

Categorias espaço-temporais: uma conexão com as pedagogias

Iolanda Montano dos Santos¹

Resumo

Neste texto, proponho uma discussão sobre algumas campanhas de saúde realizadas na escola, problematizando o caráter curativo/terapêutico da Pedagogia. O trabalho aqui apresentado, a partir da perspectiva foucaultiana, possibilita pensar algumas práticas de controle dos sujeitos na escola. Refiro-me a algumas práticas disciplinares, corretivas e psicológicas como forma de assegurar a normalização e a regulamentação das crianças na escola. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir a Pedagogia como um campo cuja lógica estará diretamente associada com a produção dos sujeitos, como um conjunto de práticas fundamentais para agir sobre os cidadãos. Dessa forma, tais práticas favorecem o desenvolvimento de sujeitos cada vez mais capazes de se autorregular e se autodeterminar de maneira consciente. Dirigir, moldar, guiar a conduta dos indivíduos de forma que eles se tornem indivíduos de um certo tipo (ideal, educado, consciente, enfim, cidadão) tem haver com aquilo que Foucault chamou de vontade de poder: estruturar o eventual campo de ação dos outros.

Palavras-chave: pedagogias, corpos infantis, disciplinamento, normalização

Spatiotemporal categories: a connection to the pedagogies

Abstract

In this paper, I propose a discussion about some health campaigns in schools, problematizing the healing/therapeutic character of Pedagogy. The work presented here, from a Foucauldian perspective, contributes to think about some control practices on the subjects in school. I refer to some disciplinary, corrective and psychological practices in order to ensure normalization and regulation of children in school. In this sense, the aim of this paper is to discuss Pedagogy as a field whose logic is directly associated with the production of subjects, as a set of fundamental practices to act on citizens. Thus, these practices foster the development of subjects increasingly able to self-regulate and self-determination in a conscious way. Directing, shaping, guiding the conduct of individuals so that they become subjects of a certain type (ideal, educated, aware, finally, citizen) is related with what Foucault called the will of power: to structure the possible field of action of others.

Keywords: Pedagogies, children's bodies, discipline, normalization

¹ Doutora em Educação pela UFRGS. Coordenadora do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas São Judas Tadeu

Neste texto², proponho uma discussão que se insere no conjunto de estudos que problematizei na minha Dissertação de Mestrado sobre algumas campanhas de saúde realizadas na escola, discutindo o caráter curativo/terapêutico da Pedagogia. O trabalho aqui apresentado, a partir da perspectiva foucaultiana, possibilita pensar algumas práticas de controle dos sujeitos na escola através de práticas disciplinares, corretivas e psicológicas como forma de assegurar a **normalização e a regulamentação** das crianças na escola. Não pretendo aqui fazer um estudo minucioso sobre as categorias espaço-temporais, desejo apenas levantar algumas questões que me parecem importantes à prática educacional, a partir do momento em que faço algumas conexões entre as pedagogias —disciplinares, corretivas e psicológicas— e as categorias de pensamento.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é discutir as categorias espaço-temporais como elementos do currículo e relacioná-las com as pedagogias para entender melhor o espaço escolar, não somente como um lugar onde sujeitos participam de um processo de ensino e aprendizagem, mas como um espaço escolar vivido e experienciado, no qual expressam e se articulam determinados discursos e práticas.

O ESPAÇO-TEMPORAL

Pode-se dizer que os espaços educativos constituem nossas maneiras de pensar e de viver e, por isso, as categorias de espaço e de tempo não são estruturas neutras, são espaços que estão carregados de significados e transmitem valores, conteúdos, impõem normas e hierarquias e uma série de símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Considerando que o espaço escolar é um desses elementos do currículo, Rocha (2000, p.117) acrescenta:

[...] é justamente o espaço escolar, seja ele edificado ou não, aberto ou fechado, amplo ou mínimo, com funções e lógicas específicas (ou não), que permite ou não movimentos de ocupação e limitação, que institui práticas ou sequer as permite. Mais do que isto: espaço de produção e reprodução de saber e poder na medida em que, ao ser convencionalmente considerado como (senão único, um dos) local privilegiado e legitimado de concentração do saber (visto como) cientificamente organizado, delimita usos, provoca rupturas, mantém hierarquias, disciplina, controla, vigia e produz subjetividades.

² Este texto foi apresentado na II Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – II Colóquio de Pós-Graduação (II SEPesq) - e publicado no CD do evento, realizado no Centro Universitário Ritter dos Reis/Uniritter, Porto Alegre, em outubro de 2006.

