

O CORPO EDUCADO: A ESCOLA COMO DISPOSITIVO DISCIPLINADOR NA SOCIEDADE DE CONTROLE

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago
Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

Universidade Federal de Goiás

Resumo: A construção deste trabalho tem o objetivo debater como a escola desenvolve estratégias para disciplinar o corpo do aluno. Para desenvolver a nossa investigação, embasamo-nos nos pressupostos genealógicos dos estudos foucaultianos. Em *Vigiar e Punir*, buscamos fundamentos para observar como suas concepções de poder disciplinar abrem possibilidade de análise das ações adestradoras dos indivíduos. Dois dos “recursos para o bom adestramento” apresentados por Foucault são particularmente úteis para a compreensão da visibilidade a que são expostos os corpos: o exame e o panoptismo. Recorremos também a Deleuze, para refletir sobre a possibilidade de as disciplinas terem entrado em crise a partir da década de 1950 e verificar como as sociedades disciplinares agregam-se a posturas de controle do ser humano enquanto espécie. Observamos como as instituições escolares continuam disciplinando, não apenas os corpos dos alunos, mas também os cérebros dos indivíduos de tal modo que passam a interiorizar comportamentos de integração e exclusão próprios da sociedade de controle. Nossa investigação, em instituições escolares públicas localizadas no interior de Goiás, conseguiu flagrar aspectos indicadores de um contexto biopolítico que se impõe. O dispositivo de vigilância permite uma ação controladora sobre o uso de brincos, cabelos longos ou bonés pelos meninos. É também coibido o uso de roupas curtas e de adereços em excesso pelas meninas. Até mesmo as necessidades fisiológicas passam por normatizações para que os jovens se enquadrem em padrões aceitáveis. No entanto, as ações de disciplinamento não são aceitas pacificamente, pois a resistência sempre permite o aparecimento de rupturas contínuas.

Palavras-chave: Escola; corpo; dispositivo de disciplinamento.

Abstract: The educated body: The school as a disciplinary device in a controlling society. The construction of this paper aims at discussing how the school develops strategies to discipline the student's body. In order to develop our research, we focused on the genealogical assumptions of Foucault's studies. In *Discipline and Punish*, we have searched foundations so that we could observe how his conceptions of disciplinary power open up possibilities of analysis of the individuals' taming actions. Two of the "resources for proper taming" presented by Foucault are particularly useful for understanding the visibility that the bodies are exposed to: the examination and panoptism. We have also resorted to Deleuze in order to reflect on the possibility that discipline has fallen into crisis since the 1950s as well as see how the disciplinary societies combine together positions of control of the human being as species. We have observed how educational institutions keep on disciplining, not only the students' bodies, but also individuals'

brains in such a way that they internalize integration and exclusionary behaviors which are proper to a controlling society. Our research, in public educational institutions from the countryside of Goiás, was able to capture indicative aspects of a biopolitical context that imposes itself. The surveillance device enables a controlling action concerning the act of wearing earrings, long hair or caps for boys. It is also forbidden to wear short clothes and excessive props for the girls. Even the physiological needs undergo norms so that these young people come into acceptable standards. However, the actions of discipline are not accepted peacefully, because the resistance always allows the appearance of continuous ruptures.

Keywords: School; body; disciplinary device.

Considerações Iniciais

“O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo” (FOUCAULT, 2001a, p. 146). Talvez seja essa a principal razão para que Foucault (2002a) afirme ser incontestável, em todas as sociedades, a determinação de uma forma social de controle sobre o corpo.

Vivemos atualmente numa sociedade de controle, que se diferencia em muitos aspectos do que Foucault chamou de sociedade de soberania e de sociedade disciplinar. Essas diferenças servem de argumento para que se defenda que a escola já não é o grande dispositivo de disciplinamento de crianças.

O objetivo desse texto é discutir o papel desempenhado pela escola na sociedade em que vivemos, apresentando dados que mostram estratégias utilizadas pela escola para disciplinar o corpo do aluno.

