

A ESCOLA, A DISCIPLINA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: APROXIMAÇÕES FOUCAULTIANAS

Deyvison Rodrigues Lima¹ e Sanna Chris Moura Nunes²

RESUMO: Este estudo analisa a escola como paradigma disciplinar sob a perspectiva conceitual de Michel Foucault. Com o objetivo de esboçar algumas considerações acerca dos novos dispositivos escolares, a pesquisa utiliza a metodologia genealógica da leitura foucaultiana. Primeiramente, partimos da reconstrução conceitual das relações de poder na sociedade moderna, na qual as disciplinas se inscrevem nas redes de produção da subjetividade. Em seguida, elaboramos um breve apanhado genealógico dos dispositivos de poder presentes na arquitetura educacional como um controle do espaço e do tempo. O crescimento das tecnologias disciplinares na escola atual incrementa as práticas que também submetem os estudantes à constante observação, no modelo de uma vigilância contínua como forma de tecnologia disciplinar potencializada na normalização da sociedade na era digital, porém com profundas alterações. Nesse caso, para além da mera análise dos dispositivos, pretendemos explicitar os conceitos na obra *Vigiar e Punir*, mas também os desenvolvimentos teóricos relativos à escola contemporânea. Como conclusão, propomos pensar a sociedade através do fenômeno do poder que normaliza os sujeitos e suas novas tecnologias de implementação.

PALAVRAS-CHAVE: Poder disciplinar. Dispositivos de controle. Escola. Governamentalidade Algorítmica.

¹ Doutor em Filosofia (UFRJ). Professor Adjunto do Departamento de Filosofia e do Mestrado Profissional em Filosofia (UFPI). Email: donlima86@ufpi.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7879-8388>

² Mestranda - Mestrado Profissional em Filosofia (UFPI). Email: sannachris@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7880-6982>

ABSTRACT: This study analyzes the school as disciplinary paradigm under the conceptual perspective of Michel Foucault. To update the role of the mechanisms of control, this research uses an genealogical methodology. First, we start from the conceptual reconstruction of the relations of the modern society, where the disciplines are inscribed in the subjectivity of the subjects. Then, we elaborate on a brief genealogical history of the control and power devices present in the educational field as a space for control of space, time and the record. The growth of disciplinary technologies in the current school works as practices that place students in constant observation, on model of a continuous sequence or form of disciplinary technology-enhanced in the normalization of society in the digital age. In this case, in addition to analyzing the power mechanisms, we intend to explain the concepts of the work *Discipline and Punish*, with attention to contemporary school. In conclusion, we propose to think of society through the phenomenon of power that normalizes subjects and their new technologies of implementation.

KEYWORDS: Disciplinary power. Control devices. School. Algorithmic Governmentality.

Introdução

A escola é o lugar da disciplina. Diante dessa sentença, até pouco tempo tomada por algo trivial, podemos lançar a questão que anima a pesquisa: qual o futuro da escola? Ou ainda, a escola tem algum futuro? O governo da infância prescreve práticas que associam normas, disciplinas e vigilância, típicos na escola desde o século XVIII, voltadas à razão instrumentalista e regida sob o imperativo moral e econômico, tendo em vista a formação de cidadãos, simultaneamente, promotora dos direitos humanos e atenta ao mercado de trabalho: de castigo tornou-se direito. No entanto, numa abordagem genealógica inspirada em larga medida pelas teses de Michel Foucault, propomos trazer à tona alguns objetos importantes para pensar a escola e, a partir deles, esboçar um diagnóstico sobre as diferentes estratégias e dispositivos que caracterizam o processo de ensino dentro da escola. Tais mecanismos atravessam o cotidiano escolar que, enquanto instituição pedagógica e formativa, trabalha com ações de adestramento do corpo, vigilância, exame e sanção normalizadora, constituindo-se como um lugar disciplinar que trata o/a aluno/a como assujeitado/a através de técnicas de poder na, aparentemente, ineliminável articulação produtiva de subjetividades derivadas da sociedade disciplinar.