De acordo com Varela (1996), as categorias de pensamento estão vinculadas a uma categoria espaço-temporal que varia em função das culturas e das épocas históricas que estão constantemente se refazendo, de acordo com as formas que o funcionamento do poder e do saber adotam em cada sociedade. Segundo esta autora, podemos compreender que espaço e tempo estão indissociavelmente conectados e, portanto, pode-se dizer que “categorias espaço-temporais, poder, pedagogias, saberes e sujeitos constituem dimensões que se entrelaçam no interior das instituições educativas” (Varela, 1996, p.39).

Escolano (1998, p.26), em recente trabalho sobre as relações entre tempo e educação, refere-se às “categorias espaço e tempo não como simples esquemas abstratos ou estruturas ‘neutras’ nas quais deságua a ação escolar”. Dito de outra forma, “o espaço-escola não é apenas um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem para executar um repertório de ações” (Escolano, 1998, p.26). Pois o espaço, segundo este autor, é:

[...] um programa, uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (...) No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Mais ainda, a arquitetura escolar, pode ser considerada inclusive como “uma forma silenciosa de ensino”. (Escolano, 1998, p.26)

Como afirma Le Corbusier (*apud* Rocha, 2000), a concepção arquitetônica modernista previa soluções corretas, eficientes, padronizadas, modernas para os mais diferentes problemas de construção, habitação e mobiliário. O estilo deveria ser prático, com a rejeição total da arte decorativa. Idéias de padronização, normalização, funcionalidade objetiva (forma idêntica à função) são características inerentes à arquitetura modernista.

Na concepção desta autora, a escola, mesmo aquela anterior à época Moderna, já estava impregnada por essa concepção moderna. Conforme argumenta Rocha (2000, p.120),

[...] a escola coerente com sua função de educar, disciplinar, ordenar, regular; desenvolveu-se como um espaço de domesticação, onde indivíduos menos sábios (alunos) sujeitam-se aos mais sábios (professores) para tornarem-se também eles homens de saber, que se crêem capazes, então, de ocuparem espaços reservados àqueles e àquelas que têm o direito e o merecimento ao poder.

De forma geral, pode-se dizer que “o edifício-escola serviu de estrutura material para colocar o escudo pátrio, a bandeira nacional, as imagens e pensamentos de homens ilustres, os símbolos da religião, algumas máximas morais e higiênicas, o campanário e o relógio... Isso expressa toda uma instrumentação da escola a serviço dos ideais nacionais, religiosos e sociomorais” (Escolano, 1998, p.40).

AS PEDAGOGIAS DISCIPLINARES – O PODER DISCIPLINAR

De acordo com os estudos realizados por Hall (1997), o nascimento do “indivíduo soberano”, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Portanto, alguns estudiosos argumentam que tal nascimento foi o motor que colocou todo o sistema social da Modernidade em movimento. Sendo assim, pode-se dizer que o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa como um indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação.

Com isso, o que Varela (1996) nos aponta é para o fato de que, com a constituição dos Estados Modernos, o processo de individualização se intensifica devido à crescente divisão social do trabalho, ao aumento da densidade da população nas zonas urbanas, à acumulação primitiva do capital, ao desenvolvimento da propriedade privada, à influência da ética protestante e ao impulso da Administração³.

Como se pode perceber, foi a partir dessas transformações políticas, econômicas, religiosas e culturais que começou a estabelecer-se sutis conexões entre o processo de individualização e os modos de educação, ocorrendo, assim, uma regulação social do espaço e do tempo, baseada em tecnologias de

³ Max Weber analisou, em relação ao surgimento da Administração, como o Estado Moderno, ao exigir de uma parte importante de seus funcionários a superação de provas e exames nos quais deviam demonstrar que possuíam conhecimentos e capacidades para desempenhar o cargo a que aspiravam, inaugura, assim, uma vida individual —meritocrática— oposta à do sangue e da linhagem que até então havia dominado (Varela, 1996).

produção de subjetividades e constituição de saberes. A isso está relacionado o fato de que ao se produzir determinadas subjetividades se estaria propondo que sujeitos inteligentes, conscientes, educados serão mais autônomos, mais independentes, mais responsáveis, serão capazes de promoverem transformações sócio-político-econômico-culturais que visem melhoria de vida, progresso, enfim, humanizações.

Com tais transformações ocorridas no século XVIII (acréscimo e conservação das riquezas, inibição de motins e obtenção de maior segurança, viabilização de um novo modelo de sociedade, ou seja, de controle social) engendra-se um novo tipo de poder que Michel Foucault (1999) denominou “poder disciplinar”. Tal poder parte do princípio de que é mais rentável vigiar do que castigar; domesticar, normalizar⁴ e fazer produtivos aos sujeitos é mais rentável do que aprisioná-los ou eliminá-los. Em resumo, trata-se de uma nova economia e uma nova tecnologia de poder.

