

TEMPO, ESPAÇO E MOVIMENTO DISCIPLINAR NO COTIDIANO ESCOLAR*

Neide Valones**
José Batista Neto***

Introdução

Trataremos neste artigo do exercício e manifestações de poder na relação pedagógica no cotidiano escolar, com um olhar específico para a sala de aula. Abordaremos o tema a partir de três categorias, presentes nos escritos de Michel Foucault, que constituem o poder nas instituições educacionais: tempo, espaço e movimento disciplinar. Discutiremos, em seguida, os micropoderes que permeiam o cotidiano da sala de aula.

A opção por discutir de forma aprofundada a partir dos construtos foucaultianos explica-se pela crença que nutrimos na relação pedagógica no dia-a-dia, nas rotinas e no cotidiano da sala de aula e da

escola. Juntam-se à essa crença, a compreensão e o entendimento de que os sujeitos/protagonistas da relação pedagógica, muitas vezes, não se dão conta do sentido e do significado do seu fazer pedagógico cotidiano e não percebem que os elementos que compõem o tempo, o espaço e o movimento da sala de aula, em seus mínimos e minúsculos aspectos, estão, como em uma teia, transversalizados por expressões e manifestações de poder.

Neste ponto, as contribuições de Foucault (1987), através de suas investigações em asilos, hospitais, fábricas, quartéis e escolas, vêm nos mostrar a força do micropoder que perpassa os intervalos e

* Mestre em Educação pela UFPE, Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru. E-mail: nvalones@ig.com.br

** Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Paris V, Professor do Centro de Educação da UFPE e Coordenador Geral de Estudos Educacionais do Instituto de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco. E-mail: josebn@uol.com.br

os instantes do cotidiano sob a forma de disciplinarização de corpos e mentes dos sujeitos que passam por essas instituições.

Em sua discussão sobre o poder, Foucault (1987) trata da disciplinarização do tempo, do espaço e do movimento no interior das instituições, elementos que serão discutidos mais adiante e que dizem da força do poder na relação pedagógica.

A abordagem da categoria tempo nos levou ao pensamento de alguns autores. Assim, em relação ao tempo disciplinado, tomamos como base as idéias de Foucault (1987). Com respeito à noção de tempo desperdiçado na instituição escolar, utilizamos o referendo de Santiago (1990). Sobre os tempos físico, social e subjetivo, trabalhamos com o suporte de Elias (1998) e sobre a forma como o tempo disciplinar é organizado, nos apoiamos em Varela (1996). As idéias de Varela têm o mérito ainda de discutir os “dois terrenos” onde incide o poder disciplinar: o terreno da produção dos sujeitos e o da produção dos saberes. Do mesmo modo, Veiga-Neto (2001) mostra o poder da disciplinarização dos sujeitos realizando-se em “dois eixos”: o eixo corporal, que cuida da disciplina do corpo e o eixo dos saberes, que repercute sobre os saberes, os conhecimentos acumulados, reconstruídos e socializados pela instituição escolar.

Partindo do contexto social mais amplo, em nosso estudo expressamos um interesse especial em investigar as relações de poder no âmbito da instituição escolar, particularmente, no espaço da sala de aula. A escola, como *locus* de transmissão, troca e confronto de saberes, traduz-se num lugar onde o poder transita continuamente. No espaço da escola, convive-se cotidianamente com as manifestações de poder. Lembramos, a partir dos estudos foucaultianos, que no espaço escolar vive-se um cotidiano cuja relação de poder sobre os indivíduos e o uso de procedimentos de controle são muito parecidos com o dos

sistemas penitenciários, nos presídios. Como nos diz Machado (1998: XVI e XVII),

“quando Foucault começou a formular explicitamente a questão do poder, foi para dar prosseguimento à pesquisa que realizava sobre a história da penalidade. Colocou-se então o problema de uma relação específica de poder sobre os indivíduos enclausurados que incidia sobre seus corpos e utilizava uma tecnologia própria de controle. E essa tecnologia não era exclusiva da prisão, encontrando-se também em outras instituições como o hospital, o exército, a escola, a fábrica, como inclusive indicava o texto mais expressivo sobre o assunto, o Panopticon, de Jeremy Bentham” (grifos nossos).

O Panopticon era uma espécie de construção que tinha sido erigida para realizar o objetivo obsessivo da vigilância do espaço, do tempo e das ações dos sujeitos. Essa construção apresentava um formato de pirâmide, o que permitia um controle rigoroso das pessoas presas, levando-as à sujeição, à obediência e à docilidade. Segundo Foucault, essa tecnologia era/é também utilizada nas escolas, para o controle do espaço que os alunos ocupam. A esse controle na escola, ele chamou de poder disciplinar, que implica numa vigilância permanente e contínua dos corpos dos alunos no espaço e no tempo escolar e também em relação ao registro de conhecimento ou à apropriação do saber. Assim, observamos no espaço físico da escola a organização das salas, da diretoria, secretaria, banheiros, biblioteca, todos situados em localizações estratégicas de controle. Por exemplo, uma sala com alunos mais inquietos ou barulhentos fica mais bem localizada perto da diretoria ou da sala da coordenação, para facilitar a vigilância.

O tempo escolar é também disciplinado para o cumprimento “rigoroso” das cargas horárias estabelecidas pelos documentos legais. O tempo das aulas, do re-

creio, os horários de entrada e saída da escola são determinados tendo-se em vista um maior nível de produtividade dos alunos e levando-se em consideração a rapidez e a eficácia no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Em relação ao registro do conhecimento, o controle disciplinar é também rigoroso e contínuo, até porque é exigida da escola, a função da transmissão do saber e da sua apropriação pelo aluno. Aqui dizemos, como Foucault, que o poder disciplinar produz saber e que

“saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício de poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (Machado, 1998: XXI).

A relação poder-saber defendida por Foucault nos remete à necessidade de lembrar que o poder disciplinar refere-se aos eixos do corpo e dos saberes, na caracterização de Veiga-Neto (2001) e à produção social dos sujeitos e dos saberes, na caracterização feita por Varela (1996).

Ao tratar da disciplinarização do corpo e de sua natureza pedagógica, Veiga-Neto nos diz que esta consiste no controle da postura corporal, dos hábitos e atitudes dos alunos e alunas para que, através da atenção, da participação e da concentração, o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva satisfatoriamente.

Neste mesmo nível de discussão, Varela nos mostra que a disciplina do corpo favorece a produção social dos sujeitos, através das “tecnologias de produção de subjetividades específicas”, que são também “tecnologias de individualização que estabelecem uma relação com o corpo”, tomando-o, ao mesmo tempo, dócil e útil.