Nesse contexto, como já utilizado há décadas, *Vigiar e Punir* oferece um quadro bastante nítido sobre as relações de poder que se fazem presentes no espaço escolar (VEIGA-NETO, 2017; GALLO, 2015; CARVALHO, 2015; HOSKIN, 1993). Foucault se preocupa com as práticas sociais de formação da subjetividade e, através disso, apropriamo-nos de suas definições ao analisá-las no

interior do ambiente escolar, na interpretação acerca do poder sugerida ele, qual seja, em vez da coação ou violência e repressão, a produção. Ao docilizar o indivíduo por meio de determinadas estratégias e objetos, a rede disciplinar constitui a história desses objetos que pretendemos continuar a narrar. Os exercícios e as atividades desenvolvidas nesse ambiente marcam o ritmo do desempenho dos alunos, padronizam e tornam os gestos rigorosos, transferindo para o corpo, ligeiro em responder: do giz no quadro ao lápis no papel. Com base na sua leitura, pode-se compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular poder e pedagogia. Aliás, esta ciência surge, precisamente, no contexto da produção do sujeito moderno. Por isso, no estudo da obra do filósofo francês, buscamos pensar a escola do presente, mas sem pretender utilizar as teses foucaultianas como um método universal. Pelo contrário, ao analisar alguns aspectos da escola brasileira no século XXI, buscamos estabelecer não apenas um diagnóstico, mas também algumas pistas para seu futuro. Diante do contexto aqui apresentado se faz necessário levantar as questões que serviram de embasamento deste trabalho, dadas as diferenças entre os dispositivos de poder de antigamente e os atuais: há, de fato, diferença substancial entre eles? Como se pode pensar o sujeito moderno diante dos dispositivos e tecnologias contemporâneos? Afinal, acerca dos dispositivos utilizados nas escolas em épocas distintas, faz-se necessário uma espécie de cartografia e perceber quais afetos e forças entram em jogo, com o intuito de traçar um esboço das mutações escolares.

I

O ambiente escolar expressa uma relação hierárquica, repleta de imobilidade daqueles que não podem falar, pois apenas possuem o dever de executar e realizar exercícios, sob o regime do desempenho. Nessa perspectiva, certamente caricatural, o ensino é baseado numa relação de fiscalização através da vigilância hierárquica: o poder disciplinador perpassa o espaço pelo crivo do olhar vigilante, visando à economia e obediência com o objetivo maior de tornar os corpos previsíveis. Todavia, ao invés da violência da punição, o modo fundamental de funcionamento disciplinar é a rede de dispositivos ou mecanismos, as técnicas infinitesimais interligadas aos saberes que elas próprias constituem. Dessa forma, para Ball, *Vigiar e Punir* apresenta:

[...] o passo do espetáculo da punição à punição institucional disciplinada por meio da constituição de aparelhos que agem para definir as relações de poder na vida quotidiana; mencionam-se especificamente a escola e a sala como aparelhos dessa classe. No século XIX, emergiram como organizações particulares do espaço e das pessoas, experimentadas por quase todo o mundo, que resumiam o poder do Estado e, ao mesmo tempo, produziam e especificavam as individualidades concretas. Esse é o 'duplo vínculo' político. (BALL, 1993, p. 9).

Para Foucault, o discurso das ciências humanas versa sobre um corpo assujeitado, ou melhor, aquele inserido num sistema de vigilância e submetido a procedimentos e práticas normalizadoras. Ora, não resta dúvida sobre a presença do caráter disciplinador dentro da escola: o corpo docilizado que se expressa dentro de padrões naturalizados, o que chamaríamos hoje de *perfil*, que deve cumprir as normas e corresponder ao esperado, sob um rígido comando que instaura uma relação entre escola e ideologia (ALTHUSSER, 2003).

A obra de Comenius, a *Didactica Magna* [1631] (1997), expressa de modo exemplar os saberes sobre a educação escolarizada dos séculos XVI e XVII. Ele trabalha com a noção de homem naturalmente educável, visto que, ao nascer, seria possuidor de potencialidade própria e exclusiva da condição humana, mas que seu entendimento ainda se encontra inacabado: “[...] fique estabelecido, pois, que todos os que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos [...] Segue-se que alguém só estará acima dos outros se for mais preparado” (COMENIUS, 1997, p. 76). Comenius defende a ideia que todos devem realizar a humanidade latente que carregam ao nascer como um dom divino. Para ele, devemos ensinar tudo a todos através da educação, pois o ser humano é um sujeito dotado de uma natureza comum capaz de aprender. O sujeito deve ser educado para construir e atingir sua própria autoconsciência e, desse modo, conquistar sua autonomia.

Ao contrário do que sustenta Comenius e a tradição iluminista, notadamente Kant (2003), Foucault adota outra concepção de sujeito e detalha em suas pesquisas como é instituído, nas práticas e modos sociais. Nesse sentido, Foucault utiliza a palavra sujeito de duas formas, seja como aquele ser assujeitado a alguém pela dependência e controle, seja por estar vinculado ao próprio modo por meio do autoconhecimento (FOUCAULT, 1995, p. 235). As noções de sujeito, de subjetividade e os processos de subjetivação são inseparáveis das relações de poder na obra do filósofo, pois toda sua obra se estrutura em torno do problema da constituição do sujeito e suas formas sociais. O sujeito é social e historicamente construído, fundado sobre os mais diversos procedimentos, denominados como processos de subjetivação. Tais processos de subjetivação revelam que a produção histórica dos sujeitos é resultado de inúmeros fatores empíricos. Entre a prática do discurso de verdade e as práticas sociais e históricas constituídas por estratégias de poder, não há identidade, mas articulação (MACHADO, 2006; CANDIOTTO, 2010).