Portanto, esse poder disciplinar se estendeu por todo o corpo social e, mais concretamente, nas instituições educativas, o que implica a existência de um espaço e um tempo disciplinares. A cada indivíduo há de se determinar um lugar e uma localização precisa no interior de cada conjunto.

Ainda segundo Foucault (1999), os colégios das ordens religiosas e os quartéis são considerados como sendo os lugares específicos onde começaram a vigorar as tecnologias disciplinares⁵. Pode-se dizer que, a partir do século XVIII, a classificação é um dos procedimentos de distribuição e divisão dos colegiais no espaço escolar: filas de colegiais nas classes, nos corredores, na igreja e nas excursões. Esta classificação se atribui a cada colegial em função de seu êxito ou fracasso nas provas ou nos exames.

De acordo com Escolano (1998), a “espacialização” disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das aulas

⁴ De acordo com Foucault (1999a, p. 302), a norma é o elemento que circula entre o disciplinar e o regulamentador e que se aplica tanto ao corpo quanto à população e, assim, permite “controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a norma. A norma é que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar”. Esse autor salienta que “a norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é o primeiro, e a norma se deduz dele [...]” (Foucault, 2008, p. 83).

⁵ Segundo Varela (1996), em numerosos momentos históricos parece entrecruzar-se e reforçar-se as tecnologias pedagógicas e militares no âmbito escolar, tal como sucede concretamente no ensino dos jesuítas. E, de fato, Foucault, em *Vigiar e Punir*, dedica algumas páginas ilustrativas para mostrar a forma que adotou o ensino nos colégios dos jesuítas.

(graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (como corredores), coisas que facilitam, além disso, a rotina das tarefas e a economia do tempo. Sobre essa “ordem” escolar, Foucault (1999) acrescenta:

[...] nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. (id., p.126)

Portanto, forma-se uma política das coerções que é um trabalho sobre o corpo. Pode-se dizer que o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Ou ainda, uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”; tal “anatomia política” define “como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (id., p.119). A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina é, pois, entendida como: “(...) um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma 'física' ou uma 'anatomia' do poder, uma tecnologia” (Foucault, 1999, p.177).

Segundo esse raciocínio, as pedagogias disciplinares implicam também mudanças importantes com relação ao tempo. Surge uma nova economia do tempo de aprendizagem, pois se organizam as atividades de acordo com um esquema de séries múltiplas, progressivas e de complexidade crescente; distintos níveis separados por provas graduais, que correspondem a etapas de aprendizagem e que compreendem exercícios de dificuldade cada vez maior. Essa nova forma de perceber e organizar o tempo e o espaço escolar permite “um controle do processo de aprendizagem e um controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar” (Varela, 1996, p.43).

Larrosa (1999) diz que a *imagem do panóptico* preside as análises foucaultianas de *Vigiar e Punir* a propósito dos aparatos disciplinares. Dispositivos para “tornar visíveis” as pessoas que capturam (crianças) e para

“tornar eficazes” os processos que realizam (ensinar). Foucault (1999, p.165) refere-se ao dispositivo panóptico:

[...] o *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. [...] Cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo *panóptico* organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. [...] Cada um é visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação.

Desse modo, pode-se supor que um dos efeitos importantes do *panóptico* seja o de induzir, por exemplo, no detento, no doente ou na criança um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. O panoptismo é capaz de: “[...] reformar a moral, preservar a saúde, revigorar a indústria, difundir a instrução, aliviar os encargos públicos... tudo isso com uma simples idéia arquitetural” (Foucault, 1999, p.165).

Para Foucault (1999), o exame é um dispositivo de visibilidade, de vigilância; um dispositivo que inverte as relações de visibilidade habituais no espaço pedagógico; mudanças no que se vê e se faz ver e no que se oculta. E é por isso que este autor salienta que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Como esclarece Foucault: “[...] o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados.” (Foucault, 1999, p.154).

Como mostrou Foucault (1999), o poder disciplinar afeta o campo do saber. Ao final do século XVIII, na medida em que o Estado se consolidou e com o impulso da revolução industrial, começa a intervir direta ou indiretamente na formação de cidadãos, através da eliminação dos saberes inúteis ou economicamente muito custosos, da normalização, da hierarquização e da centralização dos saberes.

