imagem de heróis e os alunos poderão fazer a seguinte leitura, mesmo inconscientemente: se ele usou droga, saiu dela e virou herói, aplaudido e paparicado por todos, eu também vou fazê-lo. (BRIGAGÃO, 2002, P. 64).

Totalmente coerente com a proposta de que o melhor é prevenir, no prefácio que fez para a 30ª edição do livro *o que é Amor Exigente*, de Mara Sílvia Carvalho de Menezes, o Padre Haroldo J. Rahm, define assim o público alvo da publicação:

O AE não ajuda só jovens quimicamente dependentes como serve para qualquer jovem ou casal de pais com problemas. Se você anda nervoso, exausto, atrapalhado, desgostoso ou simplesmente aborrecido com a família, o *Amor Exigente* é para você. (MENEZES, 2003, p. 9-10).

Além de toda carga apelativa das palavras finais do texto: “o *Amor Exigente* é para você”, que se utiliza de expressão largamente utilizada em campanhas publicitárias, pode-se destacar também a abrangência semântica dos adjetivos escolhidos para definir o público-alvo do trabalho da associação.

A definição do *Amor Exigente* apresentada por Goulart também dá idéia do amplo campo de atuação pretendido por essa organização.

É uma proposta de educação destinada a pais e orientadores, que tem como objetivo prevenir e solucionar problemas com nossos jovens, tais como: desrespeito, violência, falta de motivação, uso de álcool, de drogas, abuso verbal, cola, repetição na escola, dificuldades com a polícia, fuga de casa, desestruturação da família.

Enfim, objetiva solucionar qualquer problema de comportamento inadequado aos padrões da sociedade. É uma nova abordagem que enfatiza a mudança de comportamento de pais, professores, pedagogos, terapeutas, orientadores e

voluntários em relação a jovens com problemas. (GOULART, 2004, p. 118).

De fato, pudemos observar que, nas Reuniões de Pais em que tivemos a oportunidade de estar presentes, não apenas pais de dependentes ou ex-dependentes químicos participam dos encontros. Em uma das reuniões, tivemos a oportunidade de partilhar as angústias de uma jovem grávida do primeiro filho, que estava bastante tensa com a proximidade do parto, com receio de que alguma coisa pudesse acontecer de ruim com ela ou com o bebê. Foram muitas as palavras de encorajamento que ela recebeu, o que mostra que, de fato, o *Amor Exigente* está aberto para acolher pessoas com variados tipos de problemas, não necessariamente relacionados à dependência química.

No município onde a pesquisa foi realizada, há reuniões do AE de segunda a sexta-feira, conforme tabela a seguir:

DIA DA SEMANA	PÚBLICO ALVO DA REUNIÃO
SEGUNDA-FEIRA	CRIANÇAS DE 9 A 12 ANOS
TERÇA-FEIRA	PAIS (FILHOS DEPENDENTES QUÍMICOS OU NÃO)
QUARTA-FEIRA	DEPENDENTES QUÍMICOS E ALCOOLATRAS
QUINTA-FEIRA	CRIANÇAS DE 5 A 8 ANOS
SEXTA-FEIRA	ADOLESCENTES A PARTIR DE 13 ANOS

TABELA 6: REUNIÕES DO *AMOR EXIGENTE* NO MUNICÍPIO ONDE SE REALIZOU A PESQUISA.

Até pela análise quantitativa das informações apresentadas na tabela 6, é possível constatar que a maior parte dos esforços do *Amor Exigente*, atualmente, destina-se ao trabalho de prevenção, não apenas dirigido a pais e professores, mas também diretamente a crianças e adolescentes.

O foco do trabalho realizado junto a pais e professores, de acordo com a coordenadora responsável pelas atividades do AE nas escolas, é a

prevenção. O principal objetivo é orientá-los a identificar comportamentos inadequados – denominados pelo AE de “comportamentos-droga” – e estimulá-los a impor limites a seus filhos e alunos que impeçam a aproximação destes a tudo o que é socialmente visto como inadequado, como alerta o trecho abaixo transcrito:

É preciso lembrar que, se vamos fazer prevenção ao uso indevido de drogas, devemos começar mudando coisas simples e fáceis de serem corrigidas, como pichações, sujeira, falta de ordem e limpeza, palavrões, falta de respeito ao professor, atraso, sexo, cola. (MENEZES, 2001, p. 28).

Brigagão relaciona as seguintes características / atitudes como comportamento-droga. É interessante observar que o capítulo onde essas orientações estão inseridas intitula-se *A linha invisível*, sugerindo a tênue e sutil separação entre os comportamentos-droga do presente e o uso de drogas no futuro:

- falta de horário para dormir;
- dificuldade em levantar cedo;
- caos nos quartos;
- roupas jogadas pela casa;
- baixo aproveitamento escolar;
- manhas e chantagens emocionais;
- manipulação dos responsáveis e conseqüente duplicidade de ação por parte dos pais;
- interferência indevida da macrofamília;
- vandalismo;
- convívio com colegas de comportamento indesejável;
- ter em prejuízo do ser;
- dependência da televisão;
- dificuldades em se sociabilizar;
- consumo compulsivo de modismos;
- mentira e/ou ocultação da verdade;
- dificuldade de conviver com o “não”;
- falta de cooperação;
- enfim, dificuldade para conviver com normas e limites. (BRIGAGÃO, 2002, p. 56-57).

Esse mesmo autor alerta que o comportamento-droga não surge de uma hora para outra, por isso é necessário, segundo ele, que o controle sobre filhos e alunos seja constante, para que mesmo pequenas atitudes inadequadas sejam coibidas de imediato.

O comportamento-droga não surge do nada, de supetão. Ele é produto da somatória de vários pequenos fatos e atitudes que, isoladamente, não são significativos, mas que, no conjunto, se tornam indesejáveis e não devem ser tolerados, mesmo sob o manto do “psicologismo”. Atitudes inadequadas devem cessar imediatamente. (BRIGAGÃO, 2002, p. 93).

É interessante observar que o autor, prevendo resistência ao seu discurso por parte de alguma corrente da psicologia que proponha um modelo de educação mais liberal, já antecipa sua resposta, afirmando que mesmo o escudo do “psicologismo” não deve impedir que pais e professores tomem atitudes firmes para tolher mesmo a mais ínfima atitude inadequada de filhos e alunos.

Para que professores se tornem capazes de controlar suas crianças, devem, para Menezes, evitar, preliminarmente, as próprias atitudes inadequadas. Por isso, ela sugere que também os professores se questionem sobre que tipo de comportamento devem ter:

Um professor que fuma na sala de aula, usa bebidas alcoólicas, diz palavrões e não tem respeito por sua escola, por seus alunos ou por si mesmo seria capaz de educar, orientar ou conduzir uma classe? (MENEZES, 2001, p. 36).

A coordenadora comentou que a imagem que o *Amor Exigente* tinha há alguns anos foi sendo alterada a partir desse esforço em transformá-lo em grupo de prevenção. Nas palavras dela, antes, “as pessoas tinham vergonha de ir às reuniões do AE, porque isso era visto como a evidência de que a pessoa tinha um filho drogado”, e isso, para a sociedade, “era um escândalo”. Atualmente, entretanto, essa imagem preconceituosa, segundo ela, tem se dissipado; e o resultado disso é que a quantidade de pessoas que procura o AE para prevenção já é bem superior a que chega com o problema droga instaurado.

Independente do público alvo a que se destina, o programa do *Amor Exigente* se organiza a partir de doze princípios que constituem sua proposta de trabalho. Os doze princípios sofrem pequenas alterações para se adequarem aos diversos grupos, mas a idéia básica de cada se mantém. Cada

princípio corresponde a um mês do ano. Transcrevemos a seguir os doze princípios como são apresentados no folheto direcionado aos professores, distribuído pela sede do AE no município onde a pesquisa foi realizada:

1º Princípio: Raízes culturais

Os problemas dos professores e dos jovens têm raízes culturais.

O que vem a ser “Raízes Culturais”? É tudo aquilo que nos faz ser o que somos: características herdadas dos nossos pais, formação e educação trazidas do ambiente em que fomos criados e do meio em que se estrutura a vida de cada um.

O professor precisa conhecer os problemas e qualidades da escola, para levar à comunidade um *diagnóstico completo* e real da situação, de modo a responder às questões:

- Qual é a realidade desta escola hoje?
- O que valorizar?
- O que resgatar?
- O que rejeitar?

2º Princípio: Professores também são gente

O que é ser gente? É ser uma pessoa plena, digna e que respeita a si mesmo. Você é professor e orientador, mas, antes de tudo, é “gente”. Gente que acerta, que erra, que continua a aprender e que pode mudar e provocar mudanças. O *Amor Exigente* diz: é preciso primeiro cuidar de si, para então ajudar a mudar a qualidade do ensino e, com o tempo, começar a melhorar a imagem da sua profissão e do professor, tanto na escola, como na comunidade. O *Amor Exigente* ajuda a construir, crescer e cooperar.

3º Princípio: Os recursos são limitados

Professores têm limites. Nas escolas, faltam recursos humanos e materiais. Entretanto, todos os desafios podem ser administrados, mantendo sua palavra, sendo perseverante, dedicado e criativo.

Tenha cuidado diante das limitações, evitando:

- mentir;
- seduzir;
- manipular;
- fugir.

Concentre-se na tarefa de ensinar seus alunos a construir seu próprio conhecimento, mesmo com recursos limitados.

4º Princípio: Professores e alunos não são iguais

Diferença não quer dizer desavença. Significa que há funções diferentes a se desempenharem. Os professores são educadores, líderes, formadores de homens.

O *Amor Exigente* acredita no poder da escola, na autoridade do professor, na sua valorização como pessoa e como profissional digno de respeito. O *Amor Exigente* propõe que os professores assumam seu papel e elevem o nível do educando, para que superem o mestre em todos os aspectos. Nisto, está a realização dos educadores, líderes e formadores de homens.

5º Princípio: A culpa

Professores não são culpados, são responsáveis.

Amor Exigente propõe: esvazie-se de qualquer tipo de emoção negativa, inclusive da culpa. Procurar culpados ou culpar-se não resolve. O sentimento de culpa compromete a clara visão da realidade (minimizar ou maximizar) e a adequação do compromisso (recusa e aceitação), distorce o senso de responsabilidade e impede a tomada de atitudes. Sem culpa, raiva e autopiedade, fica-se liberto para ajudar alguém e/ou ser por ele ajudado.

6º Princípio: Comportamento

Amor Exigente diz que o comportamento do professor afeta o aluno, e o comportamento do aluno afeta o professor. A proposta é manter-se comprometido com a honestidade, a verdade e a transparência. O professor deve adotar comportamentos que estimulem, nos jovens, a valorização da saúde física, mental e espiritual, a criatividade, a auto-estima, para que eles *saibam lidar com frustrações*.

7º Princípio: Tomada de atitude

Faça uma avaliação completa, profunda, refletida sobre sua escola. Faça um planejamento participativo antes de definir metas e fixar prioridades.

Formule um plano de ação e o execute. Crie condições para que os alunos desenvolvam senso de responsabilidade para, só então, executar o programa de *Amor Exigente*. Lembre-se de que os apoios são extremamente importantes *para provocar mudanças*.

8º Princípio: A crise

Para o *Amor Exigente*, crise é igual à oportunidade para mudar. A tomada de atitude, as mudanças, os fatos imprevisíveis, são sempre assustadores. As vezes, medidas drásticas são necessárias, visando proteger e afastar situações que ponham em risco a integridade do educando e o desempenho da profissão. Os professores devem definir metas e prioridades, elaborar planos de ação usando, construtivamente, todo potencial em suas mãos *para conseguir mudanças positivas na comunidade escolar*.

9º Princípio: Grupo de apoio

O *Amor Exigente* propõe a criação de um grupo de apoio. Grupo de apoio são pessoas unidas por ideais comuns, visando aos mesmos objetivos.

Ao unir-se a um grupo de pessoas sérias, interessadas e prontas para ajudar, ganha-se uma nova escola e fica-se fortalecido para enfrentar qualquer situação. A auto-suficiência é perigosa e improdutiva. A meta no grupo de apoio é ajudar e ser ajudado.

“Sozinhos, estamos perdidos.

Em comunidade, encontramos a nossa força”.

10º Princípio: Cooperação

A cooperação é um dos preceitos fundamentais do *Amor Exigente*, porque é isso que irá ajudá-lo a vencer obstáculos na escola, sem sentir-se isolado ou sozinho. Com a cooperação, você terá todo o apoio e a força de que precisa para mudar. No grupo de apoio, as pessoas saberão compreendê-lo e ajudá-lo a superar as dificuldades. Para o *Amor Exigente*, pedir ajuda é um sinal de maturidade.

11º Princípio: Exigência ou disciplina

O que é exigência? É reclamar com direito, é pedir com autoridade, é impor uma obrigação, um dever. O que é disciplina? É uma ordem, um regulamento necessário para o bom funcionamento de uma organização.

Ser exigente não significa ser ranzinza, grosseiro, agressivo ou intolerante, apenas que “Nós o amamos, mas não aceitamos o que está fazendo de errado”. Disciplina não quer dizer controle repressivo, violento, que gera impotência, revolta e agressividade. A exigência deve ter o objetivo de ordenar, organizar esclarecendo com verdadeira disciplina a vida da comunidade escolar.

12º Princípio: Amor

No *Amor Exigente*, amar é ensinar direitos e deveres que *tornem a pessoa boa e adequada para si mesma e para o mundo em que vive.*

Amar é respeitar a individualidade do outro sem egoísmo, sem comodismo, exigindo, orientando e educando.

Amar é compreender, mas não condescender ou desculpar.

Amar é compreender *para mudar o que não oferece qualidade de vida em si mesmo e no outro.*

Amar é viver e deixar viver. (AMOR..., [200-])

Como há um princípio para cada mês, mas a frequência das reuniões é semanal, um mesmo princípio é trabalhado por, no mínimo, 4 semanas consecutivas. Assim, um enfoque diferente é dado ao princípio a cada semana, conforme discriminado a seguir:

- 1ª semana:** eu
- 2ª semana:** a família
- 3ª semana:** a comunidade
- 4ª semana:** resumo das anteriores e comentário sobre um dos princípios éticos. (MENEZES, 2003).

Além dos doze princípios em que se baseia toda a metodologia de trabalho do *Amor Exigente*, há ainda os doze princípios éticos, que são:

- 1) Respeitar a dignidade da pessoa humana.
- 2) Manter sigilo em relação a depoimentos e identidade dos participantes do AE. O sigilo somente poderá ser quebrado com autorização expressa do interessado ou quando houver risco para si próprio ou terceiros.
- 3) Ser fiel, honesto e verdadeiro na vivência e transmissão da proposta do AE.
- 4) Respeitar e cumprir o estatuto e regimento da FEBRAE.
- 5) Transmitir os princípios do AE, observando as possibilidades de cada integrante.
- 6) Relacionar-se fraternalmente e com respeito com os membros coordenadores e grupos de AE.
- 7) Agir com respeito e fraternidade no relacionamento com entidades afins.
- 8) Manter o caráter de grupo leigo e voluntário.
- 9) Notificar a FEBRAE eventuais pronunciamentos incompatíveis com a proposta do AE.
- 10) Promover a espiritualidade nos grupos de AE respeitando crenças de cada um.
- 11) Não utilizar grupos de AE para obter vantagens pessoais de qualquer natureza.
- 12) Evitar divergências e disputa de poder entre as lideranças dos grupos de AE. (MENEZES, 2003).

Desses doze princípios éticos, há um que é mencionado em todas as reuniões: o segundo. A maior ênfase da necessidade de sigilo é dada à identidade das pessoas e não tanto aos seus depoimentos. Prova disso é que os próprios coordenadores de AE estão sempre contando casos acontecidos com outras pessoas para servirem de base para novos aconselhamentos. Pode-se, como sugere o ditado popular, “contar o milagre desde que não se conte o santo”. E, se somos proibidos por esse princípio de contar a identidade de quem vemos na reunião de AE, somos, por outro lado, estimulados a contar para o maior número de pessoas sobre a nossa própria participação, porque

isso representa uma propaganda positiva e pode fazer com que outras pessoas se sintam estimuladas a freqüentarem as reuniões do grupo.

As reuniões começam e terminam sempre com a mesma oração, que é chamada de *Oração da Serenidade*, a seguir transcrita. Durante a oração todos ficam de mãos dadas.

Eu coloco minha mão na sua, uno meu coração ao seu, para juntos podermos fazer aquilo que sozinho não consigo. Concedei-me Senhor a serenidade necessária para aceitar as coisas que não posso modificar, coragem para modificar aquelas que posso, e sabedoria para distinguir umas das outras. Força.

Um dos principais lemas do *Amor Exigente*, que marca tanto o trabalho que é proposto na família, em relação aos filhos, como na escola, em relação aos alunos é “eu o amo, mas não aceito o que você está fazendo de errado”, também traduzida pela frase abaixo transcrita, que está grafada na parede do salão principal do *Amor Exigente* do município onde se realizou a pesquisa:

Sua exigência sem amor me revolta
Seu amor sem exigência me humilha
Seu *Amor Exigente* me engrandece

Esse ao menos aparente equilíbrio entre amor e exigência parece ser a essência não apenas do *Amor Exigente*, mas da educação de um modo geral, como é pensada hoje. No AE, ensina-se que esse preceito deve pautar sempre a relação pai e filho e a relação professor aluno, desde que não se esqueça o que determina o 4º princípio, há sempre um desnível hierárquico entre eles. O trecho abaixo transcrito ilustra bem essa questão

As relações familiares que envolvem pais e filhos não podem se fundamentar na democracia. (...) Jackson costuma dizer: “Se uma decisão, em família, é tomada de forma democrática, o máximo que os pais conseguem é empatar o jogo. Normalmente perdem, mesmo que estejam com a razão”. (...) Ser pai é mostrar caminhos, que só são mostrados pela autoridade. (BRIGAGÃO, 2002, p. 124).

A análise discursiva desse trecho sugere que o autor reconhece que os pais nem sempre têm razão, mas ainda assim são eles que, com autoridade, devem mostrar caminhos, porque a democracia, para esse autor, só pode existir entre iguais, e, como vimos no quarto princípio, um dos pilares do AE é a idéia de que pais não são iguais aos filhos, professores não são iguais aos alunos.

Essa forma de ver a função dos pais e professores na educação das crianças relaciona-se estreitamente com a concepção de governamentalidade de Foucault, sobre o qual já falamos. Da mesma forma, a definição que o 11º princípio apresenta para os termos *exigência* e *disciplina* liga-se, também profundamente, à concepção foucaultiana de poder. Nesse sentido, talvez valha a pena traçarmos um paralelo sobre o caráter não repressivo do poder que tanto Foucault como o *Amor Exigente* fazem questão de ressaltar (obviamente com objetivos muito diferentes).

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não. (...) Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2001h, p. 8).

Assim concluímos que exigir não deve estar ligado a ser ranzinza, grosseiro, agressivo ou intolerante; e a disciplina não quer dizer controle repressivo, violento, que gera impotência, revolta, agressividade.... (MENEZES, 2001, p. 53).

No AE, o mostrar caminhos passa necessariamente pelo amor com exigência, que é levado sempre muito à sério. Não faltam histórias de pais que não abriram a porta para seus filhos, porque eles retornaram para casa após o horário determinado, ainda que soubessem que essa atitude tenha feito com que os jovens tivessem que dormir ao relento. Na reunião de sensibilização da qual participamos, quando se explicava o oitavo princípio do AE (*A crise*), que tem como fundo a idéia de que todos devem se responsabilizar e assumir as conseqüências daquilo que fazem, um dos coordenadores contou que uma professora de ensino fundamental havia pedido que os alunos trouxessem

frutas para o preparo de uma salada, mas nem todos trouxeram e a professora só permitiu que a salada fosse consumida pelos que contribuíram com os ingredientes. A justificativa para essa atitude é que “o coração tem que ficar ao lado da razão ou atrás, nunca na frente”. Isso talvez mostre que o equilíbrio entre razão e emoção, ou entre exigência e amor, do qual tanto se fala no AE, seja perseguido só até determinado ponto. Na hora em que, segundo eles, é preciso agir com autoridade, para que não se abra mão do papel de educador, a razão fica sempre na frente da emoção, a amor fica sempre atrás da exigência.

Outro coordenador, para explicar o 11º princípio (*Exigência ou disciplina*), valeu-se de argumentos religiosos para justificar que o professor deve sempre exigir dos alunos os seus direitos com firmeza. Nas palavras dele,

O bonzinho não vai pro céu porque comete muita injustiça. Quem é justo é bom, mas quem é bom nem sempre é justo. E Deus é justo, não é bom.

Essa imagem de um Deus severo e vingativo, como vimos, ainda que de forma sutil, tem sido usada na educação para estimular o temor às leis divinas, com o objetivo de fabricar subjetividades.

Amar com exigência significa também a tentativa de controle absoluto das amizades dos filhos, das ligações telefônicas dos filhos e até dos seus pertences. Menezes (2003, p. 25) sugere que os pais revistem o quarto e os bolsos dos filhos. Joana, Coordenadora de Encontro de Casais da Igreja Católica, afirmou que é normal que os filhos guardem segredos dos pais, da mesma forma que é normal que os pais esforcem-se para mantê-los sempre “monitorados”. Para ela, o fato de um pai vasculhar o quarto ou a mochila do filho não constitui uma “invasão de privacidade”, porque “os pais precisam saber se os filhos usam drogas ou se estão vendo revista de mulher pelada, fora de hora”. Essa entrevista disse, inclusive, que deixa dinheiro pela casa, para servir como “isca”, ou seja, para ver se os filhos vão pegar o dinheiro sem consentimento.

As reuniões de pais do *Amor Exigente* seguem sempre a mesma programação. Ao chegar à sede, os participantes assinam o livro de presença e identificam-se através de um crachá. Inicia-se pela Oração da Serenidade, com a participação de todos, em roda e de mãos dadas. Após a oração, todos se sentam em um grande círculo. Uma das coordenadoras, após dar boas-vindas a todos, lembra o 2º princípio ético do AE, segundo o qual se deve manter sigilo sobre a identidade das pessoas que freqüentam as reuniões, lê texto sobre o princípio do mês e solicita que outro coordenador, normalmente o que tem mais experiência, discorra sobre o assunto. Em seguida, formam-se grupos menores; em cada grupo ficam, no mínimo, dois coordenadores. É o momento em que as pessoas têm a oportunidade de, se quiserem, falarem sobre os seus problemas e receberem apoio do grupo. Nos últimos momentos dessas reuniões, cada participante, inclusive os coordenadores, falarão se cumpriram as metas estabelecidas na reunião anterior e estipularão novas metas individuais para a semana vindoura. Um sino é tocado determinando o momento em que se deve concluir a conversa nos grupos menores, para que todo o grupo se reúna novamente no salão principal. A reunião termina com A *Oração da Serenidade*, dessa vez seguida de um *Pai Nosso*.

Os novos participantes nunca se reúnem nos grupos na primeira reunião de que participam. Ainda que, em determinada reunião, haja apenas um novo participante, um coordenador, normalmente o mais experiente, é destacado para dar os primeiros esclarecimentos para essa pessoa. Nessa oportunidade, os objetivos e a metodologia do AE são explicados. A pessoa é estimulada a falar sobre o que o levou ao grupo, mas poderá permanecer calada, se assim preferir.

Os depoimentos individuais são, como o dispositivo da confissão, sobre o qual falaremos a seguir, um eficiente mecanismo de subjetivação. A pessoa que se dispõe a falar tem não apenas uma, mas várias pessoas dispostas a ajudá-la. Todos os participantes do grupo podem formular perguntas ou oferecer conselhos, mas a orientação final é sempre dada por

um dos coordenadores, que, naquele momento, coloca-se e é colocado num lugar de enunciação bem específico, que só pode ser ocupado pelos que têm larga experiência em AE. É importante lembrar que o processo de subjetivação atinge todo o grupo e não apenas o depoente. Embora um caso específico esteja sendo analisado, que se insere num contexto de vida muitas vezes diverso do que é experienciado por outras pessoas do grupo, o alvo das orientações é sempre coletivo, nunca individual. Espera-se que a experiência de uns mostre caminhos para outros.

Brigagão relata que, numa das reuniões de AE das quais participou como coordenador, um pai de dependente químico desabafou, ao ouvir o depoimento de outro pai sobre a própria dificuldade de se relacionar com o comportamento-droga do filho:

Se, quando meu filho apresentava comportamento semelhante, eu estivesse participando de um grupo de apoio e ouvisse o que foi dito agora, ele *nunca* chegaria à situação em que chegou!. (BRIGAGÃO, 2002, p. 57, grifo do autor).

É possível observar, até pelo destaque dado ao advérbio de negação, o realce que se pretende dar à importância do trabalho de prevenção. A partir desse depoimento, um dos coordenadores presentes na reunião, teve, de acordo com Brigagão, uma “sacada”. Ele teria dito que

[...] todos que estavam ali faziam parte de uma mesma história, só que cada um estava num capítulo diferente. Alguns nos capítulos iniciais, outros em capítulos mais adiantados, mas todos na mesma novela. Só os personagens mudavam mas o enredo era o mesmo. (BRIGAGÃO, 2002, p. 57).

Os argumentos que se seguem a esse relato têm o claro objetivo de defender um modelo de educação que, em sua essência, é o amor com exigência que essa organização propõe e cuja premissa básica é o estabelecimento de limites na educação de filhos e alunos. Por isso, o autor conta que, durante os muitos anos de participação nas reuniões do AE, junto com a esposa,

Nunca encontramos um único caso de dependente de droga em que se poderia afirmar que os pais haviam sido severos

demais ou repressores. Em todos constatamos que os pais foram *permissivos*! Permissivos com as transgressões, com as mentiras, com as escapadas e fugas, com os desejos descabidos. (BRIGAGÃO, 2002, p. 57).

Com base nesse raciocínio, Brigagão relaciona comportamentos inadequados dos pais, porque permissivos, que, segundo ele, promovem o comportamento-droga:

- entregar o carro nas mãos do filho menor;
- entregar o carro na mão do filho que não possui habilitação;
- mentir ao porteiro de um cinema sobre a idade do filho;
- dar dinheiro a uma autoridade para “quebrar o galho” do filho;
- transferir responsabilidades que cabem ao filho;
- encobrir deslizes do filho;
- mentir;
- fazer uso da “lei de Gérson”, sempre querendo levar vantagem sobre o outro;
- fazer uso de remédios sem prescrição médica. (BRIGAGÃO, 2002, P. 58).

Como vimos, os depoimentos constituem uma importante matéria-prima no trabalho dos coordenadores de AE. Também as metas constituem um importante dispositivo de subjetivação. Servem basicamente para que o grupo possa controlar o que cada um deixou de fazer. No momento da reunião em que se estipularão as metas, todos, sob a comando do coordenador, falam, mesmo aqueles que se mantiveram calados até aquele momento. As metas representam um item específico que deverá ser trabalhado por aquela pessoa, com ou sem a ajuda de um “grupo de apoio”. Como se vêem em outros grupos de ajuda-mútua, em que a proposição “só por hoje” é constantemente repetida para que atenuem o rigor do que se propõe, também no *Amor Exigente* as metas são estabelecidas por tempo determinado, uma semana, com o mesmo objetivo de abrandamento, como se pode observar no trecho abaixo:

Não entre em pânico... é apenas por uma semana! Apenas uma semana. Pense em algo que você esteja querendo tentar
NESTA SEMANA
NÃO É PARA SEMPRE...

APENAS DURANTE ESTA SEMANA. (MENEZES, 2001, p. 75, grifos da autora).

A sugestão do AE é que a meta da semana seja anotada e deixada em local “bem visível para sempre renovar o posicionamento” (MENEZES, 2001, p. 74). As metas podem, como se pode observar nos exemplos abaixo, serem utilizadas em todas as fases do programa de prevenção, inclusive naquela em que apenas um “diagnóstico da crise” está sendo buscado:

Esta semana eu vou manter um diário dos acontecimentos na minha sala de aula / esta semana vou convidar um colega para vir até a minha classe pra observar as crianças que estão me dando problemas / esta semana não vou levantar minha voz e vou fazer uma relação das vezes em que consegui não gritar, não me alterar. (MENEZES, 2001, p. 73-74).

De acordo com as orientações da FEBRAE, os coordenadores de AE devem ser rigorosos com quem não cumpre as metas, porque “se a pessoa continua assistindo às reuniões e não apresenta nenhuma mudança, ela começa a achar que o *Amor Exigente* não funciona”, por isso, “quem não cumpriu a meta deve ser confrontado com o Apoio” (FERREIRA, B., 1999, p. 155).

Mas, como nos alertou Foucault, a resistência é inerente ao poder. O fato de todos terem que falar suas metas não significa que todos estejam igualmente acessíveis ao controle do outro. Embora haja os que estipulam regras que imaginamos estarem, de fato, inseridas numa determinada situação que está de fato incomodando a pessoa, há também os que acabam por estipular metas muito generalizadas, quase impessoais, por vezes até copiadas de outro membro do grupo. Nas diversas reuniões do AE que tivemos oportunidade de participar, não apenas na sede da organização, mas também na Escola G, as metas excessivamente genéricas, do tipo “esta semana vou ser mais organizado” ou “esta semana vou ser uma pessoa melhor” aparecem em maior número do que as mais específicas e contextualizadas. Mas, ainda assim, ouvimos metas bastante específicas e bem relacionadas aos depoimentos anteriormente dados, como as abaixo transcritas, ouvidas dos alunos da Escola G:

- Esta semana vou dar banho no meu cachorro.
- Esta semana vou ter mais paciência com o meu irmão mais novo.
- Esta semana vou ter mais paciência com o meu pai.
- Esta semana não vou emburrar.
- Esta semana não vou fazer regime [proposta por jovem que sofre de anorexia]

Antes de concluirmos nossa análise sobre essa Organização, é preciso ressaltar talvez o maior dos dispositivos de subjetivação que ela utiliza, e que muito se relaciona com o conceito foucaultiano de governamentalidade.

Muitos são os momentos em que é reforçada a idéia de que não se pode mudar o outro. A oração da serenidade, com a qual todas as reuniões se iniciam, pede ajuda Divina para que se tenha “a serenidade necessária para aceitar as coisas que não posso modificar, coragem para modificar aquelas que posso, e sabedoria para distinguir umas das outras”. Para os membros do AE essa súplica tem apenas uma leitura possível: não posso modificar o outro, mas posso modificar a mim mesmo. Na reunião de sensibilização da qual participamos, tivemos a oportunidade de ouvir, por parte de uma pessoa que não conhecia a proposta do AE, uma outra possibilidade de leitura para essa prece. Segundo a leitura dela, o que não podemos modificar são os desígnios de Deus, que nem sempre coincidem com os nossos; uma morte na família, por exemplo, é uma coisa que não podemos mudar e, portanto, devemos ter a serenidade necessária para aceitá-la. O coordenador presente na reunião, entretanto, foi enfático ao esclarecer que, para o *Amor Exigente*, a interpretação correta da oração é a possibilidade de modificarmos a nós mesmos e a impossibilidade de modificar o outro.

Não faltam orientações na literatura do *Amor Exigente* que corroboram com essa forma de ver as coisas. Brigagão, por exemplo, apresenta a seguinte resposta para a indagação “por que pais e professores não educam?”

Porque só existe a auto-educação. Afinal, educação é o desenvolvimento do eu e ele só pode ser desenvolvido pela individualidade. O eu é um pronome que só posso usar para

mim mesmo, nunca para os outros. Só eu posso responder por ele. (BRIGAGÃO, 2002, p. 13).

No entanto, vários também são os momentos em que a necessidade de mudança do outro é uma imposição que se coloca claramente. Menezes (2001, p. 29) afirma desveladamente que “o *Amor Exigente* propõe mudar as coisas para você” e, mais adiante, esclarece que a “meta principal” do trabalho do AE nas escolas em relação aos “adolescentes e jovens com problemas” é “mudar-lhes o comportamento” (MENEZES, 2001, p. 53). Mas, como essa organização também compartilha a concepção já discutida nesse trabalho de que os hábitos arraigados não podem ser alterados de uma hora para outra, é preciso, segundo eles, “dar pequenos passos” de cada vez, daí é que vem a necessidade de se estabelecerem metas semanais, para que se possa agir sobre o problema não como um todo, mas resolvendo uma pequena parte de cada vez.

E, na conclusão dessa mesma obra, Menezes reconhece que o trabalho na escola é feito com o objetivo de mudança do outro, como mostra o trecho a seguir transcrito

Os Grupos de Apoio realmente conseguem mudar as características de uma escola [...] somos responsáveis por melhoras na qualidade de vida de inúmeras famílias que aprenderam a conviver, a se respeitar e assumir papéis definidos e aceitos por todos. (MENEZES, 2001, p. 101).

Menezes sugere, inclusive, que os coordenadores estejam atentos também ao comportamento de seus pares. Como vimos, há regras específicas determinando que cabe à FEBRAE e somente a ela legitimar a metodologia da organização e a postura dos coordenadores. Então,

quando um membro do Grupo de Apoio (um colega) é um problema nas reuniões ou em qualquer situação dentro da escola, é preciso ser delicado, porém extremamente honesto, fazendo com que ele perceba sua inadequação e receba o apoio necessário para mudar seu comportamento. (MENEZES, 2001, p. 70)

Mudança de comportamento é sempre a solução proposta pelo *Amor Exigente*. É preciso fazer diferente, tentar novas atitudes para provocar uma mudança de comportamento no outro. Para os coordenadores do AE, um dos maiores desafios, na visão deles, é fazer com que os pais ou professores que têm filhos/alunos “problemáticos”, dependentes químicos ou não, vejam a situação de outro modo, porque segundo eles “a pessoa ‘quer ver’ sua história à ‘sua própria maneira’” (FERREIRA, B., 1999, p. 198), e normalmente isso significa imputar o mau comportamento do filho/aluno às más companhias, ou à escola/família, ou a qualquer outra coisa externa a ele.

Depois desse obstáculo superado, ou seja, depois de fazer com que pais e professores reconheçam que os filhos/alunos estão tendo comportamentos inadequados, é preciso fazer com que mudem o próprio comportamento, mas sempre com o objetivo de que isso cause, em última instância, uma mudança no comportamento do outro. E essa tarefa também é bastante difícil de ser colocada em prática, já que, segundo eles, se trata de alterar uma forma de agir que não surgiu de uma hora para outra, e que, da mesma forma, não pode desaparecer de repente. Para resolver essa barreira, o *Amor Exigente* utiliza o que chama de “dramatização”.

Beatriz Ferreira define assim o que é a dramatização

- é uma maneira de os pais *ouvirem* as palavras que poderão ser trocadas com seus filhos, *verem* a linguagem corporal e *sentirem* as emoções da comunicação em lugar seguro;
- é uma oportunidade de praticar a comunicação antes de tentá-la na vida real;
- é testar o Plano de Ação imediatamente;
- é tentar evitar que os pais percam tempo sentindo-se culpados;
- é testar a possibilidade de os pais alcançarem sucesso, incitando-os a tentar em casa, durante a semana, praticar o aprendizado. (FERREIRA, B., 1999, p. 214, grifos da autora).

Chamamos a atenção para as duas primeiras definições. Se concordarmos com Foucault que o sujeito não preexiste aos seus próprios atos de fala, é interessante observar que se considere uma situação discursiva

teatralizada como ensaio para uma interação lingüística posterior, “na vida real”, como se se pudesse controlar completamente os sentidos produzidos tanto em uma como em outra situação, como se fosse possível aos sujeitos determinarem prévia e estrategicamente todos os sentidos do seu dizer. Merece destaque também o fato de se alertar sobre não apenas o que se deve, mas também sobre a forma como deve ser dito, considerando inclusive a linguagem corporal.

Beatriz Ferreira (1999) dedica os quatro últimos capítulos do livro a orientar quatro dramatizações possíveis, inclusive com apresentação de *scripts* que podem ser utilizados em cada uma das situações.

Na próxima seção abordaremos um dos dispositivos de subjetivação utilizado não apenas pelo *Amor Exigente*, mas por todas as escolas pesquisadas.

4.7 Confissão

Em *A vontade de saber*, Foucault mostra como, por meio da expansão dos dispositivos científicos, o indivíduo transformou-se em um objeto de conhecimento para si e para os outros, e, para isso, precisava falar a verdade sobre si mesmo num movimento que é, ao mesmo tempo, conhecer-se e ser conhecido. Através da confissão, o indivíduo tornou-se capaz de aprender a operar transformações em si mesmo. Os mecanismos de confissão ligam assim o discurso científico às tecnologias do eu. É por isso que Dreyfus e Rabinow (1995, p. 196) afirmam que a confissão é uma das principais tecnologias para as ciências subjetivantes.

O que possibilita que se possa pensar a confissão como uma tecnologia do eu é a convicção de que se deve falar a verdade sobre si mesmo. Dreyfus e Rabinow (1995, p. 192) alertam que esse processo aproxima-se dos mecanismos disciplinares interessados em produzir “corpos dóceis”, mas a diferença, para eles, está justamente no fato de que o sujeito,

agora, não deve permanecer mudo, mas deve falar exaustivamente sobre si. Enquanto a operação sobre os corpos através das técnicas disciplinares eram essencialmente corretivas, a operação sobre o sujeito que fala é essencialmente terapêutica (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.197).

A partir do século XVI, os mecanismos da confissão deixaram de ser exclusividade dos domínios religiosos e jurídicos, passando a difundirem-se por outros campos, educação, ciências psiquiátricas, medicina, família. Mas, esse discurso, é claro, não deve ser dirigido a qualquer um. Os ouvidos a que se destinam nossas confissões devem ser intérpretes especializados. Na igreja, ao menos a católica, é o padre que tem o poder de perdoar. Na educação, é o professor que tem o poder de orientar. Na psiquiatria, é o psiquiatra que tem o poder de interpretar. Na medicina, é o médico que tem o poder de diagnosticar. Na família, são os pais que tem o poder de nortear os caminhos a serem percorridos.