Visibilidade e poder

Segundo Foucault, a visibilidade do poder é um dos aspectos, talvez o principal, que diferencia os tipos de sociedade.

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

Depois, passamos a ter sociedades disciplinares. Foucault (2002a) argumenta que nesse tipo de sociedade predomina o “confinamento” do indivíduo nas diversas

disciplinas nas quais se insere, família, escola, fábrica, quartel, hospital, prisão, que constituem dispositivos encarregados de produzir e regular os costumes, os hábitos e as práticas produtivas. O poder, nas sociedades disciplinares em relação às sociedades de soberania, perde um pouco de sua visibilidade, afinal já não se tem um ponto central de poder com tanta força como antes, mas vários pontos – disciplinas – de confinamento dos sujeitos.

Dois dos “recursos para o bom adestramento” apresentados por Foucault (2002a) são particularmente úteis para a compreensão dessa lógica da visibilidade, o exame e o panoptismo. Com o exame, inverte-se a situação até então instaurada, já que são os dominados que se mostram, não os dominantes. Quando uma professora aplica uma prova, por exemplo, são os alunos que aparecem e com eles seus erros e acertos, seu conhecimento e desconhecimento. Com o panoptismo acontece a mesma coisa, e a análise tanto da estrutura arquitetônica de Bentham como dos mais sofisticados instrumentos panópticos atuais provam isso. No Panóptico de Bentham, cada cela tinha duas janelas, uma para o exterior da prisão, outra para o interior, voltada para a torre central. A luz atravessava totalmente a cela de forma que o menor movimento do preso poderia ser identificado pela pessoa que estivesse na torre. O inspetor, ao contrário, ficava totalmente invisível atrás dos grandes muros da torre. Atualmente, o panoptismo ganhou ares muito mais sofisticados, mas a lógica da visibilidade permanece: são os dominados que se mostram e não os que

naquele momento exercem o poder: “inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia” (FOUCAULT, 2001b, p. 210). Nas escolas em que há monitoramento por câmeras, os “olhos do poder” (2001b) estão normalmente instalados por todas as partes – corredores, sala de aula, sala dos professores, pátios, cantinas – mas os monitores ficam escondidos; apenas alguns têm acesso às imagens. Assim, uma única pessoa, que não vemos, controla todas as outras através de seus olhos eletrônicos espalhados por toda parte.

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

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

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

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

Hardt e Negri (2001) fazem também um profundo exame sobre essas transformações à luz dos escritos foucaultianos. Para eles, deve-se entender a sociedade de controle

como aquela na qual os mecanismos de controle se tornam cada vez mais inerentes ao corpo social, distribuídos não apenas pelos corpos mas também pelos cérebros dos indivíduos, que passam a interiorizar comportamentos de integração e exclusão próprios do poder de comando.

O poder agora é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação etc.) e os corpos (em sistemas de bem-estar, atividades monitoradas etc.) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade (HARDT; NEGRI, 2001, p. 42).

Dessa forma, o poder na sociedade de controle é tão sofisticado, tão invisível por estar tão pulverizado, que, embora o exercício do poder esteja muito mais eficiente, aos ouvidos dos dominados podem chegar apenas os discursos dissimuladores de “liberdade”, “saúde”, “qualidade”, “bem-estar”. E é assim que, em nossa sociedade de controle, são produzidos discursos que nos governam, que nos adestram, que disciplinam o nosso corpo, que direcionam as nossas escolhas, e que são altamente eficientes porque nos dão a impressão de que somos livres. Mas, por outro lado, é preciso compreender que a mudança de um tipo de sociedade para outro não ocorre em termos de substituição. Foucault (2001c, p. 291) esclarece que se trata “de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais”. Ou seja, o problema da soberania, ainda que o rei tenha sido definitivamente ejetado, não foi eliminado com a chegada do Estado Moderno. Ao contrário, tornou-se ainda maior porque se buscava, a partir do momento em que se tinha uma arte de governo, as formas jurídicas e institucionais e o fundamento de direito que se poderiam dar à soberania que caracteriza um Estado.