Nesse sentido, todas estas operações permitem sua seleção e controle e implicam no surgimento de instituições que vão desde “A Enciclopédia” até a Universidade controlada pelo Estado; numa ordem hierarquizada dos saberes (tidos como) legítimos. Sendo assim, os saberes são reduzidos à disciplinas, com uma organização e uma lógica interna específicas, dando lugar ao que na atualidade conhecemos como ciências. Como salienta Varela (1996), é esse disciplinamento dos saberes que é a própria condição de possibilidade da formação das ciências.

Como se pode observar, as pedagogias disciplinares não devem ser analisadas a partir da noção de repressão, já que seus efeitos mostram-se produtivos, uma vez que se pode supor “uma mudança na percepção social do tempo e do espaço, mudança que se manifesta, ao mesmo tempo, na organização do espaço e do tempo pedagógicos, e em sua interiorização pelos colegiais” (Varela, 1996, p.43). Portanto, essas pedagogias são também, por um lado, instrumento na construção de uma nova subjetividade, o indivíduo, e, por outro lado, na organização do campo do saber. Isso nos leva a pensar que o poder disciplinar joga em dois terrenos, o da produção dos sujeitos e o da produção dos saberes. As tecnologias disciplinares que constituem o indivíduo, constroem seu “eu” e produzem um disciplinamento dos saberes.

As pedagogias disciplinares, em outras palavras, aplicam-se a novas relações de poder que são “tanto menos visíveis quanto mais física e materialmente estão presentes e quanto mais vinculadas estão ao processo de aprendizagem” (Varela, 1996, p.44). Daí o entendimento de que o poder disciplinar tenha, talvez, “suprimido as penalizações e os castigos físicos, já que as sanções, as correções, constituem, a partir de agora, em repetir as atividades, em repetir os exercícios, em fazer novamente a mesma coisa” (Varela, 1996, p.44).

AS PEDAGOGIAS CORRETIVAS – NOVOS DISPOSITIVOS DE PODER

Em princípios do século XX surge um novo tipo de poder a partir do momento em que se retomam e reformulam as propostas educativas dos ilustrados e especialmente o modelo pedagógico proposto por Rousseau. Portanto, como diz Varela (1996), o Estado Moderno impõe novas pautas de regulação social que são institucionalizadas através de processos de mudanças. De um modo geral, tais mudanças têm como objetivo tentar solucionar a questão social, neutralizar a luta de classes através de uma política de harmonização dos interesses do trabalho e do capital que permitisse a

integração da classe trabalhadora na escola. Desse modo, como já referi no capítulo precedente, o que está no âmago do projeto educacional da Modernidade é fazer da escola o *locus* privilegiado para a consecução dos ideais do Iluminismo.

Então, a partir dessas novas pautas de regulação social, pode-se notar que a escola cria uma ruptura com os modos de educação das classes trabalhadoras, provocando o que se pode chamar de uma série de conflitos e desajustes, inclusive uma resistência à escola disciplinar, que pode ser interpretada como falta de disciplina, anormalidade ou delinquência.

O *como* civilizar e domesticar essas crianças constitui o objetivo dessa escola pública e obrigatória, na qual seguem reinando as pedagogias disciplinares. Para tanto, faz-se necessário o surgimento de diferentes instituições para educar as crianças consideradas como “inaptas”. Desse modo, tais instituições se convertem em espaços privilegiados, em laboratórios de observação. E foi nestas instituições de correção onde começou a ser aplicado, por membros da Escola Nova, novos métodos e técnicas, produção de novas formas de subjetividade inseparáveis de um novo estatuto do saber (aplicação de testes mentais, reutilização do espaço e do tempo).

De acordo com Varela (1996), Montessori e Decroly aceitam (da mesma forma que a maioria dos representantes da Escola Nova) a lei biogenética e a lei do progresso, e pensam que para ser um bom civilizado *a criança* tem que ser previamente um bom selvagem. Quase todos eles viam nos exames uma das maiores imperfeições das pedagogias disciplinares.

Estes novos pedagogos – em sua maior parte oriundos da medicina, com especialização em psiquiatria – aceitam as teorias rousseauianas, isto quer dizer, situam a criança no centro da ação educativa, acreditam em uma aprendizagem através da ação. A partir dessa concepção, “a escola deve adaptar-se aos interesses e tendências naturais da criança” (Varela, 1996, p.46).

Segundo Escolano (1998), não apenas o espaço-escola deve ser examinado como um elemento do currículo, mas também sua localização e disposição na trama urbana dos povoados e cidades. Para estes reformadores e pedagogos da Escola Nova, o lugar que a escola teve de ocupar na sociedade foi um ponto de especial preocupação.