É importante ressaltar, entretanto, que a confissão a um especialista autorizado pelo discurso institucional não é suficiente para a remissão. Há ainda uma outra e indispensável condição: o confesso deve necessariamente arrepender-se, sentir-se culpado, e, em alguns casos, comprometer-se a reparar os erros que cometeu. Não importa a nomenclatura que se utilize para denominar esse processo. O catolicismo chama de “sacramento da reconciliação”, que só é oferecido se o fiel, ao confessar-se ao padre, declarar-se solenemente arrependido de seus pecados. O *Amor Exigente* diz que só se recupera um dependente químico se houver o que eles chamam de “reparação”, que consiste em relacionar todas as pessoas que foram prejudicadas com o objetivo de reparar os danos a elas causados. No campo da psiquiatria, há um consenso de que somente o paciente que aceita a terapia como necessária pode ser efetivamente curado – é o que é chamado de “demanda de análise”, que só ocorre com egodistônicos, ou seja, pessoas que não estejam em sintonia com o seu ego.

São os desejos do corpo, as manifestações mais profundas da sexualidade que se tornaram, desde a época da pastoral cristã, ponto central

na confissão, já que tudo o que se relacionasse com o sexo deveria passar “pelo crivo interminável da palavra” (FOUCAULT, 2001a, p, 24).

Das três religiões envolvidas nesta investigação, apenas a católica adota declarada e sistematicamente a prática da confissão. E, da mesma forma que o padre, na igreja, tem autoridade para absolver o pecador, o professor/diretor/coordenador tem autoridade para ouvir o aluno indisciplinado para atenuar-lhe a culpa. E, como há, por parte de todas as escolas pesquisadas, toda uma série de tentativas de demarcar diferenças em relação a outras instituições, a palavra “confissão” é interdita em todas as outras instituições não-católicas. A Professora Eduarda, da Escola E, afirmou que a criança não se confessa nem para o pastor nem para o professor, mas “apenas para Deus”, porque ela considera que não tem nenhuma autoridade para isso: “quem sou eu para ouvir a confissão de alguém e absolvê-lo”. No entanto, nas entrevistas em que, na hora de formular a pergunta, omitimos a palavra “confissão”, as respostas revelaram que todas as escolas pesquisadas adotam, como prática, estimular o aluno para que fale. Fale sobre seus problemas familiares, fale sobre os motivos que o levaram a agir de determinada forma, fale exatamente tudo que aconteceu em determinada situação. Os depoimentos a seguir são apenas alguns exemplos:

O aluno deve contar o que fez. Se ele não quiser falar, eu digo “vou ter que chamar seu pai”. (Aparecida – diretora da Escola A)

As crianças precisam tanto colocar pra fora... o adulto vê só a pontinha, mas é um *iceberg* (Amanda - coordenadora pedagógica da Escola A)

Há necessidade de o aluno falar sobre o que fez (Irmã Betânia – diretora da Escola B)

A criança deve dizer o que fez. (Pastor Carlos – diretor da Escola C)

Procuró descobrir alguma coisa em uma conversa informal, andando pelo pátio.

(...)

Procuró identificar porque o relacionamento com os pais não está bom.

(...)

Ele pode falar o que quiser, que ali ele não vai sofrer punição.

(...)

Pode ficar tranqüilo que eu não vou contar isso para ninguém, nem para a sua professora. (Pastor Dionísio – Capelão da Escola D)

Deve-se estimular a criança a falar. (Eva – diretora da Escola E)

Digo para as crianças confessarem seus pecados para Deus. Quem sou eu para ouvir a confissão de alguém e absolvê-lo. Mas ouço as crianças se elas quiserem contar.

(...)

Deixei que ela [criança que foi violentada pelo pai] contasse as coisas que queria contar.

(...)

Só estimo a confissão quando ela é absolutamente necessária, por exemplo, quando um aluno pegou dinheiro do colega. (Eduarda – professora de ER da Escola E)

Liguei para o pai do aluno [que havia quebrado a porta do banheiro] e fiz com que ele próprio contasse para o pai o que havia feito.

(...)

Aquilo não era da natureza dela, por isso era preciso descobrir o que estava acontecendo [referia-se a uma criança “pacata” que deu um tapa numa colega de classe]. (Fernanda – diretora da Escola F)

Primeiro, deixo que o aluno fale à vontade, mesmo que isso demore muito tempo. (Gilda – diretora da Escola G)

Deixo o aluno falar primeiro para descarregar sua raiva (Glória – coordenadora da Escola G)

Também no *Amor Exigente*, a prática da confissão é estimulada. Como se disse, após a discussão de algum texto relacionado com o princípio do mês, os presentes são divididos em grupos, que se reúnem em ambientes separados. O coordenador do grupo estimula que as pessoas que quiserem poderão falar sobre seus problemas. É interessante lembrar que o segundo princípio ético é em todos os encontros ressaltado: “o que você ouve aqui... o que você diz aqui... quem você vê aqui... aqui permanece”. Nas reuniões que tivemos a oportunidade de observar, as pessoas que se manifestavam pareciam de fato à vontade para falarem sobre suas angústias. Todos os

outros presentes também são estimulados pelo coordenador a emitirem suas opiniões e sugestões a respeito do que foi relatado, mas a palavra final, do coordenador, é, como já dissemos, sempre esperada como a mais correta e esclarecedora, a que vai propor o melhor caminho a ser seguido.

A preocupação em fazer com que os depoimentos sejam feitos da forma considerada correta é tanta que se sugerem algumas estratégias aos coordenadores, cuja premissa é basicamente fazê-lo compreender que as perguntas feitas aos depoentes devem ser direcionadas muito mais para os comportamentos do que para os sentimentos, como vemos nos trechos transcritos a seguir, retirados de Beatriz Ferreira:

Seja cauteloso e “permaneça” no comportamento; sentimentos são importantes, mas *não banque o psicólogo, não queira fazer terapia.*

Discussões trazem menos ameaças do que perguntas repetidas. Use afirmações do tipo:

Fale-me sobre o seu filho.

Fale-me sobre o comportamento dele na escola.

Faça perguntas específicas:

O que ele fez?

O que ele disse?

O que você fez?

O que você disse?

Fique longe de questões do tipo “o que você sentiu?”.

(FERREIRA, B., 1999, p. 198-199, grifos da autora)

Outro foco das orientações é fazer com que o coordenador tenha consciência do poder que esse lugar enunciativo lhe confere, como se pode observar neste trecho: “trabalhar nesse patamar dará a você um *terrível poder*” (FERREIRA, B., 1999, p. 198, grifo da autora), ou neste outro, em que se alerta também que o coordenador não deve “abusar” do poder que tem:

Esteja atento ao poder que está usando e não abuse dele. Você deve mantê-lo até o fim. A platéia teme que você perca o controle da situação. (FERREIRA, B., 1999, p. 199, grifo da autora).

As orientações de Beatriz Ferreira (1999, p. 198) são para que o coordenador “não ponha palavras na boca dos outros”, mas, ao contrário,

“tire-as deles”. Para isso, de acordo com a mesma autora, o coordenador deve manter o poder da situação, mas não pode “ser um adivinho” ou “um exibido”. Essa forma de ver o processo de confissão nos remete à análise que Foucault faz desse dispositivo de subjetivação tão largamente utilizado em diversas instâncias disciplinadoras.

Ainda segundo Beatriz Ferreira (1999, p. 199), para criar um clima em que o depoente se sinta estimulado a falar, é importante que o coordenador mostre empatia em relação ao problema exposto, com frases do tipo: “Sabemos o que estão passando, porque já passamos por isso. Mas isso machuca. Conhecemos sua dor. Isso é sério.” E ainda que não se acredite no que o depoente está falando, as orientações são no sentido do que o coordenador “não entre numa luta de poder”, o que implica dar respostas do tipo “eu aceito...” ou “eu me enganei”.

Como vimos, independente do nome que receba o processo de fazer com que a pessoa fale, o dispositivo da confissão é muito utilizado como mecanismo de subjetivação nas escolas pesquisadas.

Outro dispositivo muito utilizado que receberá nossa atenção na próxima seção é o exame.

4.8 Exame

Além da confissão, a outra tecnologia apontada por Dreyfus e Rabinow (1995, p. 196) como sendo fundamental para as ciências subjetivantes é o exame.

E, assim como a confissão difundiu-se por outros domínios além do religioso, o exame, que talvez tenha encontrado sua mais forte expressão no contexto médico, também se alastrou por outros campos e passou a ser utilizado tão largamente como a confissão e, tal como ela, precisa de um perito que o aplique.

Não é necessário nos aprofundarmos muito além do que já foi dito sobre o que representa a avaliação no contexto escolar. Essa forma de exame serve, como bem nos mostra Foucault, não apenas para vigiar mas também para normalizar. Como já vimos, as avaliações na escola, sejam quais forem as disciplinas, cumprem esses dois objetivos; prestam-se tanto para medir e vigiar o desempenho dos alunos quanto para normalizar, já que há uma pressão constante para que o aluno que não atingiu a média o faça na próxima avaliação e assim se assemelhe o máximo possível com o melhor aluno da classe, aquele que é tomado como exemplo, como padrão de normalização.

Nessa seção não nos ocuparemos em analisar a avaliação de um modo geral, mas apenas aquelas que mais especificamente dizem respeito ao Ensino Religioso ou mais claramente revelam suas intenções como dispositivos encarregados de formar um tipo específico de sujeito.

Como vimos, a lei determina que as escolas ofereçam a disciplina Ensino Religioso. Isso significa que essa disciplina é incluída na grade escolar como qualquer outra. Ou seja, é preciso entregar bimestralmente ao órgão competente ficha contendo frequência e notas dos alunos. Amélia, professora e coordenadora de ER da Escola A, mostrou-se preocupada em fazer mudanças na forma como as avaliações de ER são feitas em função da complexidade que vê em “avaliar com notas as mudanças nas vidas das pessoas”. Das escolas pesquisadas, apenas a D não adota avaliações escritas para essa disciplina. O capelão responsável pelas aulas de ensino religioso não entrega na secretaria da escola qualquer documento com as notas dos alunos. Mas isso não significa que não haja nenhum tipo de exame nessa área. No culto que tivemos a oportunidade de observar, o pastor disse “ouvi dizer que há crianças aqui que não estão respeitando os outros”, referindo-se a alguma situação específica e, portanto, avaliando aqueles que vestissem a carapuça. No final do culto, um dos alunos “convidados” a se levantar, e que permaneceu de pé até o final do culto, foi levado pela coordenadora até o capelão para uma reprimenda. A primeira frase que o capelão dirigiu ao aluno foi: “não foi com você que eu conversei semana passada”, sugerindo que esse

estudante já havia sido avaliado e, portanto, não deveria ter cometido o mesmo erro.

É preciso, portanto, perceber o dispositivo do exame não apenas onde ele está claramente instituído, mas também nas práticas, quase sempre corriqueiras e sutis, cujo objetivo também é o de normalização, como a que nos foi relatada pela professora Eduarda, da Escola E. Com o objetivo de fazer com que uma aluna julgada pela escola como “precoce” em sua forma de vestir passasse a usar roupas adequadas, a professora pediu que a aluna “olhasse a sua volta para se comparar com as outras crianças da sala”, dizendo: “viu? Todas se vestem como meninas”.

A mesma professora nos contou ainda outro caso. Tratava-se de uma aluna cuja família pertencia à Assembléia de Deus. Segundo a professora, essa criança “tinha o cabelo grande, usava roupas esquisitas e tinha uma voz enjoativa”, o que fazia com que fosse criticada pelos outros alunos sempre que falava. A solução encontrada pela professora, segundo ela própria, foi conversar com a turma, sem a presença da aluna que sofria preconceito, e também conversar com ela, dizendo-lhe: “você também tem que mudar o seu jeito, para que possa ser aceita”. Além da intolerância ao diferente, tão repudiada pelos que propõem um ensino religioso interconfessional, mas nem sempre praticado pelas escolas, ainda que declarem “aceitar” alunos de outras crenças religiosas, vemos que o que se busca é, em última instância, a normalização. Para ser “aceita”, como disse a professora, essa criança deverá “mudar o seu jeito”, o que, nesse caso, implica mudanças de duas ordens de talvez igual dificuldade: por um lado, a voz, uma característica bem identitária; por outro, o cabelo e a forma de vestir, que tudo indica sejam estabelecidos pela crença religiosa escolhida pela família.

Na Escola G, há vários formulários que são regularmente preenchidos com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos, dos professores, da coordenação e da escola.

Os alunos de 5ª série preenchem, uma vez por bimestre, um formulário de auto-avaliação. A análise das questões propostas no formulário

mostra a tentativa da escola de controlar o aluno em relação a aspectos que, em princípio, não se relacionam diretamente com o desempenho escolar, mas que denunciam a intenção de formar um determinado tipo de sujeito, como se pode observar na transcrição a seguir:

1 – CONVIVÊNCIA SOCIAL

- Sei ouvir a professora? E os meus colegas?
- Participo das atividades planejadas?
- Respeito e não atrapalho o meu colega que está trabalhando?
- Procuro ajudar meus colegas? E a professora?
- Respeito o corpo e o espaço do meu colega?
- Uso constantemente as palavras obrigado, desculpa, por favor, até logo, etc.?
- Respondo com gentileza a todas as pessoas da escola?
- Uso o horário de recreio para brincadeiras saudáveis?

2 – RAPIDEZ / CAPRICHOS

- Tenho me esforçado para terminar minhas atividades dentro do prazo previsto?
- Mantenho meus cadernos limpos e apresentáveis?
- Procuro caprichar minha letra?
- A professora tem demonstrado prazer em receber meus trabalhos?

3 – RESPONSABILIDADE

- Estou cumprindo com minhas tarefas de casa?
- Faço as atividades propostas na sala de aula?
- Trago todo o material que preciso usar na aula?
- Cuido bem do meu material? E do material dos meus colegas, da professora e da escola?
- Dou recados e entrego bilhetes para minha família?

4 – PRÁTICA DA LEITURA

- Levo livros, revistas, etc., para ler em casa?
- Leio mais de um livro por semana?
- Venho melhorando minha leitura?
- Faço entonação de voz?
- Leio com pontuação?
- Discuto com meus colegas sobre os livros que li, se gostei, ou não?
- Visito com frequência o cantinho da leitura?

5 – PRÁTICA DE ESCRITA

- Meus textos estão claros e ricos em idéias?
- Penso na escrita das palavras?
- Consulto meu dicionário quando surgem dúvidas?
- Procuro usar letra maiúscula, parágrafo, pontuação?
- As pessoas conseguem ler o que escrevo?
- Tenho atenção ao copiar do quadro?

- Ao rever meus textos, procuro corrigir as falhas?

6 – ORGANIZAÇÃO

- Organizo minha mochila? Meus cadernos? Meus trabalhos? Meu material?
- Contribuo para a organização do material coletivo do meu grupo? Da minha sala?

Para cada item a ser avaliado (convivência social, rapidez/capricho, responsabilidade, prática de leitura, prática de escrita, organização), o aluno deve demonstrar o conceito que se atribui colorindo estrelas. Para cada item há duas estrelas sobrepostas. Se o aluno considera que seu desempenho para aquele item está satisfatório, deve pintar integralmente a estrela da frente. Se acha que seu desempenho está totalmente insatisfatório, deve abster-se de colorir qualquer estrela. E se considerar que seu desempenho está em um nível mediano, deve colorir integralmente a estrela de trás ou parcialmente a da frente.

Alunos de 6ª a 8ª séries respondem, também bimestralmente, um outro tipo de formulário de avaliação. Segundo a Profª Glória, Coordenadora Pedagógica da Escola G, esses alunos, ao contrário dos de 5ª série, já são maduros o suficiente para formularem e se comprometerem com metas individuais, por isso o formulário proposto para esses alunos baseia-se nos pressupostos do *Amor Exigente*. Nesse formulário, cujo título é “Competências Interpessoais”, é solicitado aos alunos que estabeleçam metas de mudança de comportamento. Eles devem consignar também uma série de informações correlatas, tais como: o que pretendem fazer para alcançar a meta e que benefícios essas novas atitudes trarão para si próprio, para os professores e para a família. Esse formulário começa com o seguinte texto:

PROMETA A SI MESMO...

- Ser forte de maneira que nada possa perturbar minha paz de espírito;
- Falar de saúde, felicidade e prosperidade a toda pessoa que encontrar;
- Fazer os meus professores sentirem que há alguma coisa de Superior dentro deles;

- Olhar para o lado glorioso de todas as coisas e fazer com que meu otimismo se torne uma realidade freqüente em sala de aula;
- Pensar sempre no melhor, trabalhar sempre melhor e esperar somente o melhor de meus professores;
- Esquecer os erros passados e preparar-me para melhores realizações no futuro;
- Ter tanto entusiasmo e interesse pelo sucesso alheio como pelo próprio;
- Dedicar tanto tempo ao próprio aperfeiçoamento que não me sobre tempo para criticar os outros, meus professores, meus colegas de estudo;
- Ser grande na contrariedade, nobre na cólera, forte no temor e receber alegremente a provação. Agigantar em minhas atitudes pessoais;
- Fazer bom juízo de mim mesmo e proclamar este fato ao mundo, não em altas vozes, mas em grandes feitos, de tolerância, amizade e principalmente compaixão por meus colegas;
- Viver na certeza de que o mundo estará ao meu lado, enquanto me dedicar ao que há de melhor em mim mesmo, a credibilidade, a confiança e o reconhecimento pessoal de meus valores e minhas capacidades.

Segundo a Coordenadora Pedagógica, esses formulários de auto-avaliação dos alunos são arquivados para que possam servir de mecanismo de comparação sempre que se julgar que um aluno está em processo de involução em relação a seu desempenho, seja acadêmico ou comportamental. A Prof^a Glória contou que, antes de conversar com um aluno indisciplinado, consulta as auto-avaliações arquivadas, para procurar subsídios nas informações prestadas ou metas estabelecidas pelo próprio aluno, para convencê-lo a se comportar de outra forma.

A Coordenadora Pedagógica da Escola G contou ainda que os alunos indisciplinados são convidados a participarem de um atendimento extracurricular fora do horário de aula. Esse atendimento é realizado diretamente por essa coordenadora e tem como foco, exclusivamente, questões comportamentais. Nenhum conteúdo didático é trabalhado durante esses encontros; apenas textos ou parábolas de fundo moral são lidos e discutidos. Durante uma de nossas entrevistas, fomos interrompidas por uma mãe que havia sido chamada à escola. Pudemos presenciar integralmente a

Fulano – Português												
Ciclano – Matemática												
Beltrano – Ensino Religioso												
Etc...												

TABELA 8: FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CORPO DOCENTE PELO CORPO DISCENTE (ESCOLA G)

A legenda, a seguir transcrita, mostra de que forma a escola esclarece os critérios com os quais gostaria que as avaliações fossem feitas. Normalmente, vê-se uma só descrição para cada conceito, I = insuficiente, R = regular, B = bom e O = ótimo, por exemplo. Entretanto, nesse formulário, é possível identificar na legenda apresentada a tentativa de fazer com que o aluno não tenha dúvidas na hora de proceder à avaliação.

LEGENDA:

- I – insuficiente, ruim, inadequado
- R – regular, médio, mediano, mais ou menos
- B – bom, adequado, satisfatório
- O – ótimo, excelente, super-adequado, ultra-satisfatório.

Além da legenda, é apresentada também uma descrição do que representa cada um dos seis itens a serem avaliados, conforme transcrição a seguir:

AVALIE VOCÊ E SUA CLASSE

1 – Avalie sua classe: A classe permite que este professor faça um bom trabalho? Seus colegas dão a ele as condições de que ele precisa para dar uma boa aula? Têm uma atitude de respeito e consideração pelo trabalho deste professor? Seus pedidos e orientações são acatados?

2 – Execução das tarefas: Você faz todas as tarefas indicadas por este professor? Você as faz com capricho ou apenas para se livrar de reclamações?

3 – Envolvimento com as aulas: Você assiste às aulas deste professor com atenção? Permite que ele tenha boas condições de trabalho e relacionamento com a classe? Costuma perguntar suas dúvidas? Traz dúvida de casa? Mostra interesse pela matéria?

AVALIE SEU PROFESSOR

1 – Relacionamento com a classe: O professor se relaciona bem com os alunos? Ele é respeitado como pessoa pela turma? É democrático? Recebe bem as perguntas que lhe fazem?

2 – Conhecimento da matéria: O professor mostra bons conhecimentos da matéria? Mostra um conhecimento profundo? Traz novidades de sua área? Demonstra ter uma formação sólida? Passa segurança nesse sentido?

3 – Qualidade da explicação: O professor “explica bem”? Tem uma boa didática? Quando você faz pergunta, as respostas são esclarecedoras? O professor tem um tom de voz adequado, fala com clareza? Utiliza recursos didáticos extras (audiovisuais, internet, etc.)?

Os professores não têm acesso diretamente a esses formulários preenchidos. Essa é uma promessa que a coordenadora pedagógica faz para os alunos para que eles concordem em ser sinceros em relação ao que realmente pensam de cada um dos professores. A avaliação que os alunos fazem, depois de tabulada, é informada individualmente a cada um dos professores pela coordenadora pedagógica. Essa avaliação é comparada com a avaliação que é feita, também bimestralmente, pelos monitores de cada uma das classes.

É solicitado que esses alunos atribuam um conceito para cada uma das questões transcritas abaixo, utilizando a escala: (1) Fraco; (2) Bom; (3) Regular e (4) Ótimo, em relação aos professores da classe. Todos os monitores são chamados à coordenação para passarem as suas impressões verbalmente antes da realização do Conselho de Classe, a cada bimestre. As informações prestadas pelos monitores são cruzadas, de acordo com a coordenadora pedagógica, com as avaliações feitas pelos demais alunos da classe.

- Possui domínio de conteúdo na disciplina que leciona
- Apresenta sua exposição com clareza e segurança
- Preocupa-se e exerce suas atividades com pontualidade (início e encerramento da aula)
- É assíduo
- Demonstra acessibilidade ao aluno dentro e fora da sala de aula

- Incentiva o desenvolvimento do espírito crítico do aluno
- Mantém clima de respeito mútuo em sala de aula
- Demonstra receptividade para que os alunos perguntem, discordem e expressem suas idéias
- Utiliza técnicas e métodos variados de ensino
- Possui habilidades em motivar o aluno, mostrando a importância da disciplina para o curso e para a vida profissional
- Nas avaliações, valoriza os aspectos essenciais da matéria lecionada
- Faz criteriosa análise e correção dos erros nas avaliações (provas, trabalhos, seminários e outros), esclarecendo dúvidas
- Sabe transformar “informação” em “conhecimento”. As informações transmitidas possuem conteúdo e grau de atualização
- Demonstra habilidade em estabelecer relações entre teoria e prática

Os monitores não participam dos Conselhos de Classe. Essa prática já foi tentada, mas, segundo a coordenadora pedagógica, não deu certo porque eles não têm “ética” suficiente para não comentarem com os demais alunos o que ouviram nas reuniões. Esse fato faz com que reflitamos, mais uma vez, sobre a relação, sempre complexa, que Foucault estabelece entre poder e saber. Se o saber não fosse um elemento tão fundamental para o poder, por que outro motivo a escola impediria que os alunos conhecessem determinadas informações sobre assuntos que lhes dizem respeito diretamente? O monitor, como vimos no texto que a escola apresenta aos alunos antes da indicação dos candidatos à monitoria, deve “ser a ‘ponte de ligação’ entre a turma e o colégio”, mas os saberes que irão transitar por esse elemento de conexão, se não totalmente, porque as resistências que eclodem diuturnamente impedem isso, são, ao menos parcialmente, controlados pela escola.

Os professores também participam ativamente do processo de avaliação. Há dois formulários que devem ser preenchidos por eles, um, bastante extenso, que os estimula a refletir sobre a prática docente, e outro em que eles devem avaliar a escola, o que faz com que, segundo a coordenadora pedagógica, alguns mestres reclamem bastante da quantidade de fichas que

devem ser regularmente preenchidas. No primeiro, é solicitada uma série de avaliações e auto-avaliações, que, segundo o próprio formulário, estão embasadas teoricamente em idéias que Philippe Perrenoud teria explorado na obra *A prática reflexiva no ofício do professor*. As questões são as seguintes:

1 – Nome do professor(a): / Área de atuação:

2 – Como você percebe a atitude da escola em avaliar o processo ensino-aprendizagem?

Ótimo

Bom

Não é necessário

Justifique:

3 – Faça uma avaliação específica sobre a sua prática pedagógica no que se refere:

a) relação professor x aluno:

b) metodologias e recursos didáticos utilizados (ou não) por você:

c) manejo de sala de aula:

d) avaliações propostas e cronograma de atividades:

e) planejamentos diários de aulas:

4 – Ensinar é também agir na urgência, decidir na incerteza. Estabeleça as ponderações necessárias acerca das questões (in)disciplinares em nossa realidade social.

5 – Construir uma postura reflexiva é uma questão de estudo diário e um hábito pedagógico. Você reserva um tempo constante para seus estudos, por livre iniciativa?

Sim Não

Com muita frequência Com pouca frequência

Com frequência necessária

Somente nos cursos de aperfeiçoamento

Aponte as últimas bibliografias estudadas neste ano:

6 – Sobre o trabalho da Coordenação Pedagógica, gostaria que inferisse uma reflexão sobre o sistema de ação:

a) frente aos alunos:

b) frente aos pais:

c) frente aos professores:

d) frente à equipe administrativa:

e) outras ponderações:

7 – A questão da eficácia está muito associada ao trabalho em equipe, à coletividade. Faça uma análise sobre nossa equipe pedagógica.

8 – Nosso trabalho é fundamentado e personalizado num modelo base de excelência, construindo competências. Você acredita que nossos encontros pedagógicos auxiliam nesse processo? Justifique.

Aponte um encontro pedagógico que foi 10.

Liste outras sugestões para o crescimento do grupo nesse aspecto.

9 – “Na empresa campeã, uma das maiores motivações é a oportunidade de atuar ao lado do líder, desenvolvendo novas habilidades e idéias”. Avalie a postura profissional de nossos líderes pedagógicos nas pessoas da Professora Gilda (Diretora) e do Professor Guilhermino (Proprietário), como facilitadores do processo pedagógico.

10 – “Nenhum de nós é mais competente sozinho do que TODOS nós unidos e motivados”. Destaque outros aspectos que você considera relevantes e que não foram citados aqui.

O outro formulário que também é preenchido pelos professores destina-se especificamente a conhecer a avaliação que fazem da escola. Como no relatório de avaliação do professor preenchido pelo aluno, a legenda é bastante detalhada para que não restem dúvidas quanto aos critérios que a escola quer ver utilizados.

LEGENDA:

I – insuficiente, ruim, inadequado, inapto

R – regular, médio, mediano, mais ou menos

B – bom, adequado, satisfatório

O – ótimo, excelente, super-adequado, ultra-satisfatório

SR – sem registros que me permitam julgar

E, como no outro formulário, também aqui os itens a serem avaliados são exaustivamente descritos:

1 – Respaldo da escola: Você se sente respaldado pela escola quando enfrenta dificuldades com os alunos? Quando tem um problema de indisciplina, a escola toma providências que lhe parecem cabíveis? Você é claramente orientado sobre como proceder nas várias situações? Quando você se propõe a estudos do meio, saídas culturais etc. encontra apoio técnico para a necessária organização desses eventos?

2 – Relacionamento com os funcionários: Você se sente respeitado pelos funcionários da escola? Eles representam um importante suporte para o seu trabalho? Você pode contar com a ajuda e compreensão deles? Há registros de atritos e conflitos que poderiam ter sido evitados?

3 – Diretrizes vindas da direção/coordenação: Você se sente bem orientado sobre o que a escola espera de você? As informações de que necessita para o seu trabalho chegam claras e em tempo? Quando há algum problema que envolve seu trabalho, você é chamado para esclarecimentos, para troca de idéias? Você sente que existe um canal aberto para discussões com a diretoria/coordenação?

4 – Envolvimento com as decisões pedagógicas: Você gostaria de participar mais das decisões de âmbito

pedagógico? Você acha que a escola dá suficiente espaço para isso? Reuniões nesse sentido seriam bem-vindas?

5 – Instalações físicas: Você considera que as instalações da escola são satisfatórias? Poderiam ser melhores com pequenas mudanças e investimentos? Você encontra nelas as condições necessárias para realizar um bom trabalho?

6 – Equipamentos e apoio: A escola disponibiliza aparelhos de áudio-visual para o seu trabalho? Você pode contar com mapas, tabelas e demais impressos de apoio? A escola disponibiliza a você computadores para uso didático?

Principalmente no item *Respaldo da escola*, é possível identificar a preocupação da escola em ser o “avental” a que se referiu Tiba (1998, p. 121), sobre o que já comentamos no tópico anterior. Mais do que saber sobre o respaldo, aqui entendido como apoio, que a escola dá ao professor em suas tarefas rotineiras, esse item de avaliação pode querer conhecer a opinião que o professor tem em relação às normas disciplinares adotadas pela escola, para que possíveis distorções sejam devidamente controladas, e todos voltem a “falar a mesma língua”.

Sobre essa necessidade de “falar a mesma língua”, ainda se pode ressaltar que, nos dois formulários preenchíveis pelos professores, só há uma alusão à família. Na alínea “b” do item 6 do formulário que se destina à reflexão do professor sobre a prática docente, ele deve manifestar-se sobre a forma como vê a “ação” da coordenação pedagógica frente aos pais. Esse fato pode servir de subsídio para duas análises que se entrecruzam. Primeiramente, vemos que não é a família que está, como já foi dito, ditando o que a escola deve fazer, mas, ao contrário, é a instituição escolar que prescreve para a família a forma como se deve educar os filhos. Depois, pode-se ainda analisar que os formulários indicam que os pais não exercem nenhuma influência no trabalho dos professores. Não há um item em que o professor se auto-avalie a partir do relacionamento que tem com os pais dos alunos, embora saibamos que o contato pais / professores ocorre com alguma freqüência, ao menos, na grande maioria das escolas. Vemos, portanto, que não se espera que o professor atenda às reivindicações das famílias e que é a escola, por meio da coordenação, que deve agir “frente aos pais” para que “falem a mesma língua”.

Todos esses formulários de avaliação utilizados pela Escola G indicam a tentativa da escola de manter sob controle, por meio de uma série de exames que se cruzam, não apenas alunos, mas também professores, coordenadores, funcionários, e todos os outros que podem exercer influência no processo pedagógico ou de funcionamento do sistema escolar, inclusive a diretora e o proprietário.

Nenhum desses formulários pode ser preenchido anonimamente, ou seja, para que seja considerado como elemento de avaliação do outro, deve ser identificado, o que pode mostrar o esforço da escola de fazer com que cada um se responsabilize pelas conseqüências de seus atos, inclusive em relação ao que é dito em relação ao outro. Lembremo-nos, por exemplo, de que as fichas de auto-avaliação são arquivadas justamente para servir de subsídios para novas tentativas de subjetivação. Assim, mesmo um aluno que tenha se auto-avaliado positivamente, acreditando que dessa forma sofreria menos conseqüências negativas, está arriscando-se a ser devidamente cobrado por isso em situação futura, já que suas informações a respeito de si mesmo não são apenas opiniões que podem se alterar ao longo de sua história de vida. A forma como a escola utiliza as avaliações que os alunos fazem de si mesmos faz com que não sejam meras informações, mas metas que devem ser perseguidas, comportamentos que devem estar sempre em busca de um padrão ideal estabelecido sempre pela escola.

Para finalizar essa seção, podemos voltar o nosso olhar para os vários discursos, pinçados dos formulários aqui analisados, que nos mostram a tentativa da escola de docilizar seus alunos. O aluno, para receber a aprovação da escola, deve, entre outras coisas, “receber alegremente a provação” e responder “com gentileza a todas as pessoas da escola”. E, se quiser ser o escolhido para desempenhar a função de monitor de turma, deve ainda “ter boa vontade e saber admitir erros”. Esses trechos nos mostram que a escola tem, sistemática e incansavelmente, apesar das também incessantes resistências dos alunos, tentado fabricar sujeitos dóceis para serem úteis.

4.9 O corpo educado

“O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo” (FOUCAULT, 2001f, p. 146). Talvez seja essa a principal razão para que Foucault (2002) afirme ser incontestável, em todas as sociedades, a determinação de uma forma social de controle sobre o corpo, mas, ainda assim, é possível diferenciar a vigilância sobre o corpo das sociedades disciplinares, justamente porque, por atuar primeiramente sobre o corpo, aborda-o como um objeto a ser analisado e, por isso, é preciso separá-lo em suas partes constituintes; pernas e braços, por exemplo, são submetidos a treinamentos específicos e calculados, mas que, em última instância, devem gerar uma atitude global eficaz. Assim, a tecnologia 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 no mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 2002, p. 138).

Docilidade e utilidade caminham juntas na lógica disciplinar, por isso a disciplina, segundo Foucault, na mesma medida em que amplia as forças do corpo, em termos econômicos de utilidade, reduz essas mesmas forças, em termos políticos de obediência, já que

Ela [disciplina] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 2002, p. 119).

Dessa forma, para Foucault (2003e, p. 259), o corpo “não existe tal qual, como um artigo biológico ou como um material”, mas, ao contrário,

“existe no interior e através de um sistema político”. O poder político encarrega-se, atendendo exclusivamente aos seus interesses, de conceder um determinado espaço ao indivíduo: “um espaço onde se comportar, onde adaptar uma postura particular, onde sentar de uma certa maneira, ou trabalhar continuamente”.

Vemos assim que o corpo se constitui no elemento básico do poder disciplinar, e isso nos ajuda a analisar as inúmeras práticas que a escola adota para sujeitar os corpos, com o objetivo de inculcar, mais permanentemente quanto possível, determinados hábitos, disposições, atitudes e comportamentos, que, em determinado tempo e espaço sociais, são considerados adequados.

Em trabalho que apresenta a imagem que se tem dos gestos como reveladora da moral e da relação do indivíduo com ele mesmo e com o outro, Schmitt (1995, p. 141) conclui que “os gestos, as atitudes, os comportamentos individuais são aquisições sociais”. E o fato de parecerem “naturais” deve-se justamente a uma certa “permanência” que é garantida principalmente pela “vitalidade dos modelos de educação”. Para conseguir esse controle, a escola toma o indivíduo em sua totalidade, não apenas corpo, mas também a alma é objeto dessa tecnologia disciplinar. Ewald (1993, apud, VEIGA-NETO, 2001, p. 12) afirma que “a alma é, ao mesmo tempo, o produto do investimento político do corpo e um instrumento do seu domínio” e, de fato, nossas pesquisas revelaram que os objetivos do Ensino Religioso, independente da crença religiosa ou do nome que isso receba nas escolas, voltam-se para essa conjunção entre corpo e alma.

Como vimos, dados desta pesquisa revelaram que a repetição é valorizada, porque é através dela que se acredita que determinadas atitudes serão incorporadas permanentemente no comportamento do indivíduo, ou como diz o provérbio chinês já citado, “o hábito é uma segunda natureza” (MENEZES, 2003, p. 84). Ao analisar um *Guia das Escolas Maristas*, escrito no século XIX, Louro (1995, p. 94) salienta que o manual, além de orientar os professores sobre a necessidade de que o regulamento seja observado

“constantemente, invariavelmente e sempre da mesma maneira”, ainda esclarece que essa repetição não pode ser um ato puramente mecânico, porque deve levar os alunos a compreenderem que as ordens escolares são “justas e benéficas”, para, dessa forma, desejarem segui-las. O resultado de nossas pesquisas encontra eco nas conclusões a que chega essa autora: “O autogoverno – exercido com convencimento e de boa-vontade – é, sem dúvida, a meta final de qualquer dispositivo de governo”.

E aqui, é interessante ressaltar que, apesar do advento do biopoder, que dirigiu a atenção das tecnologias de poder não mais para o homem-corpo, mas para o homem-espécie, esses dispositivos de poder minuciosos sobre o corpo permaneceram, porque, como já comentamos, Foucault nos alerta que

Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes. (FOUCAULT, 2002a, p. 289).

Kátia Silva (1994) faz interessantes reflexões sobre o controle do corpo na escola. Ela concluiu que, na instituição onde coletou dados para sua pesquisa, a quase totalidade das professoras compartilhava a idéia de que apenas sentada a criança pode estar atenta, como se a concentração se expressasse necessariamente pela ausência de movimento. A posição considerada ideal pelas profissionais pesquisadas é “corpo voltado para a frente, imóvel e olhar fixo na professora” (p. 95); e, ao contrário, a que mais parece “irritá-las” é aquela em que as crianças posicionam a cadeira bem afastada da mesa e sentam-se “com as costas”, ou seja, “sobre o sacro – osso final da coluna vertebral – colocando o quadril bem na ponta da cadeira, apoiando os pés na estrutura tubular da mesa” (p. 91). Uma das entrevistadas por Kátia Silva disse que sempre corrige a postura do aluno na hora de escrever se ele estiver muito “largado” (p. 106).

Nossa pesquisa também revelou que inúmeras práticas são feitas para que se controle o corpo dos alunos.

No culto a que assistimos na Escola D, por exemplo, o pastor depois de cumprimentar as crianças com um “bom dia”, que foi ruidosamente respondido, pediu silêncio e que todos fechassem os olhos para orar. Embora ele não tenha dito nada sobre abaixar a cabeça, a grande maioria das crianças o fez, apoiando a testa, com auxílio do braço, no banco da frente. Em nossa análise, os alunos, por já terem participado de muitos cultos, já sabem que o “normal” é que se abaixe a cabeça naquele momento, e por isso o fazem sem que o pastor precise lembrá-los, da mesma forma que repetiam cada uma das frases pronunciadas pelo pastor durante a oração, sem que isso tivesse sido previamente combinado.

Nesse mesmo culto, um aluno foi repreendido porque havia colocado a parte de trás da blusa na cabeça. Ainda que o gesto do aluno não tenha comprometido nem a sua visão nem a sua audição, o aluno foi advertido, em nossa análise, porque não é suficiente que se veja ou que se ouça o que o professor faz ou fala, é fundamental também que se mantenha uma determinada postura física considerada adequada para a situação.