Ao compreender os sujeitos como resultado de um assujeitamento, enfatiza-se a formação das subjetividades através dos variados dispositivos disciplinares. No entanto, Foucault apresenta

também o modo como os sujeitos se reproduzem através de suas práticas individuais em suas relações consigo mesmo, que chamou de técnicas de si, e suas relações éticas com os outros (FOUCAULT, 1984). O importante a se destacar neste ponto é que os processos de subjetivação devem ser entendidos também como modos de objetivação, “o que significa que há somente sujeitos objetivados [...] os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação” (REVEL, 2005, p. 82), bem como pela maneira através da qual a relação consigo mesmo, através de certas técnicas, que permitem a alguém constituir-se como sujeito de sua própria existência (PAIVA, 2000).

De uma forma ou de outra, o trabalho realizado por Foucault nos oferece um ponto de partida sólido para pensar o sujeito como objeto histórico construído, sobretudo, a base de determinações que lhe são exteriores em um entrelaçamento entre poder e verdade, como Foucault, no trecho a seguir, com precisão, ressalta:

É preciso sobretudo admitir que o poder produz saber (e não simplesmente o favorece porque ele serve ou o aplicando porque ele é útil); que o poder e o saber se implicam diretamente um e outro; que não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber. Nem de saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de poder-saber não devem ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são, no entanto, efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Em resumo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber útil ou desobediente ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e do qual ele é constituído, que determinam as formas e os domínios possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 1987, p. 32).

Para Foucault, o corpo, assim como o pensamento, também está diretamente ligado à história: o corpo é pensado, produzido, vivido e experimentado de acordo com as peculiaridades de cada época e cultura. Assim, os sujeitos são transformados e construídos em cada tempo que vivem, pois não há nada como o sujeito em sua pureza ou universalidade. Assim, a subjetivação e a objetivação são dependentes uma da outra e surgiriam a partir das relações com a verdade, mesmo que, como veremos mais adiante, o regime digital da verdade altere profundamente essa relação.

Dito isso, justifica-se a abordagem da pesquisa que pretendemos, pois se Foucault não analisa as práticas políticas, éticas ou sexuais a partir de categorias ideais ou de sujeitos abstratos, qualquer investigação sobre a escola não pode ocorrer fora da realidade histórica e social, a partir de algum conceito abstrato de escola ou análise da legislação vigente. Da mesma maneira que Foucault analisa as práticas efetivas, engendradas pela história, naquilo que ele denomina, ainda em

seus escritos da década de 1960, como “*a priori* histórico” (FOUCAULT, 2009), também pretendemos, de uma perspectiva genealógica, inscrever no debate os objetos disciplinares constituídos pelas práticas e saberes.

Do ponto de vista da genealogia de Foucault, a constituição dos sujeitos na história ocorre por meio de uma interação complexa entre a elaboração de saberes e práticas do poder. Tais práticas são inter-relacionadas de modo que não se sabe onde começa ou termina cada uma delas. Assim, ele apresenta uma leitura do que seria a principal forma de exercício do poder na modernidade, distante da noção de soberania ou Estado e mais próximo das triviais relações, dos inúmeros circuitos de aproximações e distâncias entre forças. O filósofo observa a transformação do poder – compreendido como exercício da estrutura soberana – para uma relação mais sutil. Em vez de usar a coerção externa e manifestação espetacular, produziria efeitos locais a partir de dispositivos cotidianos e particulares, uma normalização e padronização. Para o filósofo francês, este poder só passa a ser exercido através da constituição e do domínio sobre o eu, o que acontece por meio da internalização de valores e comportamentos sistematizados pelos indivíduos através da rede de disciplinas.

Durante este período da sua obra, Foucault investigou fenômenos como a penalidade e a construção dos saberes em torno da penalidade, a relação entre o doente e o saudável, o degenerado e o perfeito, o indivíduo racional e o desarrazoado, a constituição das normas e a normalidade, o estabelecimento de relações de poder e as relações de domínio a partir de saberes instituídos sobre os indivíduos que descumprem as normas construídas e estabelecidas. Estes fenômenos a que se refere o autor, relacionam-se de alguma maneira com as disciplinas, com as normas e com a produção do indivíduo na modernidade.