Portanto, Giner (*apud* Escolano,1998, p.30) justificava a afirmativa rousseauiana segundo a qual as cidades eram “abismos da espécie humana” e formulava como ideal de toda moradia o “aproximar-se, até o último grau possível, da vida ao ar livre”. Sendo assim, a escola também deveria se configurar conforme esse critério pedagógico, e mais de acordo com a concepção do médico e do higienista, em oposição ao que ele chamava a “ditadura do arquiteto”.

Essas idealizações do espaço escolar foram especialmente expressivas no discurso regeneracionista do início do século. Um texto da época, apontado por Escolano (1998), sublinha que “a rua da escola” é como a nossa própria rua (“uma rua que debes considerar como aquela em que está situada tua casa”). A escola amplia o lar (“porque te dá aquilo que não encontras em tua casa, por culta que essa seja”). Além disso, “patrocinar uma escola é a melhor maneira de contribuir para o engrandecimento e melhoria material do povo, assim como para o progresso da nação (expressão de uma das conhecidas projeções filantrópicas dos homens da regeneração)” (Escolano, 1998 p.52).

Nessa perspectiva, a arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda vez que “define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular” (Escolano, 1998, p.47). Em algumas metodologias, inclusive, como a montessoriana que pode ser denominada “ativa”, “o planejamento do ambiente e do espaço é parte constitutiva e irrenunciável de um novo modo de considerar a criança, de tal maneira que os objetos e o projeto educativo guardam, entre si, uma íntima relação” (Escolano, 1998, p.47).

Considerando essa perspectiva, cabe ao mestre a missão de condicionar o espaço e o tempo para dar forma e sentido a essas atividades. Segundo Varela (1996), uma das finalidades da escola primária é “organizar o meio de forma que a criança encontre nele os estímulos adequados a suas tendências favoráveis. E para fundamentar cientificamente suas metodologias não irão apenas observar as crianças, por exemplo, que estão recolhidas em instituições especiais e fazer exames com elas, mas, além disso, procurarão descobrir as leis que regem seu desenvolvimento” (Varela, 1996, p.47).

No contexto disso é que podemos dizer que o regeneracionismo e o reformismo social constituíram a base teórica na qual ambos renovadores

(Montessori e Decroly) se movimentaram. Montessori, por exemplo, enfatiza que sua metodologia e seu material têm como finalidade alcançar a concentração, a perseverança e a autodisciplina da criança. Nesse sentido, a ação educativa deve produzir, ao afinal, uma personalidade equilibrada e adaptada (Varela, 1996). Decroly (*apud* Varela, 1996, p.48), por sua vez, afirma que: “ na luta contra a degeneração e suas múltiplas conseqüências, a intervenção do médico deve, ao mesmo tempo, ser profilática e terapêutica e o conceito terapêutico implica tratamento médico e pedagógico.”

Segundo Goellner (s/d), no tocante às atividades físicas e sua inserção no contexto escolar, os métodos ginásticos alemão, sueco e francês que despontaram no século XIX traduziram as primeiras sistematizações de exercícios físicos, apresentando como objetivos, resguardadas as especificidades de cada país: a regeneração da raça, a promoção da saúde e a formação do homem forte e corajoso, útil à nação tanto pelo desempenho nas guerras como pela atuação na esfera da produção industrial. E ainda, conforme esta autora, a todo esse “conjunto de objetivos estava implícito um rigoroso controle disciplinar manifesto nos desdobramentos de cada método e na concepção de ser humano (biológico) e de movimento (anátomo-mecânico) que tais métodos sustentavam e para os quais a Educação Física direcionou sua atenção” (Goellner, p.5).

Aqui, cabe recorrer a Rousseau porque foram as suas idéias que, de certa maneira, influenciaram algumas sistematizações acerca das atividades físicas nos métodos ginásticos. Isto é, foi sua preocupação com o corpo de *Emílio* que inspirou muitos dos pedagogos, médicos, fisiologistas e até militares a elaborarem propostas metodológicas para a prática de exercícios de forma sistematizada e, portanto, educativa.

Na sua proposta pedagógica, Rousseau (1973) defende a educação da criança, e é também com ele que se inventa o conceito de infância que conhecemos hoje, com vistas a proporcionar-lhe condições para que busque um futuro melhor na vida em sociedade. Sustenta também a noção contrária àquela que identificava na criança um adulto em miniatura, uma vez que prega a necessidade de se respeitar as suas fases de desenvolvimento, inclusive no que diz respeito ao seu esforço físico. Afinal, diz Rousseau: “a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhe são próprias, nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas” (Rousseau, 1973, p.75).