A disciplina também não foi eliminada. Foi, por outro lado, bastante valorizada quando se procurou gerir a população com o advento do biopoder, porque gerir a

população, para Foucault (2001c, p. 291), não significa simplesmente preocupar-se com os resultados globais: “gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe”.

Ampliando as ideias de Foucault, Deleuze (1992) aventou que estamos passando por uma crise social que tem como principal particularidade a substituição da lógica disciplinar pela lógica do controle. Para Veiga-Neto (2003), se não há uma substituição, há no mínimo uma mudança de ênfase, o que provoca, para esse autor, que haja uma mudança nas formas pelas quais nos subjetivamos, e isso se relaciona diretamente com o papel desempenhado pela escola em nosso processo de subjetivação.

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

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

É com base nessa passagem cada vez mais perceptível para uma sociedade de controle

que Veiga-Neto (2001) defende a ideia de que as crianças já não precisam ir à escola para serem disciplinadas, tendo em vista a existência de múltiplos, imperceptíveis e eficientes dispositivos de controle na sociedade em que vivemos.

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

Corpo educado pela escola

A vigilância nas sociedades disciplinares, por atuar primeiramente sobre o corpo, aborda-o como um objeto a ser analisado e, por isso, é preciso separá-lo em suas partes constituintes; pernas e braços, por exemplo, são submetidos a treinamentos específicos e calculados, mas que, em última instância, devem gerar uma atitude global eficaz. Assim, a tecnologia disciplinar

[...] não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos;

impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo; que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização no mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 2002a, p. 138).

Docilidade e utilidade caminham juntas na lógica disciplinar, por isso a disciplina, segundo Foucault, na mesma medida em que amplia as forças do corpo, em termos econômicos de utilidade, reduz essas mesmas forças, em termos políticos de obediência, já que

Ela [a disciplina] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 2002a, p. 119).

Dessa forma, para Foucault (2003, p. 259), o corpo “não existe tal qual, como um artigo biológico ou como um material”, mas, ao contrário, “existe no interior e através de um sistema político”. O poder político encarrega-se, atendendo exclusivamente aos seus interesses, de conceder um determinado espaço ao indivíduo: “um espaço onde se comportar, onde adaptar uma postura particular, onde sentar de uma certa maneira, ou trabalhar continuamente”. Vemos assim que o corpo se constitui no elemento básico do poder disciplinar, e isso nos ajuda a analisar as inúmeras práticas que a escola adota para sujeitar os corpos, com o objetivo de inculcar, mais permanentemente quanto possível, determinados hábitos, disposições, atitudes e comportamentos, que, em determinado tempo e espaço sociais, são considerados adequados.

Em trabalho que apresenta a imagem que se tem dos gestos como reveladora da moral e

da relação do indivíduo com ele mesmo e com o outro, Schmitt (1995, p. 141) conclui que “os gestos, as atitudes, os comportamentos individuais são aquisições sociais”. E o fato de parecerem “naturais” deve-se justamente a uma certa “permanência” que é garantida principalmente pela “vitalidade dos modelos de educação”. Para conseguir esse controle, a escola toma o indivíduo em sua totalidade, não apenas corpo, mas também a alma é objeto dessa tecnologia disciplinar. Ewald (1993, apud, VEIGA-NETO, 2001, p. 12)¹ afirma que “a alma é, ao mesmo tempo, o produto do investimento político do corpo e um instrumento do seu domínio”.