Para Foucault, não basta ver na transformação de penalidades uma suavização das penas decorrentes de alguma repentina sensibilidade humana, mas sim identificar novos efeitos do poder produzidos por essas novas práticas que constituem um modo inédito de controle seguro com os objetivos impostos para dar conta de seu funcionamento real. Ele não procura uma justificativa para a prática de punir, para avaliar a justeza ou não das práticas existentes, mas a demonstração do exercício de um tipo de poder baseado em práticas disciplinares, atendendo às demandas postas pelo momento de desenvolvimento da sociedade capitalista, que resulta em outro modo de subjetividade: o cidadão, possuidor de direitos, deve ser também o cidadão disciplinado, tendo

como resultado a produção de uma “alma” e, por conseguinte, a obtenção de uma dominação sem o aspecto da violência da opressão.

A punição durante a Idade Média era baseada nos suplícios físicos, correspondia a uma vingança do soberano. O sujeito infrator causava dano à vítima, mas também atingia o soberano ao afrontar a lei, como afirma: “o suplício não tinha a função de estabelecer a justiça, mas de ativar o poder, ele tinha a função jurídico-política, onde o soberano todo poderoso fazia valer sua força. Já que o crime era entendido como uma ofensa direta ao soberano e a lei valia como a vontade daquele” (FOUCAULT, 1987, p. 51-54). Isso porque o castigo visava atingir o corpo do infrator, mas também de produzir um efeito equiparado ao dano causado por este. Com o período das reformas penais, no século XVIII, há o desaparecimento do suplício físico do corpo como alvo imediato da repressão penal, a punição passa a ser vista como um mal necessário. Entretanto, com o fim dos suplícios na nova racionalidade penal, o corpo deixa de ser diretamente atingido e passa a ser alcançado de outra maneira, mais sutil, sob a ordem do enclausuramento. A dor do sofrimento físico deixa de ser o elemento constituinte da pena³:

[...] nos séculos XVII e XVIII ocorreu um fenômeno importante: o aparecimento – deveríamos dizer a invenção – de uma nova mecânica do poder, que tem procedimentos bem particulares, instrumentos totalmente novos, uma aparelhagem muito diferente e que, é incompatível com as relações de soberania. Essa nova mecânica de poder incide primeiro sobre os corpos e sobre o que eles fazem [...] É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. É um tipo de poder que pressupõe muito mais uma trama cerrada de coerções materiais do que a existência física de um soberano, e define uma nova economia de poder cujo princípio é o de que se deve ao mesmo tempo fazer que cresçam as forças sujeitas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita (FOUCAULT, 2002, p. 42).

Segundo Foucault, a reforma das práticas punitivas tinha como objetivo principal uma reorganização, uma nova economia política do poder de punir, assegurando uma melhor distribuição desse poder ao longo do corpo social, segundo modalidades que o tornassem mais eficiente e menos dispendioso, aumentando seus efeitos e diminuindo seus custos econômicos e políticos (FOUCAULT, 1987 p. 83). O filósofo aponta, como objetivo principal da reforma penal no século XVIII, transformar a punição, a violência e repressão em uma nova concepção jurídica, uma função regular, permanente: “não punir menos, mas punir melhor; punir com uma severidade

³ Evidentemente, ao pensarmos na realidade carcerária brasileira, o poder disciplinar parece, em grande medida, ausente. Na verdade, a pena prossegue com seu aspecto de infligir dor ao corpo: mais do que produzir culpa, importa exercer a violência, inclusive, sob a narrativa da vingança.

atenuada talvez, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir o poder de punir mais profundamente no corpo social (FOUCAULT, 1987, p. 84). Nesse sentido, a reforma penal redefiniu novas técnicas para ajustar as punições e adaptar os efeitos, estabelecendo novos princípios para regularizar, refinar, universalizar a arte de castigar e com isso aumentando sua eficácia e multiplicando seus circuitos.

Na passagem do limiar tecnológico do poder disciplinar, é possível perceber a articulação de dois processos anteriores: a expansão do poder pastoral cristão entre os séculos XIV e XVII e o surgimento da “razão de Estado”, no século XVII. Através das técnicas disciplinares, exclusivas dos mosteiros durante a Idade Média, o poder pastoral se expande entre a população sob a forma geral de doutrinação, de escolarização e de moralidade. A forma que a disciplina tomou no deslocamento da Idade Média até a Modernidade, moldava-se na mudança de ênfase de um regime religioso, direcionada a corrigir moralmente e salvar os homens, para a forma de um regime político, destinada a dirigi-los. Assim, como forma de governo, a disciplina produziu um conjunto de práticas que se ajustaram aos dispositivos de poder predominantes em cada época e apoderou-se delas (FOUCAULT, 2008).