Ao longo de *Emílio ou da Educação*, parece que o autor indica caminhos, através de suas máximas educacionais, no sentido de propor uma

educação relacionada à liberdade e também aos cuidados com a saúde e com o corpo. Para Rousseau, os exercícios físicos se constituem como uma forma de se trabalhar o que ele chama de educação negativa. No caso de *Emílio*, essa proteção se refere às relações humanas. Portanto, enquanto *Emílio* interage com a natureza, mantém-se virtuoso e com tempo necessário para amadurecer os seus sentidos.

É interessante que, mesmo com o desenvolvimento da medicina como possibilidade à melhoria das condições de saúde da população, Rousseau mostrava-se descrente em relação a tais argumentos dessa ciência. Descrente da Medicina, mas inebriado pelo pensamento higienista, Rousseau (1973, p.33) diz que “a única parte útil da medicina é a higiene; e a higiene é menos uma ciência que uma virtude”.

Volto para a questão do controle do espaço e do tempo de aprendizagem. O controle que o mestre exercia no “ensino tradicional” através da programação das atividades e dos exames se desloca agora, tornando-se indireto, para a organização do meio. E o objetivo não é tanto a disciplina exterior, produto de um tempo e de um espaço disciplinares, mas a disciplina interior, a autodisciplina, a auto-regulação.

Conforme Varela (1996, p.49), as pedagogias corretivas, ao colocar em ação novas técnicas pedagógicas destinadas a condicionar o meio “à medida das necessidades e interesses infantis, supõem uma transformação das categorias espaço-temporais nas quais irá se desenvolver as atividades escolares”.

De acordo com a lógica durkheimiana, pode-se dizer que surge o sentimento do dever, ou seja, o dever de auto-repressão, de autocensura, de submissão à autoridade, é tanto mais legítimo e reconhecido quanto mais internalizado através da ação educativa (Marzola, 1995). Nas palavras de Durkheim (1975, p.56), a autoridade do mestre, ao ser “um aspecto da autoridade do dever e da razão”, deve ser empregada, portanto, para “dotar a criança desse domínio de si mesma”.

Considerando tal afirmativa, pode-se pensar que, para o sucesso dessa tarefa social, é necessário que o professor tenha aquele tipo de autoridade que não lhe é atribuído de fora e que, segundo Durkheim (1975, p.55) “não pode provir senão de fé interior”. Uma fé não propriamente nas suas capacidades intelectuais ou nos seus sentimentos, mas uma fé “na missão que lhe cabe”, como participante e oficiante desta “grande entidade moral que é a sociedade”.

Portanto, nessas pedagogias corretivas, novas formas de socialização são constituídas onde se supõe a possibilidade de uma socialização universal, individualizada, válida para qualquer sujeito, desligada das classes sociais e do contexto histórico e legitimadas por códigos chamados “experimentais”. Produz-se, assim, uma negação dos conflitos sociais e das lutas pela hegemonia social através da construção da “criança natural”.

Varela (1996, p.49) aponta que a partir disso configura-se todo um mundo “em miniatura” que rompe com a rígida organização do espaço disciplinar no qual “o estrado de madeira era o símbolo da autoridade e do poder do mestre”. Montessori elaborou “o material de desenvolvimento, sistemas de objetos —sólidos encaixáveis, tabuinhas, objetos geométricos, campainhas, cartazes, barrinhas...— para educar os sentidos, a sensibilidade, aprender o alfabeto, os números, a leitura, a escritura e a aritmética” (Varela, 1996, p.49). Nessa lógica, o tempo disciplinar também se rompe e deixa margem a um tempo cada vez mais subjetivo —a criança poderá realizar uma aprendizagem livre de coações. A mestra é, segundo suas palavras, “a guardiã e protetora do meio”.

Para Decroly (*apud* Varela, 1996), por exemplo, o método da globalização do ensino e seu programa dos centros de interesse se inscrevem também na direção de que não apenas o material, o espaço e o tempo devem adaptar-se às supostas necessidades e interesses individuais dos alunos, mas também os saberes. A observação, a associação e a expressão, assim como a supressão de horários fixos estão na base deste ensino “atrativo” através dos centros de interesse, um ensino que permitirá a cada aluno adquirir, seguindo o processo cognoscitivo global próprio de sua idade, um saber cuja organização já não corresponde com a tradicional divisão das disciplinas.

A partir da redefinição da “infância”, que teve como iniciadores Montessori e Decroly, baseados na lógica rousseauiana, é que se constituiu um dos pontos básicos para uma nova construção e percepção do sujeito psicológico. De certa maneira, quero dizer que a nova forma de exercício do poder que se esboça no início do século XX, o psicopoder, emerge nessas instituições educativas de correção e de educação pré-escolar.