Vale dizer que a disciplina do corpo, envolvendo o tempo, o espaço e o movi-

mento dos sujeitos, caminha no sentido da determinação e da imposição com base em condicionantes externos que, apreendidos, incorporados e introjetados, produzem condutas autoreguladas e sujeitos autodisciplinados. Podemos dizer que a produção de sujeitos e corpos autodisciplinados, ajustados às várias situações sociais e institucionais, passa pelos dispositivos das “tecnologias de dominação” e das “tecnologias do eu” ou “tecnologias de si”, no sentido da autoregulação e do autodisciplinamento dos sujeitos em suas ações rotineiras e cotidianas.

Noutra instância, Veiga-Neto (2001) e Varela (1996) nos falam, respectivamente, sobre a disciplina como “eixo dos saberes” e “produção dos saberes”.

Veiga-Neto (2001:46) explica que

“a distribuição dos conhecimentos em categorias hierarquizadas – as quais denominamos disciplinas – não resulta de alguma propriedade natural desses conhecimentos, alguma propriedade que estaria desde sempre entranhada nos saberes. Ao contrário, o arranjo dos saberes em disciplinas resulta de processos sociais, em que entram em jogo mecanismos complexos de valorações e distribuições simbólicas, legitimação, exclusões, distinções, etc. Em outras palavras, as disciplinas não nascem naturalmente; elas não são descobertas ao longo de um suposto avanço do conhecimento humano. Elas são inventadas; elas servem para que, entre outras coisas, se possam dar sentidos ao mundo (de uma determinada maneira) e para que cada um possa dar um sentido (de pertencimento, identitário) a si próprio. O curioso é que o próprio processo de invenção se dá de maneira a ocultar o fato de que ele não é natural, isto é, que é um processo de natureza social e, por isso é, até certo ponto, arbitrário”.

Vimos traduzido nas idéias do autor, que o conhecimento; nas instituições escolares, passa por um processo de seleção cultural e é convencionado em forma de

disciplina. Nesse processo de fragmentação curricular estão presentes e subjacentes as expressões de poder que definem os discursos de verdade, abordados nas investigações foucaultianas. Esses discursos são veiculados nos espaços, tempos e movimentos da relação pedagógica, constituindo, sem que percebamos, a disciplinarização dos saberes escolares.

Varela (1996:87), também respaldando-se em Foucault, mostra que as tecnologias disciplinares "ao serem admitidas no campo do saber produzem um disciplinamento dos saberes, que é a própria condição de possibilidade da formação das ciências". A autora destaca a constituição dos saberes numa visão histórica, lembrando que "ao final do século XVIII produziu-se uma luta político-econômica em torno dos saberes, saberes que até então estavam dispersos e apresentavam um caráter heterogêneo" (1996: 86).

A partir de então, com a consolidação do Estado, com o desenvolvimento das relações de produção impulsionado pela Revolução Industrial, foi se observando a necessidade de seleção e controle dos saberes e de modo a reduzi-los a disciplinas "com uma organização e uma lógica interna específicas, dando lugar ao que, na atualidade, conhecemos como ciências" (Varela, 1996:87).

Essa organização disciplinar encontra na instituição escolar o lugar de formação dos saberes e de exercício e produção de poder. A escola vigia e normaliza, através dos dispositivos disciplinares, o tempo, o espaço e o movimento dos alunos e alunas, dos professores e professoras e dos saberes, criando e fabricando sujeitos que possam dar conta das muitas e complexas exigências sociais.

Tempo Disciplinar

O tempo, como o espaço, é uma categoria de pensamento das mais complexas e exige do homem, de acordo com Norbert

Elias (1998), um alto nível de compreensão e de síntese. Este teórico alemão, em sua obra "Sobre o Tempo", nos mostra como, na história da humanidade, foi instituída a noção de tempo, a partir da necessidade de situar os acontecimentos e avaliar a sua duração. Acrescenta que, "em estágios precoces da sociedade", eram utilizados os fenômenos naturais para a localização e orientação das pessoas no tempo. Por isso,

"seqüências recorrentes como o ritmo das marés, os batimentos do pulso, o nascer e o pôr-do-sol e da lua, foram utilizados para harmonizar as atividades dos homens e para adaptá-las a processos que lhes eram externos, da mesma maneira que foram adaptadas, em estágios posteriores, aos símbolos que se repetem no mostrador de nossos relógios" (Elias, 1998:8).

Junto a esses fenômenos naturais, foram se desenvolvendo os meios humanos de orientação, através da evolução da cronologia, que contribuíram, significativamente, para o fortalecimento das relações entre a natureza, a sociedade e os sujeitos individualmente. Com base nessa compreensão, podemos dizer, a partir de Elias, que o tempo físico, o tempo social e o tempo subjetivo estão em permanente inter-relação e não podem ser pensados de forma fragmentada. Numa seqüência de acontecimentos ou na realização de uma atividade precisamos, individualmente, nos submeter a um tempo fisicamente cronometrado que atenda às nossas necessidades e interesses e às necessidades e interesses de um grupo social envolvido com a atividade em questão. Assim, "a noção de tempo representa uma síntese de nível altíssimo, uma vez que relaciona posições que se situam, respectivamente, na sucessão dos eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual" (Elias:1998,17).

Varela (apud Costa, 1996), por sua parte, trata do tempo disciplinar e de como ele é utilizado, distribuído e instituído pela

Tempo, Espaço e Movimento Disciplinar no Cotidiano Escolar

Neide Valones
José Batista Neto

prática pedagógica. A autora afirma que a organização da vida escolar está permanentemente envolta pelas questões de tempo. É observado o tempo físico/cronológico do aluno, ou seja, sua idade para freqüentar a escola. Nesse ambiente, existe o tempo da seriação que, em geral, observa a idade do aluno. Além disso, o cotidiano escolar o tempo é planejado para a vivência de todas as atividades: aula, recreio, merenda, eventos, encontros e tantas outras atividades que compõem o processo pedagógico. Professores e funcionários também são cronometrados e submetidos aos horários previstos para as suas ações. Ninguém escapa ao poder regulador e disciplinador do tempo, que produz efeitos notadamente produtivos, tanto no processo de disciplinamento e formação das subjetividades, como no processo de organização e sistematização do conhecimento, do campo do saber. Por isso é que Varela (op.cit., 87) nos diz que o poder disciplinar interfere em "dois terrenos: o da produção dos sujeitos e o da produção dos saberes".

Alunos e professores, com o tempo de que dispõem, se produzem e são produzidos, ensinam e aprendem, constroem e reconstróem o conhecimento a partir de suas igualdades e desigualdades, de suas singularidades e diversidades, na busca constante de melhores formas de convivência social.