O papel desempenhado pela disciplina foi importante para a criação do sistema capitalista. Paralelamente ao aumento da capacidade dos indivíduos de produzir, constrói-se um sujeito para uma sociedade moderna adaptado às novas condições sociais e políticas (CASTEL, 1998). Com a mudança nos objetivos e a ineficiência das práticas antigas de punição, são criadas novas modalidades punitivas. Dissemina-se pela sociedade o modelo do encarceramento, instituições de sequestro, visando não apenas o corpo dos indivíduos, mas a sua “alma”:

Se não é mais ao corpo que se endereça a penalidade sob suas formas as mais severas, sobre que ela estabelece suas tomadas? A resposta dos teóricos – daqueles que abrem por volta de 1760 um período que ainda não se encerrou – é simples, quase evidente [...] Já que não é o corpo, é a alma. À expiação que alcança seu clímax sobre o corpo de deve suceder um castigo que agisse em profundidade sobre a coração, o pensamento, a vontade, as disposições (FOUCAULT, 1987, p. 22).

Portanto, o objetivo das novas modalidades punitivas é a criação de um tipo específico de sujeito. Surge a necessidade da mudança na característica do crime e do seu julgamento. Na Idade Média, procurava-se relacionar o fato, o autor e a lei para então estabelecer a pena. Já na Europa moderna, é estabelecido um novo regime de penas, que não julga mais os crimes cometidos com base em critérios previamente estabelecidos, mas que passa a julgar a alma do indivíduo. Nesse novo contexto, a disciplina tem o condão de produzir a alma dos indivíduos, através do mecanismo já explorado, entre outros, por Nietzsche (1998). De fato, um novo indivíduo para uma nova

penalidade, estabelecendo assim os procedimentos que darão origem ao surgimento das ciências humanas, em sua articulação entre saber e poder. Com as práticas de poder vinculadas às ciências humanas, passa-se a construir um novo saber sobre o homem que, por sua vez, constituem novas formas de controle.

A tecnologia política do corpo, baseado em técnicas e saberes de domínio, produzem o assujeitamento, isto é, um tipo específico de sujeito, econômica e politicamente úteis e dóceis (FOUCAULT, 1987, p. 30-31). Nessa história política do corpo, as disciplinas atuam, sobretudo, por meio de dois procedimentos: o controle do espaço e do tempo. O controle de espaço se refere ao isolamento em algum lugar fechado, cada indivíduo possuiria um lugar identificado e específico. Nessa circunstância, há um esquadramento, de maneira que cada indivíduo é colocado em determinado lugar, evitando as distribuições em grupos, ou seja, "o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto forem os corpos ou elementos a repartir" (FOUCAULT, 1987, p. 144). Um ponto a ser destacado é que tal localização deve ser funcional, isto é, a identificação do espaço que determina a vigilância do movimento do indivíduo. Este, portanto, seria o espaço útil. Todavia, tal localização funcional também permite a classificação do indivíduo. Com isso, a disciplina trabalha com a individualização, pois "individualiza os corpos por uma localização que os distribui e os faz circular em uma rede de relações" (FOUCAULT, 1987, p. 147). Quanto ao tempo, seu controle rigoroso referente aos indivíduos é estabelecido nos espaços disciplinares de forma que não haja momento para a ociosidade: todas as ações são elaboradas, distribuídas e baseadas no horário previsto, fazendo com que cada ação tenha uma ordem temporal precisa, pois a cada movimento é calculado em sua duração, sentido e amplitude de maneira a seguir uma sequência preexistente, não raro, estabelecendo associando capacidades e atributos em relação aos exercícios solucionados durante o período estipulado.

Ao se firmar uma relação entre o corpo e o gesto, impõe-se uma relação útil e eficiente ou, como Foucault, mais uma vez, detalha: "o bom emprego do corpo, permite um bom emprego do tempo, nada deve permanecer ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requisitado. Um corpo bem disciplinado forma o contexto operatório do menor gesto" (FOUCAULT, 1987, p. 154). É produzida uma interação entre o corpo e o objeto, na qual os objetos, associados aos indivíduos, articulam-se de maneira natural ao corpo. Esta interação é mais nítida se pensarmos na evolução das disciplinas militares ou na relação dos operários com máquinas dentro de um contexto especializado em divisão do trabalho, no quais todos esses elementos devem ser usados de forma eficiente e no tempo previsto. Nesse sentido, há uma utilização esgotante do tempo do indivíduo,

visto que qualquer tempo sem proveito com atividades econômicas inúteis ou com a inatividade é considerado perdido. A disciplina, através do tempo, organiza ações voltadas para uma economia rentável (FOUCAULT, 1987, p. 154-155).