Também em relação à domesticação do corpo, não se pode apontar diferenças fundamentais nas práticas das instituições aqui analisadas. Nas escolas confessionais, seja qual for a orientação religiosa, e na não-confessional, uma série de práticas são cotidianamente adotadas para adestrar os corpos. As filas, o levantar o dedo antes de falar, o colocar a mão no coração para cantar o hino da instituição, a saudação ensaiada para ser repetida toda vez que entra uma visita na sala de aula são apenas exemplos dos mecanismos habituais que as escolas utilizam.

Um exercício proposto no livro de ER destinado aos alunos de 1ª série, adotado pela Escola A, é bastante significativo para ilustrar essa nossa análise. Encontra-se no capítulo quinze, que se intitula *Gente é parecida com Deus*, que se inicia com o texto a seguir transcrito:

Posso pensar, escolher e amar.
Por isso, sou parecido com Deus.
Só as pessoas são parecidas com Deus.
Você já viu uma sementinha brotar e virar planta?

As nossas capacidades de pensar, falar, decidir e amar são como sementinhas. Elas precisam ser cultivadas.

Quem cultiva essas sementinhas fica cada vez mais parecido com Deus.

Na Bíblia está escrito que Deus nos criou semelhantes a ele: *Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou* – Gênesis 1,27. (CORREA; SCHNEIDERS, 2002, p. 83)

Antes de relacionar a atividade com o tema desta seção, gostaríamos de proceder a uma análise mais geral do exercício porque nos parece mal elaborado principalmente porque utiliza verbos transitivos desacompanhados de qualquer complemento, o que poderia resultar em dificuldade para resolução.

Nossas capacidades são como sementinhas, precisam ser cultivadas para crescer. Pinte às sementinhas que nos fazem parecidos com Deus.

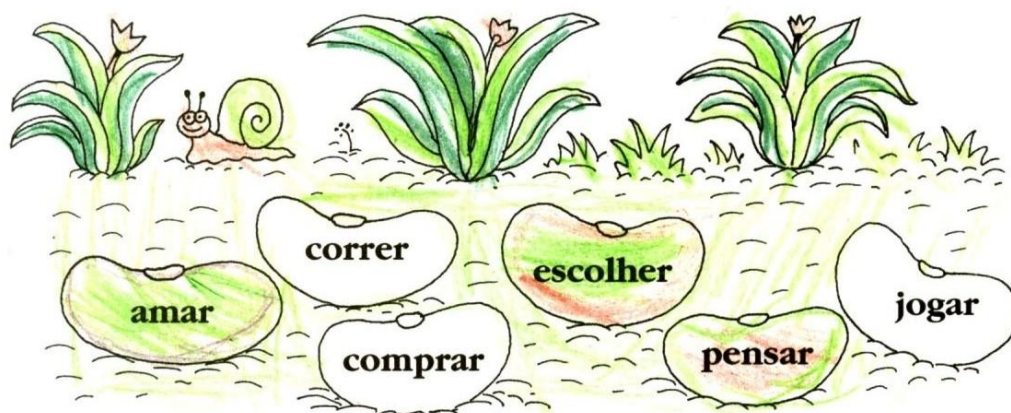


ILUSTRAÇÃO 5: Atividade realizada em aula de Ensino Religioso na Escola A. FONTE: Correa e Schneiders (2002, p. 83)

Todas as ações suscitadas pelos verbos poderiam, como quer o exercício, tornar-nos parecidos com Deus ou nos afastar Dele, dependendo do complemento verbal em que se pense. Ainda que só nos detenhamos às respostas consideradas corretas, poderíamos ver que há sempre uma possibilidade de outra leitura. Por exemplo: amar *ao próximo*, escolher o *caminho do bem* ou pensar *em fazer o bem ao próximo* são ações que nos aproximam de Deus; mas, ao contrário, amar *as drogas*, escolher o *caminho do mal* ou pensar *em fazer mal ao próximo* são comportamentos que nos afastam de Deus. Se considerarmos as demais opções do exercício, consideradas erradas de acordo com a correção feita em sala pela Professora Adelaide, talvez fique ainda mais complexa a decisão de apontar ou não a ação proposta pelo verbo como algo aprovado pelas leis divinas. O verbo comprar é o mais claramente considerado disfórico, porque não faltam discursos que propõem que não se pode priorizar o “ter” em detrimento do “ser”, mas, ainda assim, poderíamos considerar, por exemplo, o seguinte complemento verbal: comprar *alimentos necessários ao sustento da família*. Os outros dois verbos, que também não se incluem na resposta correta, relacionam-se mais diretamente com o assunto que estamos tratando nesta seção. Por que a escola quer ensinar que *correr e jogar* são ações que nos afastam de Deus? Acreditamos que a resposta a essa questão se relaciona diretamente com o corpo educado que a escola quer moldar. Transcrevemos abaixo uma das descrições de Kátia Silva (1994) que muito se relaciona com isso:

[...] os alunos mais novos gostam de arrastar-se no chão, na varanda, puxados por outros, pelos pés, pelos braços, ou rolar, agarrados – num misto de briga e brincadeira – e correr, correr, correr... Para desespero de funcionários, e professore e, certas vezes, da direção da escola. (SILVA, K. 1994, p. 53).

Como vemos, o correr não é bem visto, talvez porque, como alerta Schmitt, a moderação é há muito uma característica bastante apreciada: “*omnis in modo est virtus*: toda virtude tem a moderação por base”. Citando Cícero (1995), Schmitt conclui que

São “os movimentos e as atitudes do corpo”, “a atitude, o caminhar, a maneira de se sentar, de se inclinar à mesa, o rosto, os olhos, o movimentos das mãos”, “o momento e os gestos” que traduzem para o exterior, sob os olhos e o julgamento dos outros romanos, a excelência do espírito e a nobreza de cada um deles. Os gestos, como o andar, não devem ser “vivos demais” nem “débeis demais” ou efeminados; a regra única é a do justo meio, é aí que reside a virtude: “*meo ceitas optima est*”. (SCHIMITT, 1995, p. 144)

Pode-se também relacionar essa imagem que se tem do “correr” e do “jogar” com a opinião da diretora Aparecida, da Escola A, segundo a qual se deve estimular os alunos indisciplinados para o esporte, porque “os melhores atletas são os mais custosos”.

Em relação às diferentes orientações religiosas, a dissimilitude ocorre somente em função da variação dos rituais. Em todas as crenças religiosas há ritos que servem, entre outras coisas, para marcar suas identidades e dessa forma estabelecer mais profundamente a distinção em relação às outras. Se uns abaixam a cabeça e outros se ajoelham, se uns colocam as mãos para cima e outros fazem o *signal-da-cruz*, a intenção de docilizar o corpo é sempre uma constante. Assim, ajoelhar-se ou abaixar a cabeça pode diferenciar se aquele fiel pertence a uma crença ou à outra, mas o efeito de sentido que pode ser daí apreendido é o mesmo, o da submissão do fiel diante da onipotência divina.

Mas para que se tenha um discurso “politicamente correto”, algumas professoras fizeram questão de ressaltar que esse controle sobre o corpo não é tão rigoroso assim. A professora Adelaide, da Escola A, fez questão de frisar, durante a oração que faziam seus alunos na aula de Ensino Religioso a que assistimos, que eles poderiam portar-se da maneira que preferissem (sentados, ajoelhados ou de pé), embora os olhos fechados e as mãos juntas fossem gestos comuns a todos os alunos. Outro exemplo foi dado pela professora Eduarda, da Escola E. Ela disse que certa vez perguntou para os alunos: “se eu orar com o olho aberto, Deus vai ouvir?”, e, diante da resposta

negativa dos alunos, ela explicou que “só oramos com o olho fechado para não nos distrairmos, mas se pode orar sentado, ajoelhado ou deitado”.

Piercings, tatuagens e o uso de brincos e cabelos compridos por alunos do sexo masculino são condenados por todas as escolas. Na Escola A, por exemplo, na reunião com os todos os pais no início do ano letivo de 2005, a diretora da instituição declarou que:

Nós achamos que não é hora de ele usar isso [referia-se a brinco e piercing] aqui na escola. Em casa, é problema de vocês. Aqui na escola, queremos manter a nossa postura.

Uma grande preocupação dos professores refere-se também à forma como os alunos se vestem. Algumas indumentárias são totalmente estigmatizadas, por exemplo, roupas pretas, camiseta com estampa de esqueleto, gorro, boné com a aba para trás, saia curta e excesso de adereços para as meninas. São sinais de desajuste, na mesma medida em que o retorno ao uso de roupas consideradas normais é visto como indício de recuperação, como mostra a fala da diretora da Escola G:

Ele se transformou!
Não é mais um revoltado!
Não usa mais aquelas roupas!

A professora Eduarda, da Escola E, contou o caso de uma menina “precoce”, “que se vestia como adulta” e relatou que, na conversa que teve com essa criança, disse que “nosso corpo foi criado por Deus para ser um templo, por isso não poderia ser exposto”.

Na aula de ER que observamos na Escola A, percebemos que há tentativa de controle até das necessidades fisiológicas dos alunos. A aula dessa disciplina antecedia o horário reservado para o recreio. Vários procedimentos precederam a saída dos alunos da classe para o intervalo: 1º) atendendo à ordem da professora, os alunos do sexo masculino fizeram fila dentro da sala de aula, um atrás do outro, em ordem de tamanho, do menor para o maior; 2º) todos os meninos saíram para beber água e ir ao banheiro, enquanto a professora dizia “cada um cuida de si, não quero que a Sílvia me

faça nenhuma queixa” [referia-se a funcionária responsável pela limpeza]; 3º) somente após o retorno de todos os meninos à sala, as meninas passaram a formar fila, com o mesmo objetivo, e com o mesmo critério (uma atrás da outra e em ordem de tamanho); 4º) à medida que iam terminando a tarefa que estavam fazendo, chamavam a professora para verificar se estava certo; 5º) quando o exercício estava total e corretamente preenchido, o aluno era autorizado a guardar seu livro no armário; 6º) depois de guardar o livro, a criança poderia pegar o próprio lanche e merendar na própria carteira, forrada previamente por ele com uma toalha trazida de casa; 7º) após guardar os utensílios do lanche, o aluno era liberado pela professora para ir para o pátio.

Na *Escola Bíblica de Férias*, promovida pela Escola C em parceria com a Igreja Presbiteriana que a mantém, os alunos cantaram uma música que mostra que se deve louvar a Cristo com “todo o corpo”

A Cristo dai louvor, com todo ser
Com todo o corpo, a Cristo dai louvor
Use as mãos e os pés, a cabeça e a voz
Com seu corpo dai louvor

Não constitui objeto deste trabalho de pesquisa a análise pormenorizada das práticas que a escola adota com o objetivo de controlar a sexualidade dos alunos, inclusive no que se refere à opção sexual, mas não se pode omitir, numa reflexão sobre práticas de subjetivação, que as instituições pesquisadas mostraram-se dispostas a reprimir prontamente todo e qualquer indício de sexualidade “precocemente a florada” ou de homossexualidade em seus alunos.

Na época em que Irmã Benedita era diretora da Escola B, não havia turmas mistas, meninos e meninas estudavam em turnos distintos, justamente para se evitar qualquer problema relacionado à sexualidade e, se se detectassem vestígios de homossexualidade, os responsáveis pela criança eram chamados à escola. Contou um caso de um menino da pré-alfabetização com “jeito de homossexual”, cuja mãe foi aconselhada a levá-lo a “um especialista”, porque poderia “ser só um distúrbio de hormônios”, e a

transferi-lo de escola, porque ali “havia muito menino”. Há anos, Irmã Benedita já não está nessa instituição, que agora já tem turmas mistas em ambos os turnos, mas a sugestão de “aplicação de hormônio” sobreviveu ao tempo. Irmã Betânia, atual diretora da mesma escola, disse que também sugere essa possibilidade de solução, desde que indicada por médico, para casos de suspeita de homossexualidade.

Pastor Carlos, da Escola C, contou que houve um caso em que dois meninos foram vistos se beijando. A pessoa que surpreendeu o flagrante repreendeu-os de imediato, mas a escola absteve-se de conversar com os alunos envolvidos. A opção escolhida pelo pastor foi a de chamar os pais dos meninos para contar o ocorrido e solicitar uma solução.

Para o Pastor Dionísio, da Escola D, “o corpo é um templo de Deus”, por isso é que devemos cuidar bem dele, pois, dessa forma, estaremos “agradando a Deus, já que foi Ele quem nos deu esse corpo”. Além disso, segundo ele, não é possível aproximarmo-nos de Deus “sem um coração limpo, uma mente sã e um corpo saudável”. Ou seja, não se trata apenas de se alimentar bem ou fazer atividade física porque “isso está na moda”, ou de simplesmente “tampar o corpo”; é preciso, de fato, “tornar nosso corpo digno se ser um templo de Deus”. Courtine (1995, p. 89) nos mostra que essa maneira de ver o corpo foi progressivamente inscrita na cultura ocidental a partir do início do século XIX, quando pastores e fiéis passaram a acreditar na possibilidade de assegurar a salvação na terra, o que fez com que passassem a dar mais atenção à saúde, porque “cuidar do próprio corpo era assegurar a salvação da própria alma”.

Esse pastor se mostrou bastante preocupado com os casos de sexualidade precoce de que tem notícias na escola. Citou alguns exemplos. Disse que, como o pátio da escola é muito amplo, é impossível controlar todos os recantos, mas como já foram encontrados preservativos usados na escola, ele fica atento, ao se deslocar a pé pela escola, para que possa localizar casais escondidos, principalmente “atrás da capela”. Disse ficar surpreso com os casos de alunos que demonstram sexualidade muito ativa, especialmente

se forem do sexo feminino. E contou o caso de duas meninas que foram pegadas bêbadas na escola. Como as mães afirmaram que não lhes davam dinheiro para a bebida, era preciso investigar mais o caso. Alguns alunos disseram que elas se prostituíam para o dono de um bar em troca da bebida. O pastor, então, foi conversar com elas a respeito desse assunto e, segundo ele, elas negaram que tenham tido relações sexuais com o dono do bar, mas não o convenceram em “função da naturalidade com que falavam sobre sexo”, que o deixou, inclusive, “constrangido”. Contou também que a peça teatral *Romeu e Julieta* seria encenada na escola por alunos da própria instituição. Os adolescentes que seriam os personagens principais na trama eram namorados. A professora que os estava ensaiando perguntou ao pastor se poderia haver beijo durante a apresentação, porque nos ensaios, segundo ela, eles “estavam abusando”. O religioso disse que há várias formas de beijo e que, “em hipótese alguma”, nos ensaios ou na apresentação, poderia haver “abusos”.

Outro dado que apareceu de forma recorrente em nossa investigação refere-se à abominação total aos palavrões. O fato de uma criança falar palavras obscenas é, por si só, indício de que não recebe uma boa educação.

O objetivo do ER, para Eduarda, professora da Escola E, dentre outros, é fazer com que o aluno se torne mais educado, e isso, na concepção dela, significa que o aluno não fale palavrão e também que não conte “piadas indecentes”. Contou que certa vez, ao se aproximar de alguns alunos, ouviu que um dos alunos mandou que outro se calasse porque “não se pode contar piada perto de professor de Ensino Religioso”. Essa professora, entretanto, repreendeu os alunos, dizendo que não é só o professor de ER que merece respeito e que nenhum outro professor gostaria de ouvir aquele tipo de piada.

Para Joana, Coordenadora de Encontro de Casais, “a boca só fala daquilo que o coração está cheio”, por isso, pais e professores precisam estar bastante alertas em relação ao que dizem os filhos e alunos, não permitindo que falem palavrões. Nesse sentido, Menezes (2003, p. 28 e 36) apresenta

sugestões para que os professores reprimam esse tipo de postura em seus alunos.

No âmbito do *Amor Exigente*, muitas são as sugestões apresentadas no sentido de disciplinar não apenas o corpo dos filhos e alunos, mas também o dos pais e professores.

Um dos enfoques do sexto princípio é, como vimos, a mudança de comportamento em si mesmo, com o objetivo de provocar mudanças no comportamento do outro. Essas mudanças passam inclusive pelo corpo. Em relação aos professores, as sugestões apontam sempre para a necessidade de uma imagem equilibrada e absolutamente inscrita nos padrões do que a nossa sociedade considera normal. Outra preocupação é o cultivo à distinção em relação ao aluno; para ser diferente do educando, como propõe o quarto princípio, deve-se preliminarmente adotar uma postura diferente da dele. O trecho a seguir ilustra bem esse aspecto:

Adote uma postura bonita, até elegante, perante os alunos, evite sentar nas carteiras ou encostar na lousa ou nas paredes, afinal é isso que os alunos fazem. (BRIGAGÃO, 2002, p. 41).

A preocupação não é apenas com o comportamento, mas também com a indumentária, como mostra o trecho a seguir transcrito:

Vista-se com elegância, afinal falta de condição financeira não é sinônimo de relaxamento. Cabelo cortado, barba feita, sapato engraxado, roupa limpa, unhas aparadas, meias não desfiadas ajudam a compor a imagem do professor. (BRIGAGÃO, 2002, p. 41).

As sugestões para a forma como o professor deve trajar-se são seguidas de um alerta de que o controle não é exercido, como já havíamos discutido com o auxílio de Foucault, apenas numa direção: “lembre que você está permanentemente exposto aos olhares críticos de dezenas de alunos”. Chamamos a atenção para o advérbio permanentemente, utilizado para reforçar o panoptismo constante a que estão sujeitos inclusive os professores.

Em relação aos pais, talvez não haja um modelo único a ser seguido, mas como se acredita que é a mudança no próprio comportamento que desencadeia a mudança no outro, a principal sugestão é que se altere a forma de agir para causar estranhamento no filho, como se pode observar no trecho a seguir transcrito.

Eis algumas normas de mudança:

Se você costumava gritar, fique calmo. Uma mãe que vivia gritando com o filho resolveu viver: deitava-se para ler uma revista ou fingia ler durante a crise; então, o filho começou a lhe perguntar se estava doente.

Se você ficava calmo, grite. Um pai começou a gritar com a filha, e ela confessou à mãe que estava com medo do pai e não sabia que ele desejava tanto que ela mudasse. (MENEZES, 2003, p. 25).

Nesse fragmento de texto, é possível observar que, nos exemplos dados, aposta-se que seja justamente a surpresa diante da nova forma de agir dos pais que desencadeia uma mudança de comportamento no filho. O livro não conta se, nesses dois casos específicos, a estratégia foi eficiente, ou seja, se, de fato, esses dois jovens passaram a se comportar de outra forma. Pode-se pressupor que, se não nesses dois casos, ao menos em muitos outros a tática tenha-se mostrado eficaz, porque não apenas essa sugestão, mas todo o conjunto de preceitos do *Amor Exigente* vem sendo testado por muitas famílias brasileiras desde meados nos anos oitenta. O que nos interessa nesse momento, entretanto, não é análise do resultado da estratégia proposta, mas a forma como ela é feita. No segundo exemplo, relata-se textualmente que a jovem ficou com medo do pai. No primeiro, não se fala sobre o que o jovem sentiu, mas talvez possamos inferir que ele também tenha sentido medo, não da rigidez como no segundo caso, mas da indiferença, afinal a mãe, até aquele momento, havia sempre se importado com o que acontecia com ele, e naquele momento parecia estar alheia a tudo que lhe dissesse respeito.

O objetivo dessa alteração de comportamento é claramente declarado:

[...] podemos fazer certas mudanças para melhorar a nossa maneira de interação com os nossos: isso lhes dará a

entender que somos nós que estamos no controle da situação, não eles. (MENEZES, 2003, p. 25).

Essa sugestão relaciona-se diretamente com o 4º princípio do AE – *Pais e filhos não são iguais*, cuja idéia pode, numa análise mais profunda, ser considerada como uma das premissas básicas sobre a qual se fundamenta todo o programa desse grupo de ajuda-mútua.

Se lembrarmos da concepção discutida no tópico dois, e concordarmos com Foucault que o poder não é algo que se possa possuir, porque é sempre relacional, vemos que os que deram essas sugestões têm consciência de que o poder não é exercido sempre na mesma direção, ou seja, reconhecem que, naquele momento histórico, naquelas famílias, nas relações específicas relatadas, o poder era mais fortemente exercido pelos filhos em direção aos pais. E é justamente esse reconhecimento que provoca a necessidade de alteração de comportamento para que os pais retomem o, para eles tão necessário, “controle da situação”.

Também as catequistas são alvos do controle sobre o corpo. Segundo a Professora Marilac, no curso a que assistimos, essas religiosas devem se preocupar não apenas com as palavras, mas também com o modo como se movimentam em sala de aula, para que possam mostrar “um Deus que não apenas nos vigia, mas também nos acompanha”. Um caso pitoresco nos foi relatado pela Diretora Eva, da Escola E. Segundo ela, uma de suas amigas, também missionária, contou-lhe que tem o hábito de orar no banheiro, enquanto atende às suas necessidades fisiológicas. Eva, então, lhe disse que isso é totalmente inconcebível, “isso não é hora de orar”, porque não se pode conversar com Deus com o corpo desnudo e com “roupa curta também não”

No site da Igreja Presbiteriana do Brasil, é possível ler o texto *Vestida para adorar*, em que a estilista Letícia Batalha de Souza fala “como a mulher deve vestir-se para adorar ao Senhor”. Com o argumento de que somos o “templo do Espírito Santo”, de que o corpo da mulher “é o vaso de honra”, “um instrumento de Deus”, ela diz que é preciso que sejamos “as mais cuidadosas possíveis”, para que não “envergonhemos o nome de Deus”. Por

isso, sugere que se analise o próprio guarda-roupa, para que se faça “um ‘conserto’ no que está errado”. Essa análise deve ser feita com o auxílio de uma outra pessoa, “de preferência alguém com boas referências no modo de se vestir” e de “um bom espelho”, para que se possa “limpar” o guarda-roupa de tudo aquilo que não está de acordo “com os parâmetros cristãos” (SOUZA, 2005). Mas, para que não haja dúvidas na definição desses parâmetros, ela dá sugestões mais objetivas:

Vista saias no comprimento adequado;
Procure suas calças decentes;
Cuidado com seus decotes;
Preste atenção nas transparências... elas revelam!
Cuidado com o exagero. (SOUZA, 2005)

É preciso, entretanto, lembrar, mais uma vez, que, para Foucault, a resistência é inerente ao poder. Há que se ter, então, uma certa cautela em analisar relações de poder com base nas teorias foucaultianas, para que não se caia no engodo em que ainda caem alguns, por acreditarem que o fato de Foucault afirmar que o poder está em toda parte exclui qualquer possibilidade de resistência, porque, como vimos, a relação entre poder e resistência, para esse filósofo, poderia ser analisada como duas faces de uma mesma moeda, já que o poder precisa da resistência para existir e ela é uma das condições absolutamente indispensáveis para que o poder possa se irradiar pela malha social, mas, por outro lado, é a resistência que viola e rompe o poder. Como exemplo de trabalho que talvez não tenha partido de uma boa compreensão da relação que Foucault estabelece entre poder e resistência pode-se citar o de Oliveira (2002). Ao investigar o controle em escola de ensino fundamental e concluir que os sujeitos reagem às tentativas de controle, essa pesquisadora afirma que as análises foucaultianas

[...] sobre o processo de disciplinarização dos corpos, não foram suficientes para endossar todas as evidências apontadas na pesquisa. (OLIVEIRA, 2002, p. 64).

Ainda que tenha modalizado seu discurso, afirmando que essa conclusão refere-se apenas aos estudos foucaultianos “mencionados” no texto, deixando

claro que não se referem ao conjunto de escritos desse filósofo, é possível apontar uma certa estreiteza nas análises, já que as duas obras de Foucault citadas na bibliografia são *Microfísica do poder* e *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Uma outra limitação da análise delineada por Oliveira refere-se ao fato de considerar o professor todo o tempo como detentor do poder, ignorando não apenas o poder que lhe é dirigido pelos alunos, mas também o que é lançado pelos seus superiores, com toda a resistência que se pode verificar nessas tão emaranhadas relações de poder.

E, por acreditarmos que não apenas crianças, mas também adultos; não apenas alunos, mas também professores; não apenas filhos, mas também pais; não apenas desajustados, mas também obedientes são alvos das investidas disciplinares para moldar corpo e alma, encerramos essa seção com as conclusões a que chega Fraga (2000), em livro baseado integralmente em sua pesquisa de mestrado, que teve como objetivo investigar a constituição do “bom-moço” e da “boa-moça” nas práticas escolares. Na contracapa do livro pode-se ler:

Para se visualizar a constituição do “bom-moço” e da “boa-moça” é preciso considerar o longo processo de polidez que marca e captura seus corpos. Um processo que vai apertando, extraindo, desgastando, produzindo incisões na superfície corporal em busca de uma pureza que se acredita escondida. Normalmente, aos olhos bem-comportados, o único corpo marcado é aquele que sofre a violência física material, que deixa expostas as cicatrizes de seus pesados traços. Entretanto, algo que deliberadamente escapa a essa lógica normativa é que o sujeito bom-moço também está marcado fisicamente. Trata-se de uma identificação que provoca, paulatinamente, rejeição àquela violência demonizada, mas de uma forma não menos violenta. (FRAGA, 2000)

5 Postscriptum

A escola, como vimos, vale-se de uma série de práticas de subjetivação. Por uma questão didática, esse trabalho foi organizado considerando isoladamente cada um dos temas escolhidos – i) estímulo da escola para o temor a Deus; ii) o esforço da escola em fazer com que a família “fale a mesma língua”; iii) o estímulo ao amar com severidade. Mas já havíamos alertado que os temas interrelacionam-se e implicam-se reciprocamente, e mesmo o embasamento teórico que foi amalgamado a um ou outro tema já sabíamos ter uma dimensão bem mais complexa e abrangente.

Esta seção tem a finalidade de pontuar algumas análises que, de certa forma, ultrapassam essa separação por temas e, em alguns casos, talvez extrapolem também os objetivos propostos para este trabalho.

5.1 O alvo dos processos de subjetivação da escola

Não há dúvida de que as escolas pesquisadas colocam-se em posição hierarquicamente superior à família no que se refere à tarefa de fabricar sujeitos. Como vimos, todo um conjunto de dispositivos disciplinares são utilizados pela instituição escolar para prescrever para as famílias normas de “bem” educar crianças. Mas é preciso refletir se o alvo desses processos de subjetivação são apenas os alunos.

O que está em jogo nessa batalha é bem mais do que o governo do conjunto de alunos de determinado estabelecimento. O que essas instituições buscam é, em última instância, o controle da sociedade como um todo ou, pelo menos, da maior fatia dela. Para isso, é preciso ampliar a arena de combate; criar mecanismos disciplinadores que atinjam não apenas as crianças, mas principalmente suas famílias. Compreendida essa premissa, é mais fácil

perceber determinadas estratégias utilizadas pelas escolas: não seria esse o motivo, por exemplo, de as escolas confessionais, mesmo aquelas que declaram explicitamente não abrirem mão de suas identidades, mostrarem-se totalmente abertas para alunos de outras crenças religiosas?

O pastor Carlos, diretor da Igreja C, revelou que o que se busca é a “transformação do mundo através da educação, investindo na criança” e, para isso, “valores religiosos precisam ser inseridos”, porque, “sem isso a transformação não acontece”. Esse pastor contou que os alunos da escola que dirige costumam cobrar dos pais determinadas atitudes: “o senhor não vai orar antes de comer, para agradecer a Deus por este alimento?”, sugerindo que é possível envolver os pais a partir de práticas que se desenvolvem com as crianças.

No curso para catequistas do qual participamos, a professora Marilac, também preocupada em tentar atingir os pais a partir do trabalho que se faz com os filhos, alertou, entretanto, que “é preciso estar atento aos estágios da fé”, porque “às vezes a criança está em um estágio e os pais em outro”, e isso acontece principalmente porque “nossa cultura é de uma catequese de criança ou adolescente”, prova disso, segundo ela, é o fato de a catequese de adultos ser “mais difícil de emplacar”. Para Betânia, catequista há dez anos, é mais fácil o trabalho de catequização se os pais da criança participam da igreja, mas é também possível fazer o caminho inverso, ou seja, fazer com que a família passe a participar da igreja influenciada pela criança catequizanda. Contou o caso de um menino de 10 anos, que, desacompanhado de qualquer adulto, procurou a paróquia para matricular-se na catequese. A igreja, certamente por ver aí uma boa chance de estimular novas adesões por “iniciativa própria”, ofereceu um prêmio para essa criança.

Essas idéias relacionam-se estreitamente com a concepção de infância que é partilhada por todas as escolas pesquisadas, segundo a qual há uma faixa etária mais apropriada para que determinados valores sejam incutidos. Mas, além disso, sugerem que as práticas de subjetivação que são realizadas com as crianças têm certamente uma mira bem mais ambiciosa,

porque, como declarou o Pastor Carlos, diretor da Escola C, “a ação da criança muda a ação dos pais”. Também Fernanda, diretora da Escola F, disse que é comum que haja mudanças no comportamento dos pais por influência dos filhos. Por exemplo, o uso de determinado tipo de roupa ou a prática de determinado estilo de dança são criticados pela escola. O resultado disso é que não apenas os alunos, mas também suas mães passam a comportar-se de modo diferente: “havia mães que vinham para a escola de *short* curto e top e isso foi sendo alterado com a convivência”.

Irmã Benedita nos contou que, num dos Encontros de Casais com Cristo em que proferiu palestra, levou dois textos produzidos por alunos da Escola B, na época em que era diretora daquela instituição, cujo tema era “Dia dos Pais”. Esses trabalhos, segundo ela, prestavam-se muito à direção que queria dar à sua fala, porque mostravam imagens de pai bastante distintas. Num dos textos, o pai “era visto como um herói”; no outro, “era um desgraçado, que bebia, batia na esposa e tinha outras mulheres”. O objetivo de mostrar os dois textos, segundo ela, era o de fazer com que os pais refletissem sobre como gostariam de ser vistos pelos filhos. Ou seja, como bem nos alerta Foucault ao afirmar que o poder é sempre exercido em determinada direção, mas não necessariamente “de cima para baixo”, adultos subjetivam crianças e, ainda que com menos frequência ou não tão deliberadamente, adultos também são subjetivados por crianças. Esse exemplo talvez não seja totalmente adequado porque, de qualquer forma, as falas das crianças foram manipuladas por um adulto, mas, ainda assim, com base nos dados colhidos nesta pesquisa, é possível afirmar que as atitudes de filhos, influenciadas ou não por instituições de ensino e/ou religiosas, modificam o comportamento dos adultos com os quais convivem.

5.2 Inclusão versus exclusão

Preliminarmente, é preciso dissipar qualquer indício de que a análise que se segue contradiz a que foi discutida no item anterior. As práticas de subjetivação adotadas pelas escolas pesquisadas, de fato, pretendem, muito mais do que fabricar um tipo específico de aluno, ampliar seu campo de ação para toda a sociedade, começando pelas famílias. Mas até que ponto vai a persistência das estratégias adotadas para fazer com que a família “fale a mesma língua”? Como vimos nos tópicos anteriores, vários dados demonstram claramente a tentativa explícita da escola em incluir as famílias num determinado padrão de educação e comportamento, cujas regras são ditadas por ela. A inclusão, de muitas formas e obstinadamente, é buscada. Mas a exclusão não pode ser considerada, de forma alguma, como uma possibilidade a ser descartada.

Já vimos que as escolas admitem que expulsam os alunos (e conseqüentemente suas famílias) que não se deixam subjetivar no modelo que é ditado pela instituição escolar. Como vimos, muitos esforços são envidados para que o objetivo de incluir o aluno e sua família seja alcançado. Mas, se isso não acontecer, se se constatar que não há chance de determinada família adotar os mesmos preceitos prescritos pela escola, os pais do aluno são “convidados”, como eufemisticamente se diz, a matricular seu filho em outra instituição de ensino, ou seja, são excluídos. Até porque a escola não quer correr o risco de o “mau” comportamento desse aluno e de sua família influenciarem os demais, em princípio tão bem incluídos no sistema. Nas palavras de Tiba,

[...] a escola não tem como manter um aluno antipedagógico. Portanto, os pais ficam convidados a retirar o filho da escola, mesmo que isso vá contra o mercado de capitais. (TIBA, 1998, p. 162).

Mas não é só nesses casos extremos que o fenômeno da exclusão ocorre no cotidiano das escolas pesquisadas. Em outra dimensão das práticas de subjetivação, a exclusão também é um dos recursos adotados. A análise da estratégia utilizada pela professora Eduarda, da Escola E, nos ajuda a compreender melhor como ocorre esse processo. Ela contou que tinha um

aluno bastante indisciplinado em uma de suas classes. Esse estudante conversava, levantava-se da carteira e jogava bolinha de papel nos colegas o tempo todo. Nada do que ela dissesse para o menino fazia com que ele ficasse mais que alguns minutos comportado. Um dia, resolveu tentar uma tática diferente. Segundo ela, teve “uma luz” de chegar-se bem perto do aluno e dizer-lhe em voz baixa que ele não precisaria assistir à aula; poderia ficar lá fora, no pátio; quando a aula terminasse, ela o chamaria de volta. Segundo ela, “ele ficou estático e depois disso nunca mais foi rebelde”. Tempos depois, outro aluno da mesma classe começou a fazer bagunça e o ex-rebelde lhe disse: “Não faz isso não. Ela vai te mandar pra fora e lá é ruim”. Ainda que a tentativa de exclusão do aluno por parte da professora não tenha sido consciente, podemos concluir que provocou exatamente o resultado que ela esperava e que foi a iminência de se ver excluído da turma, isolado no pátio, que o adaptou ao modelo estabelecido pela escola.

A solução encontrada por essa professora se coaduna perfeitamente com as orientações de Tiba (1998). Ele conta um episódio vivenciado por uma professora de Educação Infantil. Segundo ele, ante a solicitação de que todas as crianças sentassem nos seus lugares, um menino de cinco anos disse que não se sentaria porque não queria fazê-lo. Quanto mais a professora insistia em fazer com que se sentasse, mais o aluno teimava em permanecer de pé, e para “frustração” da professora, essa “briga de poder”, em que o aluno ameaçou a professora de “contar tudo para o pai”, só terminou quando o sinal anunciou o término da aula. Ao avaliar melhor a situação, segundo Tiba, a professora concluiu que poderia ter permitido que o menino não se sentasse, desde que cumprisse algumas regras:

[...] só poderia ficar em pé no canto da sala para não atrapalhar os demais. Desse modo, *ele ficaria fora da atividade, isolado*. Ou, então, os outros alunos se revoltariam contra ele por prejudicar o andamento da classe. (TIBA, 1998, p. 161, grifo nosso).

Nesse trecho, vale a pena chamar a atenção que a sugestão, como já comentamos no tópico três, é que o professor sempre deve manter o

controle da situação, não abrindo mão nunca de ser ele a dar a última palavra, não apenas em relação à criança, mas também em relação à família do aluno, já que a orientação de Tiba é a de que “os pais precisam de orientação”, para que possam colocar em prática o método que ele denominou de “educação em seis mãos”. Por isso, como já foi dito, na opinião desse autor, “a escola não pode confirmar o adágio comercial ‘o freguês tem sempre razão’”, porque “o compromisso maior da escola é com a educação”. E, em nossa análise, essa obrigação está intimamente ligada não a uma educação puramente conteudista, mas principalmente com a fabricação de um tipo bem determinado de sujeito.

Além disso, a orientação de Tiba também propõe que a exclusão é um importante mecanismo de subjetivação. O aluno poderia ficar de pé, mas, nesse caso, deveria ser isolado para não participar das atividades junto com os demais, e para que esse processo de exclusão se efetive, vale até mesmo contar com a ajuda dos demais alunos, estimulando-os a se revoltarem contra o que não concorda em cumprir a norma. Tiba denominou esse incitamento da turma de “socialização comunitária”, mas é preciso estarmos atentos que, apesar do sintagma nominal escolhido, pelo menos nesse exemplo, embora a finalidade seja talvez a inclusão desse aluno no molde pré-determinado pela escola, que pressupõe que os alunos devem incondicionalmente obedecer aos professores, a estratégia escolhida foi a da exclusão.

A principal motivação para a exclusão talvez seja, de fato, a prevenção. Do ponto de vista das escolas, é melhor perder só aquela ovelha do que se correr o risco de que a doença dela contage todo o rebanho. Em nossa análise, foi essa preocupação preventiva que direcionou a orientação dada por um coordenador de *Amor Exigente* a uma pessoa que procurou a associação em busca de ajuda, em uma das reuniões que tivemos a oportunidade de observar. Era uma mãe que se mostrava bastante aflita com o conflito familiar que estava vivendo no momento. Sua filha namorava um ex-dependente químico. O pai da moça não admitia o relacionamento dos dois, mesmo sabendo que a jovem amava o namorado. A mãe sentia-se dividida

entre apoiar o amor que a filha sentia pelo rapaz ou apoiar a decisão do marido de não aceitar o relacionamento. O coordenador de AE, após ouvir com paciência todos os detalhes da história que estava sendo contada, não deixou nenhuma margem de dúvida em relação ao seu conselho. Segundo esse coordenador, “o percentual de recuperação de dependentes químicos é mínimo”, “o ex-dependente é instável e, se voltar ao vício, desce mais fundo no poço”, por isso “quando se recupera, deve alcançar um estágio mais elevado, quase santo, com uma rotina totalmente diferenciada”. E citou o caso de um ex-dependente químico que se mantém na abstinência há alguns anos, mas que, para isso, frequenta reuniões de grupos de auto-ajuda seis vezes por semana: “na quinta ele fica em casa, porque não há nenhuma reunião na cidade”. Argumentou também que

A religião ajuda mas não é suficiente para resolver problema relacionado às drogas. É preciso ter conhecimento. Não apenas um conhecimento técnico do que as drogas causam, mas o conhecimento necessário para lidar com o dependente químico, por isso o *Amor Exigente* é a única solução.