A instituição escolar vive um tempo legalmente instituído. De acordo com a lei que regula o sistema educacional em nosso país, a LDB, o tempo curricular obrigatório mínimo anual para a socialização e sistematização do conhecimento é de oitocentas horas-aula, em duzentos dias letivos, para os diversos níveis de ensino, excetuando-se a Educação Infantil. Cada escola pode, de acordo com os seus planos e programas de trabalho, extrapolar esse tempo, mas, nunca reduzi-lo.

O tempo da escola é chamado de "tempo disciplinar", porque nessa instituição ele

está diretamente vinculado à apreensão do saber/conhecimento e às manifestações atitudinais dos sujeitos que aí vivem e circulam. Os conteúdos trabalhados durante as aulas são fragmentados em disciplinas, levando-nos à compreensão de que, assim distribuídos, podem "garantir" sua apreensão mais rápida e mais eficaz pelos alunos. Estes, por sua vez e através de seus corpos, são assujeitados, educados, orientados, disciplinados para apreender os conteúdos, o saber, de forma dócil, rápida e eficaz, num tempo determinado.

Vemos, assim, que as pessoas que estão na escola são controladas minuciosamente, em suas atividades, de acordo com o tempo de que dispõem para o trabalho pedagógico. Quer queiram ou não, estão sujeitas ao tempo, a um tempo que, acredita-se, precisa ser organizado e disciplinado para que tarefas e responsabilidades possam ser cumpridas.

A relação de docilidade – utilidade, como efeito do poder disciplinar, discutida nos textos foucaultianos, vem da formação da sociedade cuja base está na determinação de suas relações de trabalho: o trabalhador disciplinado, dócil e obediente em termos políticos é útil para a economia, porque, com o corpo e a mente treinados rigorosamente, ele, com rapidez, eficácia e obediência, aprende a não perder tempo. Foucault (1987, 127) destaca que

"A disciplina fabrica assim, corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)".

Entendemos que a escola é uma instituição cuja vida está cronometrada em diversos níveis. Funciona os trezentos e sessenta e cinco dias do ano com atividades pedagógicas e burocráticas. Existe um tempo de aulas e um tempo de férias, determinados legalmente. Os alunos são

matriculados em cursos organizados em séries ou ciclos com um tempo a ser cumprido. Os alunos que são sempre aprovados vivem e permanecem, na escola, num tempo diferente dos alunos que são reprovados.

Costumamos dizer, aleatoriamente, que os alunos reprovados “perderam” seu tempo. Outra forma de organização do tempo é observada na composição geral dos horários das aulas, fixados, por vezes, para atender as necessidades do professor. Não raro, a organização do horário gera conflitos e desgostos, porque nem todos os professores ficam satisfeitos e, por isso, alguns não conseguem cumpri-la rigorosamente.

Na sala de aula, de acordo com o curso, o tempo das atividades é distribuído e planejado pelo professor. Em algumas salas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), não é incomum encontrar o tempo distribuído com as seguintes atividades: oração, arrumação do material do aluno, hora da novidade, correção da tarefa de casa, explicação de um conteúdo novo de alguma disciplina, exercício de classe, merenda, recreio e dever de casa. Nas salas de aula de 5ª à 8ª do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior são abolidas muitas dessas atividades desenvolvidas pelos pequenos. Geralmente, o horário da aula seria composto por textos para estudo, explicação do professor, correção de tarefas e trabalhos em grupos.

É importante aqui, remontar a Foucault para que se possa entender sua idéia de tempo disciplinar. Esse teórico, ao analisar as relações de poder, procurou investigar o controle da disciplina nos sistemas penitenciário e hospitalar da França. Ele analisou como a prisão e o hospital psiquiátrico controlavam o tempo do preso e do doente, submetendo seus corpos a exercícios em períodos de tempo rigorosamente determinados, para torná-los dóceis, obedientes, produtivos e úteis à sociedade. O poder disciplinar da prisão produz, por

exemplo, um saber sobre o preso e o preso, por sua parte, extrai da sua experiência um saber sobre a vida na prisão. Daí o fato de Foucault afirmar que “o poder produz saber” e que “o saber produz poder”. A exemplo das prisões, nas escolas do século XVII ao século XIX, o sistema disciplinar era perverso, violento e dominador. “Durante séculos, as ordens religiosas foram mestras de disciplina: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares” (Foucault, 1987, 137). Nessas escolas, “a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; por ordens a que se tem que obedecer imediatamente” (op. cit., 137).

Atualmente, ainda vemos nas escolas muitas exigências com relação ao tempo disciplinar. Há ainda quem ateste a seriedade da prática pedagógica desenvolvida numa instituição escolar, observando o uso, a utilização e a distribuição do tempo curricular que aí acontece.

Assim, consideramos importante trazer à luz a discussão sobre a utilização do tempo a partir das observações e estudos de Santiago (1990), que destacou o nível de desperdício do tempo nas instituições escolares. A autora afirma:

“A perda do ‘tempo curricular’ vem sendo uma característica da escola pública brasileira no seu conjunto. Esta perda se dá de várias maneiras, com diferentes argumentos e sutilezas. De forma coletiva e individual, como justificativa pedagógica ou de apoio ao trabalho pedagógico. É respaldada e gerada dentro da escola ou originada fora dela, assumindo, inclusive, um perfil de ‘normalidade’, quando não se discute essa prática por se repetir cotidianamente em outras escolas (p.50)”.

Santiago discute a perda do tempo curricular como uma estratégia que se inscreve desde a organização da estrutura organizacional até a efetivação das práticas pedagógicas no nível da escola e da

Tempo, Espaço e Movimento Disciplinar no Cotidiano Escolar

Neide Valones
José Batista Neto

sala de aula, mostrando o efeito político e prático do (des)serviço prestado pela escola pública junto às camadas populares, a partir do bom e do mau uso do tempo.

A autora mostra que resoluções, decisões e determinações estruturais relativas à ampliação/redução de turnos e jornadas de trabalho, à contratação de professores, à inserção e exclusão de disciplinas nas grades curriculares, são estratégias indicativas de que "a instituição 'escola' já recebe um tempo curricular delimitado e determinado fora dela, na estrutura político-educacional" (Santiago: 1990, 51).