Na escola, como em outros espaços de confinamento, a repetição é valorizada, porque é através dela que se acredita que determinadas atitudes serão incorporadas permanentemente no comportamento do indivíduo, ou como diz o provérbio chinês já citado, “o hábito é uma segunda natureza” (MENEZES, 2003, p. 84). Ao analisar um *Guia das Escolas Maristas*², escrito no século XIX, Louro (1995, p. 94) salienta que o manual, além de orientar os professores sobre a necessidade de que o regulamento seja observado “constantemente, invariavelmente e sempre da mesma maneira”, ainda esclarece que essa repetição não pode ser um ato puramente mecânico, porque deve levar os alunos a compreenderem que as ordens escolares são “justas e benéficas”, para, dessa forma, desejarem segui-las. Para essa autora, “o autogoverno – exercido com convencimento e de boa-vontade – é, sem dúvida, a meta final de qualquer dispositivo de governo”.

E aqui, é interessante ressaltar que, apesar do advento do biopoder, que dirigiu a atenção das tecnologias de poder não mais para o

¹ EWALD, François. Foucault, a norma e o direito. Lisboa: Veja, 1993.

² Segundo a autora, a folha de rosto diz *Guide des Écoles à l'usage des petits frères de Marie, rédigé d'après les règles et les instructions du Vénérable CHAMPAGNAT, fondateur de cet Institut*, e não indica o ano de publicação, embora informe tratar-se da terceira edição; o prefácio que abre o livro foi redigido em 1853.

homem-corpo, mas para o homem-espécie, esses dispositivos de poder minuciosos sobre o corpo permaneceram, porque, como alerta Foucault,

Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes (FOUCAULT, 2002b, p. 289).

Kátia Silva (1994) faz interessantes reflexões sobre o controle do corpo na escola. Ela concluiu que, na instituição onde coletou dados para sua pesquisa, a quase totalidade das professoras compartilhava a ideia de que apenas sentada a criança pode estar atenta, como se a concentração se expressasse necessariamente pela ausência de movimento. A posição considerada ideal pelas profissionais pesquisadas é “corpo voltado para a frente, imóvel e olhar fixo na professora” (p. 95); e, ao contrário, a que mais parece “irritá-las” é aquela em que as crianças posicionam a cadeira bem afastada da mesa e sentam-se “com as costas”, ou seja, “sobre o sacro – osso final da coluna vertebral – colocando o quadril bem na ponta da cadeira, apoiando os pés na estrutura tubular da mesa” (p. 91). Uma das entrevistadas por Kátia Silva disse que sempre corrige a postura do aluno na hora de escrever se ele estiver muito “largado” (p. 106). Nas instituições de ensino, de modo geral, pode-se identificar diversas práticas que mostram as tentativas deliberadas de domesticar os corpos. As filas, o levantar o dedo antes de falar, o colocar a mão no coração para cantar o hino da instituição, a saudação ensaiada para ser repetida toda vez que entra uma visita na sala de aula são apenas exemplos dos mecanismos habituais que as escolas utilizam.

Como ilustração, podemos citar também um exercício retirado de livro didático de Ensino Religioso destinado a crianças de 1º ano do Ensino Fundamental. O capítulo que se intitula *Gente é parecida com Deus* inicia com o texto a seguir transcrito:

Posso pensar, escolher e amar.
Por isso, sou parecido com Deus.

Só as pessoas são parecidas com Deus.

Você já viu uma sementinha brotar e virar planta?

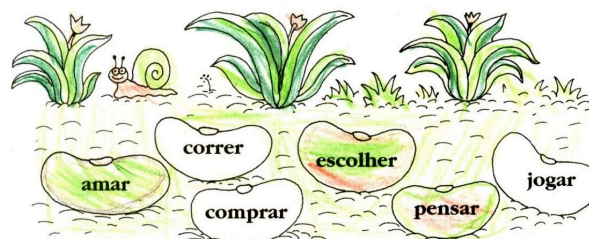
As nossas capacidades de pensar, falar, decidir e amar são como sementinhas. Elas precisam ser cultivadas.

Quem cultiva essas sementinhas fica cada vez mais parecido com Deus.

Na Bíblia está escrito que Deus nos criou semelhantes a ele: *Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou* – Gênesis 1,27. (CORREA; SCHNEIDERS, 2002, p. 83)

Após o texto, é apresentada a atividade a seguir, em que a criança deve colorir as sementinhas que nos assemelham a Deus.