O coordenador citou também dois casos em que esposas ajudaram os maridos a manterem-se na abstinência, mas alertou que, em ambos as situações, tratavam-se de mulheres que, além de terem “personalidade forte”, haviam se preparado muito bem para essa tarefa nas reuniões do *Amor Exigente*. E voltando-se para a mãe da jovem, perguntou com firmeza: “Como é a sua filha, forte ou coração meio mole, boazinha?”. Ante a hesitação da mulher em responder ao que foi perguntado, embora tenha apresentado mais argumentos sobre o bom relacionamento da filha com o namorado, o coordenador voltou a inquirir: “A senhora não respondeu a minha pergunta”. Diante finalmente da resposta de que a filha “tem o coração meio mole”, todos os conselhos do coordenador voltaram-se contundentemente para alertar aquela mãe de que sua filha deveria romper o relacionamento com o ex-dependente químico, antes que também ela se enveredasse pelos tortuosos caminhos das drogas. Depois de repetir mais de uma vez: “ele vai levar sua filha para o buraco”, o coordenador disse ainda: “ele vai levar a senhora também para o buraco, por

ser sogra”, e, dirigindo seu olhar para os demais participantes do grupo, perguntou “não é não?”, estimulando os demais a concordarem com ele. A grande maioria dos presentes se manifestou, verbalmente ou com gestos, em consonância. Concluiu seus argumentos definindo o dependente químico: “ele é doente, não é porque é bobo, burro, sem vergonha; é doente e a doença é mais forte do que ele”, e reafirmando, mais uma vez, que, por tudo isso “é preciso conhecimento, além de fé, para lidar com esse tipo de problema e a sua filha não está preparada para isso”. A forma como organizou seus argumentos, além da maneira incisiva com que os colocou, foram decisivos no efeito de sentido obtido. As metáforas escolhidas contribuíram muito com isso: “buraco” e “fundo do poço” para definir a situação a que chega não apenas o dependente químico, mas os que estão a sua volta, inclusive a sogra; “quase santo” para definir o estágio que um ex-dependente químico deve chegar para não voltar ao vício. Algumas estratégias, como a de olhar fixamente para a mãe enquanto argüia sobre a personalidade da filha, ou o fato de ter buscado a anuência de todo o grupo como a pergunta “não é não?”, também contribuíram muito para o efeito alcançado. Não apenas aquela mãe, mas todas as outras pessoas ali presentes pareceram, de fato, convencidas de que o melhor era manter a jovem longe do rapaz, mas a mãe continuava angustiada porque seu discurso mostrou que o motivo pelo qual procurou o *Amor Exigente* era justamente ajudar o rapaz a manter-se na abstinência para que a filha pudesse ser feliz ao lado dele. Nenhum resquício de esperança, entretanto, foi alimentado nessa direção. Para aquele coordenador, a única coisa a ser feita era excluir o rapaz daquela família o mais rápido possível.

Não é redundante lembrar que esse conselho foi dado por um coordenador de AE, um grupo que surgiu com a proposta de ajudar a recuperação de dependentes químicos. Atualmente, entretanto, o AE preocupa-se muito mais em tentar evitar que a moça se torne uma dependente química do que com a recuperação do rapaz, até porque, como já foi dito, o AE acredita que o percentual de ex-dependentes químicos que conseguem manter-se na abstinência é mínimo, ou, como ilustrou Gabriela, coordenadora

de AE, “é sorte, é mais difícil que vestibular”. Além disso, não acreditam que o ex-dependente, mesmo um que tenha desafiado todas as estatísticas, possa “retornar para a sua vida que levava antes do vício”, porque “jamais será capaz de voltar a ser uma pessoa normal”. Ou seja, para incluir a moça e sua família, é preciso excluir o rapaz. E é interessante observar também que essa atitude do coordenador coaduna-se perfeitamente com as normas do AE, pois, como vimos, há uma preocupação muito grande em fazer com que todos “falem a mesma língua”. Ao responder à pergunta “uma namorada pode ajudar [um dependente químico]?”, Brigagão, de forma igualmente enfática, afirma que

Não! Provavelmente vai se tornar mais uma drogada (...). Caso queira manter o namoro ou noivado com um dependente químico, é prudente, até imperativo, que ela busque e seja informada de todo o quadro do alcoólico e/ou farmacodependentes (visitando clínicas, comunidades terapêuticas, delegacias especializadas, pronto-socorros e freqüentando grupo de apoio a familiares de dependentes etc.) para que, bem informada, tome uma decisão consciente, sabendo em que “canoa vai embarcar” para que possa auferir se suas forças e recursos serão suficientes para não naufragar na loucura da droga. (BRIGAGÃO, 2002, p. 78).

Como se pode facilmente observar, há, de fato, total compatibilidade entre os dois discursos, não apenas porque ambos sugerem que a jovem deve afastar-se do namorado, mas principalmente porque apresentam os mesmos argumentos para justificar essa orientação, inclusive na escolha das metáforas escolhidas: “ir para o buraco” e “naufragar em canoa” são igualmente hipóteses assustadoras.

Essa forma de ação, que prevê que o envolvido com droga seja excluído, encontra amparo também nas instruções que são passadas pelo AE para os professores, conforme trecho a seguir destacado:

Precisamos, entretanto, deixar bem claro que, depois de tentarmos de todas as formas possíveis ajudar um jovem e sua família a resolver um comportamento inaceitável, se eles não colaboram, se o aluno é descoberto como passador de drogas ou se, por suas atitudes, concluirmos que ele não quer

ajuda, devemos excluí-lo da escola [...] (MENEZES, 2001, p. 55).

5.3 A positividade do poder

Ainda que corramos o risco de sermos demasiadamente simplistas, há uma análise que gostaríamos de fazer que se relaciona diretamente com o que Foucault chamou de “positividade do poder”. É preciso, entretanto, alertar que, tal como esse filósofo francês, não estamos atribuindo ao termo positividade um juízo de valor, mas sim considerando que há muitas coisas que são estruturadas a partir da organização que o poder impõe.

Nossa análise vai comparar duas estratégias distintas adotadas pelas escolas objeto desta investigação.

Na primeira, temos o que Foucault chama de vigilância hierárquica. Em *todas* as escolas em que tivemos a oportunidade de estar presentes em momentos coletivos, ou seja, em eventos em que várias turmas de alunos foram reunidas em um mesmo espaço físico, cada professora ficava responsável pela disciplina de seus próprios alunos; cabia a ela controlar, repreender ou mesmo isolar do grupo o aluno indisciplinado. Na Escola D, como já relatamos, no culto em que estivemos presentes, uma coordenadora se sentou na parte de trás do auditório para controlar a disciplina e, durante o culto, repreendeu alunos, o que nos leva a concluir que se trata mesmo de uma vigilância hierárquica, já que a coordenadora não está lá apenas para controlar o desempenho dos alunos, mas também das professoras, ou seja, acreditamos que o fato de um aluno precisar ser repreendido por essa coordenadora indique, na concepção de quem propõe esse modelo de vigilância, que a professora desse aluno não controlou eficientemente sua turma.

A segunda estratégia que gostaríamos de comentar ocorreu durante a *Escola Bíblica de Férias - EBF*, promovida pela Escola C. Um grande número de crianças estava reunido no salão da Igreja, nem todos alunos da escola,

porque a EBF é aberta para a comunidade e bastante divulgada através de faixas e cartazes para atrair crianças de outras escolas e de outras crenças religiosas. Vários professores e pastores da Igreja Presbiteriana estavam presentes ao evento como coordenadores das atividades, mas tudo indica que não tenha havido uma divisão prévia das crianças em pequenos grupos para que cada coordenador se responsabilizasse por um grupo específico de alunos. As crianças formavam duas grandes equipes, denominadas de “azul” e “vermelha” e se separavam fisicamente pelo corredor central da igreja. Embora, em nossa análise, houvesse um número de coordenadores proporcional ao número de crianças em relação ao que vimos nos momentos coletivos das escolas, o fato de não se ter dividido as crianças em grupos menores fez com que não se tivesse controlado a disciplina das crianças o suficiente para que se pudesse considerar produtiva a “aula”. Muitos foram os momentos de total balbúrdia e desordem, e outros tantos em que algumas crianças pareciam completamente alheias ao que estava acontecendo.

Se compararmos a primeira estratégia com a segunda, poderemos concluir que a vigilância hierárquica permite que a pessoa que se coloca no lugar enunciativo de professor tenha melhores condições de conduzir a aula ou o culto, porque pode deixar o controle da disciplina dos alunos a cargo de outrem, o que, em nossa análise, se traduz em mais produtividade. Na EBF, ao contrário, pela ausência de vigilância hierárquica, observamos que, várias vezes, o coordenador que estava de posse do microfone para orientar determinada atividade interrompia seu discurso para tentar conter as crianças, com frases como as transcritas a seguir:

Se o Zezinho conversar mais uma vez, vai vir aqui pra frente contar a história.

Quem conversar vai vir aqui pra frente.

No final nós vamos dar um ponto para a equipe mais comportada.

Não quero ninguém passando aqui na frente porque tem fio [elétrico], vocês podem se machucar. Quem passar por aqui a tia vai ter que chamar a atenção de vocês.

Só vamos escolher [para participar de alguma atividade lúdica] quem estiver sentado. Os outros devem permanecer sentados.

A equipe azul vai perder um ponto por causa da bagunça.

Eu já disse que não pode sair.

Acreditamos que essa análise comparativa possa ser ilustrativa do papel que Foucault atribuiu à disciplina, isto é, não apenas a função de eliminar desvios, mas de efetivamente aumentar a utilidade dos sujeitos e, como no caso relatado, a produtividade do processo educacional.

5.4 Relação entre escrita e prescrição

Várias teorias poderiam embasar nossas reflexões sobre a necessária relação entre prescrição e texto escrito. No campo da Linguística, por exemplo, não faltam escritos sobre essa ligação. A gramática normativa de uma língua, com toda carga deôntica que lhe é peculiar, é necessariamente determinada por um texto escrito.

Da mesma forma, no campo da religião, o livro sagrado, qualquer que seja o nome que ele receba, é condição *sine qua non* para uma religião proselitista, conforme alerta o caderno nº 5 do Curso de Capacitação promovido pelo FONAPER. De acordo com esse material, uma religião de uma sociedade ágrafa dificilmente pode ser intolerante, porque, por não ter uma referência única determinada pelo texto escrito, não poderia estar baseada numa lógica de exclusão.

Poderíamos aprofundar ainda mais essas nossas elucubrações analisando determinadas práticas adotadas pelo *Amor Exigente* que se relacionam diretamente com a idéia de que o texto escrito faz com que o indivíduo se comprometa mais com a mudança de comportamento proposta.

Vários são os momentos que esse tipo de estratégia é sugerido. Nas reuniões semanais, as metas individuais devem ser escritas, por vezes em formulários próprios que são distribuídos, e sugere-se que cada um mantenha a sua meta em local bastante acessível aos olhos, para que ela possa ser constantemente lembrada a quem a propôs.

Quanto maior for a necessidade de formalização, maior a necessidade de que não se perca nenhum ponto importante na anotação. Por isso, durante o encontro com determinada família que resultará na formalização do que é denominado de *Regras da Casa*, a pessoa escolhida para ser o secretário do encontro deve abster-se de apresentar qualquer sugestão, para que esteja atento às anotações durante todo o tempo da reunião (FERREIRA, B., 1999, p. 161).

Muita atenção deve ser dada, segundo Menezes, na forma escolhida pelos pais para que comuniquem aos filhos os limites estabelecidos. O texto escrito é a primeira opção a ser considerada, porque “escrever, muitas vezes, evita brigas.... diz-se apenas o necessário, sem possibilidade de distorção, confusão ou agressão”, mas se a opção for pela comunicação verbal, a sugestão é que

criem um clima bem formal, procurem um lugar onde não haja interrupções e façam com que seu filho sinta a seriedade, a importância dessa atitude. (MENEZES, 2003, p. 39).

Em casos de delinqüência juvenil, sugere-se até mesmo que se faça, com a ajuda de um advogado, um contrato de emancipação, em que constem “os direitos e responsabilidades acordados entre os pais e os filhos”, e que determine, “clara e formalmente, as conseqüências no caso de quebra de contrato por uma das partes” (FERREIRA, B., 1999, p. 105).

O texto escrito, além de ser elemento de formalização, é também dispositivo utilizado para reflexão sobre os problemas. Assim, o simples ato de escrever sobre os problemas, para o *Amor Exigente*, já ajuda a resolvê-los (FERREIRA, B., 1999, p. 200). Menezes (2001, p. 40), além da prática da

escrita, apresenta ainda outras sugestões com esse mesmo objetivo: “ouvir-se usando um gravador”, “ou simplesmente falar sozinho”.

5.5 Diagnosticar para inscrever, inscrever para controlar

Como vimos com Foucault, há uma relação muito estreita entre poder e saber. No tópico três, comentamos sobre a necessidade que as escolas têm de conhecer detalhes sobre a criança e sua família no momento da matrícula do aluno na instituição; no tópico quatro, uma série de outros mecanismos para conhecer não apenas os alunos mas também os professores foram apresentados.

Nosso objetivo nessas nossas reflexões é alertar que o objetivo desse tipo de diagnóstico é o controle, e para isso a estratégia é sempre a inquirição. Ou, em outras palavras, é preciso fazer com que os indivíduos falem sobre si (ou sobre outrem), para que essas subjetividades sejam inscritas num determinado escalão, e daí possam ser classificadas, e é essa classificação que determina as estratégias de ação que serão adotadas para (re)construir novas subjetividades. Como alerta Varela (2002, p. 85), cada sujeito é convertido a um caso, por meio de “notas, fichas, registros e históricos”, que introduzem “a individualidade no terreno da escritura”.

O *Amor Exigente*, por exemplo, propõe que se faça um “diagnóstico completo, minucioso e real” (MENEZES, 2001, p. 26) da escola para que se possa propor soluções para os problemas. Para isso, Menezes propõe que sejam respondidas as seguintes questões:

- 1º) Qual é a realidade desta escola hoje?
- 2º) O que valorizar?
- 3º) O que resgatar?
- 4º) O que rejeitar? (MENEZES, 2001, p. 26)

O objetivo desse diagnóstico inicial é, segundo essa autora, a partir do trabalho com os doze princípios:

- construir e reconstruir estruturas
- redesenhar o que devemos ser
- redefinir como nos relacionar
- restabelecer nossos limites
- reorganizar normas e regras (MENEZES, 2001, p. 27).

Chamamos a atenção para os verbos utilizados. Dos cinco itens apresentados como objetivos, quatro são apresentados com apenas um verbo contendo o prefixo *re* indicador de repetição (redesenhar, redefinir, restabelecer e reorganizar); apenas o primeiro item é apresentado com dois verbos *construir* e *reconstruir*. Pode-se concluir que, para essa autora, “o que devemos ser” já está desenhado, por isso é preciso apenas “redesenhar”; “nossos limites” já estão estabelecidos, por esse motivo basta “restabelecer”, e assim por diante. Quanto às estruturas, entretanto, tudo indica que a autora considera que não estão construídas, sendo, pois, necessário “construir e reconstruir”. É importante ressaltar também que a palavra estrutura, que em princípio tem caráter transitivo, foi apresentada sem nenhum complemento. Não se pode, então, afirmar a que estrutura (física, administrativa, organizacional?) se refere a autora, mas certamente podemos inferir que ela considera que a escola está, de alguma forma, desestruturada.

Na mesma obra, a autora apresenta uma sugestão de diagnóstico muito mais detalhada. Vamos transcrevê-la na íntegra por considerarmos as perguntas feitas bastante significativas para ilustrar a nossa tese de que a partir da inquirição se classifica, e se classifica para, em última instância, controlar a produção de subjetividades. O questionário, intitulado *Avaliando a própria crise*, deve ser respondido pelos professores:

Olhe para trás, para o último ano letivo, e marque se os alunos:

- () recusam-se a fazer o que você pedia;
- () insultaram-no;
- () disseram que você não era o pai deles;
- () ignoraram-no;
- () perturbaram suas aulas;
- () ameaçaram você ou outro membro do corpo docente;
- () gritaram com você;
- () recusaram-se a obedecer o regulamento, na classe, no pátio, durante o recreio;
- () foram fisicamente violentos com outros alunos;

- foram violentos com você ou outros membros do corpo docente;
- foram pegos fumando;
- foram pegos com drogas;
- estavam bêbados na escola;
- foram mandados à diretoria por indisciplina.

No último ano, você se sentiu envergonhado por:

- aprovar um aluno que deveria ter repetido?
- gritar, esgoelar, discutir e esbravejar?
- agir como um lunático?
- fazer fofoca a propósito de itens administrativos?
- fazer de conta que não reparou nos atrasados?
- empurrar ou apertar um aluno?
- ficar do lado de um aluno que não merecia isso?

E mais:

- em quantas reuniões você dormiu ou ficou sonhando acordado?
- a quantas faltou, com desculpas inconsistentes?
- quantas vezes decidiu melhorar, mudar as coisas e continuou na mesma?

No último ano escolar, você se sentiu traído quando o diretor:

- tirou a sua autoridade?
- disse-lhe como conduzir sua própria matéria?
- ficou do lado dos pais e não do seu?
- repreendeu-o na frente de outras pessoas?
- criticou-o em relação ao controle da classe?
- assumiu o controle quando você estava corrigindo um aluno?

E quantas vezes você:

- pensou em levar uma idéia construtiva ao diretor e não o fez?
- planejou falar com seus colegas e não o fez?
- sabia que deveria se informar sobre o método de conduta escolar e não o fez?

No último ano escola, quantas vezes você:

- chamou um pai que disse que você era pago para lidar com estes problemas?
- discutiu com um pai?
- queixou-se dos pais?
- sentiu-se atacado por um pai?
- foi acusado por um pai?
- evitou encontrar-se com um pai?

E quantas vezes, no ano passado, um pai:

- pediu-lhe ajuda?
- sentiu-se atacado por você?

- pediu um encontro para conversar?
- recusou-se a vir até a escola?
- culpou você pelo problema de seu próprio filho?
- ameaçou levar o caso ao diretor?

No último ano escolar, quantas vezes você pensou em algo semelhante às seguintes idéias:

- Eu vou desistir.
- Eu vou tomar tranqüilizantes.
- Trabalho demais e ganho de menos.
- Se eu tiver de levar mais um trabalho para casa, vou ficar louco.
- Tomara que aquele aluno falte hoje.
- Este trabalho está me deixando doente.

Quantos itens você marcou?

Você está satisfeito com o modo como as coisas estão?

Você acredita que pode estar havendo uma crise?

Você acredita que você está em crise agora? (MENEZES, 2001, p. 42 a 45)

Gostaríamos de tecer alguns comentários a mais sobre a proposta de diagnóstico apresentada:

- a) vemos nas perguntas feitas que, de fato, o *Amor Exigente* volta-se muito mais para a prevenção de *comportamentos-droga* do que para a recuperação de usuários de droga, pois pouquíssimas questões (menos de 1%) referem-se especificamente ao uso de substâncias químicas;
- b) está claro que as questões não apenas perguntam, mas prescrevem um determinado padrão de comportamento. Por exemplo, quando se pergunta se, no último ano letivo, os alunos “recusaram-se a fazer o que você pedia” está-se, indiretamente, determinando que os alunos não devem se recusar a fazer o que o professor ordena; quando se pergunta se você “se sentiu envergonhado por aprovar um aluno que deveria ter repetido”, está-se obviamente afirmando que o professor deve ser rigoroso ao indicar os alunos que devem ser promovidos para a série seguinte; e assim por diante;

- c) pode-se, a partir do comentário anterior, concluir, então, que todos os itens propostos são “negativos”, ou seja, sugere-se que o ideal seria que o professor não precisasse assinalar nenhum dos 51 itens;
- d) mas, se assim for, o que dizer sobre as questões que perguntam quantas vezes um pai “pediu ajuda” ao professor ou solicitou a ele “um encontro para conversar”? Poderiam também ser considerados negativos? O fato de o considerarmos dessa forma não estaria, de certa maneira, contradizendo a tese que defendemos sobre o esforço da escola em fazer com que a família “fale a mesma língua”? Na nossa análise, não há qualquer contradição, porque hierarquicamente, como já dissemos, a escola coloca-se em posição superior à família no que se refere à prescrição de receitas para a boa educação. Assim, é considerado como ponto negativo que o pai tome a iniciativa de pedir ajuda ao professor ou solicite a ele um horário para discutir os problemas do filho, porque essas iniciativas devem partir da escola. Em outras palavras, se o professor tivesse cumprido bem o papel que o *Amor Exigente* e todas as escolas pesquisadas consideram adequado, nenhum pai precisará procurar a escola, porque, ao menor sinal de desajuste entre a educação proposta pela escola e a oferecida pela família, o professor é quem deve tomar todas as iniciativas para a solução do impasse;
- e) a divisão do diagnóstico em itens deixa ainda mais evidente que o que se quer diagnosticar, e portanto controlar, não é apenas os comportamentos da pessoa que o vai responder, o professor, mas também o aluno, o diretor e a família do aluno. Prescrevem-se, dessa forma, comportamentos adequados para muitos dos envolvidos no processo educacional;

- f) vale a pena também ressaltar o item que, ultrapassando a questão essencialmente educacional, pergunta quantas vezes o professor pensou que tem “trabalhado demais e ganhado de menos”. Parece-nos, se considerarmos esse item como “negativo”, seguindo a análise já apresentada, que se sugere que o professor, ainda que faça parte de uma categoria profissional que normalmente tem os salários achatados, não deve se lamentar por receber proventos que considera injustos para o trabalho que realiza e, deve, ao contrário, continuar a cumprir sua missão, sem “tomar tranqüilizantes” e “sem adoecer”;
- g) a avaliação do diagnóstico é mais quantitativa do que qualitativa. Assemelha-se, nesse aspecto, a muitos testes que figuram em revistas destinadas principalmente a adolescentes. A pergunta “quantos itens você marcou?” mostra bem isso. E embora não tenha apresentado um *resultado*, ou seja, um veredicto sobre a pessoa que se submeteu à avaliação como o fazem os testes nas revistas, determinando um número *x* que, se ultrapassado, seria indício de que está instaurada uma situação ruim, as três perguntas que se seguem, principalmente as duas últimas, são certamente suficientes para que a pessoa se convença de que há uma crise que precisa de urgente intervenção.
- h) enfim, esse questionário constitui-se não apenas em uma forma de conhecer, mas também de controlar e isso se relaciona diretamente com a análise que Foucault faz do exame. Como vimos, esse tipo de dispositivo de subjetivação, que sofreu grande incremento no Século XVIII, mas que continua sendo largamente utilizado, principalmente pela escola, serve não apenas para vigiar mas também para normalizar. Dito de outra forma: a pessoa que marcou muitos itens vai conhecer e deixar que conheçam a dimensão da sua crise, mas vai também sentir-se pressionada por si e por todos os outros integrantes do

grupo a melhorar seu desempenho numa próxima avaliação, aproximando-se o mais possível do padrão estabelecido como ideal (nesse caso, nenhum item a ser marcado).

Resta-nos, ainda nessas reflexões sobre a relação entre diagnóstico, inscrição e controle, tecer alguns comentários sobre a importância de classificar e, mais do que isso, de dar visibilidade a essa classificação. Já comentamos que ainda hoje é comum que os alunos sejam distribuídos na sala de aula não de forma aleatória, mas atendendo a uma classificação que leva em consideração o desempenho acadêmico e disciplinar. Já dissemos também que essa prática facilita, na visão de quem a defende, a aplicação de sanções, já que mudar um aluno de lugar significa necessariamente uma forma de premiação ou punição.

No *Amor Exigente*, também se dá importância à classificação e à sua visibilidade. Beatriz Ferreira sugere que, antes de as reuniões começarem, as pessoas devem colocar no crachá de identificação uma etiqueta colorida, indicando como passou a semana, conforme classificação a seguir:

- azul – as coisas parecem estar bem;
- amarelo – há algum problema;
- vermelho – crise. (FERREIRA, B. 1999, p. 154).

Essa prática, além das funções já analisadas (diagnosticar, classificar, normalizar), serve ainda para determinar a dinâmica das reuniões do AE, como se vê na prescrição apresentada pela mesma autora:

Use o sistema de ponto colorido. Primeiro falam os portadores de pontos azuis (situação estabilizada), depois os de pontos amarelos (alguns problemas), que costumam usar o tempo que têm disponível. Isso deixa algum tempo extra para as pessoas em crise (pontos vermelhos). (FERREIRA, B., 1999, p. 154).

É importante ressaltar que a utilização do verbo deonticamente modalizado (*use*) é uma constante em toda a obra, o que mostra que o caráter prescritivo é claramente assumido. Outra observação interessante refere-se à imagem prévia que é apresentada do perfil das pessoas que se enquadram

nas diversas classificações: a informação “que costumam usar o tempo que têm disponível”, significa que, na opinião dessa autora, as pessoas com a situação estabilizada e as pessoas com poucos problemas conseguem respeitar o tempo que é destinado para a fala de cada membro do grupo, por isso devem falar primeiro, para que o tempo restante possa ser integralmente utilizado pelos que estão em crise.

5.6 Profilaxia da frustração ou resiliência

Ao analisarmos os materiais do *Amor Exigente*, mais de uma vez nos deparamos com a expressão “profilaxia da frustração”, definida como “um dos aspectos mais sérios e necessários na prevenção de problemas”, e que consiste em

- 1º) promover a descoberta de talentos e potencialidades e possibilitar-lhes o desenvolvimento;
- 2º) criar situações a partir das quais o indivíduo possa estruturar-se interior e espiritualmente, de modo que seja capaz de saber suportar e superar crises e perdas. (MENEZES, 2001, p. 10; 2003, p. 60)

Embora esse não tenha sido um dos temas elegidos para a nossa investigação, como se trata também de um tema recorrente, acreditamos que valha a pena tecer alguns comentários sobre esse fenômeno, que, ao que tudo indica, é relativamente recente e se relaciona diretamente com a concepção de educação partilhada pelas escolas pesquisadas, sobre a qual já falamos.

Considerando que o substantivo profilaxia faz parte do mesmo campo semântico que prevenção, poder-se-ia concluir que a profilaxia da frustração é essencialmente uma medida preventiva, mas é preciso refletir contra o que se previne e os métodos que se usa para isso.

O sintagma nominal assim construído – profilaxia da frustração – só o encontramos nos materiais do *Amor Exigente*, mas o que ele de fato

representa como proposta de educação está presente em muitos outros discursos a que tivemos acesso neste trabalho de investigação.

A profilaxia da frustração consiste em preparar a criança para frustrações futuras, em situações que já não estão mais sob o controle dos pais ou dos professores. Assim, segundo as pessoas que a defendem, os educadores devem criar situações em que as crianças sejam obrigadas a se depararem com o fracasso, a derrota e a frustração.

Também em diversas falas ouvidas durante nossa investigação foi possível perceber essa mesma preocupação. Ao menos quatro entrevistadas (Irmã Benedita, Joana e professoras Aparecida e Gabriela), declararam que pais e professores não devem “dar tudo” às crianças para que elas aprendam a “enfrentar a vida”, porque “quando você faz uma coisa errada, a vida te castiga”. Nesse “não dar tudo”, então, não estão implícitas apenas coisas de natureza material. É preciso, segundo essas entrevistadas, deixar que as crianças, desde cedo, sofram as conseqüências de seus atos, para isso não se deve mais admitir o que muito, na opinião delas, ainda vem acontecendo: “o filho tropeça, mas é o pai que sai mancando”.

Ao tentar buscar uma explicação científica que sustentasse a hipótese da necessidade da “profilaxia da frustração”, deparamo-nos, no campo da Psicologia, com o conceito de “resiliência”, que, para Placco (2002, p. 7), não tem sido muito utilizado no Brasil, mas que, na Europa e nos Estados Unidos, tem sido alvo de um número bastante considerável de estudos. Yunes (2003, p. 76) afirma que esse termo é, nas ciências *psí*, freqüentemente utilizado como “processo de superação de crises e adversidades”. Na definição a seguir, Pereira, citando Ruegg, nos ajuda a compreender por que, para denominar esse fenômeno, foi escolhido justamente um vocábulo tomado emprestado do campo da Física.

Freqüentemente usado na mecânica e física, este termo [resiliência] é entendido como a propriedade dos materiais retornarem a sua forma inicial depois de submetidos a pressões. Diríamos que um elástico é resiliente se, depois de ser submetido a extensão, voltar à forma inicial. Na medicina, a resiliência é a capacidade de uma pessoa resistir a uma

doença, a uma infecção, quer pela sua própria resiliência, quer pela ajuda de uma medicação curativa ou preventiva. (PEREIRA, 2002, p. 86).

Dessa forma, resiliência, no campo das ciências humanas, pode ser traduzida como a competência que permite a uma pessoa, grupo ou organização “prevenir, dominar ou enfrentar as adversidades de modo desafiador, reunindo certas condições necessárias à sua superação” (CASTRO, 2002, p. 118), o que significa não apenas resistir ou ultrapassar a adversidade com êxito, mas, principalmente, “extrair daí maior resistência a condições negativas subseqüentes”, o que faz com que os sujeitos tornem-se “mais complexos e menos vulneráveis em função daquilo em que se modificaram após terem sido submetidos a esse tipo de experiência” (RALHA-SIMÕES, 2002, p. 97).

Em diversos artigos que tratam sobre esse tema – incluídos na coletânea organizada por Tavares (2002) – percebemos a utilização da conjunção subordinativa adverbial concessiva *apesar*, estabelecendo efeitos de sentido como o que vemos no trecho transcrito abaixo:

[...] crianças que, apesar de prolongados períodos de adversidades e estresse psicológico, apresentavam saúde emocional e alta competência. (YUNES; SZYMANSKI, 2002, p.13).

Pode-se observar que a utilização desse elemento de coesão faz com que o conceito de resiliência, assim visto, afaste-se da definição de “profilaxia da frustração” encontrada em nossa pesquisa. No entanto, um exame mais acurado dos diversos textos que compõem essa coletânea revela que os textos que estabelecem uma relação concessiva entre adversidade e resistência referem-se especificamente a crianças oriundas de classes sociais menos privilegiadas economicamente, ou seja, nesse caso, resiliência seria sinônimo de capacidade de superação das expectativas sociais destinadas a determinada classe de pessoas, como concluem Yunes e Szymanski, referindo-se ao estudo de um outro estudioso que, segundo elas, exemplifica bem essa abordagem do termo resiliência.

Ilustrativo desta visão que permeia diversas pesquisas sobre resiliência é um dos artigos de Giamerzi (1991) sobre “Resiliência e Vulnerabilidade associados à pobreza”, em que o autor cita os esforços empreendidos por seu grupo, desde o início da década de 70, no sentido de compilar os atributos de crianças negras que vivem em circunstâncias desfavoráveis, ou de baixa renda, *mas* denotam competência. (YUNES; SZYMANSKI, 2002, p. 22, grifo nosso).

Chamamos a atenção novamente para a escolha do elemento coesivo. A conjunção *mas* contribui para um efeito de sentido de concessão ou adversidade, como já havíamos comentado.

Essas autoras propõem uma “revisão conceitual ampla”, para que o termo resiliência, que vêm como eufórico, não ganhe conotações disfóricas. A partir das considerações que fazem, é possível perceber a substituição da relação de concessão entre os termos *adversidade* e *resistência* pela de causa e efeito, fazendo com que *resiliência* e *profilaxia da frustração* possam ser considerados como expressões de sentido muito próximos. Nesse caso, poder-se-ia confirmar, como diz Ralha-Simões (2002, p. 96), a idéia, já consagrada pelo senso comum, de que “o sofrimento pode ser um importante desencadeador de progresso e maturidade”.

Além dessa idéia de que as frustrações ou sofrimentos podem fazer com que as pessoas tornem-se mais resistentes para suportar crises e perdas – não importando se chamamos isso de *resiliência*, como fazem os psi, ou de *profilaxia da frustração*, como fazem os menos especialistas – há ainda, pelo menos, dois outros pontos de aproximação entre um conceito e outro. O primeiro refere-se à necessidade de que se estimule a auto-estima, como condição *sine qua non* para que o indivíduo torne-se capaz de responder mais eficazmente às mudanças “intrépidas” e “bruscas” da sociedade atual (CASTRO, 2002, p. 125). Como vimos, na definição que o *Amor Exigente* dá ao termo *profilaxia da frustração*, o primeiro item refere-se justamente à “promoção de descobertas de talentos e potencialidades” (MENEZES, 2001, p. 10; 2003, p. 60), que obviamente tem o objetivo de estimular essa auto-estima; da mesma forma, para os que preferem o termo *resiliência*, o desenvolvimento

dessa capacidade de superação de crises passa necessariamente pela mobilização e ativação da auto-estima (PLACCO, 2002, p. 9).

Popkewitz (2001) alerta sobre os objetivos de se estimular a auto-estima no contexto educacional. Segundo esse autor,

As estratégias de auto-satisfação e auto-realização no ensino estão ligadas a discursos psicologicamente derivados referentes à necessidade de se maximizar o potencial humano e produzir ajuste emocional e eficiência cognitiva. (Popkewitz, 2001, p. 72).

O outro ponto de contato entre esses dois conceitos é consequência dessa valorização da auto-estima. Trata-se da importância de preparar educadores para que sejam capazes de formar crianças mais preparadas para as adversidades da vida, porque, ainda que mesmo os especialistas *psi* considerem que de certo modo a resiliência seja uma característica específica de cada indivíduo, determinada pela história pessoal de cada um, ela não é “impermeável à intervenção educativa ou à ativação do desenvolvimento psicológico conduzidas com o objetivo de promover a resiliência”.

É por isso que não faltam orientações no sentido de ensinar pais e professores a educarem suas crianças com essa perspectiva. No já considerado *best-seller* no gênero, *Pais brilhantes, professores fascinantes*, Augusto Cury (2003) arrola sete hábitos que, segundo ele, devem ser desenvolvidos pelos educadores para desenvolver as mais de cinquenta características fundamentais da personalidade dos jovens (p. 16). Antes de analisarmos o hábito que mais diretamente se liga ao que está sendo discutido nessa sessão, gostaríamos de chamar a atenção para a própria palavra hábito, já tão discutida neste trabalho. Pais e professores precisam mudar seus hábitos, tão enraizadamente construídos, para, com isso, conseguirem modificar os hábitos de quem querem educar.

No capítulo que discute o quarto hábito, intitulado *Bons pais preparam os filhos para os aplausos, pais brilhantes preparam os filhos para os fracassos*, Cury defende, dando outra nomenclatura mas utilizando-se da

mesma justificativa, a mesma necessidade de que os educadores adotem a profilaxia da frustração.

Estimule seus filhos a ter metas, a procurar o sucesso no estudo, no trabalho, nas relações sociais, mas não pare por aí. Leve-os a não ter medo dos seus insucessos. Não há pódio sem derrotas. Muitos não sobem no pódio, não por não terem capacidade, mas porque não souberam superar os fracassos do caminho. Muitos não conseguem brilhar no seu trabalho porque desistiram nos primeiros obstáculos. Alguns não venceram porque não tiveram paciência para suportar um não, porque não tiveram ousadia para enfrentar algumas críticas, nem humildade para reconhecer suas falhas. (CURY, 2003, p. 37).

Tiba, em outro *best-seller*, defende a idéia de que a tolerância à frustração deve ser ampliada a partir do estímulo à auto-estima e à autoconfiança, como mostra o trecho a seguir transcrito:

A felicidade é uma construção interior que suporta bem a frustração. (...) Quem tem auto-estima elevada tem mais autoconfiança e resiste muito mais que os “parafusos de geléia” às frustrações e contrariedades, compromete-se com objetivos e compartilha os sentimentos alheios. (TIBA, 2002, p. 296).

Essa idéia de Tiba vai totalmente ao encontro da definição para o termo “profilaxia da frustração” do *Amor Exigente* (MENEZES, 2001, p. 10; 2003, p. 60), que estabelece justamente essa relação de causa e efeito, uma vez que determina que primeiro se deva “promover a descoberta de talentos e potencialidades e possibilitar-lhes o desenvolvimento” para só então criar situações para que o indivíduo aprenda a “suportar e superar crises e perdas”.

Como se pode observar, então, o fato de a nomenclatura utilizada para definir cada uma das propostas não ser a mesma não significa que não se fundamentem nos mesmos pressupostos. Nos vários discursos analisados nessa seção o que se defende claramente é que os educadores devem promover situações em que as crianças possam formar-se “interior e espiritualmente” (MENEZES, 2001, p. 10), para conseguirem suportar frustrações futuras, porque “a vida é uma longa estrada que tem curvas imprevisíveis e derrapagens inevitáveis” (CURY, 2003, 39).

5.7 Calar, deixar falar ou fazer falar

Como vimos com Foucault, através do incremento do dispositivo da confissão, o sujeito se transformou, em um só tempo, em objeto de conhecimento para si e para outrem, para, a partir daí, tornar-se capaz de operar transformações em si mesmo. Analisamos vários discursos que nos mostram que esse mecanismo de subjetivação é largamente utilizado pelas instituições investigadas, independente se essa prática é ou não denominada de confissão. Nesse sentido, é preciso que se ressalte que, como demonstramos, as práticas que observamos estão muito mais para o “fazer falar” do que para o “deixar falar”.

Elisabeth Roudinesco, historiadora e psicanalista, entretanto, ao analisar a crescente valorização da psicofarmacologia e a conseqüente desvalorização da psicanálise provocada pelo que chamou de “sociedade depressiva”, conclui que:

Entre o medo da desordem e a valorização de uma competitividade baseada unicamente no sucesso material, muitos são os sujeitos que preferem entregar-se voluntariamente a substâncias químicas a falar de seus sofrimentos íntimos. O poder dos remédios do espírito, portanto, é o sintoma de uma modernidade que tende a abolir no homem não apenas o desejo de liberdade, mas também a própria idéia de enfrentar a prova dele. O silêncio passa então a ser preferível à linguagem, fonte de angústia e vergonha. (ROUDINESCO, 2000, p. 30).