Destaca, ainda, Santiago, que no cotidiano da escola e da sala de aula é notável o tempo desperdiçado com a "rotina rotineira" (cantos, orações, distribuição de merenda, filas, chamadas, transporte de bancas e cadeiras pelos alunos, de uma sala à outra), com a "direção das práticas pedagógicas" (período das avaliações/provas bimestrais, liberação dos alunos neste período), com a "redistribuição dos alunos pela ausência dos professores" (sobrecarregando turmas e salas já numerosas e transformando a escola em espaço de "guarda" dos alunos), e com atividades e exercícios, correspondentes às disciplinas e conteúdos curriculares, mecânicos, automáticos e sem sentido para a construção do conhecimento, tais como cópias, exercícios de caligrafia, treinos ortográficos, correções de tarefas. Essas são atividades isentas de possibilidades de "observação, investigação e análise", por parte de alunos e professores que, ocupando o "tempo" desses sujeitos, podem evitar maiores transtornos e produzir um grupo de classe (auto) disciplinado.

Ao apresentar essas questões aos sujeitos de sua pesquisa (alunos, alunas e professoras da primeira à quarta série), visando possibilitar momentos consistentes de reflexão e discussão sobre sua prática, na perspectiva da compreensão e da in-

tervenção no processo pedagógico, Santiago (1990,116) aponta para a necessidade de acreditarmos

"no saber praticado das camadas populares e nas suas possibilidades reais de ampliarem e se apropriarem do saber exigido, oficialmente, para o acesso e o trânsito na sociedade".

A sugestão da autora, dado a natureza dos seus estudos, implica no desejo coletivo do resgate e da garantia quantitativa e qualitativa do tempo curricular que, ao invés de desperdiçado, pode ser trabalhado e disciplinado no cotidiano das escolas públicas.

As descrições de Santiago apontam para a mesma direção de nossas observações. O tempo curricular é desperdiçado não só na realidade que estudamos, mas, nas escolas públicas em geral. As ações dos educadores nessas escolas apontam muito mais para o desperdício do que para a disciplinarização; até porque ações de desperdício do tempo pedagógico são muito mais poderosas e constantes do que as que têm em vista disciplinarizar esse tempo.

De Foucault a Santiago, considerando seus diferentes objetos de estudo, fomos e somos alertados sobre o perigo de desperdiçar o tempo. Foucault (1987, 140) nos diz que

"é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia conjurar o perigo de desperdiçar tempo – erro moral e desonestidade econômica. Já a disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo... importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante, sempre mais forças úteis. O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável...".

Vimos em outro teórico, Maurice Tardif (2002), como a influência do tempo mo-

difica o trabalhador, sua identidade e o seu "saber trabalhar". Esse autor ressalta:

"Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, 'com o passar do tempo', ela vai se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc." (Tardif: 2002, 56-57).

Esse professor, em sua atuação profissional, traz as marcas dos saberes construídos ao longo do tempo, no contato com os familiares, com os amigos pessoais, com os amigos e professores das escolas por onde passou, nos lugares por onde passou. Sua história de vida, as experiências marcantes adquiridas ao longo de sua carreira trazem implícita a dimensão temporal e caracterizam a construção do "Eu profissional". A relevância dada a essa dimensão deve-se à sua natureza irreversível e, no dizer de Tardif, "coercitiva", porque o tempo não volta atrás. Podemos, neste momento, lembrar Santiago, em sua discussão sobre o tempo desperdiçado.

Tardif (2000, 108-109) ainda esclarece que,

"O tempo não é somente um meio – no sentido de 'meio marinho' ou 'terrestre' – no qual se encontram mergulhados o trabalho, o trabalhador e seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o "Eu pessoal" vai se transformando pouco a pouco, em contato com

o universo do trabalho, e se torna um "Eu profissional". A própria noção de experiência, que está no cerne do Eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo".

Percebemos, na caracterização feita pelo autor do tempo como meio, como dado objetivo e subjetivo, a relevância e a valorização dos saberes construídos através da experiência e dos saberes construídos ao longo do processo de formação profissional; ou seja, a dimensão temporal pode ser vista por sua forte e substancial interferência na construção dos saberes experienciais e profissionais.

Espaço Disciplinar

Somos sujeitos situados num espaço e num tempo histórico. O espaço onde vivemos nos identifica e nos diz quem somos, assim como somos identificados pelo espaço que ocupamos, pelo espaço onde vivemos. Somos urbanos ou somos rurais, somos estrangeiros ou nativos, conhecidos ou desconhecidos, dependendo do espaço onde nos situamos, do lugar onde moramos. Em nossa memória ficam registrados o local, a rua, o bairro, a cidade, o país em que nos situamos, para que possamos ser encontrados, em qualquer eventualidade.

Assim como nos referimos ao tempo como uma categoria de pensamento que, de acordo com Elias (1998), requer níveis de elaboração cada vez mais complexos para o seu entendimento, é importante que ressaltemos o espaço como uma categoria que também exige de nós uma compreensão a partir de níveis complexos e elevados de generalização e síntese. Daí a necessidade do entendimento dos sentidos que lhe atribuímos. O espaço, como o tempo, assume uma dimensão física, social e subjetiva. Existe o espaço físico, objetivo,

material, configurado arquitetonicamente, planejado, representado para determinados fins pessoais e sociais. Esse espaço, para "ter vida", é pensado para ser redimensionado em lugares, por sujeitos que aí desenvolvem ações sociais. Ele é um espaço subjetivado no sentido da sua apropriação por sujeitos individuais que, trabalhando e deixando suas marcas nos lugares por onde passam, atribuem sentidos e significados ao espaço físico e social.

Interessante é observar como a delimitação dos espaços pode nos causar bem estar ou mal estar. O espaço onde estamos interfere nos nossos sentimentos e condutas. Alguns se sentem melhor em lugares abertos, amplos, outros estão melhor em lugares fechados; alguns gostam mais de lugares (ambientes) claros, outros se sentem melhor em lugares escuros, sombrios; uns preferem lugares silenciosos, outros gostam mais de lugares com barulho; uns preferem lugares com muita gente ao redor, outros preferem lugares onde possam ficar isolados. Enfim, o espaço, em suas delimitações e como categoria de pensamento, possibilita que os sujeitos elaborem, através da coordenação e da organização dos dados da experiência individual e coletiva, representações sobre o mundo e sobre si mesmos (Varela, 1996).

Consideramos importante dizer, a partir de Frago e Escolano (2001, 61), que

"A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O 'salto qualitativo' que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se 'a partir do fluir da vida' e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído".

Os autores nos mostram que os espaços, como instâncias amplas, permitem a construção dos lugares; que cada um,

vivendo, trabalhando no seu lugar, compõe o seu espaço da forma como este foi projetado, planejado, ou imaginado. Mostram, ainda, que o lugar e o território são construídos socialmente e que estes são, pois, realidades sociais. Os sujeitos, em suas relações, fazem e refazem, criam e recriam, inventam e reinventam o lugar, o território que habitam a partir dos limites e das possibilidades do espaço de que dispõem e com o qual são contemplados. O contrário também ocorre: existem seres humanos que não têm nem o lugar a ser ocupado no espaço de que poderiam dispor; são os desterritorializados, que sofrem todas as consequências dos limites espaciais que lhes são impostos, através das possibilidades reduzidas de construir os seus lugares. Por isso é que Frago e Escolano (2001, 64) nos dizem que

"...o espaço jamais é neutro... ele carrega em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais dos e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo".