II

Segundo Foucault, o conceito de poder como disciplina não possui modo ou instância prioritária para sua manifestação. Pelo contrário, o governo dos corpos dos indivíduos obedece a estratégias complexas. O poder não se esgota em um lugar específico como o Estado nem opera sob a violência da ordem, mas sim a partir de relações variadas do corpo social. Dessa forma, analisar o campo institucional estatal como o ponto exclusivo de referência do poder não corresponde à amplitude dessa modalidade e conceber as relações de poder desta forma esconde o seu caráter microscópico e pulverizado, pois há “relações de poder múltiplas que caracterizam, atravessam e constituem o corpo social e essas relações não podem se dissociar, se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 179). As expressões “buscar o poder” e “ter o poder” transformam-no em coisa ou propriedade que poderia ser dada ou retirada, perdida ou conquistada. De outra forma, o poder nessa concepção é composto por relações dispersas, nas quais todos são sujeitos e objetos. Para Foucault, utilizando-se da caixa de ferramentas argumentativa que a obra de Nietzsche lhe oferece em fins dos anos 1960, o poder não se pode dar, ele não se troca e nem se toma, pelo contrário, ele é exercido, só existe em ação, ou melhor, relação, visto que não é reprodução ou manutenção das relações, mas sim uma relação de força (LEBRUN, 1992). O autor apresenta as relações de poder como constitutivas da vida social, concebendo os indivíduos que sofrem seus efeitos:

o poder nunca está localizado, ele deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só deve funcionar em forma de cadeia. Não deve ser entregue nas mãos de alguns, ou que seja visto como propriedade, riqueza ou bem de alguns. Ele funciona e se exerce em rede e os indivíduos só circulam. Estão sempre em posição de exercer este poder, são sempre centros de sua transmissão (FOUCAULT, 1979, p. 183).

Quanto à instituição escolar, as relações que a constituem operam mecanismos que efetivam a disciplinarização dos indivíduos que a compõem, permite o controle minucioso das operações do corpo ao realizar a sujeição constante de suas forças. As disciplinas aumentam as capacidades de operação do corpo e, ao mesmo tempo, em termos de obediência política, diminuem sua resistência. Ao analisar a escola e seus inúmeros dispositivos como um lugar onde o poder disciplinar exerce e produz saber, Foucault (1979, p. 182) permite “[...] captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações. Captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais

[...]”. Nesse contexto, é exemplar, mais uma vez, a tese de Comenius, segundo a qual, de acordo com a tradição da *Paidéia* cristã⁴, a disciplina ocuparia um lugar central, pois é preciso que o *discere* seja submisso e obediente, pois assim aprenderá:

[...] agem como inexperientes aqueles que, encarregando-se da formação de crianças já crescidas e de adolescentes, não começa pela educação moral, para que, domando - lhes as paixões, os tornem aptos para as restantes coisas. É bem sabido que os domadores primeiro domam o cavalo com o freio e tornam-se obediente e só depois lhe ensinam a tomar esta ou aquela posição. Sêneca disse com razão: “Primeiro aprende a moral e depois a ciência, pois esta aprende-se mal sem aquela”. E Cícero escreveu: “A filosofia moral prepara os espíritos para receber a boa semente”. (COMENIUS, 1991 [1631], p. 80).

A docilidade implica, então, submissão e obediência, que devem ser adquiridos como parte do processo de disciplinamento, com atenção especial aos afetos e paixões, cujo objeto final seria o domínio de si mesmo:

Mas como as crianças não possuem um juízo sólido e racional, será de grande ajuda ensinar-lhes a fortaleza e o domínio de si, habituando-se a fazer mais a vontade dos outros que a sua, ou seja, a obedecer imediatamente aos superiores em todas as coisas (COMENIUS, 1991[1631], p. 265).

Desse ponto de vista, se disciplina é autocontrole, ela só pode ser alcançada através de um processo educativo, que por sua vez tem base na obediência e submissão, que não derivam do simples efeito da coerção ou repressão dos adultos, mas sim da condição para que a criança se constitua como sujeito. No momento de obedecer ao adulto, a criança não só está submetendo-se, mas adquirindo a fortaleza para se governar, pois, segundo Comenius: “para adquirir fortaleza, é preciso vencer-se a si mesmo” (COMENIUS, 1991 [1631], p. 265).