Nossas capacidades são como sementinhas, precisam ser cultivadas para crescer. Pinte às sementinhas que nos fazem parecidos com Deus.



FONTE: Correa e Schneiders (2002, p. 83)

Antes de refletir sobre as tentativas de disciplinamento do corpo sugeridas pela atividade, é preciso analisar a forma como está elaborado. Cada uma das tais sementinhas contém um verbo. Apesar de alguns desses verbos serem transitivos, todos eles são apresentados desacompanhados de qualquer complemento. Isso poderia resultar em dificuldade para sua resolução. No entanto, uma análise mais atenta mostra que a resposta certa se encontra nas duas primeiras linhas do texto: “Posso pensar, escolher e amar. Por isso, sou parecido com Deus.”.

Verbos transitivos requerem a presença de um ou mais complementos para que se possa concluir suas acepções. Poder-se-ia dizer que todas as ações suscitadas pelos verbos colocados nas sementinhas, estão em condições de, como quer o exercício, tornarmos parecidos com Deus ou nos afastar Dele, dependendo do complemento verbal escolhido. Ainda que a análise se restrinja apenas às respostas consideradas corretas,

pode-se ver que há sempre uma possibilidade de outra leitura. Por exemplo: amar *ao próximo*, escolher *o caminho do bem* ou pensar *em fazer o bem ao próximo* são ações que nos aproximariam de Deus; mas, ao contrário, amar *as drogas*, escolher *o caminho do mal* ou pensar *em fazer mal ao próximo* são comportamentos que nos afastariam de Deus. Se se considerar as demais opções do exercício, apontadas como erradas, talvez fique ainda mais complexa a decisão de apontar ou não a ação proposta pelo verbo como algo aprovado pelas leis divinas. O verbo comprar é o mais claramente considerado disfórico, porque não faltam discursos que propõem que não se pode priorizar o “ter” em detrimento do “ser”, mas, ainda assim, poderíamos considerar, por exemplo, o seguinte complemento verbal: comprar *alimentos necessários ao sustento da família*. Os outros dois verbos, que também não se incluem na resposta correta, relacionam-se mais diretamente o tema discutido nesse artigo.

Por que a escola quer ensinar que *correr* e *jogar* são ações que nos afastam de Deus? Acreditamos que a resposta a essa questão se relaciona diretamente com o corpo educado que a escola quer moldar. Transcrevemos abaixo uma das descrições de Kátia Silva (1994) que muito se relaciona com isso:

[...] os alunos mais novos gostam de arrastar-se no chão, na varanda, puxados por outros, pelos pés, pelos braços, ou rolar, agarrados – num misto de briga e brincadeira – e correr, correr, correr... Para desespero de funcionários, e professore e, certas vezes, da direção da escola (SILVA, K. 1994, p. 53).

Como vemos, o correr não é bem visto, talvez porque, como alerta Schmitt, a moderação é há muito uma característica bastante apreciada: “*omnis in modo est virtus: toda virtude tem a moderação por base*”. Citando Cícero (1995)³, Schmitt conclui que

São “os movimentos e as atitudes do corpo”, “a atitude, o caminhar, a maneira de se sentar, de se inclinar à mesa, o rosto, os olhos, o movimentos das mãos”, “o momento e os gestos” que traduzem para o exterior, sob os olhos e o julgamento dos outros romanos, a excelência do espírito e a nobreza de cada um deles. Os gestos, como o andar, não devem ser “vivos demais” nem “débeis demais” ou efeminados; a regra única é a do justo meio, é aí que reside a virtude: “*meoceitas optima est*” (SCHIMITT, 1995, p. 144).