Podemos dizer que os motivos pelos quais ocupamos o espaço fazem com que este não seja neutro. Construindo nossos lugares, implantando nossa territorialidade através dos sinais, símbolos, vestígios, significados, mostramos os valores que emprestamos ao espaço que ocupamos e o uso que dele fazemos.

Com base nos estudos foucaultianos, vamos encontrar várias instituições onde o espaço é considerado "disciplinar". Tendo como características ou funções básicas o controle e a vigilância, as prisões, os hospitais, os manicômios, as oficinas, as fábricas, o exército e a escola são espaços físicos projetados, imaginados para comportar lugares construídos com finalidades sociais e individuais. Cada um desses espaços é constituído por lugares onde são

vivas as experiências mais tristes ou mais felizes de um sujeito ou de um grupo. No espaço escolar são vários os lugares – a sala de aula, a biblioteca, a quadra de esportes, o pátio do recreio, a sala da merenda, a secretaria, a sala da direção, a sala do vídeo – que ensejam as mais ricas e variadas experiências a tantos quantos convivem numa instituição de ensino e aprendizagem.

A escola é um espaço “pensado”, “projetado” para o ensino e a aprendizagem. É um lugar onde “acontecem” o ensino e a aprendizagem; é o lugar onde passamos um bom tempo de nossas vidas, dedicando-nos a aprender e a ensinar intencionalmente. “Ali, onde se aprende e se ensina, sempre é um lugar, cria-se um lugar” (Frago e Escolano, 2001, 66). Estes teóricos acrescentam que

“Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares” (2001:27).

A organização disciplinar e espacial de que falam os autores pode ser observada, tanto na separação das salas de aula, por série, sexo, grau, faixa etária, como na disposição regular das bancas escolares, em círculo ou em fileiras, podendo, através dessa organização, facilitar a rotina das tarefas escolares e a economia do tempo, além de “organizar minuciosamente os movimentos e os gestos”, fazendo com que a escola seja “um continente de poder disciplinar” (Giddens, apud Frago e Escolano, 2001, 28).

Como espaço pensado para o ensino e a aprendizagem, a escola surge como uma instituição disciplinar. Além do tempo e do movimento, na escola é disciplinado o espaço de todos que aí trabalham sob a

forma de dominação, vigilância e controle. Na escola existem os lugares do aluno, do professor, do diretor, da merendeira, da secretária; enfim, a escola é um espaço de lugares definidos; é um espaço arquitetonicamente planejado para colocar cada um no seu lugar, de acordo com suas funções. É a racionalidade técnica proveniente de um modelo de sociedade que favorece a construção da arquitetura escolar, em nome da eficácia do trabalho a ser desenvolvido.

Quando dissemos acima que o espaço escolar é um espaço disciplinado através da dominação, da vigilância e do controle, não estamos afirmando que estas ações se exercem somente e de forma hierárquica do diretor em relação ao professor, do professor em relação ao aluno e assim por diante. Com base nas análises foucaultianas de poder, entendemos que as condutas da vigilância, do controle e da dominação partem de todos os pontos e recantos do espaço da escola, a partir dos diversos elementos envolvidos no processo pedagógico.

Observando os espaços das salas de aula, sempre dissemos que o professor moderno, atualizado, com uma visão progressista de sua prática, é aquele que dinamiza o espaço pedagógico, no sentido de mudar sempre os lugares do aluno em suas aulas, com justificativa de movimentar e quebrar a monotonia do cotidiano. O professor que só trabalha com os alunos em fileiras, um atrás do outro, um olhando para a nuca do colega à frente, é considerado um professor tradicional. Professor avançado, pedagogicamente falando, é aquele que sempre trabalha em grupos, em círculos ou em semicírculos. Pensávamos que o professor que exercia poder era somente o da aula expositiva, exigente com a organização do espaço organizado, disciplinado da sala de aula. Foucault nos ajuda a entender, através da discussão sobre as “tecnologias do eu” que os procedimentos pedagógicos “democráticos”, por mais que

Tempo, Espaço e Movimento Disciplinar no Cotidiano Escolar

Neide Valones
José Batista Neto

contem com a participação dos alunos, estão permeados de poder e de saber. Ele nos mostra que nenhum procedimento pedagógico é somente repressivo ou somente libertador. Os trabalhos realizados com os alunos em círculo, por exemplo, permitem o controle do professor tanto quanto os trabalhos realizados com os alunos organizados em fileiras na sala de aula. Convenhamos, organizados em círculo, o professor pode lançar o olhar para todos os alunos controlando gestos, falas e ações.

Os alunos, por sua vez, também controlam gestos, falas e ações do professor e também dos colegas; avaliam a aula e, seja qual for a disposição em que estiverem organizados na sala, fazem observações, reivindicações e sabem dizer de como os professores ensinam e de como "dominam" o conteúdo de suas disciplinas. Avaliam, do mesmo modo, as condutas dos colegas em relação a si mesmos e aos professores.

É interessante como vemos hoje a conduta dos alunos na organização dos espaços da sala de aula. Houve um tempo, por exemplo, em que as bancas escolares eram rigorosamente dispostas em fileiras, nas salas, e até coladas/cimentadas ao chão para evitar "desmantelos", salas desarrumadas e a conseqüente desorganização do espaço. Hoje temos oportunidade de observar como os alunos organizam-se espacialmente para assistirem as aulas. Logo que chegam à sala, deslocam as bancas dos seus lugares e procuram se agrupar aos colegas mais próximos ou com aqueles com os quais têm maior afinidade. Se os professores não solicitam os afastamentos para "garantir" a concentração e a atenção, os alunos permanecem agrupados durante toda a aula. Do mesmo modo que os professores, os alunos têm suas formas e critérios de organização dos seus lugares no espaço disciplinar da sala de aula.