PEDAGOGIAS PSICOLÓGICAS – O PSICOPODER

O fato de que os representantes da Escola Nova tenham sido médicos ou tenham estado ligados à clínica explica uma posição privilegiada frente às pedagogias tradicionais para impor suas teorias mais fundadas cientificamente.

Com efeito, na época moderna, a relação poder-saber adquire um novo sentido ao fundar a autoridade no conhecimento científico. Ou seja: ao proclamar a subordinação do poder a um tipo de saber —o da ciência.

Segundo Marzola (1995), acreditava-se que o objetivo das ciências sociais era o de planejar e orientar o desenvolvimento social através de uma ação estatal mais racional, em direção a uma verdade última e transcendental. Nesse caso, a investigação se converte numa estratégia para a racionalização e inovação do social através da coleta de dados, sobretudo os estatísticos⁶. Com tais dados estatísticos, era possível identificar a origem dos males sociais, como, por exemplo, a delinquência, a doença e a pobreza. Enquanto Ciência, a Estatística passa a determinar o curso de ação adequado para a solução desses problemas.

Nesse sentido, em parte Freud e principalmente Piaget irão se constituir em dois referenciais obrigatórios para a educação institucionalizada na medida em que percebem o desenvolvimento infantil em etapas ou estágios progressivos e diferenciados, assim como supostamente universais. A partir dessas perspectivas, a criança é situada no centro do processo educativo e ao mestre é dada a função de ajuda. O ensino deve adequar-se cada vez mais aos interesses e necessidades dos alunos e a adaptação continua sendo o objetivo principal da educação. Assim, como já mencionei anteriormente, a utilização didática do espaço escolar e de seu entorno é uma característica comum a todas as pedagogias denominadas “ativas”.

Segundo Escolano (1998), os estudos de Piaget, por exemplo, sobre a psicogênese das estruturas topológicas na infância, que precedem as construções do tipo euclidiano e projetivo, remetem igualmente à valorização das primeiras experiências espaciais (na casa e na escola) como fatores determinantes do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. Brown e Desforges (*apud* Escolano, 1998, p.48) mostram que “a construção de tais estruturas é explicada pelos mecanismos de *equilibração* e *auto-regulação*, constructos que na teoria piagetiana são aplicados para explicar todo o tipo de desenvolvimento”. De acordo com Flavell (*apud* Escolano, 1998, p.48), os trabalhos de Piaget sobre a concepção “do espaço na criança e sobre a

⁶ Foucault (2002, p.285; 288) relaciona a estatística —a ciência do Estado— ao “desenvolvimento da arte de governar”, ou seja, a uma arte de governo que encontrou sua dimensão própria na conexão com a emergência do problema da população. Ao permitir quantificar e isolar os fenômenos específicos da população, a estatística constituiu-se no principal fator técnico desse “desbloqueio”.

aquisição de diversas noções físicas e geométricas mostram que a representação do espaço na criança é uma construção internalizada a partir das ações ou manipulações sobre o ambiente espacial próximo, do qual a escola obviamente faz parte”.

Varela (1996) considera que as pedagogias psicológicas são caracterizadas por um controle interior cada vez mais forte, uma vez que se baseia em normas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil. Como expressa Walkerdine (*apud* Varela, 1996, p. 51), as estratégias pedagógicas destinadas a um desenvolvimento sem coações desta suposta “criança natural e universal implicavam uma constante programação e vigilância do que se considerava o desenvolvimento correto”. Diante dessa questão, pode-se dizer que esta criança foi vigiada e controlada muito mais do que nas “velhas pedagogias”, porque não apenas se requerem dela as respostas corretas, mas também agora era necessário que o assim chamado verdadeiro mecanismo de desenvolvimento fosse controlado. Walkerdine (1998, p.145) diz que

[...] as práticas pedagógicas estão totalmente saturadas com a noção de uma seqüência normalizada de desenvolvimento da criança, de forma que aquelas práticas ajudam a produzir a criança como o objeto de seu olhar. Os aparatos e mecanismos da escolarização envolvidos nessa produção vão desde a arquitetura da escola e o arranjo das carteiras da sala de aula até os materiais curriculares e as técnicas de avaliação.

No início da década de sessenta, do século passado, talvez se possa afirmar que *as leis e os estágios de desenvolvimento* começam a ser substituídos pelas *leis do ritmo* que estariam vinculadas a certas correntes da psicanálise. Tais correntes procuram colocar no centro do processo de aprendizagem o ritmo individual e as relações interpessoais. Portanto, cada aluno tem um ritmo próprio, específico e que deve ser respeitado, assim como toda a ação educativa deve procurar que “o aluno se expresse, se manifeste, encontre seu estilo próprio, redescubra uma suposta ‘natureza natural’ original e livre de coações” (Varela, 1996, p.52).