Acreditamos que essa autora tenha elementos para fazer uma análise bastante abrangente do que acontece no mundo ocidental. Por outro lado, o resultado de nossas pesquisas não coincide, em princípio, com a idéia de que o silêncio medicado tem substituído a confissão. Sabendo que a psicofarmacologia é uma realidade também brasileira, como sustentar a análise sobre os nossos dados à luz do que afirma Roudinesco? Acreditamos que essa questão se relaciona estreitamente com a discussão que fizemos

sobre prevenir ou recuperar. Vimos que essa não é apenas uma preocupação recente, manifestada isoladamente por uma ou outra instituição, pois, como já havia nos alertado Foucault, os novos dispositivos disciplinares implantados a partir do Século XVIII eram considerados mais eficientes e econômicos, justamente porque eram profiláticos, já que priorizavam o controle à punição.

Assim, em nossa análise, a psicofarmacologia vincula-se (ou ainda vincula-se) muito mais à recuperação do que à prevenção. Nossos dados mostraram, por outro lado, que a confissão é (ou ainda é) um dispositivo de subjetividade largamente utilizado na prevenção de comportamentos inadequados. Até porque o recorte de nossa pesquisa propiciou esse enfoque, já que observamos essencialmente a educação voltada para crianças na fase em que são, na concepção dos entrevistados, mais facilmente moldáveis. Mas, é óbvio que se pode prever que a psicofarmacologia seja cada vez mais utilizada também para prevenir. Já não deve estar restrito aos hipocondríacos o hábito de tomar medicamento mesmo sem estar doentes. Com as novas descobertas de drogas, cada vez mais específicas, acreditamos que seja cada vez mais comum que se tomem remédios para prevenir o estresse, a depressão, a melancolia, a síndrome de fadiga crônica e tantos outros males pós-modernos.

Então, se, por um lado, assistimos a uma relativa vitória da psicofarmacologia na luta contra a psicanálise, e, segundo Roudinesco (2000, p. 29), isso ocorre porque “os próprios pacientes, submetidos à barbárie da biopolítica, passaram a exigir que seus sintomas psíquicos *tenham* uma causalidade orgânica” (grifo da autora); por outro lado, temos, como a própria psicanalista francesa alerta (p. 28), uma presença cada vez mais marcante da psicanálise nas diferentes esferas da sociedade.

No contexto escolar, os profissionais “psi” são cada vez mais comuns. Ó (2003) contextualiza o surgimento do saber que fez com que psicólogos e outros “*experts* da profilaxia da sociedade e da alma das crianças e dos jovens” (Nóvoa, 2003) fossem integrados à cultura escolar. Segundo ele,

Toda a relação educativa moderna tem uma raiz psi, o que significa que passou a estar dependente dos diagnósticos, orientações teóricas, divisões e formas de explicação que a Psicologia concebeu para indexar e reelaborar os imperativos éticos. Podemos então falar de uma regulação psicológica do eu, como derivando daquela ciência da alma em franca expansão há mais de um século. Apontando para as capacidades e as aptidões, a saúde e as doenças, as virtudes e as perversões, a normalidade e as patologias do escolar, a Psicologia está na base, de facto, de todas as técnicas e dispositivos relativos à identidade e à conduta. (Ó, 2003, p. 9).

Popkewitz relaciona o enfoque das ciências psi a um esforço em direcionar a criança para um indispensável cuidado com a alma. Segundo esse autor,

A psicologia envolve uma individualização que se concentra nas disposições e nas sensibilidades particulares das crianças rumo ao ensino e ao *self*. Seu enfoque é de “atenção pastoral”, em que os princípios teológicos do “cuidar da alma” são técnicas revistas e elaboradas para aumentar as subjetividades através da auto-inspeção e da auto-retificação. (Popkewitz, 2001, p. 72).

Este trabalho talvez tenha se ocupado, em função do recorte que lhe foi dado, mais com os casos de indisciplina do que com os casos de apatia, e isso pode ter causado a impressão de que o esforço da escola em normalizar os alunos tenha como foco apenas os alunos indisciplinados, o que não corresponde aos dados colhidos. As instituições disciplinares têm como parâmetro sempre um padrão sócio-cultural-historicamente construído e tudo que se afaste desse modelo deve ser corrigido. Assim, da mesma forma que se deve controlar a indisciplina, também se deve controlar a apatia, porque nem uma nem outra se compatibiliza com o gabarito considerado ideal. Vários dados da nossa pesquisa apontam para essa direção. Tiba (1998, p. 124) alerta que “a apatia é bastante grave” já que “não dá para estimular um apático”, por isso a escola deve “reorientar a família” e consultar especialistas para diagnosticar o problema, considerando que pode ser um caso de depressão (p. 125).

Nas entrevistas realizadas, a preocupação com a apatia também foi recorrentemente demonstrada. Frases como “os mais tímidos também devem ser observados” (Diretora da Escola A), “consideramos problemas a agressividade, a apatia e a fuga” e “o professor que é perspicaz percebe a apatia e a fuga” (Coordenadora da Escola A) foram bastante ouvidas. Pastor Dionísio, capelão da Escola D, relatou o caso de uma menina cuja mãe havia falecido há poucas semanas e ninguém na escola havia tomado conhecimento do fato. Durante um culto, essa criança, que sempre participava alegremente das canções, não quis cantar uma canção que dizia “a alegria está no coração de quem já conhece Jesus”. A professora detectou a apatia a partir disso, conversou com a menina e só então descobriu o que havia ocorrido com a menina: “realmente aquela música não fazia sentido nenhum para o coraçãozinho dela”.

Concluindo essa reflexão, poderíamos afirmar, sem receio de exageros, que a indisciplina e a apatia são combatidas, na mesma medida e com a mesma intensidade, pelas instâncias disciplinadoras. No entanto, como vimos em Foucault, o objetivo das práticas de subjetivação é docilizar um corpo. Ora, se consideramos que docilizar significa fazer com que o corpo se torne submisso, por que há necessidade de que se coíba a apatia? Porque não se trata apenas de tornar o corpo dócil, seria preciso, em última instância, torná-lo útil. Nesse sentido, a docilidade só é condição *sine qua non* para que o corpo submeta-se às transformações necessárias para torná-lo útil à sociedade capitalista.

Tiba (1998, p. 125) ressalta porque se considera tão necessário que as agências disciplinadoras reprimam a apatia. Para esse autor, é preciso que não se cometam determinados “erros educativos”, que geram o que ele chama de “geração do tanto faz”: “tanto faz passar de ano quanto não passar, estar ou não de castigo, falar ou não com os pais; nada parece atingir o aluno”. O professor deve, de acordo com esse autor, “redefinir metas a serem atingidas pelo aluno ‘tanto faz’”, e, para isso, se for necessário, é importante contar com os profissionais *psi*, para que o aluno passe a “querer conquistar algo que lhe

seja importante”, porque “para o barco a vela cujo dono não sabe que rumo tomar não há vento que preste”.

Diante dessas sugestões de Tiba, talvez nos reste perguntar se as práticas de subjetivação impostas pelas instâncias disciplinadoras, especialmente pela escola, permitem que os indivíduos sejam sujeitos absolutos de suas escolhas para que possam se considerar os únicos donos das embarcações em que depositam seus desejos. E, em caso de acreditarmos na possibilidade de sobrevivência de alguém cuja resistência suporte todas as investidas disciplinares, seria possível crermos que exista uma escola disposta a gerar vento suficiente para mover essa embarcação?

5.8 O trabalho como prática de subjetivação

Outro tema que apareceu de forma bastante recorrente em nossa investigação relaciona-se à importância que se dá ao trabalho. É preciso esclarecer, entretanto, antes de analisarmos os dados da nossa pesquisa, que estamos concebendo *trabalho* da mesma forma que o faz Foucault, ou seja, vendo-o além de sua função produtiva. Esse filósofo afirma que há uma tripla função para o trabalho: função produtiva, função simbólica e função de adestramento, e alerta que normalmente esses três componentes coexistem numa mesma situação. No entanto, por seus trabalhos terem se ocupado de “pessoas que estavam situadas fora dos circuitos do trabalho produtivo: os loucos, os doentes, os prisioneiros e as crianças”, a função produtiva é “sensivelmente igual a zero” nos contextos analisados por ele. Gostaríamos, então de fazer o mesmo tipo de advertência: como nosso olhar incidiu muito mais sobre crianças em fase de “moldagem”, os papéis simbólico e disciplinar do trabalho são muito mais reforçados.

Passemos aos nossos dados. O *Amor Exigente*, para recuperação de jovens dependentes químicos, investe no que chama de “trinômio:

Trabalho, Oração e Terapia de Apoio”, e nesse caso, o primeiro termo do trinômio é visto como

[...] trabalho mesmo, ocupação com coisas que o cansem, gastem bem suas energias e o ajudem a se desintoxicar. (Capinar, varrer, limpar, cavar, correr, fazer esportes, nadar, dançar em grupo...). (MENEZES, 2001, p. 85).

E para que, apesar dessa descrição, não se confunda o que se está propondo com outro tipo de atividade que também poderia ser considerada trabalho, a autora apresenta a seguinte advertência:

ATENÇÃO: O trabalho não deve ter como objetivo apenas fins lucrativos ou de competição. E não confundir “emprego” ou “ter um serviço” com o trabalho de fato. (MENEZES, 2001, p. 85, grifo da autora).

Beatriz Ferreira (1999, p. 210) propõe que o membro de “Grupo de Apoio aos filhos”, deve, entre outras coisas, contratar os jovens dependentes químicos para fazer “trabalhos de que não se goste (limpeza, corte da grama, decoração, pintura, etc.)”. E mesmo o membro do dito Grupo de Apoio deve trabalhar, para que não fique “o dia todo pensando nos próprios problemas”. A autora sugere que o coordenador de AE seja

Voluntário de algum serviço beneficente e leve o filho de outro pai-AE junto:

- ao Serviço de Proteção aos Animais;
- às visitas a hospitais infantis, para brincar com as crianças doentes;
- aos asilos para ajudar os idosos;
- aos programas de sopas para os sem-teto;
- para limpar seu guarda-roupa. (FERREIRA, B., 1999, p. 211).

Mas não é só para a recuperação de jovens dependentes químicos que o trabalho é recomendado; também na prevenção de comportamentos inadequados esse tipo de prática de subjetivação é estimulado. A justificativa apresentada por Menezes, a seguir transcrita, reforça a concepção de educação, sobre a qual já discutimos, que pressupõe que estejamos hoje

vivendo um momento de necessidade de equilíbrio entre uma educação essencialmente repressora e outra, posterior, absolutamente libertária.

Lembrem-se: há algum tempo, os jovens eram criados respeitando a todos (avós, pais, professores). Tinham prazer em servir ou trabalhar por eles ou com eles... Devagarzinho, porém, as coisas foram mudando... Os pais ou punham empregados para fazer o serviço ou faziam tudo, deixando o filho livre para estudar e ser criança, esquecendo-se de que o trabalho valoriza as pessoas, ajuda o jovem a crescer e o prepara para a vida. (MENEZES, 2003, p. 33).

Definindo cooperação como “a união de pessoas em volta de um trabalho para o bem de todos”, a mesma autora defende que “os filhos devem ter encargos em suas casas”, afirmando que eles só deverão ter direito de fazer reivindicações quando, “com uma postura madura e séria, tornam-se membros cooperadores e organizadores do grupo familiar” (MENEZES, 2003, p. 33).

Gabriela, uma das coordenadoras do AE, esclarece, entretanto, que não é qualquer tarefa doméstica que pode ser considerada como colaboração, o fato de um filho manter o próprio quarto arrumado, por exemplo, não pode porque se trata de uma “obrigação”. O termo *colaboração*, para o AE, abrange necessariamente o coletivo. Assim, varrer o quintal, arrumar toda a casa ou lavar a louça do almoço são consideradas colaborações porque trazem benefícios para todos os membros da família.

Irmã Benedita, ex-diretora da Escola B, contou que, dentre as táticas que utilizava para “corrigir menino danado” estava a de atribuir a ele alguma atividade, como trabalhar na horta ou regar as plantas. Segundo ela, o resultado era bastante positivo, porque, ao final, “o aluno se orgulhava de ter trabalhado”. E, para a diretora da Escola A, Aparecida, como já comentamos, os alunos indisciplinados devem ser estimulados para a prática desportiva, porque segundo ela, são justamente os alunos rebeldes que se revelam melhores atletas. A justificativa apresentada por essa profissional encontra eco na definição de trabalho do AE sobre a qual já falamos: para ser trabalho é preciso se “gaste bem as energias” (MENEZES, 2001, p. 85).

Esses dois depoimentos nos ajudam a compreender as reflexões que Foucault faz em relação à utilização do trabalho manual como meio de redenção. Ao comentar métodos utilizados, no século XIX, pelo sistema penitenciário europeu, ele afirma que constituía um paradoxo usar o trabalho como forma de reinserir do delinqüente na sociedade, porque isso representava

Um instrumento de perseguição física, impondo ao condenado, de manhã à noite, o trabalho mais insípido, monótono, brutal, cansativo, extenuante e, no limite, mortal. (FOUCAULT, 2003m, p. 197).

O que vemos nos depoimentos da Irmã Benedita e da professora Aparecida, entretanto, é que o trabalho utilizado para redimir “o menino danado” não é enfadonho ou desagradável. Ao contrário disso, há toda uma preocupação em fazer com que essa criança sintasse orgulhosa do fruto do seu trabalho, seja ele um pé de couve ou uma medalha conquistada em competição esportiva.

5.9 Algumas reflexões sobre o espaço físico

Como vimos, Foucault, a partir da análise que faz do Panóptico de Bentham, mostra-nos como a estrutura física pode ser utilizada como dispositivo de controle. Para ele, a partir do final do século XVIII, a arquitetura passa a ter uma nova função.

Outrora, a arte de construir respondia sobretudo à necessidade de manifestar o poder, a divindade, a força. O palácio e a igreja constituíam as grandes formas, às quais é preciso acrescentar as fortalezas; manifestava-se a força, manifestava-se o soberano, manifestava-se Deus. A arquitetura durante muito tempo se desenvolveu em torno destas exigências. Ora, no final do século XVIII, novos problemas aparecem: trata-se de utilizar a organização do espaço para alcançar objetivos econômico-políticos. (FOUCAULT, 2001g, p. 218).

Então, ainda que não se tenha incluído como objetivo deste trabalho de pesquisa uma reflexão mais aprofundada sobre a estrutura física das escolas, o que implicaria certamente uma análise de suas plantas arquitetônicas, alguns dados sobressaíram tanto em relação à característica física dessas instituições que não podem deixar de ser comentados.

Das seis escolas confessionais pesquisadas, três estão anexas às instituições religiosas que as mantêm (C, E e F).

Na Escola C, o acesso à escola é independente do acesso à igreja, mas há dois acessos internos que ligam diretamente a escola à igreja. Em um desses acessos, é preciso subir um pequeno lance de escadas que dá acesso à sala do diretor (que é também o pastor da igreja, neste caso), e basta descer mais alguns degraus para se ter acesso ao grande salão da igreja. Ou seja, a sala do diretor fica entre a escola e a igreja, de tal modo próxima que é perfeitamente possível ouvir, sem ser visto, o que está acontecendo na secretaria da escola e na igreja. Os cultos realizados uma vez por mês com todos os alunos e as reuniões com os pais (atividades da escola) são realizadas no salão da igreja. As aulas de evangelização – *Escola Dominical* – (atividades da igreja) são realizadas na escola.

A Escola E tem duas sedes no município, uma localizada num bairro relativamente nobre da cidade, outra, distante da primeira, num bairro mais carente. As duas sedes têm igrejas anexas. O acesso à escola, em ambas as sedes, é através de um corredor que passa ao lado da igreja. Além da porta principal da igreja, há ainda dois outros acessos, um no corredor que dá acesso à escola e outro no pátio da escola. Como ocorre na Escola C, também na Escola E, atividades da escola são realizadas no salão da igreja e atividades da igreja são realizadas nas salas de aula da escola.

Os acessos à Escola F e ao Centro Espírita que a mantém são totalmente independentes, mas há um portão que liga as duas instituições e que fica aberto durante o período de aulas porque duas salas do Centro Espírita são utilizadas como salas de aula. As aulas coletivas, ao contrário do

que ocorre nas Escolas C e E, são realizadas no pátio da escola, com as crianças sentadas no chão.

Na Escola A, o que chama atenção no aspecto físico é o fato de haver uma janela basculante na sala da coordenação que dá vista para o pátio. Devido a um desnível no terreno onde a escola foi construída, a sala da coordenação fica num plano mais elevado que o pátio, de forma que é possível ter da janela uma visão bastante ampla do pátio, mas basta abrir pouco o basculante para que a pessoa que está na sala da coordenação olhando para fora fique praticamente imperceptível aos olhos de quem está no pátio.

A Escola B tem um único portão de entrada que dá acesso a um grande corredor. À direita, logo no início do corredor, há uma escada que dá acesso ao piso superior e uma porta que dá acesso ao pátio. Há salas de um lado e do outro do corredor. A primeira sala à esquerda é da diretora, quase de frente tanto para a escada quanto para a porta que dá acesso ao pátio. Ou seja, se estiver com a porta aberta, a diretora, de sua sala, controla todas as pessoas que entram, saem ou circulam na escola.

Na Escola G, ao contrário do que acontece na Escola B, não há necessidade de portas abertas para que o controle se efetive, já que a sala da coordenação possui uma grande janela de vidro, que fica de frente para o portão por onde entram os que chegam à escola a pé. Também os professores que tiverem deixado seus carros no estacionamento da instituição passarão obrigatoriamente em frente a essa abertura panóptica. Essa espécie de *vitreaux* não pode ser aberta para entrada de ar (ou a saída de som). Como a sala tem um aparelho de ar condicionado, é possível permanecer com a porta fechada e, dessa forma, impedir que os que estão do lado de fora ouçam o que se fala na sala. A mesa da coordenadora está posicionada estrategicamente, de forma que é ela que fica de frente para a abertura de vidro, tendo acesso visual a toda movimentação na escola. A pessoa que é recebida por ela fica de costas para a abertura.

Como já alertamos, não faz parte dos objetivos deste trabalho de pesquisa um estudo extensivo da estrutura física das escolas, mas esses

detalhes arquitetônicos revelam tanto as suas intenções panópticas que os julgamos merecedores de serem desvelados.

5.10 Diálogo, castigo ou palmada

A reflexão proposta nessa seção relaciona-se muito estreitamente com a análise já apresentada que parte da suposição de que a concepção de “boa educação” não é sempre a mesma, já que se trata de uma construção sócio-histórico-cultural.

Palmada, castigo ou diálogo, o que se mostra mais eficiente para impor limites aos filhos? O que a escola, com toda a sua já comentada intenção de ensinar à família a arte da boa educação, tem sugerido aos pais?

Há dez anos, Tiba (1995, p. 35) defendia que os pais deveriam lançar mão do que ele chamou de “tapas pedagógicos”, nas situações em que, para a criança “sentir que não é não”, fosse necessário “receber um corte no seu processo mental e no desejo físico de conseguir seu objetivo”. Esse autor, no entanto, tenta restringir a possibilidade de amplidão semântica de sua proposta com dois alertas. O primeiro é o esclarecimento de que o “tapa pedagógico” não é “surra nem espancamento”; é, segundo ele, “um chamar a atenção, numa tentativa de organização mental através de um estímulo corporal”, e apresenta exemplos para ilustrar o que diz:

Como nos filmes americanos em que uma mulher madura, numa crise nervosa, perde o controle, grita ou faz coisas inesperadas e o companheiro lhe dá uns tabefes no rosto para trazê-la de volta à realidade. Em casos mais exagerados, quando uma pessoa está se afogando por não saber nadar e na chegada do salva-vidas tenta, desesperadamente, agarrar-se a ele de qualquer maneira, colocando em risco a vida dos dois, é comum o salva-vidas dar-lhe um chega para lá, quase a nocauteando para poder salvá-la. (TIBA, 1995, p. 36).

O segundo alerta é que essa estratégia só deve ser usada na infância, porque, segundo ele, o “tapa pedagógico” faz com que a auto-estima da criança diminua, por isso dá resultado; com o início da puberdade, entretanto, o “tapa pedagógico” faz com que se aumente a auto-estima do adolescente, por isso traria um efeito “às avessas”, já que nesse caso “os filhos avisam que este método já não funciona mais através da resposta estóica: “Não doeu!” (TIBA, 1995, p. 36).

Algum tempo depois, esse psiquiatra e psicodramatista parece ter mudado de opinião. A parte final do “Quem ama educa” é dedicada a responder perguntas de “pais e mães aflitos” que lhe foram dirigidas nas diversas palestras que profere por todo país. Ao responder a questão “já esgotei todos os recursos e meu filho continua me enfrentando; devo dar-lhe uns ‘tapas pedagógicos?’”, Tiba (2002, p. 298) responde que “nunca se deve dar tapas nos filhos, mesmo que sejam pedagógicos” e acrescenta que houve “má compreensão” do que ele defendeu no livro anterior; mas, já no parágrafo seguinte, substitui a versão do entendimento equivocado por outra, em que admite que “mudanças aconteceram”:

Em nove anos, muitas mudanças aconteceram, e hoje as crianças estão violentas. Tapa é uma violência. Dar tapa em crianças violentas é incitá-las à briga, piorando a situação. O tapa é o primeiro degrau do espancamento. Violência e castigo não educam, mas perpetuam as inadequações. Se o agressor (pai ou mãe) é mais forte que o filho, o troco (o filho ficar mais forte que os pais e então agredi-los) é só uma questão de tempo. (TIBA, 2002, p. 298).

É importante ressaltar ainda que a resposta de Tiba remete para uma outra parte do mesmo livro, intitulada *Conseqüências no lugar de castigos*, em que ele faz uma série de sugestões que não nos parecem fiéis ao que o título propõe. Considerando que ‘conseqüência’ é o efeito de alguma coisa, é natural que se espere que fossem apresentadas sugestões em que os filhos se responsabilizassem pelo resultado de suas ações. Alguma coisa do tipo:

Se sujou, limpe. Se desarrumou, arrume. Se gastou toda a mesada, passe o resto do mês sem dinheiro. Se quebrou o brinquedo, brinque com ele quebrado, porque não se comprará outro.

No entanto, o exemplo utilizado por Tiba refere-se a uma criança que, com a família, estava na fila para usufruir de um brinquedo na *Disneylândia*. Diante do mau comportamento do filho, que “se pendurava na fita do corrimão como se ela fosse um balanço e chutava as pessoas na fila”, a mãe apenas “fazia cara de desânimo” e o pai dizia ao filho que, se ele não se aquietasse, não o traria mais à *Disney*. Nem a expressão facial da mãe nem as palavras do pai, segundo Tiba, causaram qualquer alteração no comportamento do menino. A sugestão de Tiba para resolver essa situação é apresentada da seguinte forma:

Estipular que o garoto não desfrute o brinquedo em cuja fila de entrada está. ‘Você vai ficar aqui fora até a gente sair’, ou seja, nada de jogar as *conseqüências* para um duvidoso futuro. Ele precisa entender que não usufruir o brinquedo é de sua exclusiva responsabilidade. A condição é que o garoto espere a família na saída do brinquedo. Se ele não estiver no local combinado, perderá o direito também ao próximo brinquedo, e assim sucessivamente. (TIBA, 2002, p. 168, grifo nosso).

Apesar de ter utilizado literalmente a palavra *conseqüência*, Tiba, em nossa análise, apresentou sugestões de castigos, que só se diferenciam da pena que foi atribuída pelo pai da criança em relação ao momento de aplicação. Para esse autor, a punição deve ser imputada imediatamente após o comportamento inadequado do filho e não num “futuro duvidoso”, como disse. Tiba esclarece ainda que o objetivo dessa medida “é fazer a criança sentir a perda que um mau comportamento traz”, e que há três tipos de perda, que ele classifica da seguinte forma: “Multa é perda material; prisão, perda da liberdade; e rejeição, perda afetiva”. Num primeiro momento, para esse autor, os pais devem tentar a coligação de duas perdas, a material, privando o filho de algum objeto, e a afetiva, deixando de dar atenção à criança. Mas, “quando todos os recursos já foram tentados pelos pais e derrubados pelo filho”, os pais devem imputar ao filho a perda da liberdade, no que ele chama de “prisão

domiciliar”. Para que essa “última e drástica medida” resulte em mudança de comportamento do filho, Tiba apresenta uma série de regras:

Quanto ao local:

Um bom lugar é o lavabo ou qualquer outro aposento que não tenha nenhum conforto material nem condições de distrair a criança.

Quanto ao tempo:

O período ideal para uma boa reflexão não deve passar de cinco minutos, pois se for maior a criança pode adormecer ou encontrar outro meio de esperar o tempo passar.

Quanto à postura dos pais:

Essa prisão domiciliar tem significado educativo. Portanto, não deve ser acompanhada de raiva, gritos e violência. Os motivos e os objetivos pelos quais o filho está sendo preso devem ser explicados com firmeza, olhos nos olhos, para que ele possa compreender e se modificar. (...) O que não se deve é deixá-la sair correndo imediatamente para outra atividade. O que valida esse recolhimento é a conversa que se tem depois com o filho: mais calmo, ele deve falar sobre o que refletiu e não ficar ouvindo “mais ladainhas” dos outros. (TIBA, 2002, 169-170).

O que se pode observar é que o objetivo da “prisão domiciliar” é fazer com que o filho reconheça seu comportamento inadequado e prometa que não os cometerá mais. Enquanto essa *confissão* e esse *ato de contrição* não forem extorquidos, a pena continua “progressiva e cumulativamente”, como mostram os trechos abaixo:

Se a criança ficar gritando, ofendendo, dizendo palavrões, chutando a porta, a contagem dos cinco minutos será zerada e recomeçará.

Se ele não pensou nada durante o período, volta para mais um período de reflexão para expressar-se depois. (TIBA, 2002, p. 170).

Com exceção de um relato feito pela Irmã Benedita, ex-diretora da Escola A, de que conheceu o caso de um rapaz “insubordinado no mais alto grau”, que ficava preso numa cela com grades que foi construída dentro da casa dele, não ouvimos nenhuma outra história de prisão domiciliar. Mas, em relação aos castigos e às palmadas, parece haver um certo consenso. Todos

os relatos que ouvimos neste trabalho de pesquisa sobre esse tema específico indicam que há concordância de idéias. Primeiramente, deve-se tentar o diálogo. Se isso não resolver, o castigo e a palmada são recursos dos quais os pais não devem abrir mão.

A escola se encarrega de apoiar os pais nesse tipo de decisão, inculcando nos alunos a idéia de que esse tipo de repressão é feita para o bem da própria criança. Para ilustrar essa ação da escola sobre a criança, transcrevemos abaixo a fala de um aluno de 1ª série que tivemos a oportunidade de ouvir durante uma aula de ER na Escola A, em resposta ao comentário da professora, “não devemos dizer que não gostamos da mãe quando ela nos corrige”:

A mãe nos deixa de castigo, nos bate, para corrigir, faz porque quer o nosso bem, ama a gente, está plantando a sementinha do bem no nosso coração.

Irmã Benedita ressaltou que, se os pais ameaçam os filhos de castigá-los, devem cumprir o que foi acordado sob pena de ficarem “desacreditados”, e contou o caso de uma mãe que batia no filho todos os dias às quinze horas, porque “não adianta bater na criança num dia que ele sabe que você está com raiva”, é “preciso acompanhar diariamente a criança”, e argumentou que “galinha não mata pinto”, sugerindo que as palmadas da mãe não seriam maléficas para o filho. Para Joana, Coordenadora de Encontro de Casais, o castigo deve ser usado pelos pais quando os filhos “não se comportam bem”, porque se os pais não “repreendem os filhos” correm o risco de que eles os “envergonhem”. E admitiu a idéia de que se deve dar “tapas” nos filhos, “desde que se saiba a diferença entre tapa e espancamento”. Essa idéia de que os filhos devem ser corrigidos com rigor pelos pais, para que não passem por situações de constrangimento, encontra respaldo na Bíblia:

Vara e correção dão a sabedoria;
menino abandonado à sua vontade se torna a vergonha da mãe. (Pr 29,15)

Para Eva, diretora da Escola E, os pais devem pensar bem antes de bater num filho, porque, na concepção dela, não faz sentido bater se não for “doído”. É preciso, na opinião dessa diretora, que a criança sinta a dor do tapa da mesma forma que se sentiria contrariada com um castigo que a impedisse de realizar alguma coisa de que realmente goste.

Como já se disse, o Pastor Dionísio colocou como condição de seu trabalho na Escola D que ele não fosse visto pelos alunos como integrante da corpo disciplinar da escola, porque dessa forma não conseguiria que os alunos o vissem como amigo e, conseqüentemente, não se abriam com ele. Por isso, disse que, se dependesse exclusivamente dele, gostaria de conversar com todos os alunos considerados indisciplinados antes de qualquer imputação de sanção. Ele sabe que isso não acontece, até porque a escola tem muitos alunos; as professoras acabam determinando castigos para os alunos, como “ficar de pé na sala da coordenação” ou “ficar fazendo tarefa no recreio”, sem que ele tome qualquer conhecimento, antes ou depois de atribuir a pena. Esse religioso, no entanto, disse que “não é totalmente contra o castigo”, só acredita que isso, “por si só, não resolve”, porque “o fundamento deve sempre ser a educação”, já que “a disciplina inclui necessariamente ensino”. Para ele, “tem hora que uma boa conversa resolve”, mas há também situações em que se deve apelar para “o castigo ou uma palmada na hora certa”, porque “uma dorzinha ajuda”. E, para provar que o que defende encontra subsídio na doutrina religiosa, citou o seguinte trecho bíblico:

A loucura apega-se ao coração da criança;
A vara da disciplina afastá-la-á dela. (Pr 22,15)

Irmã Benedita, ex-diretora da Escola B, orgulha-se de ter sido absolutamente rígida durante todo o tempo em que dirigiu a instituição e, mais, de fazer com que essa imagem austera ultrapassasse os limites dos muros da escola. A prova disso é que muitos pais cujos filhos haviam sido expulsos de outras instituições de ensino procuravam, segundo ela, a Escola B para que fosse “recuperados” por ela. Essa religiosa – já aposentada depois de ter trabalhado durante 44 anos na educação, dos quais 26 na escola objeto de

nossa pesquisa, mas ainda bastante requisitada para palestras (como a que tivemos a oportunidade de ouvir no Encontro de Casais com Cristo) – nos contou vários casos de “alunos muito difíceis” que passaram por ela e se tornaram pastor ou engenheiro civil ou advogado ou vereador ou músico com bolsa de estudos no exterior. Mas contou, por outro lado, um caso em que a mãe, no dia da matrícula, solicitou que não se colocassem limites ao filho “porque é dessa forma que ele é educado em casa”. Segundo Irmã Benedita, a matrícula nem foi efetivada, porque a solicitação da mãe contrariava totalmente os princípios da escola. Relatou também um caso de um aluno recém-transferido que “já na fila aprontou” e ela lhe disse: “você não vai ser expulso, mas vai ver o que vai te acontecer”. Para essa religiosa, “a moleza amolece a personalidade”, por isso é preciso impor limites a crianças e adolescentes com bastante rigidez, para que se forme não apenas o corpo mas também a alma. Contou, com transparente orgulho, que havia recebido um troféu de honra ao mérito em solenidade promovida pela Câmara dos Vereadores do município. O proponente da homenagem foi Júlio, um ex-aluno da escola, advogado e à época em seu segundo mandato como vereador.

Nosso projeto inicial não previu que houvesse necessidade de se entrevistar alunos ou ex-alunos das instituições pesquisadas. Mas, como nossa opção metodológica foi pelo “*trajeto temático*”, acreditamos que seria interessante entrevistar esse vereador, para conhecermos as razões pelas quais ele resolveu propor essa deferência. As justificativas apresentadas por ele, de fato, nos ajudam a compreender as práticas de subjetivação da escola. Ele contou que estudou na Escola B entre os anos de 1971 e 1976. Embora se tenham passado muitos anos, ele tem muitas lembranças de lá, que “não conseguiu tirar da mente”; “é uma escola que ficou” ao contrário de outras pelas quais passou posteriormente e “nem lembra”. Recordar-se de “praticamente tudo desde a hora que chegava”. Além de turnos diferentes para meninos e meninas, os uniformes também eram diferentes. Segundo ele, “não havia brincadeira, era tudo sério”, não havia a “barulheira” de outras escolas, o uniforme deveria estar “sempre limpo e passado” e, na fila, “deveríamos

colocar a mão no ombro do colega da frente” e “cantar o Hino Nacional mesmo”. A irmã Benedita era “dura, brava, austera e severa, desde o início”, e, “quando alguém fazia barulho em classe, ela chamava e dava uma dura”. Ele considera que isso o “atormentava um pouco”, mas “depois você vai acostumando e vai vendo com seriedade”. Por isso, Júlio considera que “foi tudo meio traumático, mas hoje *a gente* avalia positivamente”. Contou que essa irmã era “muito dedicada” à escola e, por isso, “controlava tudo dia e noite”: hoje as escolas usam câmeras de vídeo para controlar os alunos. Ela era a nossa câmera, estava sempre olhando tudo”.

Além da metáfora utilizada por Júlio, comparando a atitude controladora da diretora com a parafernália panóptica atual, que reforça a rigidez com que ela cuidou da disciplina nos 26 anos à frente dessa instituição, é interessante observar também as duas formas de indeterminar o sujeito que Júlio utilizou (*você* e *a gente*). Acreditamos que essa indeterminação não tenha apenas função estilística, mas que Júlio, ao analisar suas memórias a respeito do que viveu nessa instituição, estenda de fato o que se passou com ele a todos que passaram pela influência disciplinadora da Irmã Benedita, o que fica claro na afirmação a seguir: “todos os meus colegas, não há envolvimento em coisa ruim, não”. Júlio, portanto, ao afirmar que os métodos utilizados por essa diretora foram “traumáticos”, mas que valeram a pena em função da “formação ética e moral” que proporcionaram, não se refere apenas a ele próprio, mas a todos que estudaram naquela escola durante a época em que essa religiosa esteve na direção, por isso propôs que o prêmio de honra ao mérito lhe fosse concedido. Esse depoimento de Júlio coaduna-se com a seguinte conclusão a que chegou Irmã Benedita: “os mais difíceis, os que mais foram chamados à atenção, são os mais amigos da gente”, ao relatar o que ouviu de um ex-aluno da Escola B, formado em Engenharia Civil, num encontro fortuito depois de muitos anos sem se verem: “foi a sua rigidez que me protegeu, que me educou. Eu era danado, mas foi a senhora que me botou no cabresto”.

Não sabemos se a palavra *cabresto* foi, de fato, ouvida por essa religiosa, ou se ela a colocou na boca de seu ex-aluno. De qualquer forma, a força que essa expressão carrega não pode ser desconsiderada, e talvez encontre alguma justificativa na “missão” que essa religiosa diz ter:

Antes de ser diretora, sou uma religiosa. Deixei pais idosos [na cidade onde nasceu] que precisam de mim. Então estou aqui para cumprir uma missão, não vou fazer de conta.

Atualmente Júlio é pai de três filhos e diz que utiliza com eles o mesmo rigor que aprendeu com Irmã Benedita, porque “afinal somos fruto do meio em que vivemos”. E é por crer que somos frutos do meio como um todo e não apenas da escola, que, em nossa análise, as instituições escolares fazem tanta questão de que as famílias falem a mesma língua. Há um determinado sujeito que se quer formar, “dócil e útil” à sociedade, para isso, a escola tem que fazer com que seu campo de ação alcance não apenas as crianças, mas, como vimos, toda a sociedade, principalmente a família, afinal no “meio” em que vivemos só passamos “algumas horas” na instituição escolar. No caso de Júlio, a influência foi tanta que ele foi coroinha da Igreja e seu pai, que era “meio espírita”, converteu-se à religião católica.

Uma outra observação sobre esse tema talvez ainda seja necessária. É possível que as obras de Içami Tiba e outras tantas já consideradas *best-sellers* do gênero tenham como público alvo prioritariamente pais e mães mais abastados financeiramente, para que continuem gerando os lucros que produzem não apenas para os autores, mas também para toda indústria do livro. Dois dos exemplos citados por Tiba nos trechos transcritos nessa seção (viagem à Disneylândia e lavabo) são indícios desse direcionamento. Mas é preciso que analisemos que essas obras têm uma disseminação bem mais geral, pois acreditamos que as instituições escolares, mesmo as que trabalham apenas com população mais carente, e o *Amor Exigente* se encarregam de levar as idéias desses autores a quem não tem dinheiro para comprar seus livros.

6 *Considerações finais*

Talvez não sejam mesmo finais as considerações que aqui se apresentam. Neste tópico, além de tentar problematizar a abrangência das análises que fizemos neste trabalho de investigação, pretendemos ousar arriscar-nos por duas trilhas que talvez se encontrem num outro escrito. Primeiramente, tentando responder a questão colocada no item 1.4, propomos que o papel disciplinador da instituição escolar, nesta nossa sociedade de controle, não está em processo de empalidecimento; em seguida, sugerimos que a sociedade de controle conta atualmente com um novo e eficiente dispositivo disciplinador, os grupos de ajuda-mútua. Se, por um lado, as considerações apresentadas neste ocaso são finais; por outro, talvez sejam apenas pequenas sementes que, para florescerem, ainda precisam ser suficientemente adubadas.

6.1 Abrangência das análises

Há escolas e escolas. É preciso deixar claro que as análises que aqui se oferecem referem-se aos dados colhidos no corpus desta investigação. Muitas características das escolas pesquisadas precisam ser analisadas à luz do contexto mais amplo em que estão inseridas. A pesquisa foi realizada no Brasil, um país essencialmente religioso. Em outro país, com outras características culturais, as práticas de subjetivação adotadas pela escola seriam possivelmente distintas das que ora apresentamos. Ainda que consideremos apenas o universo brasileiro, é preciso considerar que, em outras cidades, a realidade educacional pode ser completamente distinta da que hoje se observa no município onde foi realizada a pesquisa. Além disso, há na cidade duas entidades que muito interferem no trabalho que é realizado

nas escolas: o CIERJ, Conselho Interconfessional de Ensino Religioso, e o *Amor Exigente*.