Apesar de elaborar leitura distinta acerca da Pedagogia e partir de outro ponto de vista, Foucault também estabelece uma relação entre disciplina, docilidade, utilidade e obediência em vários trechos do *Vigiar e Punir*, por exemplo:

A esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que garantem a sujeição constante das suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, é o que se pode chamar de “disciplinas”. O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que não tende unicamente ao aumento das suas habilidades, nem tampouco a fazer mais pesada a sua sujeição, mas à firmação de um vínculo que, no mesmo mecanismo, o faz tanto mais obediente quanto mais útil. A disciplina aumenta as forças do corpo, em termos econômicos de utilidade e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência. (FOUCAULT, 1987, p. 141-142).

⁴ Sobre o tema, de uma perspectiva histórica e conceitual, cf. NOGUEIRA–RAMÍREZ, 2011.

O processo civilizatório significou uma alteração na organização psicológica do indivíduo, que levou à alteração do comportamento. Nesse processo, a escola se constituiu como a ponta-de-lança da construção do sujeito moderno: um espaço de confinamento, instrução, esclarecimento e civilização para crianças e jovens, a partir de um programa complexo de normas, distribuição e controle de atividades e competências. Os horários e calendários de atividades não foram apenas formas de distribuir o tempo, mas sistemas complexos capazes de modificar, alterar ciclos, mecanizando dinâmicas e reações. Evidentemente, a exigência disciplinar da escola era constituída no mesmo ritmo da formação da burguesia do século XVIII, bem como da consolidação dos Estados Nacionais. Com isso, precisava-se de homens preparados, ou melhor, de mão-de-obra apropriada para a nova ordem político-econômica e para a mudança de concepção quanto à riqueza das nações (SMITH, 2016). Para que pudessem obter êxito em tal propósito, investiram nas “forças produtoras do corpo”. Assim, para conseguir o que se desejava de um indivíduo, era preciso se utilizar da disciplina através de múltiplos dispositivos. Nesse sentido, Foucault percebe os efeitos do poder que passaram a atingir cada pessoa, transformando seus corpos e seus gestos no dia-a-dia, traduzindo-se mais na formatação e produção do que na violência e coerção. A disciplina realiza uma reorganização de forças para obter um sistema com o máximo de eficiência e, com isso, possibilitar a extração de toda capacidade do indivíduo. Por isso, a importância de se idealizar a escola como instituição que educa.

A escola distribui as atividades em seu espaço, de forma a constituir aparelhos para expandir e capitalizar o tempo, além de completar suas funções com o desenvolvimento de um processo articulado nos menores segmentos, a fim de alcançar um máximo de rendimento. Os regulamentos escolares, mostram como o corpo dos estudantes é controlado dentro do ambiente escolar: o *design* das salas de aulas individualiza, normaliza o comportamento, a postura, os movimentos e o modo de pensar através da modulação da ação em determinados ambientes, pré-definindo suas potencialidades e faculdades. As carteiras escolares controlam o espaço das crianças dentro da sala de aula, assim como os seus movimentos, sua postura correta, seu deslocamento, a distância entre os indivíduos, o lugar a ser ocupado do interior do grupo.

Tal controle do espaço e do tempo, dos movimentos, dos gestos, das posturas corporais, das palavras, das ocupações, do vestuário, do asseio pessoal, bem como do ritmo do ensino e do aprendizado explicita a capacidade de modelar um aparato psíquico que contribui de maneira definitiva para a conformação da alma moderna a que se refere Foucault, uma vez que “uma relação

de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática de ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (FOUCAULT, 1987, p. 170). No que diz respeito à essência dos sistemas disciplinares, Foucault (1987, p. 173) a descreve como um pequeno mecanismo penal, um modelo reduzido do tribunal. O castigo disciplinar tem a função de reduzir os erros priorizando as punições: “aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido”, inclusive, que ultrapassa o espaço da escola e invade a própria organização da vida, tendo em vista os inúmeros exercícios e pesquisas domiciliares, denominadas sugestivamente como “deveres de casa”.

Para Foucault (1987), os três instrumentos responsáveis para o desenvolvimento do poder disciplinar são o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Ora, o local mais paradigmático do exame não é outro senão a escola e, a partir dela, a singularidade de cada corpo é documentada, com registros detalhados das atitudes, tendências, habilidades e comportamentos, produzindo um saber que alimenta-se na produção daquele corpo: a violência deixa de ser física, não imprime marcas no corpo, e torna-se sutil, simbólica, psicológica; o indivíduo, enredado dos saberes e dispositivos disciplinares, por medo de ser punido, permanece em autovigilância e, por fim, normaliza a regra. Para Foucault, o olhar do poder – encarnado classicamente na escola como a figura do bedel – ultrapassa a necessidade da violência física. Em compensação, uma poderosa máquina de objetos ou dispositivos entra em cena.