Esse desejo de controle do espaço, e também do tempo e do movimento dos alunos na escola e na sala de aula, nos faz

lembrar de uma discussão de Foucault (1987) sobre a iniciativa de Jeremy Bentham, um jurista inglês, que teve a idéia de criar uma forma de vigilância útil, econômica e produtiva nas instituições carcerárias. Para o controle rigoroso dos detentos Bentham idealizou o Panóptico, uma construção arquitetonicamente planejada para o exercício institucional do poder, e assim descrita por Foucault (1987, 177):

"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. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas janelas, tantos pequenos teatros, em que 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 em seu lugar; está bem trancado em sua cela, onde é visto de frente pelo vigia, mas os muros laterais impedem que entre em contato com seus companheiros. É visto, mas não se vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação. A disposição de seu quarto, em frente da torre central, lhe impõe uma visibilidade axial; mas as divisões do anel, essas celas bem separadas, implicam uma invisibilidade lateral. E esta é a garantia da ordem".

Vimos, então que Bentham, em sua construção octogonal mostrou que o poder disciplinar devia ser "visível e inverificável", porque o detento percebe de sua cela a sombra e a silhueta da torre central, de onde é espionado e "nunca deve saber

se está sendo observado, mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo" (op. cit., 178).

Em nossas escolas, o sistema panóptico é utilizado; não com as características prisionais do séc. XVIII, mas, para manter a vigilância dos alunos no cotidiano da escola e da sala de aula.

Movimento Disciplinar

No tempo e no espaço todos nos movimentamos. Somos seres de movimento, além de temporais e espaciais. Precisamos, então, disciplinarizar o tempo, o espaço e o movimento.

Quando Foucault diz que é preciso estudar o poder "a partir das técnicas e táticas de dominação" (1979:186), nós nos voltamos para o cotidiano da escola e da sala de aula e entendemos melhor a disciplina como o dispositivo de poder escolar, como uma tecnologia específica de poder que permeia a vida na escola em seu tempo, espaço e movimento diuturno.

Para analisar as manifestações de poder através do movimento disciplinar, Foucault (1987) nos traz algumas descrições de atividades desenvolvidas, na França e na Espanha, nos séculos XVII a XIX, entre os militares e entre os escolares, mostrando os recursos e táticas para tornar o soldado e os escolares adestrados, através do "exercício", que é

"a técnica pela qual se impõe aos corpos, tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas... Antes de tomar essa forma estritamente disciplinar, o exercício teve uma longa história: é encontrado nas práticas militares, religiosas, universitárias... tornando-se tarefa de complexidade crescente, que marca a aquisição progressiva do saber e do bom comportamento" (Foucault, 1987: 146).

Era necessário fazer do soldado um indivíduo útil e rentável à formação, à manutenção das tropas e torná-lo um indivíduo rápido e eficiente para as situações de

ataque em momentos bélicos. O corpo do soldado deveria ser exercitado para que o seu tempo se ajustasse ao tempo dos outros soldados e para que, dessa combinação, se extraísse a maior quantidade de forças de cada um (Foucault, 1987). Um soldado bem formado era um soldado bem treinado através de ordens, comandos e sinais que não precisariam ser explicitados e que deveriam levar a respostas obrigatórias e obedecidas cegamente.

Naquele tempo histórico, os preceitos, para se conseguir um clima disciplinar rigoroso e um bom nível de adestramento, eram semelhantes aos utilizados com os soldados,

"poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais-sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado, por excelência, o 'Sinal' e devia significar, em sua brevidade maquinal, ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência" (Foucault, 1987: 149).

Nesses procedimentos podemos observar que o poder disciplinar do professor era exercido de forma rigorosamente controlada, intensa e contínua. As condutas dos alunos eram "microcopiadas", observadas e analisadas em suas minúsculas manifestações para garantir a ordem. Esses alunos viviam sob vigilância permanente, sob fiscalização rigorosa. O olhar disciplinar do professor era um olhar panóptico, a exemplo do dispositivo benthaniano, que sutil e silenciosamente controlava todo o movimento do aluno. Também numa dimensão hierárquica, o professor era controlado e observado pelos superiores e, como no exercício do poder das análises foucaultianas, acontecia em rede, de forma relacional, todos vigiavam todos e todos se sentiam vigiados. Essa era uma característica do exercício do poder nas institui-

Tempo, Espaço e Movimento Disciplinar no Cotidiano Escolar

Neide Valones
José Batista Neto

ções disciplinares, pouco comum atualmente, que dispensava o recurso à força e à violência, pelo menos de forma física.

Observamos que o modelo de escola abordado está calçado em posturas autoritárias dos que direcionam o trabalho pedagógico e sufocam experiências significativas de liberdade e democracia na relação entre professores e alunos, caracterizando a qualidade do movimento instalado nos espaços educativos. Foucault (1987, 149) ainda destaca:

“Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente”.

Essas atividades ritualizadas possibilitam a criação das rotinas que vão, aos poucos, se cristalizando e impregnando os corpos e as mentes dos alunos. Esses alunos, sob a vigilância, o controle e o olhar disciplinar do professor/do superior, vão se normalizando através de ações rotineiras. Passa a ser visto, então, como diferente, como “anormal”, como difícil de adaptação, aquele aluno que não consegue se ajustar, se conformar aos costumes, às rotinas estabelecidas pela instituição escolar. Quando o aluno não se normaliza ou não consegue ser normalizado, é comparado, diferenciado, hierarquizado, homogeneizado e excluído em relação aos demais. Essa é uma conduta de grande incidência atualmente. É o poder da norma permeando o movimento disciplinar e a relação pedagógica. O mesmo acontece com os professores que, direcionando o proces-

so de normalização do aluno, coordenando as condutas rotineiras, está inserido nesses mesmos rituais, com a responsabilidade de garantir a sua manutenção.

Para compreender a natureza das rotinas na escola, consideramos importante fazer uma discussão a partir de Giddens (1987, apud Tardif, 2000,101), que considera as rotinas como

“meios de gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos.(...) as rotinas são modelos simplificados da ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim, ao professor, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, se concentrar em outras coisas”.

O autor acrescenta que esses “esquemas regulares de ação” são controlados pelo professor com base na aprendizagem e na aquisição temporal de competências práticas que se dão no processo de “interiorização de regras, implícitas de ação, adquiridas com e na experiência”. E ainda diz que são, assim, os saberes da experiência, da história de vida e os saberes profissionais, construídos nos primeiros anos da prática profissional, que formam a base das ações rotineiras.

Vemos, então, que as rotinas de sala de aula impregnadas no cotidiano por alunos e professores – como o cumprimento de horários e tarefas com pontualidade e rigor – além de constituírem o movimento disciplinar desse cotidiano, assumem uma dimensão temporal, porque para se cristalizar e tomar a forma de comportamentos rotineiros, tiveram de ser cultivadas ao longo de um tempo e de um espaço determinado.