Para tentar provar que a escola constitui-se ainda hoje em grande dispositivo de disciplinamento de corpos, pode-se ainda citar os trajes e acessórios proibidos. Nos meninos, brincos, cabelos compridos, boné (especialmente se a aba estiver para trás) são considerados, no mínimo, inadequados para o ambiente escolar. Da mesma forma que as roupas curtas e o excesso de adereços contribuem para que as meninas sejam também estigmatizadas. Já os piercings e as tatuagens não escolhem gênero; são abominados tanto em meninos quanto em meninas. A tentativa de controle sobre o corpo dos alunos é tanta que, em algumas instituições, chega às suas necessidades fisiológicas. São comuns as filas formadas, na hora do recreio, para ir ao banheiro e beber água. Depois disso lancham e só então estão liberados para a diversão.

Para concluir essa seção, deve-se alertar que, na escola, todos os corpos são alvos do disciplinamento. Da mesma forma que os alunos, os professores (e demais funcionários) devem vestir-se e postar-se de forma adequada. Daí pode-se deduzir que não apenas os considerados desajustados, mas também os obedientes são alvos das investidas disciplinares para moldar corpo e alma. As conclusões a que chega Fraga (2000), em livro baseado integralmente em sua pesquisa de mestrado, que teve como objetivo investigar a constituição do “bom-moço” e da “boa-moça” nas práticas escolares ilustra bem a amplitude das ações disciplinares da escola:

Para se visualizar a constituição do “bom-moço” e da “boa-moça” é preciso

³ CÍCERO, Des devoirs M. Testard ed., Paris, Les Belles Lettres, 1974, I, V, XXXV-XXXVI, 129-130, 171-172, 173.

considerar o longo processo de polidez que marca e captura seus corpos. Um processo que vai apertando, extraindo, desgastando, produzindo incisões na superfície corporal em busca de uma pureza que se acredita escondida. Normalmente, aos olhos bem-comportados, o único corpo marcado é aquele que sofre a violência física material, que deixa expostas as cicatrizes de seus pesados traços. Entretanto, algo que deliberadamente escapa a essa lógica normativa é que o sujeito bom-moço também está marcado fisicamente. Trata-se de uma identificação que provoca, paulatinamente, rejeição àquela violência demonizada, mas de uma forma não menos violenta (FRAGA, 2000).

Considerações finais: a escola como dispositivo de disciplinamento na sociedade de controle

Em texto intitulado *Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?*, Veiga-Neto (2001) defende que estamos assistindo a um “empalidecimento” da função disciplinar da instituição escolar, em função de estarmos vivendo em uma sociedade de controle. Um dos grandes argumentos utilizados por esse pesquisador para defender sua tese é que não precisamos mais da escola como instância disciplinar porque a sociedade como um todo se tornou uma grande máquina panóptica. Nas palavras dele,

talvez não precisemos mais da escola como máquina panóptica simplesmente porque o próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica. O ideal da sociedade de cristal foi, há dois séculos, pontualmente materializado no panóptico; hoje, foi a própria sociedade que se tornou de cristal (VEIGA-NETO, 2001, p. 18).

Pelos dados expostos aqui e outros apresentados alhures (PANIAGO, 2005), não há dúvida de que a sociedade está cada vez mais semelhante a uma imensa máquina panóptica. No entanto, talvez isso não signifique que esteja ocorrendo o “empalidecimento” da função disciplinar da

escola, a que se referiu Veiga-Neto (2001). Para refletir melhor sobre isso, é necessário inicialmente problematizar o grau de importância do mecanismo panóptico dentro da grande máquina disciplinar.

Foucault atribui grande importância à descoberta de Bentham, afirmando que, na verdade, o que esse filósofo e jurista inglês imaginou não foi somente uma estrutura arquitetural para resolver especificamente o problema da prisão. Segundo Foucault, o que Bentham chamou de “ovo de Colombo”, por ser “a grande inovação que permitia exercer bem e facilmente o poder”, é, de fato,

[...] aquilo que os médicos, os penalistas, os industriais, os educadores procuravam: ele descobriu uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância. (FOUCAULT, 2001b, p. 211).