6.2 A escola ainda pode ser considerada a grande instituição de disciplinamento? – uma resposta

Como vimos no item 1.4 deste trabalho, propusemo-nos problematizar a questão colocada por Veiga-Neto (2001) acerca do que ele denominou de “empalidecimento” da função disciplinar da instituição escolar, em função de estarmos vivendo em uma sociedade de controle.

Um dos grandes argumentos utilizados por esse pesquisador para defender sua tese é que não precisamos mais da escola como instância disciplinar porque a sociedade como um todo se tornou uma grande máquina panóptica. Nas palavras dele,

talvez não precisemos mais da escola como máquina panóptica simplesmente porque o próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica. O ideal da sociedade de cristal foi, há dois séculos, pontualmente materializado no panóptico; hoje, foi a própria sociedade que se tornou de cristal. (VEIGA-NETO, 2001, p. 18)

Por tudo que já foi discutido neste trabalho, não temos, é claro, a intenção de problematizar a afirmação de que a sociedade tenha se tornado uma máquina panóptica. Nossa intenção é questionar um pouco mais profundamente se esse fato faz com que haja esse “empalidecimento” da função disciplinar da escola.

Antes de discorrermos mais detalhadamente sobre os dados colhidos por esta investigação que nos levam a concluir que a escola ainda reluz como uma das principais instâncias disciplinadoras, gostaríamos de problematizar o grau de importância do mecanismo panóptico dentro da grande máquina disciplinar.

Foucault atribui grande importância à descoberta de Bentham, afirmando que, na verdade, o que esse filósofo e jurista inglês imaginou não foi

somente uma estrutura arquitetural para resolver especificamente o problema da prisão. Segundo Foucault, o que Bentham chamou de “ovo de Colombo”, por ser “a grande inovação que permitia exercer bem e facilmente o poder”, é, de fato,

[...] aquilo que os médicos, os penalistas, os industriais, os educadores procuravam: ele descobriu uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância. (FOUCAULT, 2001g, p. 211).

Entretanto, é o próprio Foucault que se encarrega de nos alertar que, embora a visibilidade a que se submetem os corpos para que se possa controlá-los não é nem a única nem a mais importante forma de poder da modernidade. Para esse filósofo francês,

Os procedimentos de poder colocados em prática nas sociedades modernas são bem mais numerosos, diversos e ricos. Seria falso dizer que o princípio da visibilidade comanda toda a tecnologia de poder desde o século XIX. (FOUCAULT, 2001g, p. 211).

Assim, Foucault reconhece que a tecnologia inventada por Bentham é muito eficiente, principalmente porque o olhar exige muito pouca despesa,

[...] sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório. (FOUCAULT, 2001g, p. 218).

Entretanto, não atribui a ela o mesmo papel imputado por seu inventou, como ratifica no mesmo texto:

Na verdade, nas técnicas de poder desenvolvidas na época moderna, o olhar teve uma grande importância mas, como eu disse, está longe de ser a única e mesmo a principal instrumentalização colocada em prática. (FOUCAULT, 2001g, p. 218).

Além disso, Foucault adverte que Bentham e todos os que foram influenciados pelas idéias dele podem ter avaliado mal o poder do olhar, por

terem calculado incorretamente o “grau de opacidade e de resistência” dos prisioneiros, o que fez com que acreditassem que as pessoas se tornariam “virtuosas pelo simples fato de serem olhadas”. Para o filósofo francês, esses pensadores ignoraram que haverá sempre formas de resistir às malhas do poder, por mais bem tecidas que sejam, o que significa que, “no domínio das prisões, os detentos não foram pessoas passivas; é Bentham que nos deixa supor o contrário” (FOUCAULT, 2001g, p. 224).

A resposta que ousamos apresentar para responder aos questionamentos levantados por Veiga-Neto (2001) pauta-se consubstancialmente nessas reflexões foucaultianas. Consideramos que a função disciplinadora da escola continua reluzente, não por não concordarmos que a sociedade tenha se tornado uma imensa estrutura panóptica. Concordando com Foucault, acreditamos que a visibilidade dos corpos é apenas um dos muitos dispositivos de poder utilizados pela sociedade de controle e, além disso, os alunos, tal como os prisioneiros de Bentham, também encontram meios de se tornarem opacos e de resistirem.

Como já havíamos adiantado, dados colhidos por esta investigação mostram que a escola não apenas se coloca, mas também é colocada pela família, numa posição hierarquicamente superior em relação à função de ditar as normas da “boa educação”.

É possível que a ocupação desse lugar tenha sido consequência do fato de a escola ter assumido uma série de responsabilidades que antes não lhe eram atribuídas, pois eram consideradas pertinentes à família ou à sociedade – alimentação adequada de crianças, prevenção do uso de álcool e drogas, orientação sobre trânsito e sexo seguro, entre outras – ou, quem sabe, do fato de as crianças estarem indo cada vez mais cedo para a escola. Mas não constitui objetivo deste trabalho concluir se foram essas práticas causa ou consequência do lugar enunciativo em que a escola se coloca atualmente. Gostaríamos, nesta seção, de mostrar mais alguns dados, além dos muitos que foram apresentados no tópico três deste trabalho, que mostram que a

instituição escolar ainda ocupa papel de destaque como instância disciplinadora.

Tiba, ao propor o que chama de “educação a seis mãos”, afirma que a escola precisa “proteger” a criança, “assumindo a função de coordenadora de sua educação”. Além das “duas mãos” da escola, Tiba fala da importância de tanto a mãe quanto o pai ocuparem-se da educação dos filhos, daí o nome que escolheu para esse “novo” modelo de educação. Segundo ele, faz parte do “novo papel da escola” identificar as “dificuldades relacionais” do aluno e convocar os pais para uma reunião em que serão “estabelecidos os padrões que nortearão a educação daquela criança” (TIBA, 1998, p. 159). Chamamos a atenção para o fato de ter sido utilizado o verbo *convocar* e não, por exemplo, convidar, que indica a posição superior que a escola se atribui em relação à família. E também para a intenção da escola em “estabelecer os padrões” de educação, pois Tiba atribui um sentido bem amplo ao vocábulo *padrão*, como vemos no enxerto transcrito a seguir:

Não é só nos grandes conflitos que a escola deve intervir. Pode ajudar, por exemplo, a organizar a vida da família. Quase sempre a desordem da criança em classe reflete a desorganização em casa. Pais “última-horistas” passam essa cultura adiante. A família pode aproveitar a chance e tentar se organizar em nome do filho. (TIBA, 1998, p. 162).

Como se pode observar, a escola pretende intervir não apenas naquilo que interfere diretamente no processo ensino-aprendizagem, mas em toda organização da família.

Afirmações como a da Diretora Eva, da Escola E, de que “os alunos não têm valores em casa” foram bastante comuns na nossa investigação. E é essa a principal razão para que, acreditando nisso, a escola se veja na obrigação de “estabelecer os padrões” norteadores da educação dos alunos. A Coordenadora Amanda, da Escola A, nos contou um caso que talvez ilustre bem o trabalho que as escolas pesquisadas têm feito com a família de seus alunos. Trata-se da história de um menino que, na época da entrevista, estava na quarta série. Ele começou a estudar na escola na segunda-série,

transferido de outra instituição e, desde então, dava muito trabalho para as professoras por ser “extremamente irrequieto e brigão”. Ela disse que a primeira tendência é a professora julgar a criança como relapsa, mas ela, na função de coordenadora pedagógica, disse preocupar-se sempre em “conhecer a história de vida” da criança para analisar seu comportamento. O menino vivia com a madrasta e o pai, que era muito violento com ele. A mãe era “alcoólatra e mulher de vida fácil”. Nas primeiras vezes que chamou o pai para conversar, disse ter feito questão de ressaltar as virtudes do menino antes de falar-lhe sobre os comportamentos inadequados. O pai, segundo ela, saía da escola sempre muito nervoso, e o resultado era sempre o mesmo: nos dias posteriores ao encontro com o pai, o filho chegava à escola “todo roxo”. Essa coordenadora, formada em psicopedagoga, disse ter se empenhado muito nesse caso específico e, para isso, leu muitos livros que lhe pudessem indicar a melhor estratégia para resolver o problema. Passou a “olhar diferente para esse aluno” e a cumprimentá-lo “com beijo e abraço”. Pediu que a criança fizesse um desenho sobre a sua família e chamou o pai novamente. Analisou o desenho junto com o pai, conseguindo convencê-lo de que a criança se sentia sozinha, de que precisava de alguém e de que ele, o pai, era a única pessoa da família com quem o filho podia contar. Essa coordenadora parecia orgulhosa de ter conseguido amenizar o problema familiar do aluno e disse ter ficado muito feliz ao ver, num evento da escola, que esse menino estava de mãos dadas com o pai e a madrasta.

Essa mesma coordenadora contou ainda um outro caso em que interveio num conflito familiar: uma aluna foi trazida até a sua sala chorando muito, “até com febre”, dizendo que estava triste porque o pai “havia arrumado outra”. Chamou o pai e a mãe juntos para conversarem sobre o sofrimento da aluna. Disse: “sai tonta nesse dia, fui sugada em minhas energias”. Embora tenha afirmado que “a gente não quer invadir a privacidade de ninguém”, pareceu satisfeita ao afirmar que o casal se reconciliou.

Apesar de ter contado esses dois casos, defendeu que a escola não deve envolver-se em “questões privadas”: “não é papel nosso”, para que não

se coloque a “escolaridade em risco”. Casos como o dessa família devem ser encaminhados para o padre, para igreja ou para terapia de casal. A escola, em outras palavras, embora seja grande o número dos que defendam que esse não é o seu papel, tenta sempre colocar-se como grande irradiadora das normas para a “boa educação”. Caso o problema fuja ao seu campo de ação, ela, de qualquer forma, esforça-se para ser a mediadora entre a família e outros profissionais, como religiosos, psicopedagogos, psicólogos.

Júlio Groppa Aquino, Doutor em Psicologia Escolar, é um dos que defendem que a escola não deve ter a função de formar moralmente os sujeitos a determinadas regras de conduta. Para ele,

A estruturação escolar não poderá ser pensada apartada da familiar. Em verdade, são elas as duas instituições responsáveis pelo que se denomina educação num sentido amplo. Só que o processo educacional depende da articulação destes dois âmbitos institucionais que não se justapõem. Antes, são duas dimensões que, na melhor das hipóteses, complementam-se, articulam-se. (AQUINO, 1996, p. 46).

Com o objetivo de analisar a questão da indisciplina na escola, esse autor diz que, se se partir do pressuposto de que “a estruturação psíquica prévia ao trabalho pedagógico” é de responsabilidade da família, a indisciplina poderia estar revelando sintomas

[...] de relações familiares desagregadoras, incapazes de realizar a contento sua parcela no trabalho educacional das crianças e adolescentes. Um esfacelamento do papel clássico da instituição família, enfim. (AQUINO, 1996, p. 46).

Devido a esse “esfacelamento” das funções familiares, chegamos, para esse autor, a um impasse, que se constitui justamente em definir a parte que cabe à escola na educação da criança. Para ele, “a educação, no sentido lato, não é de responsabilidade integral da escola”. Entretanto, com base em outro estudo seu, esse autor constatou que “algumas funções adicionais lhe vêm sendo delegadas no decorrer do tempo, funções estas que ultrapassam o âmbito pedagógico e que implicam o (re)estabelecimento de algumas atribuições familiares”. A conclusão a que esse trabalho chegou é que

[...] raras são as vezes que a escola é representada como espaço de (re)produção científica e cultural nas expectativas de seus agentes e clientela. Ao contrário, a normatização atitudinal parece ser o grande sentido do trabalho escolar. (AQUINO, 1996, p. 46).

Vemos, então, que uma coisa é o que esse professor pensa em relação ao papel que a escola deve desempenhar na educação do aluno, outra é o que ele constatou em sua pesquisa. Os dados colhidos por ele não destoam dos nossos. Nesse sentido, gostaríamos de chamar a atenção para a afirmação que ele faz com o objetivo de reforçar que a visão da escola como responsável pela “normatização atitudinal” reflete as “expectativas de seus agentes e clientela”. A tese que aqui defendemos é a de que a função disciplinar da escola não está passando pelo “empalidecimento” a que se referiu Veiga-Neto (2001), justamente porque existe essa confluência de expectativas. Na nossa análise, não é apenas a escola que quer continuar, cada vez mais, a ditar a normas da “boa educação”; a família também deseja que isso aconteça.

Podemos ainda citar outra pesquisa que colheu dados que se compatibilizam com esses. Kátia Silva (1994), em trabalho já citado no tópico quatro, constatou que

Também os pais geralmente valorizam a questão disciplinar na escola e não são raras as vezes que os professores afirmam que vários pais dizem-lhes que, “se o filho não obedecer, pode bater”. (SILVA, K. 1994, p. 46).

E há ainda o discurso religioso que também anseia por fazer da escola um espaço para formação moral do aluno. Os vários textos discutidos no tópico dois deste trabalho mostram isso. Além desses, podemos ainda apresentar o enxerto transcrito a seguir, que mostra a orientação de que o professor de Ensino Religioso – público alvo da livro – deve se “apropriar” do lúdico que a escola pode proporcionar para formar moralmente o aluno

[...] é possível apropriar-se na escola, nas aulas, do brincar que faz parte do desenvolvimento infantil, para facilitar o

progresso da formação integral do educando. (OLENIKI; DALDEGAN, 2003, p. 59).

Já vimos que discursos provenientes de três diferentes instituições disciplinares – escolar, familiar e religiosa – confluem na defesa de que faz parte do papel da escola formar integralmente o cidadão. Podemos apontar ainda um quarto discurso, com o objetivo de reforçar nossa tese de que a escola continua desempenhando função de destaque na disciplinarização dos corpos. Trata-se do que preconiza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/EI), cujos objetivos gerais são apresentados da seguintes forma:

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver *uma imagem positiva de si*, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente *seu próprio corpo*, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando *hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar*;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo *sua auto-estima* e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a *articular seus interesses e pontos de vista com os demais*, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, *percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente*, e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, *expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos* e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas

e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, P. 63, grifos nossos)

Bujes (2001) faz interessante análise desse documento e, com base nas teorias foucaultianas, conclui que ele é mais um “dos tantos meios inventados para governar os seres humanos, visando, neste caso específico, moldar e modelar as condutas infantis”. Os trechos por nós destacados, mas não só eles, mostram como essa voz governamental pretende apontar para os profissionais da educação as “metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades” (BRASIL, 1998, p. 7). Dessa forma, como afirma a mesma professora,

A linguagem utilizada pelo PCN faz parte de um complexo de narrativas sobre o eu disponíveis em nossa cultura. São tais narrativas que permitem aos indivíduos relatar os eventos de suas vidas, pensar-se a si mesmos como uma identidade, com tais ou quais características, atribuir sentido à própria conduta ou à alheia. (BUJES, 2001, p. 13).

Nossa intenção com a apresentação de todos esses textos foi mostrar como a escola tem assumido um papel relevante na constituição de subjetividades na sociedade atual, que vai muito além do controle dos corpos a partir de dispositivos panópticos. Dois autores podem nos ajudar a refletir sobre isso: Larrosa e Tomaz Silva,

A pedagogia não pode ser vista como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento e mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto-regulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem *se tornar sujeitos de um modo particular* (grifo nosso). (LARROSA, 1994, p. 57).

A educação institucionalizada sintetiza todos os problemas de governamentalidade, para utilizar uma expressão de Foucault, enfrentados pelo estado capitalista numa situação de profundas transformações econômicas e sociais. A educação não está apenas no centro do projeto educacional moderno, ela está no centro dos problemas de governamentalidade do moderno estado capitalista. (SILVA, T. 1995, p. 253).

Ousamos, então, discordar do posicionamento de Veiga-Neto (2001) quanto à atual função disciplinadora da escola. Para ele, empalidecida; para nós, absolutamente reluzente.

Para concluir nossos argumentos, utilizamos um trecho retirado de outro trabalho desse mesmo estudioso de Foucault, em que analisa a importância da escola na passagem “de uma sociedade de soberania para uma sociedade estatal”. Diz ele,

[...] mais do que qualquer instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. (VEIGA-NETO, 2003, p. 84-85).

Com os mesmos argumentos apresentados por Veiga-Neto, sustentamos nossa tese de que a escola continua tendo papel decisivo na constituição de subjetividades da atual sociedade de controle em que vivemos. Destacamos o trecho em que esse pesquisador sugere que a família é a principal “instituição de seqüestro”, para mais uma vez ratificarmos que nossas análises apontam que a escola não apenas se considera, mas é também considerada pela família, como a grande instituição disciplinar.

Permitimo-nos, para encerrar nossas reflexões, sugerir que a questão que se impõe hoje não é a que faz Veiga-Neto, no título do seu trabalho: “as crianças ainda devem ir à escola?”. Por todos os argumentos apresentados, acreditamos que mais pertinente seria perguntar: *as crianças ainda devem permanecer tanto tempo com a família antes de ingressarem na escola?*

6.3 Um novo dispositivo de controle: a ajuda-mútua

Começaremos nossas reflexões nesta seção com uma afirmação de Ó, que ele próprio caracteriza como atrevida. Diz ele

Nas sociedades modernas o domínio da moralidade remete cada vez menos para sistemas universais de injunção e proibição que para um quadro de *liberdade regulada*. Cada singularidade passa a ser vista como um ponto de passagem objetivada de princípios e forças de poder. A modernidade será, assim, caracterizada pelo permanente desígnio de governar sem governar, de ampliar o poder até aos limites mais distantes, ou seja, às escolhas de sujeitos antónomos nas suas decisões. (Ó, 2003, p. 8, grifo do autor).

Esse autor retoma o conceito foucaultiano de governamentalidade para reforçar que o “governar sem governar” configurar-se-á no grande objetivo de todas as formas de poder modernas. Ainda que se chegue à conclusão de que essas maneiras de ver as relações de poder não sejam tão modernas assim, como mostrou Nóvoa (2003), ao citar os conselhos que Rousseau dá aos jovens professores,

Deixem que o vosso aluno acredite sempre que ele é o mestre, quando, na verdade, são sempre vocês que o são. Não há dominação tão perfeita como aquela que mantém a aparência da liberdade, porque assim cativa-se a própria vontade. (...) A criança só deve fazer aquilo que quer; mas deve querer apenas aquilo que vocês querem que ela faça; ela não deve dar um passo sem que vocês o tenham previsto; ela não deve abrir a boca sem que vocês saibam o que ela vai dizer. (NÓVOA, 2003, p. XIX),

é preciso concordar que o fenômeno da desmaterialização do poder na sociedade do controle, sobre o qual já falamos, está, de fato, cada vez mais presente na pós-modernidade em que vivemos.

Gostaríamos de lançar aqui uma idéia, talvez correndo o mesmo risco que Ó diz ter corrido. Ainda que a relação que intencionamos estabelecer seja considerada atrevida, lançamo-la para que outros a questionem.

Está claro que a explosão tecnológica que vivemos há algum tempo foi a grande mola propulsora que possibilitou a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. São os vários e sofisticados dispositivos de controle – rede mundial de computadores, telefonia celular, cartões de crédito, rastreamento por satélite, dentre tantos outros – talvez mesmo inimagináveis num passado não muito distante, que permitem um controle tão eficiente dos corpos. Mas, sempre há possibilidade de resistência, por mais bem planejados que sejam os mecanismos de controle, porque, como vimos, não é possível haver relação de poder sem pontos de insubmissão que lhe são inerentes. Dessa forma, a tecnologia ultramoderna, da mesma forma que está a serviço dos que querem controlar, pode também auxiliar os que querem rebelar-se. Podemos pensar, por exemplo, no caso de um jovem que simula um problema na conexão telefônica antes de “conseguir” dizer ao pai onde se encontrava quando este lhe telefonou. Assim, toda essa parafernália tecnológica deve ser complementada com outro tipo de mecanismo disciplinar, menos técnico, mas, nem por isso, menos complexo ou menos eficiente.

Dentre esses dispositivos, destacamos o que vem sendo chamado de *ajuda-mútua*. O *Amor Exigente* é um grupo desse tipo, mas não nos faltariam exemplos para mostrar que na sociedade atual tem crescido muito o número e a quantidade de adeptos desse tipo de organização. Talvez seja interessante, entretanto, chamar a atenção para uma característica do AE que o diferencia de outros grupos de ajuda-mútua. Organizações que se propõem a ajudar pessoas com qualquer tipo de dependência (química ou não) normalmente só aceitam casos em que a pessoa se apresenta voluntariamente. No AE, no entanto, não há esse tipo de exigência, ou seja, eles aceitam intervir em famílias com esse tipo de problema ainda que o dependente não manifeste sua concordância em ser ajudado (MENEZES, 2003, p. 69)

Lembremo-nos da *Oração da Serenidade* utilizada pelo *Amor Exigente*, já transcrita no tópico quatro:

Eu coloco minha mão na sua, uno meu coração ao seu, para juntos podermos fazer aquilo que sozinho não consigo. Concedei-me Senhor a serenidade necessária para aceitar as coisas que não posso modificar, coragem para modificar aquelas que posso, e sabedoria para distinguir umas das outras. Força.

Já comentamos que, de acordo com a leitura autorizada por essa Organização, essa prece afirma que não podemos modificar o outro, pois só temos poderes para modificar a nós mesmos. Entretanto, apontamos uma série de enunciados utilizados por esse Grupo que propõem deliberadamente uma ação sobre a ação do outro. O que nos interessa, neste momento de nossas reflexões, vai além disso, pois propomos relacionar a necessidade sempre crescente de “governar sem governar”, apontada por Ó, com o crescimento dos grupos de ajuda-mútua.

Numa das páginas do site da Federação Angolana das Pessoas Portadoras de Deficiência, pode-se ler uma sinopse elaborada por Romeu Kazumi Sasaki, onde se pode ler:

Grupo de auto-ajuda (ajuda-mútua)

Os grupos de auto-ajuda têm se multiplicado enormemente nos últimos anos como resultado do chamado "movimento de valorização da pessoa", conjugado com o "movimento de consumidores". As principais características desses grupos de apoio são:

- São organizados pelos próprios indivíduos necessitados e existem separadamente das organizações profissionais de ajuda.
- Seus membros compartilham problemas em comum e/ou são parentes de pessoas que têm problemas em comum.
- Seus membros são considerados iguais entre si; os relacionamentos e interações entre eles se dão em sentido horizontal.
- Há expectativa de que se ofereça ajuda entre os próprios membros. (SASSAKI, 2005)

Como podemos observar, as expressões *auto-ajuda* e *ajuda-mútua* são colocadas como sinônimas. Em outro texto disponível na web,

encontramos, inclusive, uma suposta explicação para o termo *ajuda mútua*. Mas, ainda assim, os dois termos são tomados como sinônimos.

Os Grupos de Auto Ajuda

O conceito de "ajuda mútua" nasce nos Estados Unidos da América, no início da década de Trinta, quando um Médico e um Empresário com problemas de alcoolismo se dão conta de que quando se juntam com a intenção da abstinência, falam e partilham a sua situação, o problema diminui e ajuda-os a não beber. Assim nasceram os "Alcoólicos Anônimos". (AGUIAR et al, 2005)

Discordamos da afirmação de que *auto-ajuda* e *ajuda-mútua* são expressões sinônimas em função, é óbvio, do efeito de sentido presente em *auto* que se contrapõe a *mútua*. O sociólogo Leonardo de Araújo Mota compartilha de nossa opinião. Na entrevista concedida à Editora Paulus, por ocasião do lançamento do seu livro, *A dívida da Sobriedade: a ajuda mútua nos grupos de Alcoólicos Anônimos*, ele afirmou que

Cada vez que um membro ajuda o outro está ajudando a si próprio. Apenas um alcoólico pode penetrar nos sentimentos de outro alcoólico, assim é que surge a identificação recíproca que servirá de estímulo à solidariedade. Por isso é que eu discordo quando denominam A.A. e outras organizações similares de "grupos de auto-ajuda". No meu entender, o que existe em A.A. é ajuda mútua, e não auto-ajuda. (MOTA, 2005).

Talvez seja a crescente popularidade que o termo auto-ajuda vem ganhando, em função da grande quantidade de livros atualmente disponível sobre esse tema, que esteja fazendo com que os grupos de ajuda-mútua se autodefinam dessa forma. Seja qual for o motivo, os dados colhidos por nossa pesquisa revelam que as orientações voltam-se muito mais para um estímulo à dependência do que à independência do indivíduo em relação aos seus pares.

Em relação ao *Amor Exigente*, além da *Oração da Serenidade*, muitos outros exemplos podem ser dados. Em Menezes (2001), obra que tem o professor como público alvo, vários trechos podem ser destacados:

O *Amor Exigente* propõe mudar as coisas para você. Vamos desafiá-lo! E, se você aceitar o desafio, este programa poderá ajudá-lo, poderá mudar a qualidade do ensino e, com o tempo, começará a melhorar a imagem da sua profissão e do próprio professor, tanto dentro da escola, como na comunidade. (p. 29),

O *Amor Exigente* não acredita que, sozinhos, sejamos capazes de realizar as mudanças necessárias. Especialmente, é muito difícil encontrar pessoas que, por si só, tenham controle sobre seus impulsos: comer de menos ou demais, beber demais, fumar compulsivamente etc. (p. 41).

A proposta é clara: essa Organização se considera capaz de ser agente de mudança porque não acredita que as pessoas, sozinhas, sejam capazes de resolverem os seus problemas. Deve-se observar que os dois trechos foram retirados do mesmo livro, que se destina ao professor. No entanto, o segundo trecho aborda problemas que, em princípio, não se relacionam diretamente com o ofício do professor.

Nesse próximo trecho destacado, pode-se ver que a extensão da ajuda que é proposta pela organização vai muito além de questões de natureza prática, trata-se deliberadamente de instituir subjetividades, a partir da deliberação do pode ou não ser considerado verdadeiro:

O grupo de apoio existe para ajudá-lo e para decidir sobre o que é real e o que é imaginação sua em meio aos problemas que você enfrenta. [...] As pessoas do Grupo de Apoio dizem a verdade sobre o que vêm de errado e o ajudarão a tirar as vendas e a mudar. (p. 47).

A orientação para que os membros dessa Associação dependam uns dos outros é levada tão a sério que sob o título *Perigo para o grupo*, é apresentado o seguinte alerta:

Um grande perigo para o *Amor Exigente* é a auto-suficiência. Acreditar que se pode fazer tudo sozinho é perigoso e improdutivo (...) Você acha que não precisa de pessoas lhe dizendo o que fazer? (...) Você precisa continuar com o grupo e começar a entrar na última fase que é a **INTERDEPENDÊNCIA** – a verdadeira meta do método do **AMOR EXIGENTE**. (MENEZES, 2001, p. 48, grifos da autora).

Mas essa idéia de que independência deve dar lugar à interdependência não é uma exclusividade do *Amor Exigente*. Pudemos encontrá-la em outros discursos, como na fala da Professora Marilac: “a minha limitação permite a presença do outro que me complementa e é essa a essência da comunidade” ou na *Oração da Família Agostiniana*, transcrita a seguir.

Senhor,

Hoje Vos pedimos intensamente pela nossa Fraternidade e família Agostiniana: para que nos conheçamos sempre melhor e nos amemos cada vez mais em espírito generoso de serviço e de partilha.

Fazei com que saibamos e queiramos superar o egoísmo e o isolamento que dividem e empobrecem, e sintamos a alegria e a riqueza de amar-nos e doar-nos.

Que cada um de nós e cada uma de nossas Comunidades sinta e viva a necessidade do outro e dos outros para crescer na busca da Verdade, do Bem e do Amor.

E que as nossas diferenças não sejam motivo de distâncias mas nos levem a procurar a riqueza da unidade.

Assim a nossa Fraternidade alimentada no Espírito do vosso servo Agostinho será um testemunho vivo da Fraternidade Universal que desejais para todos (COLÉGIOS..., 2005).

Ainda que não de forma tão evidente como nos discursos provenientes do *Amor Exigente*, podemos apontar indícios de que a “necessidade do outro” é estimulada. A letra maiúscula com que se grafam as palavras *fraternidade*, *agostiniana* e *comunidades* revelam que se fala de um grupo específico de pessoas, que partilham as mesmas crenças e as mesmas verdades. Chamamos a atenção para o trecho que sugere “que cada um de nós e cada uma de nossas Comunidades sinta e viva a necessidade do outro e dos outros”, para refletirmos sobre o sentido que pode ser apreendido da repetição da palavra *outro*, uma vez no singular e outra no plural. *Outro*, no singular, pode ser o companheiro mais próximo, e *outros*, no plural, deve estar representando um conjunto bem mais amplo da Família Agostiniana, que prescreve as mesmas normas aos fiéis de todo o mundo.

Por acreditarem que não precisar da ajuda do outro representa, de fato, um perigo para o grupo, as orientações do AE são bem categóricas em

relação à necessidade de interferir e controlar o trabalho do outro, ainda que isso não seja desejado por quem vai receber a ajuda. O caso a seguir transcrito, relatado em Menezes (2001, p. 76) pode ilustrar bem como esse trabalho de interferência e de controle é realizado. Em reunião de AE em uma escola, o limite da semana de um professor foi: “eu não vou deixar que lecionar me leve para o túmulo antes da hora”, mas “ele tinha feito a Avaliação da Crise e sentia-se sem forças para começar a fazer mudanças”. Então, “o Grupo precisava fazer com que ele colocasse toda sua atenção em uma pequena área a ser trabalhada – por apenas uma semana”. Ou seja, o grupo considerou que devia auxiliar esse professor a estabelecer a sua meta semanal. Perguntaram-lhe, então, o que ele gostaria de trabalhar naquela semana e, diante da resposta de que seu interesse era “praticar um meio de parar de se sentir tão mal”, pediram-lhe que ficasse em silêncio para ouvir as idéias, num processo que eles chamam de “chuva de idéias”. Dentre várias sugestões apresentadas, o professor escolheu fazer um “diário dos acontecimentos bons e maus”, porque “como ele contou ao grupo: ‘eu não consigo acreditar que eu me sinta tão mal dando aulas e que mesmo assim continue voltando todos os dias!’”. A necessidade de controle do outro é tão reforçada nas orientações que se oferecem nesse livro, que é com o excerto a seguir transcrito que o relato desse caso termina:

como muitas pessoas que são novatas no *AMOR EXIGENTE*, o professor tentou explicar que ele não precisava de ajuda para escrever seu diário, mas os membros do grupo lhe disseram que o apoio é uma parte importante do processo de *AMOR EXIGENTE* e que é muito bom usar o apoio desde o início. Dois amigos se ofereceram para se encontrar com ele no final de cada dia de aula para lembrar-lhe de escrever no diário; uma outra disse que o visitaria todo sábado e domingo à tarde para saber como estava indo a tarefa e também para saber se ele tinha terminado de ler o livro *AMOR EXIGENTE PARA PROFESSORES*. (MENEZES, 2001, p. 76, grifos da autora).

A idéia que aqui se defende é que o trabalho proposto pelo *Amor Exigente* – e acreditamos que pela maioria dos grupos de ajuda-mútua – não é apenas um oferecimento de auxílio a quem, em algum momento específico da

vida, esteja tendo dificuldades de resolver algum conflito, pois, a “verdadeira meta” desse tipo de organização, como ressaltou Menezes (2001, p. 48) é a interdependência. Por isso, não se trata somente de desencorajar toda tentativa de autonomia, é preciso, efetivamente, adotar mecanismos de controle que permitam verificar ininterruptamente se a meta está sendo cumprida. Com esse objetivo, em relação ao caso relatado, pode-se observar que o professor seria controlado todos os dias da semana: durante a semana na escola, e, no sábado e no domingo, em casa.

Por um lado, essas sugestões coadunam-se perfeitamente com a concepção de subjetivação que aparece nesse mesmo livro, referindo-se ao trabalho de “terapia de apoio” que deve ser feito com dependentes de drogas:

A transformação do indivíduo é um *processo lento, vagaroso* e precisa não só dos *exercícios físicos e mentais*, mas, especialmente, de *disciplina constante*, cheia de encorajamento, esforço e perseverança; sozinho não conseguirá... Sem um grupo de apoio, sem ajuda de fora, é impossível vencer esse desafio. (MENEZES, 2001, p. 85, grifos nossos),

porque, como vemos, a idéia que se tem é que, para “transformar um indivíduo”, é preciso fazer com que “exercícios físicos e mentais” sejam realizados, e, como se acredita que “ninguém é completamente independente” (FERREIRA, B., 1999, p. 204) e que dificilmente se encontram “pessoas que, por si só, tenham controle sobre seus impulsos” (MENEZES, 2001, p. 41), o controle sobre o outro deve ser “constante”. Esses exercícios constituem o que Foucault chama de tecnologia de si, que incidem sobre o desejo dos sujeitos. Ó sintetiza assim esse ponto da teoria foucaultiana:

Para que o desiderato seja atingido, e o indivíduo aprenda a dominar-se sem as instantes perturbações do desejo, existe todo um “regime austero” dominado pelas “práticas da ascese”, ou melhor, pelas “práticas de si”: os “procedimentos de provação”, os “exames de consciência”, a “avaliação de uma falta em relação às regras de conduta” são atitudes constantes e globalmente observáveis em cada um de nós. (Ó, 2005, p. 32).

A principal premissa dos grupos de ajuda-mútua é que “só a união faz a força”, como mostra o ditado abaixo transcrito, reiterado freqüentemente pelo *Amor Exigente*

Qualquer um pode matar uma vespa, mas ninguém põe a mão num vespeiro. Sozinhos, estamos perdidos, em comunidade encontramos a nossa força. (MENEZES, 2001, p. 100; 2003, p. 90).

As reflexões de Ó (2005) são bastante esclarecedoras para entendermos esse processo. Segundo ele,

A modernidade continua um regime de tipo ascético que se materializa numa vigilância permanentemente inquieta não apenas sobre o estatuto do indivíduo mas igualmente sobre o seu ser racional. A cultura de si implanta-se pólo reconhecimento de que fraqueza e fragilidade, características da individualidade, se combatem através de princípios universais. Afirma-se a existência de uma verdade única – definida pela razão ou pela lei –, mas que deve ser decifrada por cada sujeito particular e confundida mesmo com o que ele faz. (Ó, 2005, p. 31).

Por outro lado, poder-se-ia questionar se constituiria em paradoxo o fato de que, um mesmo livro (MENEZES, 2001), depois de afirmar que a “meta principal” do *Amor Exigente* é “mudar o comportamento” dos alunos, propõe que se deva ajudar os jovens “a serem donos de si, a serem livres para escolher seu próprio caminho”. Acreditamos que a contradição seja só aparente, porque o que se busca, na verdade, é, como afirmou Ó, em trecho já comentado nesta seção, “governar sem governar”. Objetiva-se que a criança, o jovem e o adulto sejam autônomos, livres para escolherem seus próprios destinos, desde que essas “escolhas” tenham sido previamente determinadas, pelos pais, pelos professores, pelos orientadores espirituais, pelos coordenadores dos grupos de ajuda-mútua do qual participam, por todos aqueles, enfim, que se colocam no lugar de quem pode conduzir a conduta do outro.

Defendemos a idéia de que o perigo da independência, sobre o qual o *Amor Exigente* falou, pode ser estendido para toda a sociedade de controle.

Considerar-se autônomo para proceder às próprias escolhas não representa risco apenas para o grupo do qual se participa, significa abrir uma possibilidade de fenda numa estrutura arditosamente articulada para normalizar a todos, para fazer com que todos se comportem igual, pensem igual, alimentem o mesmo sonho, o de ser o mais possível parecido com o modelo considerado padrão pela sociedade.

O texto abaixo transcrito, escrito por um religioso, que serve de prefácio para um livro utilizado pelo AE, retrata a expressão máxima da submissão, mostrando-nos a que ponto pode chegar os que não lutam contra as formas de subjetivação.

O Eu que está em Você

Eu e você?

O eu é primeira pessoa.

O você é terceira pessoa.

Mas, o meu eu que está em você sou eu.

Então, eu sou eu, ou eu sou você?

Até seis ou sete anos, me encantava uma flor,
me atraíam as chamas do fogo...

Queria mexer, tocar, pegar tudo,
tudo pôr na minha boca,
para tornar meu o você das coisas.

Mas eu fui proibido
a fazer meu o eu das coisas,
porque a faca pode cortar,
a chama pode queimar,
o gato pode arranhar,
e logo me fui sentindo

sem eu e sem você

Fui proibido sonhar,
fui proibido querer!

Queria levar meu eu
a tocar no fio da luz,
queria trepar no sofá,
apertar a cauda do gato...

Não mais me encantava só ver,
Só olhar, só gritar, só rir ou chorar.

Queria o fio, o sofá, o gato como meus!

Eu me sentia dono de tudo e de todos!

Precisava me expressar,
queria de tudo me apossar,
porque já sabia falar e pensar,
querer e imaginar,
como também gritar,
rançar e complicar

para – do *não faça*,
do *não pegue* e do *deixe aí*,
tentar a me libertar, [sic]
sem medo de nada,
nem mesmo de apanhar!
Comecei percorrer o caminho do nada!
O olhar, sorrir e ser engraçadinho passou!
O pegar, ter, apertar foi proibido!
E agora? – Sou o que não posso ser!
Sou ainda eu ou já sou você?!
Ou nada sou de eu [sic] e nada sou de você?
Ou pouco sou de eu [sic] e pouco sou de você?
Talvez um confuso eu e um confuso você?
Mas, preciso comer, viver, agir, me portar,
como os outros vão determinar:
- Comer o que os outros decidem e querem!
- Viver como os outros definem!
- Agir, treinando minhas ações!
- Cumprimentar, sentar, falar
e sempre os outros imitar!
Enfim, começo a ser o que eu nunca fui!
O meu puro eu, o meu eu de infância
torna-se, agora, o eu dos outros,
antes de ser unicamente meu!
Portanto eu sou você,
pois fiz de você meu eu!
Começo o caminho inverso:
do teu você para o meu eu
e vejo construir-se o mundo meu!
O meu eu me foi imposto,
como te foi imposto o teu você,
por isto [sic], tanto eu como você, somos nós:
O mundo, as aves, os astros, os animais,
em tudo estou eu, em tudo está você,
em tudo e em todos estamos eu e você,
tudo e todos têm algo do meu e algo do teu,
eis porque o mundo – tu e eu – *somos nós!*
(COSTA, 2004, p. 7-8, grifos do autor).