Desse modo, pode-se dizer que as leis do ritmo estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento do corpo, das linguagens, da gestualidade, da imagem: esporte, expressão corporal e verbal, teatro, dança, música e outras atividades que supõem determinadas operações de coordenação e de percepção espaço-temporais que passam a fazer parte da educação institucional. É

interessante salientar o que nos diz Rose (1998, p.38,39) sobre as ciências psicológicas:

[...] educar, curar, reformar, punir —são, sem dúvida, velhos imperativos. Mas os novos vocabulários fornecidos pelas ciências da psique possibilitaram que as aspirações do governo fossem articuladas em termos de uma administração das profundezas da alma humana que estivesse baseada em seu desenvolvimento. (...) As inscrições psicológicas da individualidade permitem que o governo opere sobre a subjetividade. A avaliação psicológica não é meramente um momento de um projeto epistemológico, um episódio na história do conhecimento: ao tornar a subjetividade calculável, elas tornam as pessoas sujeitas a que se façam coisas com elas —e que façam coisas a elas próprias— em nome de suas capacidades subjetivas.

Por conseguinte, nesse suposto clima de não-diretividade, são atribuídos ao mestre novos dispositivos de controle, que são considerados como sutis, pois a ação educativa aproxima-se de uma espécie de psicoterapia cuja finalidade seria desbloquear e eliminar as possíveis resistências. Dessa forma, o que parece ser evidente é que, através de um processo de personalização, incrementa-se um intenso e sistemático “trabalho sobre si mesmo”.

De acordo com Bernstein (*apud* Varela, 1996), a classe de alunos é percebida, em sua organização, a partir de uma ótica psicológica (interações, papéis, líderes, grupos dominados...), passando o controle através da comunicação interpessoal. De certa forma, nesta perspectiva, parece que os saberes e os conteúdos vão perdendo seu valor, como se conhecimento e cultura se vissem relegados em detrimento de um processo de formação de personalidades. Mas, é importante salientar, a partir dos estudos de Varela (1996), que a formação destas subjetividades está relacionada não apenas com a aplicação de específicas tecnologias de poder, mas também com a psicologização e pedagogização dos saberes.

Frente ao poder disciplinar (característico das pedagogias tradicionais), o psicopoder (característico das pedagogias psicológicas) baseia-se em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditem; e, assim, esta autora completa: “aprender a aprender é, em última instância, aprender a escutar-se através dos outros” (Varela, 1996, p.53).

Estamos vivenciando um tempo em que a sociedade parece estar voltada cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente e sem esforço com o objetivo de formar seres comunicativos, criativos, empáticos, capazes, portanto, de autocorrigir-se e auto-avaliar-se. Essas personalidades flexíveis, sensíveis e “automonitorizadas”, de certa maneira, estão em estreita interdependência com um neoliberalismo que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar.

Poder lançar outros olhares para dentro da escola e do currículo, no sentido de obter-se um maior ou um novo entendimento, é uma possibilidade que Frago (1998, p.139) nos oferece:

[...] abrir o espaço escolar e construí-lo como lugar de um modo tal que não restrinja a diversidade de usos ou sua adaptação a circunstâncias diferentes, significa fazer do mestre ou professor um arquiteto, isso é, um pedagogo e, da educação, um processo de configuração de espaços. [...] em um espaço que, tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, seja antes possibilidade que limite.

Diante desse espaço e tempo subjetivados, psicologizados e “interiores” de uma sociedade terapêutica, a escola considerada como “máquina de ver” e “máquina de aprender” faz parte dessa trama de problemas relacionados com as categorias, com as formas de subjetividades, com o estatuto do saber e com os mecanismos de poder.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, Èmile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

ESCOLANO, Agustín; FRAGO, Antonio V. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I. A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Jean-Jacques Rousseau e a educação do corpo. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, año 2, n.8, dic. 1997. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd8/silg8.htm>>. Acesso em 30 abr. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do eu educação. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1999. p.35-86.

MARZOLA, Norma. Para uma teoria da mudança educacional. In: VEIGANETO, A. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p.185.

ROCHA, Cristianne Famer. O espaço em revista. In: COSTA, M. V. (org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p.117-142.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação de eu privado. In: SILVA, T. T. (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.30-45.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou a Educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SANTOS, Iolanda Montano dos Santos. **Cuidar e curar para governar: as campanhas de saúde na escola**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, 2004.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (org.). **Escola na virada do século**. São Paulo: Cortez, 1996, p.37-56.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p.143-216.