Entretanto, é o próprio Foucault que se encarrega de nos alertar que a visibilidade a que se submetem os corpos para que se possa controlá-los não é nem a única nem a mais importante forma de poder da modernidade. Para esse filósofo francês,

Os procedimentos de poder colocados em prática nas sociedades modernas são bem mais numerosos, diversos e ricos. Seria falso dizer que o princípio da visibilidade comanda toda a tecnologia de poder desde o século XIX (FOUCAULT, 2001b, p. 211).

Assim, Foucault reconhece que a tecnologia inventada por Bentham é muito eficiente, principalmente porque o olhar exige muito pouca despesa,

[...] sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório (FOUCAULT, 2001b, p. 218).

Entretanto, não atribui a ela o mesmo papel imputado por seu inventor, como ratifica no mesmo texto:

Na verdade, nas técnicas de poder desenvolvidas na época moderna, o olhar teve uma grande importância mas, como eu disse, está longe de ser a única e mesmo a principal instrumentalização colocada em prática (FOUCAULT, 2001b, p. 218).

Além disso, Foucault adverte que Bentham e todos os que foram influenciados pelas ideias dele podem ter avaliado mal o poder do olhar, por terem calculado incorretamente o “grau de opacidade e de resistência” dos prisioneiros, o que fez com que acreditassem que as pessoas se tornariam “virtuosas pelo simples fato de serem olhadas”. Para o filósofo francês, esses pensadores ignoraram que haverá sempre formas de resistir às malhas do poder, por mais bem tecidas que sejam, o que significa que, “no domínio das prisões, os detentos não foram pessoas passivas; é Bentham que nos deixa supor o contrário” (FOUCAULT, 2001b, p. 224). Assim, Veiga-Neto acerta em afirmar que se vive numa sociedade de cristal, mas talvez esteja equivocado ao afirmar que isso tem causado um empalidecimento da função disciplinadora da escola.

A visibilidade dos corpos é apenas um dos muitos dispositivos de poder utilizados pela sociedade de controle e, além disso, os alunos, como os prisioneiros de Bentham, também encontram meios de se tornarem opacos e de resistirem. Para tentar vencer a resistência, o poder é exercido, continuamente.

Pode-se concluir, portanto, que as estratégias disciplinares não foram abandonadas com o advento do biopoder, porque o poder sobre a vida necessita das técnicas disciplinares que se aplicam sobre o corpo. É assim que se vai da anátomo-política do corpo para uma biopolítica da espécie humana. Assim, a função disciplinadora da escola não se encontra empalidecida e talvez esteja ainda mais reluzente do que outrora, já que a instituição escolar tem assumido uma série de responsabilidades que antes não lhe

eram atribuídas, pois eram consideradas pertinentes à família ou à sociedade – alimentação adequada de crianças, prevenção do uso de álcool e drogas, orientação sobre trânsito e sexo seguro, entre outras.

No lugar do questionamento feito por Veiga-Neto (2001), “as crianças ainda devem ir à escola?”, talvez seja mais adequado perguntar: “as crianças ainda devem permanecer tanto tempo com as famílias antes de irem para a escola?”

Referências

CORREA, Adelino A. e SCHNEIDERS, Amélia. **De mãos dadas**: ensino religioso: 1ª série. São Paulo: Scipione, 2002.

DELEUZE, Giles. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. Poder - corpo. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001a, p. 145-152.

FOUCAULT, Michel. O olho do poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001b, p. 209-227.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001c, p. 277-293.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhte. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel

Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 253-266.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo:** cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HARDT, Michel e NEGRI, Antonio. **Império.** Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-107.

MENEZES, Mara Sílvia Carvalho. **O que é Amor Exigente.** 30ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PANIAGO, Maria de Lourdes F. S. **Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar.** Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP/FCLAR, 2005.

SCHMITT, Jean-Claude. A moral dos gestos. In: SANT'ANNA, Denize Bernuzzi de. **Políticas do corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 141-161.

SILVA, Kátia Maria. **O corpo sentado:** notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP – Faculdade de Educação, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. p. 9-20.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido em: 12 de julho de 2013

Aceito em: 05 de agosto de 2013.