O eu deste texto foi totalmente moldado pelo Outro, não restando nada que, ao final, pudesse ser chamado de seu. Vemos que a ação do Outro o atingiu em sua totalidade. Os limites impostos não apenas sobre ações concretas (tocar no fogo ou na faca, subir no sofá, apertar a cauda do gato), mas também sobre o que seria mais dificilmente controlável (os sonhos e os desejos), fizeram com que a criança espontânea tenha se transformado num adulto que acha absolutamente natural treinar as próprias ações para imitar os

outros e, nesse esforço sem fim, anular completamente um “eu” em nome de um “nós”, normalizado por todas as instâncias disciplinadoras que se encarregaram, no tempo adequado, de reprimir todas as tentativas de “gritos” ou “ranços”.

O texto *O Eu que está em Você* nos lembrou a imagem utilizada por Sebastião, um dos coordenadores de AE, durante a palestra que proferiu na Escola A. Segundo ele, a criança na escola deve passar pelo mesmo processo por que passa a cana-de-açúcar: da mesma forma que essa gramínea é “cortada, esmagada, fervida e filtrada” para ser consumida como açúcar, também a criança deve passar por “processos dolorosos” para se tornar doce.

Mas, lembremo-nos, neste apagar de luzes, que não se pode falar de poder sem se falar de sua alma gêmea, a resistência, porque nenhum poder é absoluto ou permanente, o que torna possível o aparecimento, como ressalta Gregolin (2004b, p. 136), de “fissuras onde é possível a substituição da docilidade pela meta contínua e infundável da libertação dos corpos”.

É exatamente isto que nos move vida afora! Por isso este trabalho – que tem a intenção de contribuir, ao “escamar algumas evidências ou lugares-comuns”, com “com o difícil deslocamento das formas de sensibilidade e dos umbrais da tolerância”, a exemplo do que propõe Foucault (2003n, p. 347) – é dedicado a todos aqueles que, diuturnamente, vida afora, aceitam o desafio, quase sempre muito árduo, de lutarem contra as formas de sujeição, de resistirem à submissão dócil da subjetividade.

Oferecemos a nós esta outra possibilidade de existência:

O Auto-Retrato

No retrato que me faço

- traço a traço -

às vezes me pinto nuvem,

às vezes me pinto árvore...

às vezes me pinto coisas

de que nem há mais lembrança...

ou coisas que não existem
mas que um dia existirão...

e, desta vida, em que busco
- pouco a pouco -
minha eterna semelhança,

no final, que restará?
Um desenho de criança...
Terminado por um louco!

Marta Medeiros

(MEDEIROS, 2005)

Posfácio

Diversidade e tolerância

O artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas está assim redigido:

Todo o homem tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular (DECLARAÇÃO..., 2005).

No entanto, não faltam exemplos, ao longo dos tempos, de guerras de motivações religiosas. O Oriente Médio é certamente o maior palco desse tipo de conflito. Mas não são apenas as grandes guerras que devem preocupar aqueles que se preocupam com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, porque práticas e discursos preconceituosos sobre o outro estão infelizmente muito mais presentes em nosso cotidiano, já que o diferente é sempre alvo de estranhamento.

O artigo 20 da Lei nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989, não faz distinção na punição que deve ser imputada a quem pratica preconceito de raça ou de crença religiosa, como se pode observar no artigo abaixo transcrito:

Art. 20 - Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional:
Pena - reclusão de 1 (um) a 3 (três) anos e multa.

Sabemos, entretanto, que alguns preconceitos são mais vigiados do que outros. No Brasil, ainda que seja declaradamente um país não racista, eclodem volta e meia notícias de processos movidos por negros contra atitudes preconceituosas de diretores de escola, síndicos de prédios ou donos de restaurantes. Em relação à liberdade de crença, entretanto, não são

comuns notícias desse tipo. Vivemos, em princípio, num país em que as diversas manifestações religiosas convivem em harmonia. Mas sabemos que não é bem assim, porque temos consciência de que alguns preconceitos estão mais bem enovelados que outros, mas todos se solidificam pela construção coletiva de determinadas “verdades”.

Segundo Chartier (1990), a História Cultural tem o objetivo central de identificar a maneira através da qual, em diferentes épocas e lugares, uma determinada realidade social é construída, pensada e lida. E isso se relaciona diretamente com a noção foucaultiana de vontade de verdade. Os que não se enquadram no padrão estabelecido são os diferentes e, por isso, devem ser pressionados a ajustar-se ao padrão ou serão discriminados e excluídos.

Mas a diversidade é inerente ao ser humano. Somos diversos em diferentes aspectos, historicamente, culturalmente, etnicamente, lingüisticamente, religiosamente. Assim, o respeito à diversidade talvez seja o valor mais importante na luta por um mundo melhor. Nesse sentido, não podemos distinguir um preconceito de outro. Ou se respeita o outro, com todas as suas características, ou não. Não há meio termo. Não é possível ensinar um filho ou um aluno a respeitar o negro, se não se ensina a respeitar o homossexual. É impossível estimular o respeito aos que usam falares menos prestigiados socialmente, se não se encoraja o respeito pelo que acredita numa outra crença ou em crença alguma.

A fala da Diretora da Escola F, talvez nos ajude a compreender a dimensão que o preconceito, infelizmente, ainda ganha nas relações cotidianas na sala de aula. Ela disse que, em anos anteriores, sua intervenção sempre era solicitada na hora de compor os pares para a quadrilha da festa junina, porque alguns professores tinham dificuldade para conseguir par para determinados alunos, considerados “feínhos”. Mas, segundo ela, o preconceito parte do próprio professor porque já houve um caso de “um menino lindo, loiro de olhos azuis” que ficou “feliz da vida” por dançar com uma “menina negra”. Sem se dar conta do preconceito que se observa em sua própria fala, essa diretora relatou que precisou conversar “sem parábolas” com os professores,

indo “direto ao assunto”, para determinar que, a partir daquele ano, a tarefa de compor pares para a festa junina é de exclusiva competência do professor.

Por tudo isso, ultrapassando o olhar analítico com que se procurou investigar as práticas discursivas de subjetivação no contexto pesquisado, merece nosso respeito as diversas tentativas de luta contra a intolerância ao diferente. Não nos referimos apenas à Declaração Universal dos Direitos do Homem, nem tampouco a todos os outros discursos legais, dos quais a Constituição Brasileira ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação são apenas exemplos; referimo-nos principalmente àqueles que tivemos a oportunidade de ver, cotidiana e incansavelmente, defendendo uma educação cuja premissa básica é sempre o respeito ao diferente.

Referências

AGUIAR, Filomena Frazão et al. A importância dos grupos de auto-ajuda na aderência ao tratamento antiretroviral. Disponível em: <http://www.aidscongress.net/article.php?id_comunicacao=72> Acesso em: 15 nov. 2005.

AMOR Exigente. **Amor exigente para professores**. Folheto explicativo. S.I.. [200-].

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____ (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1996, p. 39-55.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

BÍBLIA Sagrada. Edição Pastoral-Catequética. São Paulo: Editora Ave Maria. 124. ed. Tradução dos Originais mediante a versão dos Monges de Maredsous (Bélgica) pelo Centro Bíblico Católico. Imprimatur: Carolus, Card. Archiep. Sti. Pauli, 26 – XII – 1957. Edição Claretiana, 1999.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao Artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1.

BRIGAGÃO, José Neube. **Mostrar caminhos: prevenção ao abuso de drogas e recuperação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI. In: 24ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT 7), 2001, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T0729733934591.doc>> Acesso em: 02 nov. 2005.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 115-126.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coordenação de Tradução: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto: 2004.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

COLÉGIO Presbiteriano Mackenzie. **Escola de Pais**: por que a escola de pais? Disponível em: <http://www.emack.com.br/sao/eventos/esc_pais/escolapais.php>. Acesso em: 15 nov. 2005.

COLÉGIOS Agostinianos. Oração da Família Agostiniana. In: **Agenda 2005**. Irmãs Agostinianas Missionárias. Belo Horizonte: Speed Editora Gráfica, 2005.

CORREA, Adelino A. e SCHNEIDERS, Amélia. **De mãos dadas**: ensino religioso: 1ª série. São Paulo: Scipione, 2002 (Coleção De mãos dadas).

COSTA, Rovílio. O Eu que está em Você (prefácio). In: GOULART, Julião Ayrton Ribas. **Aprendendo com os animais**. 2. ed. Porto Alegre: EST, 2004.

COURTINE, Jean-Jacques. Os stakhanovistas do narcisismo. Body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, Denize Bernuzzi de. **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 81-114.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos do Homem. Proclamada pela Assembléia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.unicrio.org.br/Textos/udhr.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2005.

DELEUZE, Giles. **Foucault**. Tradução de José Carlos Rodrigues. Lisboa: Veja, 1998.

_____. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMPSON, Olga de Moraes Von (Org.).

Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista das Tribunas, 1988, p. 44-71.

DOSSE, François. Michel Foucault, estruturalismo e pós-estruturalismo. In: _____. **A história à prova do tempo:** da história em migalhas ao resgate do sentido. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. Apêndice da 2ª edição. In: _____. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 253-278.

ESTATUTO do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Artigo II:** dos fins. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/hp/>>. Acesso em: 15 nov. 2005.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso:** reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário eletrônico Aurélio:** século XXI. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 1 CD ROM.

FERREIRA, Beatriz Silva. **Só por hoje, Amor Exigente.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Da ambigüidade ao equívoco:** a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa.** Nov. 2001, n.114, p. 197-223. ISSN 010001574. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200100030009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 39-60.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Foucault e a arqueogenealogia do sujeito. In: FERNANDES, Cleudemar Alves et al. (Org.). **Sujeito, identidade e memória**. Uberlândia: EDUFU, 2004. p. 27-69.

FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Caderno de Estudos Integrante do Curso de Extensão – à distância – de Ensino Religioso. v.1. **Ensino Religioso é disciplina integrante da formação básica do cidadão**. S.I. [199-]a.

FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Fita VHS Integrante do Curso de Extensão – à distância – de Ensino Religioso. v.1. **Ensino Religioso é disciplina integrante da formação básica do cidadão**. S.I. [199-]b. 1 videocassete, VHS, son., color.

FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Caderno de Estudos Integrante do Curso de Extensão – à distância – de Ensino Religioso. v. 5. **Ensino Religioso e o fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz indígena**. S.I.[199-]c.

FOUCAULT, Michel. **Les mailles du pouvoir**. In: Dits et écrits, v. 4. Paris: Gallimard. 1981.

FOUCAULT, Michel. Tecnologías del yo. In: _____. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Edidiciones Paidós Ibérica, 1990.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher. Consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001b.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001c, p. 179-191.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Giles Deleuze. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001d, p. 69-78.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001e, p.243-276.

FOUCAULT, Michel. Poder - corpo. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001f, p. 145-152.

FOUCAULT, Michel. O olho do poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001g, p. 209-227.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001h. p. 1-14.

FOUCAULT, Michel. Genealogia e poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001i, p. 167-177.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001j, p. 277-293.

FOUCAULT, Michel. Sobre a prisão. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001L, p. 129-143.

FOUCAULT, Michel. Sobre a geografia. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001m, p. 153-165.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001n. p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. A casa dos loucos. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001o. p. 113-128.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

FOUCAULT, Michel. Poder e Saber. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 223-240. (Ditos e Escritos, 4)

FOUCAULT, Michel. Omnes et Singulatim: uma crítica da razão política. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a, p. 355-385.

FOUCAULT, Michel. Entrevista sobre a prisão: o livro e o seu método. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b, p. 159-174.

FOUCAULT, Michel. Sobre o internamento penitenciário. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003c, p. 69-80.

FOUCAULT, Michel. A prisão vista por um filósofo francês. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003d, p. 152-158.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003e, p. 253-266.

FOUCAULT, Michel. Da Arqueologia à Dinástica. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003f, p. 48-68.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003g, p. 203-222.

FOUCAULT, Michel. Poderes e estratégias. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003h, p. 241-252.

FOUCAULT, Michel. A poeira e a nuvem. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003i, p. 323-334.

FOUCAULT, Michel. Precisões sobre o poder. Respostas a certas críticas. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003j, p. 270-280.

FOUCAULT, Michel. M. Foucault. Conversação sem complexos com um filósofo que analisa as 'estruturas do poder'. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003L, p. 306-316.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault: crimes e castigos na URSS e em outros lugares... In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003m, p. 189-202.

FOUCAULT, Michel. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003n, p. 335-351.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo**: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: AutênciA, 2000.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência do Ensino Fundamental. Conselho Interconfessional do Ensino Religioso. **Grupos Religiosos de Goiás**. Goiânia, 2003.

GORE, Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GOULART, Julião Ayrton Ribas. **Aprendendo com os animais**. 2. ed. Porto Alegre: EST, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do Discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise, CRUVINEL, Maria de Fátima e KHALIL, Marisa Gama (Orgs.). **Análise do Discurso: entornos do sentido**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001. p. 9-34.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves Fernandes e SANTOS, João Bôsco Cabral dos (Orgs.). **Teorias lingüísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 21-34.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Michel Foucault: o discurso nas tramas da história. In: FERNANDES, Cleudemar Alves e SANTOS, João Bosco Cabral dos (Orgs.). **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p. 19-42.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, Vanice e NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004a. p. 23-44.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004b.

HARDT, Michel e NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 311-318.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 43-62.

JUMSAI, Art-ong. **Os cinco valores humanos e a excelência humana**. Tradução de Liliana Beatriz Fernandes. Rio de Janeiro: Centro Sathya Sai de Educação em Valores Humanos. 1998.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-107.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001, p.vii-xxiii.

MAIA, Antônio. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 7(1-2): 83-103, outubro de 1995.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 21-34.

MARTUCCI, C; VICENTINI, V. O estresse no contexto do desenvolvimento do indivíduo. **Arquivo APADEC**, 7 (1): 29-36, jan-jun, 2003.

MEDEIROS, Martha. O auto-retrato. Disponível em: <<http://www.casadobruzo.com.br/poesia/m/autor.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2005.

MENEZES, Mara Sílvia Carvalho. **Amor Exigente para professores: prevenção na escola**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MENEZES, Mara Sílvia Carvalho. **O que é Amor Exigente**. 30ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MILLER, Jacques-Alain. A máquina panóptica de Jeremy Bentham. In: BENTHAM, Jeremy et al. (Org. por Tomaz Tadeu da Silva). **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOTA, Leonardo de Araújo. Entrevista concedida à Editora Paulus. Disponível em: <http://www.paulus.com.br/hotsites/hotsite.php?id_hot=12&pag=1>. Acesso em: 02 nov. 2005.

MOTTA, Manoel Barros da. Apresentação. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. V-LX.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003.

Ó, Jorge Ramos do. Notas sobre Foucault e a governamentalidade. In: FALCÃO, Luis Felipe; SOUZA, Pedro de. **Michel Foucault perspectivas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005.

OLENIKI, Marilac Loraine; DALDEGAN, Viviane Mayer. **Encantar: uma prática pedagógica no ensino religioso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. O controle do corpo no início do ensino fundamental: entre a disciplinarização e a não disciplinarização. In: BUENO, José Geraldo Silveira (Org.). **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. Araraquara; JM Editora, 2002. p. 39-67.

PLACCO. Vera Maria Nigro de Souza. Prefácio. In: TAVARES, José (Org.) **Resiliência e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7-12.

PÊCHEUX, M. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 311-318.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a. p. 61-161.

PÊCHEUX, M e FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-252.

PEREIRA, Anabela M. S. Resiliência, personalidade, *stress* e estratégias de *coping*. In: TAVARES, José (Org.) **Resiliência e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 77-94.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POSSO ir? **Top girl especial**: testes. ano 1. n. 5. ISSN 16778715. São Paulo: Arte Antiga Editora. p. 8-9. [2003?]

RALHA-SIMÕES, Helena. Resiliência e desenvolvimento pessoal. In: TAVARES, José (Org.) **Resiliência e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 95-113.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**. Políticas do global e das singularidades. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. v. 26, n. 1, jan/jun, 2001.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 137-204.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: SARGENTINI, Vanice e NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 77-96.

SASSAKI. Romeu Kazumi. Grupo de auto-ajuda (ajuda-mútua). Disponível em: <http://www.fapedangola.org/temas/v_indep/ajuda.pd>. Acesso em: 02 nov. 2005.

SCHMITT, Jean-Claude. A moral dos gestos. In: SANT'ANNA, Denize Bernuzzi de. **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 141-161.

SILVA, Kátia Maria. **O corpo sentado**: notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP – Faculdade de Educação, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

SOUZA, Leticia Batalha. **Vestida para adorar**. Disponível em <http://www.ipb.org.br/artigos/artigo_inteligente.php3?id=4>. Acesso em: 15 set. 2005.

TAVARES, José (Org.) **Resiliência e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TIBA, Içami. **Seja feliz, meu filho!**: como as expectativas dos pais podem favorecer ou prejudicar o crescimento do adolescente. 6. ed. São Paulo: Editora Gente, 1995.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. 54. ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo**: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. 15. ed. São Paulo: Editora Gente, 1998.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!**. 133. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

TOP girl especial: testes. ano 1. n. 5. ISSN 16778715. São Paulo: Arte Antiga Editora. [2003?]

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2002.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 6, 1992, p. 68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. p. 9-20.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzchianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIESSER, Lizete Carmem. In: FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Fita VHS Integrante do Curso de Extensão – à distância

– de Ensino Religioso. v. 1: Ensino Religioso é disciplina integrante da formação básica do cidadão. S.l. [199-]. 1 videocassete, VHS, son., color.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-42.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em estudo**. Maringá. v. 8. n. esp., p. 75-84, 2003. ISSN 1413-7372. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000300010&lng=pt&nrm=iso Acesso em 13 out. 2005.

ZIMERMANN, Roque. In: FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Fita VHS Integrante do Curso de Extensão – à distância – de Ensino Religioso. v.1. **Ensino Religioso é disciplina integrante da formação básica do cidadão**. S.l. [199-]. 1 videocassete, VHS, son., color.

Anexo A

PASSAGENS BÍBLICAS RELACIONADAS AOS 12 PRINCÍPIOS DO *AMOR EXIGENTE*

1º PRINCÍPIO AS RAÍZES CULTURAIS NÃO PODEM SER IGNORADAS

GÊNESIS, 1, 26-31

Também disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança; tenha ele domínio sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus, sobre os animais domésticos, sobre toda a terra e sobre todos os répteis que rastejam pela terra. Criou Deus, pois, o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. E Deus os abençoou e lhes disse: Sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e sujeitai-a; dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus e sobre todo animal que rasteja pela terra. E disse Deus ainda: Eis que vos tenho dado todas as ervas que dão semente e se acham na superfície de toda a terra e todas as árvores em que há fruto que dê semente; isso vos será para mantimento. E a todos os animais da terra, e a todas as aves dos céus, e a todos os répteis da terra, em que há fôlego de vida, toda erva verde lhes será para mantimento. E assim se fez. Viu Deus tudo quanto fizera, e eis que era muito bom. Houve tarde e manhã, o sexto dia.

MATEUS 1, 18-25

Ora, o nascimento de Jesus Cristo foi assim: estando Maria, sua mãe, desposada com José, sem que tivessem antes coabitado, achou-se grávida pelo Espírito Santo. Mas José, seu esposo, sendo justo e não a querendo infamar, resolveu deixá-la secretamente. Enquanto ponderava nestas coisas, eis que lhe apareceu, em sonho, um anjo do Senhor, dizendo: José, filho de Davi, não temas receber Maria, tua mulher, porque o que nela foi gerado é do Espírito Santo. Ela dará à luz um filho e lhe porás o nome de Jesus, porque ele salvará o seu povo dos pecados deles. Ora, tudo isto aconteceu para que se cumprisse o que fora dito pelo Senhor por intermédio do profeta: Eis que a virgem conceberá e dará à luz um filho, e ele será chamado pelo nome de Emanuel (que quer dizer: Deus conosco). Despertado José do sono, fez como lhe ordenara o anjo do Senhor e recebeu sua mulher. Contudo, não a conheceu, enquanto ela não deu à luz um filho, a quem pôs o nome de Jesus.

MATEUS 5, 17-19

Não penseis que vim revogar a Lei ou os Profetas; não vim para revogar, vim para cumprir. Porque em verdade vos digo: até que o céu e a terra passem, nem um i ou um til jamais passará da Lei, até que tudo se cumpra. Aquele, pois, que violar um destes mandamentos, posto que dos menores, e assim ensinar aos homens, será considerado mínimo no reino dos céus; aquele, porém, que os observar e ensinar, esse será considerado grande no reino dos céus.

TIAGO 2, 1-4

Meus irmãos, não tenhais a fé em nosso Senhor Jesus Cristo, Senhor da glória, em acepção de pessoas. Se, portanto, entrar na vossa sinagoga algum homem com anéis de ouro nos dedos, em trajos de luxo, e entrar também algum pobre andrajoso, e tratardes com deferência o que tem os trajos de luxo e lhe disserdes: Tu, assenta-te aqui em lugar de honra; e disserdes ao pobre: Tu, fica ali em pé ou assenta-te aqui abaixo do estrado dos meus pés, não fizestes distinção entre vós mesmos e não vos tornastes juízes tomados de perversos pensamentos?

2º PRINCÍPIO

PAIS E PROFESSORES TAMBÉM SÃO GENTE

MATEUS 26, 30-35

E, tendo cantado um hino, saíram para o monte das Oliveiras. Então, Jesus lhes disse: Esta noite, todos vós vos escandalizareis comigo; porque está escrito: Ferirei o pastor, e as ovelhas do rebanho ficarão dispersas. Mas, depois da minha ressurreição, irei adiante de vós para a Galiléia. Disse-lhe Pedro: Ainda que venhas a ser um tropeço para todos, nunca o serás para mim. Replicou-lhe Jesus: Em verdade te digo que, nesta mesma noite, antes que o galo cante, tu me negarás três vezes. Disse-lhe Pedro: Ainda que me seja necessário morrer contigo, de nenhum modo te negarei. E todos os discípulos disseram o mesmo.

LUCAS 7, 1-10

Tendo Jesus concluído todas as suas palavras dirigidas ao povo, entrou em Cafarnaum. E o servo de um centurião, a quem este muito estimava, estava doente, quase à morte. Tendo ouvido falar a respeito de Jesus, enviou-lhe alguns anciãos dos judeus, pedindo-lhe que viesse curar o seu servo. Estes, chegando-se a Jesus, com instância lhe suplicaram, dizendo: Ele é digno de que lhe façam isto; porque é amigo do nosso povo, e ele mesmo nos edificou a sinagoga. Então, Jesus foi com eles. E, já perto da casa, o centurião enviou-lhe amigos para lhe dizer: Senhor, não te incomodes, porque não sou digno de que entres em minha casa. Por isso, eu mesmo não me julguei digno de ir ter contigo; porém manda com uma palavra, e o meu rapaz será curado. Porque também eu sou homem sujeito à autoridade, e tenho soldados às minhas ordens, e digo a este: vai, e ele vai; e a outro: vem, e ele vem; e ao meu servo: faze isto, e ele o faz. Ouvidas estas palavras, admirou-se Jesus dele e, voltando-se para o povo que o acompanhava, disse: Afirmo-vos que nem mesmo em Israel achei fé como esta. E, voltando para casa os que foram enviados, encontraram curado o servo.

ROMANOS 7, 15-24

Porque nem mesmo compreendo o meu próprio modo de agir, pois não faço o que prefiro, e sim o que detesto. Ora, se faço o que não quero, consinto com a lei, que é boa. Neste caso, quem faz isto já não sou eu, mas o pecado que habita em mim. Porque eu sei que em mim, isto é, na minha carne, não habita bem nenhum, pois o querer o bem está em mim; não, porém, o efetua-lo. Porque não faço o bem que prefiro, mas o mal que não quero, esse faço. Mas, se eu faço o que não quero, já não sou eu quem o faz, e sim o pecado que habita em mim. Então, ao querer fazer o bem, encontro a lei de que o mal reside em mim. Porque, no tocante ao homem interior, tenho prazer na lei de Deus; mas vejo, nos meus membros, outra lei que, guerreando contra a lei da minha mente, me faz prisioneiro da lei do pecado que está nos meus membros. Desventurado homem que sou! Quem me livrará do corpo desta morte?

ROMANOS 12, 3-5

Porque, pela graça que me foi dada, digo a cada um dentre vós que não pense de si mesmo além do que convém; antes, pense com moderação, segundo a medida da fé que Deus repartiu a cada um. Porque assim como num só corpo temos muitos membros, mas nem todos os membros têm a mesma função, assim também nós, conquanto muitos, somos um só corpo em Cristo e membros uns dos outros,

3º PRINCÍPIO

RECURSOS SÃO LIMITADOS

MATEUS 6, 19-21

Não acumuleis para vós outros tesouros sobre a terra, onde a traça e a ferrugem corroem e onde ladrões escavam e roubam; mas ajuntai para vós outros tesouros no céu, onde traça nem ferrugem corrói, e onde ladrões não escavam, nem roubam; porque, onde está o teu tesouro, aí estará também o teu coração.

MATEUS 6, 24

Ninguém pode servir a dois senhores; porque ou há de aborrecer-se de um e amar ao outro, ou se devotará a um e desprezará ao outro. Não podeis servir a Deus e às riquezas.

MARCOS 10,17-22

E, pondo-se Jesus a caminho, correu um homem ao seu encontro e, ajoelhando-se, perguntou-lhe: Bom Mestre, que farei para herdar a vida eterna? Respondeu-lhe Jesus: Por que me chamas bom? Ninguém é bom senão um, que é Deus. Sabes os mandamentos: Não matarás, não adulterarás, não furtarás, não dirás falso testemunho, não defraudarás ninguém, honra a teu pai e tua mãe. Então, ele respondeu: Mestre, tudo isso tenho observado desde a minha juventude. E Jesus, fitando-o, o amou e disse: Só uma coisa te falta: Vai, vende tudo o que tens, dá-o aos pobres e terás um tesouro no céu; então, vem e segue-me. Ele, porém, contrariado com esta palavra, retirou-se triste, porque era dono de muitas propriedades.

LUCAS 12, 16-21

E Ihes proferiu ainda uma parábola, dizendo: O campo de um homem rico produziu com abundância. E arrazoava consigo mesmo, dizendo: Que farei, pois não tenho onde recolher os meus frutos? E disse: Farei isto: destruirei os meus celeiros, reconstruí-los-ei maiores e aí recolherei todo o meu produto e todos os meus bens. Então, direi à minha alma: tens em depósito muitos bens para muitos anos; descansa, come, bebe e regala-te. Mas Deus Ihes disse: Louco, esta noite te pedirão a tua alma; e o que tens preparado, para quem será? Assim é o que entesoura para si mesmo e não é rico para com Deus.

LUCAS 12, 22-31

A seguir, dirigiu-se Jesus a seus discípulos, dizendo: Por isso, eu vos advirto: não andeis ansiosos pela vossa vida, quanto ao que haveis de comer, nem pelo vosso corpo, quanto ao que haveis de vestir. Porque a vida é mais do que o alimento, e o corpo, mais do que as vestes. Observai os corvos, os quais não semeiam, nem ceifam, não têm despensa nem celeiros; todavia, Deus os sustenta. Quanto mais valeis do que as aves! Qual de vós, por ansioso que esteja, pode acrescentar um côvado ao curso da sua vida? Se, portanto, nada podeis fazer quanto às coisas mínimas, por que andais ansiosos pelas outras? Observai os lírios; eles não fiam, nem tecem. Eu, contudo, vos afirmo que nem Salomão, em toda a sua glória, se vestiu como qualquer deles. Ora, se Deus veste assim a erva que hoje está no campo e amanhã é lançada no forno, quanto mais tratando-se de vós, homens de pequena fé! Não andeis, pois, a indagar o que haveis de comer ou beber e não vos entregueis a inquietações. Porque os gentios de todo o mundo é que procuram estas coisas; mas vosso Pai sabe que necessitais delas. Buscai, antes de tudo, o seu reino, e estas coisas vos serão acrescentadas.

ROMANOS 7, 15-19

Porque nem mesmo compreendo o meu próprio modo de agir, pois não faço o que prefiro, e sim o que detesto. Ora, se faço o que não quero, consinto com a lei, que é boa. Neste caso, quem faz isto já não sou eu, mas o pecado que habita em mim. Porque eu sei que em mim, isto é, na minha carne, não habita bem nenhum, pois o querer o bem está em mim; não, porém, o efetuá-lo. Porque não faço o bem que prefiro, mas o mal que não quero, esse faço.

**4º PRINCÍPIO
PAIS E FILHOS NÃO SÃO IGUAIS,
PROFESSORES E ALUNOS NÃO SÃO IGUAIS**

MATEUS 21,28-30

E que vos parece? Um homem tinha dois filhos. Chegando-se ao primeiro, disse: Filho, vai hoje trabalhar na vinha. Ele respondeu: Sim, senhor; porém não foi. Dirigindo-se ao segundo, disse-lhe a mesma coisa. Mas este respondeu: Não quero; depois, arrependido, foi.

MARCOS 11,15-17

E foram para Jerusalém. Entrando ele no templo, passou a expulsar os que ali vendiam e compravam; derribou as mesas dos cambistas e as cadeiras dos que vendiam pombas. Não permitia que alguém conduzisse qualquer utensílio pelo templo; também os ensinava e dizia: Não está escrito: A minha casa

será chamada casa de oração para todas as nações? Vós, porém, a tendes transformado em covil de salteadores.

JOÃO 15,12-17

O meu mandamento é este: que vos ameis uns aos outros, assim como eu vos amei. Ninguém tem maior amor do que este: de dar alguém a própria vida em favor dos seus amigos. Vós sois meus amigos, se fazeis o que eu vos mando. Já não vos chamo servos, porque o servo não sabe o que faz o seu senhor; mas tenho-vos chamado amigos, porque tudo quanto ouvi de meu Pai vos tenho dado a conhecer. Não fostes vós que me escolhestes a mim; pelo contrário, eu vos escolhi a vós outros e vos designei para que vades e deis fruto, e o vosso fruto permaneça; a fim de que tudo quanto pedirdes ao Pai em meu nome, ele vo-lo conceda. Isto vos mando: que vos ameis uns aos outros.

EFÉSIOS 6,1-4

Filhos, obedecei a vossos pais no Senhor, pois isto é justo. Honra a teu pai e a tua mãe (que é o primeiro mandamento com promessa), para que te vá bem, e sejas de longa vida sobre a terra. E vós, pais, não provoqueis vossos filhos à ira, mas criai-os na disciplina e na admoestação do Senhor.

COLOSSENSES 3, 12-17

Revesti-vos, pois, como eleitos de Deus, santos e amados, de ternos afetos de misericórdia, de bondade, de humildade, de mansidão, de longanimidade. Suportai-vos uns aos outros, perdoai-vos mutuamente, caso alguém tenha motivo de queixa contra outrem. Assim como o Senhor vos perdoou, assim também perdoai vós; acima de tudo isto, porém, esteja o amor, que é o vínculo da perfeição. Seja a paz de Cristo o árbitro em vosso coração, à qual, também, fostes chamados em um só corpo; e sede agradecidos. Habite, ricamente, em vós a palavra de Cristo; instruí-vos e aconselhai-vos mutuamente em toda a sabedoria, louvando a Deus, com salmos, e hinos, e cânticos espirituais, com gratidão, em vosso coração. E tudo o que fizerdes, seja em palavra, seja em ação, fazei-o em nome do Senhor Jesus, dando por ele graças a Deus Pai.

I TESSALONECENSES 5, 14-18

Exortamo-vos, também, irmãos, a que admoesteis os insubmissos, consoleis os desanimados, ampareis os fracos e sejais longânimes para com todos. Evitai que alguém retribua a outrem mal por mal; pelo contrário, segui sempre o bem entre vós e para com todos. Regozijai-vos sempre. Orai sem cessar. Em tudo, dai graças, porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco.

5º PRINCÍPIO A CULPA: PAIS E PROFESSORES NÃO SÃO CULPADOS, SÃO RESPONSÁVEIS.

GENESES 3, 11-13

Perguntou-lhe Deus: Quem te fez saber que estavas nu? Comeste da árvore de que te ordenei que não comesses? Então, disse o homem: A mulher que me deste por esposa, ela me deu da árvore, e eu comi. Disse o SENHOR Deus à mulher: Que é isso que fizeste? Respondeu a mulher: A serpente me enganou, e eu comi.

PROVÉRBIOS 28,13

O que encobre as suas transgressões jamais prosperará; mas o que as confessa e deixa alcançará misericórdia.

SALMOS 31, 5

Nas tuas mãos, entrego o meu espírito; tu me remiste, SENHOR, Deus da verdade.

SALMOS 50,3-6

Vem o nosso Deus e não guarda silêncio; perante ele arde um fogo devorador, ao seu redor esbraveja grande tormenta. Intima os céus lá em cima e a terra, para julgar o seu povo. Congregai os meus santos, os que comigo fizeram aliança por meio de sacrifícios. Os céus anunciam a sua justiça, porque é o próprio Deus que julga.

LUCAS 6,41-42

Por que vês tu o argueiro no olho de teu irmão, porém não reparas na trave que está no teu próprio? Como poderás dizer a teu irmão: Deixa, irmão, que eu tire o argueiro do teu olho, não vendo tu mesmo a trave que está no teu? Hipócrita, tira primeiro a trave do teu olho e, então, verás claramente para tirar o argueiro que está no olho de teu irmão.

LUCAS 22,54-62

Então, prendendo-o, o levaram e o introduziram na casa do sumo sacerdote. Pedro seguia de longe. E, quando acenderam fogo no meio do pátio e juntos se assentaram, Pedro tomou lugar entre eles. Entrementes, uma criada, vendo-o assentado perto do fogo, fitando-o, disse: Este também estava com ele. Mas Pedro negava, dizendo: Mulher, não o conheço. Pouco depois, vendo-o outro, disse: Também tu és dos tais. Pedro, porém, protestava: Homem, não sou. E, tendo passado cerca de uma hora, outro afirmava, dizendo: Também este, verdadeiramente, estava com ele, porque também é galileu. Mas Pedro insistia: Homem, não compreendo o que dizes. E logo, estando ele ainda a falar, cantou o galo. Então, voltando-se o Senhor, fixou os olhos em Pedro, e Pedro se lembrou da palavra do Senhor, como lhe dissera: Hoje, três vezes me negarás, antes de cantar o galo. Então, Pedro, saindo dali, chorou amargamente.

LUCAS 23,39-43

Um dos malfeitores crucificados blasfemava contra ele, dizendo: Não és tu o Cristo? Salva-te a ti mesmo e a nós também. Respondendo-lhe, porém, o outro, repreendeu-o, dizendo: Nem ao menos temes a Deus, estando sob igual sentença? Nós, na verdade, com justiça, porque recebemos o castigo que os nossos atos merecem; mas este nenhum mal fez. E acrescentou: Jesus, lembra-te de mim quando vieres no teu reino. Jesus lhe respondeu: Em verdade te digo que hoje estarás comigo no paraíso.

I JOÃO 1, 8-10

Se dissermos que não temos pecado nenhum, a nós mesmos nos enganamos, e a verdade não está em nós. Se confessarmos os nossos pecados, ele é fiel e justo para nos perdoar os pecados e nos purificar de toda injustiça. Se dissermos que não temos cometido pecado, fazemo-lo mentiroso, e a sua palavra não está em nós.

LUCAS 15,11-24

Continuou: Certo homem tinha dois filhos; o mais moço deles disse ao pai: Pai, dá-me a parte dos bens que me cabe. E ele lhes repartiu os haveres. Passados não muitos dias, o filho mais moço, ajuntando tudo o que era seu, partiu para uma terra distante e lá dissipou todos os seus bens, vivendo dissolutamente. Depois de ter consumido tudo, sobreveio àquele país uma grande fome, e ele começou a passar necessidade. Então, ele foi e se agregou a um dos cidadãos daquela terra, e este o mandou para os seus campos a guardar porcos. Ali, desejava ele fartar-se das alfarrobas que os porcos comiam; mas ninguém lhe dava nada. Então, caindo em si, disse: Quantos trabalhadores de meu pai têm pão com fartura, e eu aqui morro de fome! Levantar-me-ei, e irei ter com o meu pai, e lhe direi: Pai, pequei contra o céu e diante de ti; já não sou digno de ser chamado teu filho; trata-me como um dos teus trabalhadores. E, levantando-se, foi para seu pai. Vinha ele ainda longe, quando seu pai o avistou, e, compadecido dele, correndo, o abraçou, e beijou. E o filho lhe disse: Pai, pequei contra o céu e diante de ti; já não sou digno de ser chamado teu filho. O pai, porém, disse aos seus servos: Trazei depressa a melhor roupa, vesti-o, ponde-lhe um anel no dedo e sandálias nos pés; trazei também e matai o novilho cevado. Comamos e regozijemo-nos, porque este meu filho estava morto e reviveu, estava perdido e foi achado. E começaram a regozijar-se.

JOÃO 8,1-11

Jesus, entretanto, foi para o monte das Oliveiras. De madrugada, voltou novamente para o templo, e todo o povo ia ter com ele; e, assentado, os ensinava. Os escribas e fariseus trouxeram à sua presença uma mulher surpreendida em adultério e, fazendo-a ficar de pé no meio de todos, disseram a Jesus: Mestre, esta mulher foi apanhada em flagrante adultério. E na lei nos mandou Moisés que tais mulheres sejam apedrejadas; tu, pois, que dizes? Isto diziam eles tentando-o, para terem de que o acusar. Mas Jesus, inclinando-se, escrevia na terra com o dedo. Como insistissem na pergunta, Jesus se levantou e lhes disse: Aquele que dentre vós estiver sem pecado seja o primeiro que lhe atire pedra. E, tornando a inclinar-se, continuou a escrever no chão. Mas, ouvindo eles esta resposta e acusados pela própria consciência, foram-se retirando um por um, a começar pelos mais velhos até aos últimos, ficando só Jesus e a mulher no meio onde estava. Erguendo-se Jesus e não vendo a ninguém mais além da

mulher, perguntou-lhe: Mulher, onde estão aqueles teus acusadores? Ninguém te condenou? Respondeu ela: Ninguém, Senhor! Então, lhe disse Jesus: Nem eu tampouco te condeno; vai e não peques mais.