Um aspecto interessante a ser observado é que o estabelecimento das rotinas pode variar de uma escola para outra, de uma sala de aula para outra. É que, antes de se configurar como simples hábitos, as

rotinas dão sentido e significado aos grupos e aos sujeitos, caracterizando-os das mais variadas formas, considerando-se os níveis de conhecimentos e práticas desenvolvidas pelos sujeitos e grupos em suas realidades.

Observamos uma conduta rotineira na sala de aula quando, dia após dia, encontramos os mesmos professores, os mesmos alunos, as mesmas formas de agir de alunos e professores, os mesmos níveis de discussão, as mesmas ordens dadas e cumpridas. O que diferencia a rotina entre dois grupos, por exemplo, em relação ao aspecto cognitivo, pode ser a abordagem de um conteúdo ou de uma disciplina em níveis diferentes de complexidade. E aí, a partir dessas diferenças de abordagens cognitivas e das competências práticas de cada grupo em suas salas de aula, vão se forjando “maneiras de ser” de professores e alunos, seus estilos, valores e personalidades.

Tardif (2002,16) fortalece essa discussão quando anuncia que

“Ninguém escolhe ser rotineiro; no entanto, todos nós o somos, não por opção, mas porque o tecido ontológico da vida social é feito precisamente de tais regularidades práticas. Essas regularidades não são somente ‘formas exteriores’, convenções ou hábitos dos quais poderíamos prescindir ao agir: o fato de uma atividade ser rotineira é um recurso fundamental da ação que torna possível a sua reprodução pelo mesmo ator”.

As “regularidades práticas”, citadas pelo autor e observadas na sala de aula, se formam na consciência profissional do professor e correspondem a “tudo que ele sabe fazer e dizer”. Então o discurso (o conhecimento discursivo) e a competência prática (o saber ensinar) constituem o que Giddens (1987) chama de “consciência prática”. É essa consciência que evidencia “o caráter rotineiro do ensino e a importância das rotinas para compreender a vida na sala de aula e o trabalho do professor” (Tardif, 2002,

215). Como já dissemos anteriormente, a criação de rotinas, como formas de instaurar o controle e a disciplina sobre o movimento de alunos e professores em sala de aula e na instituição escolar, possibilita a normalização das condutas no espaço e no tempo pedagógico.

Encontramos em Pignatelli (1994, 145), um teórico que discute a liberdade e a agência docente em Foucault, a expressão de uma possibilidade significativa no fazer pedagógico.

“Os professores poderiam assumir o desafio de se engajarem criticamente... Isso significaria ser não apenas comprometido e solidário com os estudantes e os colegas, mas ser provocativo e desafiador... O importante está em desarranjar a mesmice, a monótona paisagem para instigar diferentes formas de ver e ser visto. Inventar formas de problematizar a sólida e persistente monotonia de formas rotinizadas e pensar sobre o que é possível, é a forma pela qual o poder, na forma de controle técnico e prática auto-normalizadoras, pode ser revertido”.

Acreditamos, assim, que o professor pode manifestar poder através de vários movimentos da sala de aula: na forma de engajamento crítico e questionador, comprometendo-se com o seu trabalho e com os seus alunos, vivenciando condutas solidárias, provocando e desafiando os alunos em seu processo de aprendizagem, problematizando sua realidade e a realidade de seus alunos. Essas práticas dizem da dimensão filosófica e político-pedagógica dos atos de ensinar e aprender, que vão além da técnica ritualizada e das práticas auto-normalizadoras.

Vemos, assim, que as análises foucaultianas vão desde as relações mais amplas de poder até as dimensões mais restritas que têm seu lugar na sujeição dos corpos e nos interstícios do cotidiano. Foucault nos diz que a sociedade não poderá ser modificada, se os mecanismos de poder, a partir

Tempo, Espaço e Movimento Disciplinar no Cotidiano Escolar

Neide Valones
José Batista Neto

do nível mais elementar, que é o cotidiano, não mudarem.

Algumas Considerações sobre os Micropoderes no Cotidiano da Sala de Aula.

De início, é importante que possamos compreender a concepção de poder em seus níveis macro e micro. Quando falamos de macro-poder, estamos nos referindo, por exemplo, ao poder do Estado, às grandes decisões ou resoluções legais, institucionais, governamentais, sem querer com isso dizer que o Estado ou as grandes instituições são os únicos centros do poder ou que é destas instâncias que emana o poder. Metodologicamente, podemos dizer que “os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e, neste complexo, os micro-poderes existem ou não integrados ao Estado” (Machado, 1998, XII). Nesse sentido, mesmo considerando que o exercício do poder se dê através de uma rede de relações, ele poderá ou não se originar de uma instituição ou situação maior/macro.

Numa outra dimensão falamos de micropoder que, a partir das análises de Foucault, implica no exercício do poder, nos níveis mais elementares, espalhado por toda a estrutura social. Trata-se de relações de poder num nível molecular, chegando a interferir no corpo e na vida cotidiana dos indivíduos. Foucault quer mostrar que “é preciso refletir sobre o lado positivo, produtivo e transformador do poder” (Machado, op.cit.). Isto porque, numa visão ampla, geral, macro, e até mesmo apriorística, imaginamos e concebemos o poder de uma forma somente repressiva, destruidora, negativa. Tendemos a pensar o poder como uma força que oprime e massacra e só o consideramos nas mãos de alguns, e não de todos: poder dos ricos, dos poderosos, dos governos, dos adultos, dos altos, dos fortes, dos belos, dos grandes grupos, dos pais, dos brancos, dos homens e assim por diante. É através da análise do

micropoder que Foucault ressalva que também os pobres, o povo, as crianças, os baixos, os frágeis, os feios, os pequenos grupos, os filhos, as mulheres, os negros e outros grupos étnicos possuem e exercem poder.

Manifesta-se o poder nas grandes negociações governamentais, através das decisões que interferem nos destinos de um país e de um povo, mas, também nas pequenas decisões formalizadas entre duas pessoas para a resolução de um problema de menor dimensão. Manifesta-se o poder dos ricos sobre os pobres através do dinheiro, mas, também os pobres mostram seu poder através dos atos de resistência à dominação. Assim também acontece entre homens e mulheres, pais e filhos, adultos e crianças, negros e brancos e outros grupos étnicos.

A sala de aula, campo empírico do nosso estudo, é um lugar por excelência de expressão de poder, é um lugar onde se dão as relações humanas e as relações com o conhecimento, as relações que se dão entre sujeitos pensantes, através da linguagem da comunicação. No cotidiano da sala de aula são controlados o tempo, o espaço, a fala, as atividades e o corpo dos alunos. Aí também é controlado o conhecimento. O conhecimento vivenciado na sala de aula é organizado e selecionado através das decisões de detentores de poder.