6º PRINCÍPIO COMPORTAMENTO

MATEUS 5,1-2

Vendo Jesus as multidões, subiu ao monte, e, como se assentasse, aproximaram-se os seus discípulos; e ele passou a ensiná-los, dizendo:

MATEUS 23,15

Ai de vós, escribas e fariseus, hipócritas, porque rodeais o mar e a terra para fazer um prosélito; e, uma vez feito, o tornais filho do inferno duas vezes mais do que vós!

LUCAS 6, 39-45

Propôs-lhes também uma parábola: Pode, porventura, um cego guiar a outro cego? Não cairão ambos no barranco? O discípulo não está acima do seu mestre; todo aquele, porém, que for bem instruído será como o seu mestre. Por que vês tu o argueiro no olho de teu irmão, porém não reparas na trave que está no teu próprio? Como poderás dizer a teu irmão: Deixa, irmão, que eu tire o argueiro do teu olho, não vendo tu mesmo a trave que está no teu? Hipócrito, tira primeiro a trave do teu olho e, então, verás claramente para tirar o argueiro que está no olho de teu irmão. Não há árvore boa que dê mau fruto; nem tampouco árvore má que dê bom fruto. Porquanto cada árvore é conhecida pelo seu próprio fruto. Porque não se colhem figos de espinheiros, nem dos abrolhos se vindimam uvas. O homem bom do bom tesouro do coração tira o bem, e o mau do mau tesouro tira o mal; porque a boca fala do que está cheio o coração.

JOÃO 14, 5-6

Disse-lhe Tomé: Senhor, não sabemos para onde vais; como saber o caminho? Respondeu-lhe Jesus: Eu sou o caminho, e a verdade, e a vida; ninguém vem ao Pai senão por mim.

JOÃO 13, 34 -35

Novo mandamento vos dou: que vos ameis uns aos outros; assim como eu vos amei, que também vos ameis uns aos outros. Nisto conhecerão todos que sois meus discípulos: se tiverdes amor uns aos outros.

JOÃO 15, 9-11

Como o Pai me amou, também eu vos amei; permaneci no meu amor. Se guardardes os meus mandamentos, permaneceréis no meu amor; assim como também eu tenho guardado os mandamentos de meu Pai e no seu amor permaneço. Tenho-vos dito estas coisas para que o meu gozo esteja em vós, e o vosso gozo seja completo.

I CORÍNTIOS 1, 13

Acaso, Cristo está dividido? Foi Paulo crucificado em favor de vós ou fostes, porventura, batizados em nome de Paulo?

EFÉSIOS 6, 1-4

Filhos, obedecéis a vossos pais no Senhor, pois isto é justo. Honra a teu pai e a tua mãe (que é o primeiro mandamento com promessa), para que te vá bem, e sejas de longa vida sobre a terra. E vós, pais, não provoqueis vossos filhos à ira, mas criai-os na disciplina e na admoestação do Senhor.

COLOSSENSES 3, 20-21

Filhos, em tudo obedecéis a vossos pais; pois fazê-lo é grato diante do Senhor. Pais, não irriteis os vossos filhos, para que não fiquem desanimados.

GÁLATAS 5, 13-23

Porque vós, irmãos, fostes chamados à liberdade; porém não useis da liberdade para dar ocasião à

carne; sede, antes, servos uns dos outros, pelo amor. Porque toda a lei se cumpre em um só preceito, a saber: Amarás o teu próximo como a ti mesmo. Se vós, porém, vos mordeis e devorais uns aos outros, vede que não sejais mutuamente destruídos. Digo, porém: andai no Espírito e jamais satisfareis à concupiscência da carne. Porque a carne milita contra o Espírito, e o Espírito, contra a carne, porque são opostos entre si; para que não façais o que, porventura, seja do vosso querer. Mas, se sois guiados pelo Espírito, não estais sob a lei. Ora, as obras da carne são conhecidas e são: prostituição, impureza, lascívia, idolatria, feitiçarias, inimizades, porfias, ciúmes, iras, discórdias, dissensões, facções, invejas, bebedices, glotonarias e coisas semelhantes a estas, a respeito das quais eu vos declaro, como já, outrora, vos preveni, que não herdarão o reino de Deus os que tais coisas praticam. Mas o fruto do Espírito é: amor, alegria, paz, longanimidade, benignidade, bondade, fidelidade, mansidão, domínio próprio. Contra estas coisas não há lei.

7º PRINCÍPIO TOMADA DE ATITUDE

MATEUS 18, 7

Ai do mundo, por causa dos escândalos; porque é inevitável que venham escândalos, mas ai do homem pelo qual vem o escândalo!

MATEUS 26, 41

Vigiai e orai, para que não entreis em tentação; o espírito, na verdade, está pronto, mas a carne é fraca.

LUCAS 9, 61 -62

Outro lhe disse: Seguir-te-ei, Senhor; mas deixa-me primeiro despedir-me dos de casa. Mas Jesus lhe replicou: Ninguém que, tendo posto a mão no arado, olha para trás é apto para o reino de Deus.

LUCAS 16,10-13

Quem é fiel no pouco também é fiel no muito; e quem é injusto no pouco também é injusto no muito. Se, pois, não vos tornastes fiéis na aplicação das riquezas de origem injusta, quem vos confiará a verdadeira riqueza? Se não vos tornastes fiéis na aplicação do alheio, quem vos dará o que é vosso? Ninguém pode servir a dois senhores; porque ou há de aborrecer-se de um e amar ao outro ou se devotará a um e desprezará ao outro. Não podeis servir a Deus e às riquezas.

ATOS 2,42

E perseveravam na doutrina dos apóstolos e na comunhão, no partir do pão e nas orações.

I CORINTIOS 15, 5-8

E apareceu a Cefas e, depois, aos doze. Depois, foi visto por mais de quinhentos irmãos de uma só vez, dos quais a maioria sobrevive até agora; porém alguns já dormem. Depois, foi visto por Tiago, mais tarde, por todos os apóstolos e, afinal, depois de todos, foi visto também por mim, como por um nascido fora de tempo.

FILIPENSES 2,12-15

Assim, pois, amados meus, como sempre obedecestes, não só na minha presença, porém, muito mais agora, na minha ausência, desenvolvi a vossa salvação com temor e tremor; porque Deus é quem efetua em vós tanto o querer como o realizar, segundo a sua boa vontade. Fazei tudo sem murmurações nem contendas, para que vos torneis irrepreensíveis e sinceros, filhos de Deus inculpáveis no meio de uma geração pervertida e corrupta, na qual resplandeceis como luzeiros no mundo,

FILIPENSES 4, 4-9

Alegrai-vos sempre no Senhor; outra vez digo: alegrai-vos. Seja a vossa moderação conhecida de todos os homens. Perto está o Senhor. Não andeis ansiosos de coisa alguma; em tudo, porém, sejam conhecidas, diante de Deus, as vossas petições, pela oração e pela súplica, com ações de graças. E a paz de Deus, que excede todo o entendimento, guardará o vosso coração e a vossa mente em Cristo

Jesus. Finalmente, irmãos, tudo o que é verdadeiro, tudo o que é respeitável, tudo o que é justo, tudo o que é puro, tudo o que é amável, tudo o que é de boa fama, se alguma virtude há e se algum louvor existe, seja isso o que ocupe o vosso pensamento. O que também aprendestes, e recebestes, e ouvistes, e vistes em mim, isso praticai; e o Deus da paz será convosco.

FILIPENSES 3, 12-16

Não que eu o tenha já recebido ou tenha já obtido a perfeição; mas prossigo para conquistar aquilo para o que também fui conquistado por Cristo Jesus. Irmãos, quanto a mim, não julgo havê-lo alcançado; mas uma coisa faço: esquecendo-me das coisas que para trás ficam e avançando para as que diante de mim estão, prossigo para o alvo, para o prêmio da soberana vocação de Deus em Cristo Jesus. Todos, pois, que somos perfeitos, tenhamos este sentimento; e, se, porventura, pensais doutro modo, também isto Deus vos esclarecerá. Todavia, andemos de acordo com o que já alcançamos.

I TIMOTEO 4,16

Tem cuidado de ti mesmo e da doutrina. Continua nestes deveres; porque, fazendo assim, salvarás tanto a ti mesmo como aos teus ouvintes.

8º PRINCÍPIO A CRISE

LUCAS 6, 39-45

Propôs-lhes também uma parábola: Pode, porventura, um cego guiar a outro cego? Não cairão ambos no barranco? O discípulo não está acima do seu mestre; todo aquele, porém, que for bem instruído será como o seu mestre. Por que vês tu o argueiro no olho de teu irmão, porém não reparas na trave que está no teu próprio? Como poderás dizer a teu irmão: Deixa, irmão, que eu tire o argueiro do teu olho, não vendo tu mesmo a trave que está no teu? Hipócrita, tira primeiro a trave do teu olho e, então, verás claramente para tirar o argueiro que está no olho de teu irmão. Não há árvore boa que dê mau fruto; nem tampouco árvore má que dê bom fruto. Porquanto cada árvore é conhecida pelo seu próprio fruto. Porque não se colhem figos de espinheiros, nem dos abrolhos se vindimam uvas. O homem bom do bom tesouro do coração tira o bem, e o mau do mau tesouro tira o mal; porque a boca fala do que está cheio o coração.

LUCAS 14, 28-32

Pois qual de vós, pretendendo construir uma torre, não se assenta primeiro para calcular a despesa e verificar se tem os meios para a concluir? Para não suceder que, tendo lançado os alicerces e não a podendo acabar, todos os que a virem zombem dele, dizendo: Este homem começou a construir e não pôde acabar. Ou qual é o rei que, indo para combater outro rei, não se assenta primeiro para calcular se com dez mil homens poderá enfrentar o que vem contra ele com vinte mil? Caso contrário, estando o outro ainda longe, envia-lhe uma embaixada, pedindo condições de paz.

LUCAS 15,11-21

Continuou: Certo homem tinha dois filhos; o mais moço deles disse ao pai: Pai, dá-me a parte dos bens que me cabe. E ele lhes repartiu os haveres. Passados não muitos dias, o filho mais moço, juntando tudo o que era seu, partiu para uma terra distante e lá dissipou todos os seus bens, vivendo dissolutamente. Depois de ter consumido tudo, sobreveio àquele país uma grande fome, e ele começou a passar necessidade. Então, ele foi e se agregou a um dos cidadãos daquela terra, e este o mandou para os seus campos a guardar porcos. Ali, desejava ele fartar-se das alfarobas que os porcos comiam; mas ninguém lhe dava nada. Então, caindo em si, disse: Quantos trabalhadores de meu pai têm pão com fartura, e eu aqui morro de fome! Levantar-me-ei, e irei ter com o meu pai, e lhe direi: Pai, pequei contra o céu e diante de ti; já não sou digno de ser chamado teu filho; trata-me como um dos teus trabalhadores. E, levantando-se, foi para seu pai. Vinha ele ainda longe, quando seu pai o avistou, e, compadecido dele, correndo, o abraçou, e beijou. E o filho lhe disse: Pai, pequei contra o céu e diante de ti; já não sou digno de ser chamado teu filho.

LUCAS 16,10-13

Quem é fiel no pouco também é fiel no muito; e quem é injusto no pouco também é injusto no muito. Se, pois, não vos tornastes fiéis na aplicação das riquezas de origem injusta, quem vos confiará a

verdadeira riqueza? Se não vos tornastes fiéis na aplicação do alheio, quem vos dará o que é vosso? Ninguém pode servir a dois senhores; porque ou há de aborrecer-se de um e amar ao outro ou se devotará a um e desprezará ao outro. Não podeis servir a Deus e às riquezas.

JOÃO 5,1-8

Passadas estas coisas, havia uma festa dos judeus, e Jesus subiu para Jerusalém. Ora, existe ali, junto à Porta das Ovelhas, um tanque, chamado em hebraico Betesda, o qual tem cinco pavilhões. Nestes, jazia uma multidão de enfermos, cegos, coxos, paralíticos [esperando que se movesse a água. Porquanto um anjo descia em certo tempo, agitando-a; e o primeiro que entrava no tanque, uma vez agitada a água, sarava de qualquer doença que tivesse]. Estava ali um homem enfermo havia trinta e oito anos. Jesus, vendo-o deitado e sabendo que estava assim há muito tempo, perguntou-lhe: Queres ser curado? Respondeu-lhe o enfermo: Senhor, não tenho ninguém que me ponha no tanque, quando a água é agitada; pois, enquanto eu vou, desce outro antes de mim. Então, lhe disse Jesus: Levanta-te, toma o teu leito e anda.

EFÉSIOS 4, 1-6

Rogo-vos, pois, eu, o prisioneiro no Senhor, que andeis de modo digno da vocação a que fostes chamados, com toda a humildade e mansidão, com longanimidade, suportando-vos uns aos outros em amor, esforçando-vos diligentemente por preservar a unidade do Espírito no vínculo da paz; há somente um corpo e um Espírito, como também fostes chamados numa só esperança da vossa vocação; há um só Senhor, uma só fé, um só batismo; um só Deus e Pai de todos, o qual é sobre todos, age por meio de todos e está em todos.

9º PRINCÍPIO GRUPO DE APOIO

MATEUS 25, 34-40

então, dirá o Rei aos que estiverem à sua direita: Vinde, benditos de meu Pai! Entrai na posse do reino que vos está preparado desde a fundação do mundo. Porque tive fome, e me destes de comer; tive sede, e me destes de beber; era forasteiro, e me hospedastes; estava nu, e me vestistes; enfermo, e me visitastes; preso, e fostes ver-me. Então, perguntarão os justos: Senhor, quando foi que te vimos com fome e te demos de comer? Ou com sede e te demos de beber? E quando te vimos forasteiro e te hospedamos? Ou nu e te vestimos? E quando te vimos enfermo ou preso e te fomos visitar? O Rei, respondendo, lhes dirá: Em verdade vos afirmo que, sempre que o fizestes a um destes meus pequeninos irmãos, a mim o fizestes.

LUCAS 15, 1-7

Aproximavam-se de Jesus todos os publicanos e pecadores para o ouvir. E murmuravam os fariseus e os escribas, dizendo: Este recebe pecadores e come com eles. Então, lhes propôs Jesus esta parábola: Qual, dentre vós, é o homem que, possuindo cem ovelhas e perdendo uma delas, não deixa no deserto as noventa e nove e vai em busca da que se perdeu, até encontrá-la? Achando-a, põe-na sobre os ombros, cheio de júbilo. E, indo para casa, reúne os amigos e vizinhos, dizendo-lhes: Alegrai-vos comigo, porque já achei a minha ovelha perdida. Digo-vos que, assim, haverá maior júbilo no céu por um pecador que se arrepende do que por noventa e nove justos que não necessitam de arrependimento.

LUCAS 15, 8-10

Ou qual é a mulher que, tendo dez dracmas, se perder uma, não acende a candeia, varre a casa e a procura diligentemente até encontrá-la? E, tendo-a achado, reúne as amigas e vizinhas, dizendo: Alegrai-vos comigo, porque achei a dracma que eu tinha perdido. Eu vos afirmo que, de igual modo, há júbilo diante dos anjos de Deus por um pecador que se arrepende.

ATOS 2, 44-47

Todos os que creram estavam juntos e tinham tudo em comum. Vendiam as suas propriedades e bens, distribuindo o produto entre todos, à medida que alguém tinha necessidade. Diariamente perseveravam unânimes no templo, partiam pão de casa em casa e tomavam as suas refeições com alegria e singeleza de coração, louvando a Deus e contando com a simpatia de todo o povo. Enquanto isso, acrescentava-lhes o Senhor, dia a dia, os que iam sendo salvos.

JOÃO 15, 5-11

Eu sou a videira, vós, os ramos. Quem permanece em mim, e eu, nele, esse dá muito fruto; porque sem mim nada podeis fazer. Se alguém não permanecer em mim, será lançado fora, à semelhança do ramo, e secará; e o apanham, lançam no fogo e o queimam. Se permanecerdes em mim, e as minhas palavras permanecerem em vós, pedireis o que quiserdes, e vos será feito. Nisto é glorificado meu Pai, em que deis muito fruto; e assim vos tornareis meus discípulos. Como o Pai me amou, também eu vos amei; permaneci no meu amor. Se guardardes os meus mandamentos, permaneceréis no meu amor; assim como também eu tenho guardado os mandamentos de meu Pai e no seu amor permaneço. Tenho-vos dito estas coisas para que o meu gozo esteja em vós, e o vosso gozo seja completo.

ATOS 4,32-35

Da multidão dos que creram era um o coração e a alma. Ninguém considerava exclusivamente sua nem uma das coisas que possuía; tudo, porém, lhes era comum. Com grande poder, os apóstolos davam testemunho da ressurreição do Senhor Jesus, e em todos eles havia abundante graça. Pois nenhum necessitado havia entre eles, porquanto os que possuíam terras ou casas, vendendo-as, traziam os valores correspondentes e depositavam aos pés dos apóstolos; então, se distribuía a qualquer um à medida que alguém tinha necessidade.

ROMANOS 12, 3-19

Porque, pela graça que me foi dada, digo a cada um dentre vós que não pense de si mesmo além do que convém; antes, pense com moderação, segundo a medida da fé que Deus repartiu a cada um. Porque assim como num só corpo temos muitos membros, mas nem todos os membros têm a mesma função, assim também nós, conquanto muitos, somos um só corpo em Cristo e membros uns dos outros, tendo, porém, diferentes dons segundo a graça que nos foi dada: se profecia, seja segundo a proporção da fé; se ministério, dediquemo-nos ao ministério; ou o que ensina esmere-se no fazê-lo; ou o que exorta faça-o com dedicação; o que contribui, com liberalidade; o que preside, com diligência; quem exerce misericórdia, com alegria. O amor seja sem hipocrisia. Detestai o mal, apegando-vos ao bem. Amai-vos cordialmente uns aos outros com amor fraternal, preferindo-vos em honra uns aos outros. No zelo, não sejais remissos; sede fervorosos de espírito, servindo ao Senhor; regozijai-vos na esperança, sede pacientes na tribulação, na oração, perseverantes; compartilhais as necessidades dos santos; praticai a hospitalidade; abençoai os que vos perseguem, abençoai e não amaldiçoeis. Alegrai-vos com os que se alegram e chorai com os que choram. Tende o mesmo sentimento uns para com os outros; em lugar de serdes orgulhosos, condescendei com o que é humilde; não sejais sábios aos vossos próprios olhos. Não torceis a ninguém mal por mal; esforçai-vos por fazer o bem perante todos os homens; se possível, quanto depender de vós, tende paz com todos os homens; não vos vingueis a vós mesmos, amados, mas dai lugar à ira; porque está escrito: A mim me pertence a vingança; eu é que retribuirei, diz o Senhor.

ROMANOS 5,1-5

Justificados, pois, mediante a fé, temos paz com Deus por meio de nosso Senhor Jesus Cristo; por intermédio de quem obtivemos igualmente acesso, pela fé, a esta graça na qual estamos firmes; e gloriamo-nos na esperança da glória de Deus. E não somente isto, mas também nos gloriamos nas próprias tribulações, sabendo que a tribulação produz perseverança; e a perseverança, experiência; e a experiência, esperança. Ora, a esperança não confunde, porque o amor de Deus é derramado em nosso coração pelo Espírito Santo, que nos foi outorgado.

I CORINTIOS 12,16-24

Porque, assim como o corpo é um e tem muitos membros, e todos os membros, sendo muitos, constituem um só corpo, assim também com respeito a Cristo. Pois, em um só Espírito, todos nós fomos batizados em um corpo, quer judeus, quer gregos, quer escravos, quer livres. E a todos nós foi dado beber de um só Espírito. Porque também o corpo não é um só membro, mas muitos. Se disser o pé: Porque não sou mão, não sou do corpo; nem por isso deixa de ser do corpo. Se o ouvido disser: Porque não sou olho, não sou do corpo; nem por isso deixa de o ser. Se todo o corpo fosse olho, onde estaria o ouvido? Se todo fosse ouvido, onde, o olfato? Mas Deus dispôs os membros, colocando cada um deles no corpo, como lhe aprouve. Se todos, porém, fossem um só membro, onde estaria o corpo? O certo é que há muitos membros, mas um só corpo. Não podem os olhos dizer à mão: Não precisamos de ti; nem ainda a cabeça, aos pés: Não preciso de vós. Pelo contrário, os membros do corpo que parecem ser mais fracos são necessários; e os que nos parecem menos dignos no corpo, a estes damos muito maior honra; também os que em nós não são decorosos revestimos de especial honra. Mas os nossos membros nobres não têm necessidade disso. Contudo, Deus coordenou o corpo, concedendo muito mais honra àquilo que menos tinha, para que não haja divisão no corpo; pelo

contrário, cooperem os membros, com igual cuidado, em favor uns dos outros. De maneira que, se um membro sofre, todos sofrem com ele; e, se um deles é honrado, com ele todos se regozijam.

EFESIOS 4, 1-3

Rogo-vos, pois, eu, o prisioneiro no Senhor, que andeis de modo digno da vocação a que fostes chamados, com toda a humildade e mansidão, com longanimidade, suportando-vos uns aos outros em amor, esforçando-vos diligentemente por preservar a unidade do Espírito no vínculo da paz;

10º PRINCÍPIO COOPERAÇÃO

LUCAS 10, 25-37

E eis que certo homem, intérprete da Lei, se levantou com o intuito de pôr Jesus à prova e disse-lhe: Mestre, que farei para herdar a vida eterna? Então, Jesus lhe perguntou: Que está escrito na Lei? Como interpretas? A isto ele respondeu: Amarás o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, de toda a tua alma, de todas as tuas forças e de todo o teu entendimento; e: Amarás o teu próximo como a ti mesmo. Então, Jesus lhe disse: Respondeste corretamente; faze isto e viverás. Ele, porém, querendo justificar-se, perguntou a Jesus: Quem é o meu próximo? Jesus prosseguiu, dizendo: Certo homem descia de Jerusalém para Jericó e veio a cair em mãos de salteadores, os quais, depois de tudo lhe roubarem e lhe causarem muitos ferimentos, retiraram-se, deixando-o semimorto. Casualmente, descia um sacerdote por aquele mesmo caminho e, vendo-o, passou de largo. Semelhantemente, um levita descia por aquele lugar e, vendo-o, também passou de largo.- Certo samaritano, que seguia o seu caminho, passou-lhe perto e, vendo-o, compadeceu-se dele. E, chegando-se, pensou-lhe os ferimentos, aplicando-lhes óleo e vinho; e, colocando-o sobre o seu próprio animal, levou-o para uma hospedaria e tratou dele. No dia seguinte, tirou dois denários e os entregou ao hospedeiro, dizendo: Cuida deste homem, e, se alguma coisa gastares a mais, eu to indenizarei quando voltar. Qual destes três te parece ter sido o próximo do homem que caiu nas mãos dos salteadores? Respondeu-lhe o intérprete da Lei: O que usou de misericórdia para com ele. Então, lhe disse: Vai e procede tu de igual modo.

JOÃO 15, 12-17

O meu mandamento é este: que vos ameis uns aos outros, assim como eu vos amei. Ninguém tem maior amor do que este: de dar alguém a própria vida em favor dos seus amigos. Vós sois meus amigos, se fazeis o que eu vos mando. Já não vos chamo servos, porque o servo não sabe o que faz o seu senhor; mas tenho-vos chamado amigos, porque tudo quanto ouvi de meu Pai vos tenho dado a conhecer. Não fostes vós que me escolhestes a mim; pelo contrário, eu vos escolhi a vós outros e vos designei para que vades e deis fruto, e o vosso fruto permaneça; a fim de que tudo quanto pedirdes ao Pai em meu nome, ele vo-lo conceda. Isto vos mando: que vos ameis uns aos outros.

ROMANOS 5, 1-5

Justificados, pois, mediante a fé, temos paz com Deus por meio de nosso Senhor Jesus Cristo; por intermédio de quem obtivemos igualmente acesso, pela fé, a esta graça na qual estamos firmes; e gloriamos-nos na esperança da glória de Deus. E não somente isto, mas também nos gloriamos nas próprias tribulações, sabendo que a tribulação produz perseverança; e a perseverança, experiência; e a experiência, esperança. Ora, a esperança não confunde, porque o amor de Deus é derramado em nosso coração pelo Espírito Santo, que nos foi outorgado.

I CORINTIOS 13,1-7

Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o bronze que soa ou como o símbolo que retine. Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé, a ponto de transportar montes, se não tiver amor, nada serei. E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres e ainda que entregue o meu próprio corpo para ser queimado, se não tiver amor, nada disso me aproveitará. O amor é paciente, é benigno; o amor não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece, não se conduz inconvenientemente, não procura os seus interesses, não se exaspera, não se ressentido do mal; não se alegra com a injustiça, mas regozija-se com a verdade; tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

I JOÃO 3, 16-24

Nisto conhecemos o amor: que Cristo deu a sua vida por nós; e devemos dar nossa vida pelos irmãos. Ora, aquele que possuir recursos deste mundo, e vir a seu irmão padecer necessidade, e fechar-lhe o seu coração, como pode permanecer nele o amor de Deus? Filhinhos, não amemos de palavra, nem de língua, mas de fato e de verdade. E nisto conheceremos que somos da verdade, bem como, perante ele, tranquilizaremos o nosso coração; pois, se o nosso coração nos acusar, certamente, Deus é maior do que o nosso coração e conhece todas as coisas. Amados, se o coração não nos acusar, temos confiança diante de Deus; e aquilo que pedimos dele recebemos, porque guardamos os seus mandamentos e fazemos diante dele o que lhe é agradável. Ora, o seu mandamento é este: que creiamos em o nome de seu Filho, Jesus Cristo, e nos amemos uns aos outros, segundo o mandamento que nos ordenou. E aquele que guarda os seus mandamentos permanece em Deus, e Deus, nele. E nisto conhecemos que ele permanece em nós, pelo Espírito que nos deu.

I JOÃO 4, 7-21

Amados, amemo-nos uns aos outros, porque o amor procede de Deus; e todo aquele que ama é nascido de Deus e conhece a Deus. Aquele que não ama não conhece a Deus, pois Deus é amor. Nisto se manifestou o amor de Deus em nós: em haver Deus enviado o seu Filho unigênito ao mundo, para vivermos por meio dele. Nisto consiste o amor: não em que nós tenhamos amado a Deus, mas em que ele nos amou e enviou o seu Filho como propiciação pelos nossos pecados. Amados, se Deus de tal maneira nos amou, devemos nós também amar uns aos outros. Ninguém jamais viu a Deus; se amarmos uns aos outros, Deus permanece em nós, e o seu amor é, em nós, aperfeiçoado. Nisto conhecemos que permanecemos nele, e ele, em nós: em que nos deu do seu Espírito. E nós temos visto e testemunhamos que o Pai enviou o seu Filho como Salvador do mundo. Aquele que confessar que Jesus é o Filho de Deus, Deus permanece nele, e ele, em Deus. E nós conhecemos e cremos no amor que Deus tem por nós. Deus é amor, e aquele que permanece no amor permanece em Deus, e Deus, nele. Nisto é em nós aperfeiçoado o amor, para que, no Dia do Juízo, mantenhamos confiança; pois, segundo ele é, também nós somos neste mundo. No amor não existe medo; antes, o perfeito amor lança fora o medo. Ora, o medo produz tormento; logo, aquele que teme não é aperfeiçoado no amor. Nós amamos porque ele nos amou primeiro. Se alguém disser: Amo a Deus, e odiar a seu irmão, é mentiroso; pois aquele que não ama a seu irmão, a quem vê, não pode amar a Deus, a quem não vê. Ora, temos, da parte dele, este mandamento: que aquele que ama a Deus ame também a seu irmão.

11º PRINCÍPIO EXIGÊNCIA OU DISCIPLINA PARA ORGANIZAR A VIDA DO ALUNO

MATEUS 16, 24-27

Então, disse Jesus a seus discípulos: Se alguém quer vir após mim, a si mesmo se negue, tome a sua cruz e siga-me. Porquanto, quem quiser salvar a sua vida perdê-la-á; e quem perder a vida por minha causa achá-la-á. Pois que aproveitará o homem se ganhar o mundo inteiro e perder a sua alma? Ou que dará o homem em troca da sua alma? Porque o Filho do Homem há de vir na glória de seu Pai, com os seus anjos, e, então, retribuirá a cada um conforme as suas obras.

MATEUS 25, 1-13

Então, o reino dos céus será semelhante a dez virgens que, tomando as suas lâmpadas, saíram a encontrar-se com o noivo. Cinco dentre elas eram néscias, e cinco, prudentes. As néscias, ao tomarem as suas lâmpadas, não levaram azeite consigo; no entanto, as prudentes, além das lâmpadas, levaram azeite nas vasilhas. E, tardando o noivo, foram todas tomadas de sono e adormeceram. Mas, à meia-noite, ouviu-se um grito: Eis o noivo! Saí ao seu encontro! Então, se levantaram todas aquelas virgens e prepararam as suas lâmpadas. E as néscias disseram às prudentes: Dai-nos do vosso azeite, porque as nossas lâmpadas estão-se apagando. Mas as prudentes responderam: Não, para que não nos falte a nós e a vós outras! Ide, antes, aos que o vendem e comprai-o. E, saindo elas para comprar, chegou o noivo, e as que estavam apercebidas entraram com ele para as bodas; e fechou-se a porta. Mais tarde, chegaram as virgens néscias, clamando: Senhor, senhor, abre-nos a porta! Mas ele respondeu: Em verdade vos digo que não vos conheço. Vigiai, pois, porque não sabeis o dia nem a hora.

MATEUS 26, 41

Vigiai e orai, para que não entreis em tentação; o espírito, na verdade, está pronto, mas a carne é fraca.

EFÉSIOS 6, 1-4

Filhos, obededei a vossos pais no Senhor, pois isto é justo. Honra a teu pai e a tua mãe (que é o primeiro mandamento com promessa), para que te vá bem, e sejas de longa vida sobre a terra. E vós, pais, não provoqueis vossos filhos à ira, mas criai-os na disciplina e na admoestação do Senhor.

EFÉSIOS 6, 10-18

Quanto ao mais, sede fortalecidos no Senhor e na força do seu poder. Revesti-vos de toda a armadura de Deus, para poderdes ficar firmes contra as ciladas do diabo; porque a nossa luta não é contra o sangue e a carne, e sim contra os principados e potestades, contra os dominadores deste mundo tenebroso, contra as forças espirituais do mal, nas regiões celestes. Portanto, tomai toda a armadura de Deus, para que possais resistir no dia mau e, depois de terdes vencido tudo, permanecer inabaláveis. Estai, pois, firmes, cingindo-vos com a verdade e vestindo-vos da couraça da justiça. Calçai os pés com a preparação do evangelho da paz; abraçando sempre o escudo da fé, com o qual podereis apagar todos os dardos inflamados do Maligno. Tomai também o capacete da salvação e a espada do Espírito, que é a palavra de Deus; com toda oração e súplica, orando em todo tempo no Espírito e para isto vigiando com toda perseverança e súplica por todos os santos

FILIPENSES 3, 12-16

Não que eu o tenha já recebido ou tenha já obtido a perfeição; mas prossigo para conquistar aquilo para o que também fui conquistado por Cristo Jesus. Irmãos, quanto a mim, não julgo havê-lo alcançado; mas uma coisa faço: esquecendo-me das coisas que para trás ficam e avançando para as que diante de mim estão, prossigo para o alvo, para o prêmio da soberana vocação de Deus em Cristo Jesus. Todos, pois, que somos perfeitos, tenhamos este sentimento; e, se, porventura, pensais doutro modo, também isto Deus vos esclarecerá. Todavia, andemos de acordo com o que já alcançamos.

FILIPENSES 4,8

Finalmente, irmãos, tudo o que é verdadeiro, tudo o que é respeitável, tudo o que é justo, tudo o que é puro, tudo o que é amável, tudo o que é de boa fama, se alguma virtude há e se algum louvor existe, seja isso o que ocupe o vosso pensamento.

MATEUS 19,16-22

E eis que alguém, aproximando-se, lhe perguntou: Mestre, que farei eu de bom, para alcançar a vida eterna? Respondeu-lhe Jesus: Por que me perguntas acerca do que é bom? Bom só existe um. Se queres, porém, entrar na vida, guarda os mandamentos. E ele lhe perguntou: Quais? Respondeu Jesus: Não matarás, não adulterarás, não furtarás, não dirás falso testemunho; honra a teu pai e a tua mãe e amarás o teu próximo como a ti mesmo. Replicou-lhe o jovem: Tudo isso tenho observado; que me falta ainda? Disse-lhe Jesus: Se queres ser perfeito, vai, vende os teus bens, dá aos pobres e terás um tesouro no céu; depois, vem e segue-me. Tendo, porém, o jovem ouvido esta palavra, retirou-se triste, por ser dono de muitas propriedades.

ECLESIASTES 3, 2-18

há tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou; tempo de matar e tempo de curar; tempo de derrubar e tempo de edificar; tempo de chorar e tempo de rir; tempo de prantear e tempo de saltar de alegria; tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar e tempo de afastar-se de abraçar; tempo de buscar e tempo de perder; tempo de guardar e tempo de deitar fora; tempo de rasgar e tempo de coser; tempo de estar calado e tempo de falar; tempo de amar e tempo de aborrecer; tempo de guerra e tempo de paz. Que proveito tem o trabalhador naquilo com que se afadiga? Vi o trabalho que Deus impôs aos filhos dos homens, para com ele os afligir. Tudo fez Deus formoso no seu devido tempo; também pôs a eternidade no coração do homem, sem que este possa descobrir as obras que Deus fez desde o princípio até ao fim. Sei que nada há melhor para o homem do que regozijar-se e levar vida regalada; e também que é dom de Deus que possa o homem comer, beber e desfrutar o bem de todo o seu trabalho. Sei que tudo quanto Deus faz durará eternamente; nada se lhe pode acrescentar e nada lhe tirar; e isto faz Deus para que os homens temam diante dele. O que é já foi, e o que há de ser também já foi; Deus fará renovar-se o que se passou. Vi ainda debaixo do sol que no lugar do juízo reinava a maldade e no lugar da justiça, maldade ainda. Então, disse comigo: Deus julgará o justo e o perverso; pois há tempo para todo propósito e para toda obra. Disse ainda comigo: é por causa dos filhos dos homens, para que Deus os prove, e eles vejam que são em si mesmos como os animais.

12º PRINCÍPIO AMOR

MATEUS 5, 43-48

Ouvistes que foi dito: Amarás o teu próximo e odiarás o teu inimigo. Eu, porém, vos digo: amai os vossos inimigos e orai pelos que vos perseguem; para que vos torneis filhos do vosso Pai celeste, porque ele faz nascer o seu sol sobre maus e bons e vir chuvas sobre justos e injustos. Porque, se amardes os que vos amam, que recompensa tendes? Não fazem os publicanos também o mesmo? E, se saudardes somente os vossos irmãos, que fazeis de mais? Não fazem os gentios também o mesmo? Portanto, sede vós perfeitos como perfeito é o vosso Pai celeste.

MATEUS 22, 36-40

Mestre, qual é o grande mandamento na Lei? Respondeu-lhe Jesus: Amarás o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, de toda a tua alma e de todo o teu entendimento. Este é o grande e primeiro mandamento. O segundo, semelhante a este, é: Amarás o teu próximo como a ti mesmo. Destes dois mandamentos dependem toda a Lei e os Profetas.

LUCAS 10, 25-37

E eis que certo homem, intérprete da Lei, se levantou com o intuito de pôr Jesus à prova e disse-lhe: Mestre, que farei para herdar a vida eterna? Então, Jesus lhe perguntou: Que está escrito na Lei? Como interpretas? A isto ele respondeu: Amarás o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, de toda a tua alma, de todas as tuas forças e de todo o teu entendimento; e: Amarás o teu próximo como a ti mesmo. Então, Jesus lhe disse: Respondeste corretamente; faze isto e viverás. Ele, porém, querendo justificar-se, perguntou a Jesus: Quem é o meu próximo? Jesus prosseguiu, dizendo: Certo homem descia de Jerusalém para Jericó e veio a cair em mãos de salteadores, os quais, depois de tudo lhe roubarem e lhe causarem muitos ferimentos, retiraram-se, deixando-o semimorto. Casualmente, descia um sacerdote por aquele mesmo caminho e, vendo-o, passou de largo. Semelhantemente, um levita descia por aquele lugar e, vendo-o, também passou de largo. Certo samaritano, que seguia o seu caminho, passou-lhe perto e, vendo-o, compadeceu-se dele. E, chegando-se, pensou-lhe os ferimentos, aplicando-lhes óleo e vinho; e, colocando-o sobre o seu próprio animal, levou-o para uma hospedaria e tratou dele. No dia seguinte, tirou dois denários e os entregou ao hospedeiro, dizendo: Cuida deste homem, e, se alguma coisa gastares a mais, eu to indenizarei quando voltar. Qual destes três te parece ter sido o próximo do homem que caiu nas mãos dos salteadores? Respondeu-lhe o intérprete da Lei: O que usou de misericórdia para com ele. Então, lhe disse: Vai e procede tu de igual modo. Indo eles de caminho, entrou Jesus num povoado. E certa mulher, chamada Marta, hospedou-o na sua casa.

JOÃO 13, 34-45

Novo mandamento vos dou: que vos ameis uns aos outros; assim como eu vos amei, que também vos ameis uns aos outros. Nisto conhecerão todos que sois meus discípulos: se tiverdes amor uns aos outros.

FONTES: FERREIRA, Beatriz Silva. Só por hoje, Amor Exigente. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999, p. 131-134 e http://www.sbb.org.br/biblionline/biblia_completa.asp.

CAPA:

**Tarcísio Paniago de Oliveira Rocha
Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago**

FOTOS:

Anne Guedes