Percebemos o poder do professor em relação ao aluno, no dia-a-dia, na rotina, no cotidiano da sala de aula. É o professor quem tem o poder de determinar os horários de entrada e saída do aluno, os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos de trabalho a serem alcançados, as metodologias utilizadas, os critérios de avaliação, os recursos para o desenvolvimento das aulas. É o professor quem determina a hora de o aluno falar e calar, o lugar onde ele deve ficar para prestar atenção às aulas, a hora do lanche, do recreio e do sanitário. Na rotina da sala de aula, o professor tem o poder de direcionar desejos, impulsos e vontade do aluno. Os textos foucaultianos

indicam que essas ações docentes são caracterizadas como “poder disciplinar” que tem o objetivo explícito de produção do saber, visto que “saber e poder se implicam mutuamente” (Machado, 1998: XXI).

E se fizermos uma leitura dialética na perspectiva da positividade, do olhar construtivo, podemos ver o professor não somente como o que dita as ordens, o que normaliza, o que prescreve as atividades dos alunos, mas como o que organiza e discute com o aluno as tarefas escolares. Podemos vê-lo não somente como aquele que decide o tempo e o lugar pedagógico, mas como o que discute com o aluno as causas e motivos de suas decisões. Podemos ver ainda o professor não somente como o que antecipa os fracassos, mas como o que estimula e acredita no sucesso do aluno mostrando, com a força e o poder da sua atividade de ensino, a força e o poder da aprendizagem do aluno.

Em contrapartida e respaldando-nos ainda em Foucault (1998), quando diz que o poder está em toda parte, porque provém de todos os lugares, também podemos perceber o poder do aluno em relação ao professor. Algumas situações de sala nos mostram exemplos de alunos em atitudes de oposição às determinações docentes: quando se calam e resolvem não participar das aulas, quando lideram o grupo – classe para não assistir as aulas, quando fazem movimentos para a não aceitação do professor em sala, quando decidem não fazer a prova marcada para um determinado dia, quando se recusam ao cumprimento de uma tarefa. Também, de forma positiva, quando, ao contrário, fazem movimentos para a permanência do professor em sala, quando se juntam na defesa de um colega, na reivindicação de um bem para o grupo ou na organização de um evento ou campanha para ajudar a classe, a escola ou a comunidade.

Esses momentos da cotidianidade escolar permitem a expressão do poder em seu nível mais elementar caracterizando a

existência dos micropoderes. São gestos, ordens e atitudes denotativos de poder, que em geral, parecem tão inexpressivos ou invisíveis a ponto de não serem percebidos pelos próprios professores. Mesmo assim, eles assumem uma significação tamanha no processo de formação do aluno, favorecendo, estimulando ou entrvando o seu desenvolvimento.

Daí, uma das nossas inquietações no sentido de investigar se os professores têm consciência de que exercem poder e de que este fato tem interferência nas possibilidades de sucesso ou de fracasso escolar. Quando, através dos pequenos gestos, palavras e atitudes os professores possibilitam o sucesso do aluno, estão exercendo o poder de forma positiva; quando arbitrariamente, com gestos, palavras e atitudes possibilitam o fracasso escolar, estão exercendo poder de forma negativa.

Foucault (1998, p.150) nos mostra que “... nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado, em um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados”. Confirma-se, assim, a exigência da competência técnica, política e pedagógica do professor para que, usando coerente e conscientemente o poder institucional que lhe é conferido e legitimado pela sociedade e pelos seus alunos, possa fazer a diferença e proporcionar contínuas experiências de sucesso no cotidiano da sala de aula.

Considerações Finais

Este trabalho é o resultado de algumas das nossas inquietações como educadora. Foi uma reflexão profundamente crítica sobre a nossa prática que nos ajudou na definição desta temática, contando, ainda, com o confronto com outras práticas, com as observações do cotidiano e das rotinas escolares, nos momentos de parada para estudo e leituras de alguns teóricos também preocupados com o tema, nas conversas

Tempo, Espaço e Movimento Disciplinar no Cotidiano Escolar

Neide Valones
José Batista Neto

e discussões com colegas de trabalho igualmente inquietos. Foi a insistência neste percurso de desejos e preocupações que nos levou a estudar e traçar considerações sobre as relações de poder na escola.

Tivemos, como já foi dito, como ponto de referência teórica central, a análise do poder em Foucault, que veio a se preocupar com a abordagem desta temática quando começou a fazer suas pesquisas sobre a história da penalidade e observou que, tanto na prisão, como em outras instituições, a exemplo do hospital, do exército, da fábrica e da escola, eram utilizadas tecnologias, procedimentos de controle sobre os corpos dos indivíduos. Foucault pensou no poder propondo o seu enfoque microfísico, invisível, minúsculo, imperceptível (muitas vezes) nos intervalos ou interstícios do cotidiano. Ele desenvolveu suas pesquisas sobre a França dos séculos XVII a XIX.

Podemos encontrar em nossas instituições escolares, em nossas salas de aula, alguns dispositivos disciplinares e algumas formas de agir que vêm daqueles tempos e espaços históricos, sobretudo das unidades prisionais, e que incidem no tempo, no espaço e no movimento dos alunos, hoje.

O controle e a organização dos horários, da distribuição dos alunos nos espaços das salas de aula e nas séries determinadas, a obrigatoriedade do fardamento, as disposições em filas, os registros das presenças e ausências, os rituais dos exames e provas, os sinais das campanhas são práticas desenvolvidas em nossas escolas que visariam adestrar e disciplinar os corpos e as mentes dos alunos, professores e funcionários que aí trabalham. Considerando-se a distância entre o espaço e o tempo histórico vividos e ressaltando-se as devidas proporções, pudemos observar que hoje as práticas e as relações pedagógicas são mais abertas, mais participativas, mais críticas, menos rigorosas, mais contestadas, permitindo a expressão não só dos professores e dirigentes escolares, mas também dos alunos em suas manifestações de poder.

Acreditamos que essas práticas refletidas, discutidas e teorizadas, na perspectiva do poder disciplinar que incide sobre o tempo, o espaço e o movimento dos sujeitos e das instituições escolares, poderão levar a competências e níveis mais elaborados de compreensão da relação pedagógica como uma relação de poder.

Referências bibliográficas

- COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 13. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e punir*. 15. ed., Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed., Trad. Alfredo Veiga-Neto, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MACHADO, Roberto. *Por uma Genealogia do poder*. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- PIGNATELLI, Frank. *Que Posso Fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SANTIAGO, Maria Eliete. *Escola pública de primeiro grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 73, dezembro, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- 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, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Regulação social e disciplina*. In: SCHMIDT, Sarai (org.). *A Educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.