III

O conceito de dispositivo de poder configura-se como uma ferramenta que articula, conforme Foucault, um conjunto de elementos heterogêneos entre si ao envolver discursos, instituições, leis, enunciados científicos. Tais dispositivos respondem a uma urgência histórica, a uma vontade de verdade da época que interliga as forças, multiplica e as utiliza para a consolidação da vigilância através de vários meios coercitivos de controle e punição.

Em relação aos dispositivos de controle e poder dentro da escola, há uma confusão conceitual entre violência e disciplina: compreende-se esta como uma prática punitiva severa e humilhante, que, tradicionalmente, fizeram parte da organização do sistema de ensino. Ao se reportar à história, de fato, rastreando os diferentes tipos de mecanismos pedagógicos, um instrumento ganhou notoriedade e passou a sintetizar o modo de domínio pela violência: feito de madeira, simples e doloroso, tornou-se conhecido por palmatória, apesar das variações regionais. Na perspectiva tradicional, uma perfeita máquina de ensinar, pois ameaçado pela dor, servindo

como adorno onipresente ao lado do quadro-negro ou escondido, mas de prontidão, na mesa do Mestre, a escola representava o modo inculcar comportamento pela coerção.

Apesar da utilização proibida devido a campanhas contra violência infantil desde a década de 1970, ainda é utilizada por escolas como uma forma tradicional e natural de educar as crianças, aliadas aos processos menos dolorosos, tais como “ajoelhar em grãos” ou do igualmente humilhante “chapéu de burro”, normalmente aliado ao castigo de cárcere privado durante o intervalo entre aulas ou tempo de recreação. No entanto, a palmatória permanece – na prática ou no imaginário – como castigo exemplar, o instrumento de violência por excelência, utilizado como meio de impor o medo para aqueles que não estavam de acordo com o regulamento da escola e vontade dos professores. Representa um símbolo de hierarquia, pois além do sofrimento físico e moral, ser punido por tal instrumento servia de exemplo aos outros, caso viessem a cometer tais erros. A violência expressava, a rigor, uma concepção e prática comum com origens religiosas e seu uso era legítimo não apenas no ambiente escolar, mas também em todo o processo que envolvia relações humanas, entre elas a relação de senhor e escravo, marido e mulher ou pais e filhos. Mesmo disseminados, porém, os castigos físicos representavam costumes obsoletos e reforçavam tradições que tornavam ainda mais rebelde o jovem, à exemplo dos perigos nos suplícios dos condenados em praça pública⁵.

Os dispositivos do poder disciplinar são instaurados em contraposição à barbaridade das práticas cruéis: em vez de corrigir pela dor, carregava o intuito sutil de produzir no corpo do infante, a docilidade e utilidade necessária. Nesse sentido, o modo inicial da disciplina, não se constitui no medo da punição, mas sim a organização do espaço, do tempo e do registro. Em relação àquele, Foucault trata de um “princípio da clausura”. Tal princípio exige a divisão do espaço, a localização dos alunos em seu devido lugar, dificultando desse modo a formação de grupos:

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de anti-aglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos (FOUCAULT, 1987, p. 131).

Divididas, as salas de aula formam quadriláteros, fundamental para a escola, visto que identifica e situa cada indivíduo no espaço, não permitindo aglomerações, pois o espaço disciplinar

⁵ Nos Estados Unidos da América, 19 dos 51 estados ainda permitem a prática de castigos físicos na escola. Sobre isso, cf. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47622799> (acesso em 10 de junho de 2020).

compartimentaliza os corpos ou elementos em unidades repartidas. Assim, segundo Foucault, uma das bases da disciplina diz respeito à distribuição espacial, que muitas vezes exige o enclausuramento, os limites ou cercas, o local heterogêneo e fechado, as sirenes de todos os tipos e volumes, ou ainda, o ritual de presentificação dos corpos: a chamada. Nesses locais em que há a presença dos aparelhos disciplinadores, o espaço é organizado para “decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias” (FOUCAULT, 1987, p. 138). Dessa forma, pela arquitetura disciplinar, instaura-se não apenas a vigilância, mas o espaço útil, com a finalidade de localizar cada indivíduo e assim controlá-lo minuciosamente, sendo proibidas circulações desordenadas.

Na escola, por exemplo, a fila tem o objetivo de manter a ordem no ambiente e estabelece um circuito espacial invisível, mas repetido à exaustão: seja no ato inicial da chegada à escola, sob os símbolos nacionais a entoar o hino às autoridades locais, seja na sala com a organização dos corpos que submetem-se à distribuição por idade, altura, letra inicial do nome ou desempenho e comportamento de modo a estabelecer a escola como local do ensino, mas também da vigilância e recompensa. Como Araújo reforça, alargando o rol de dispositivos:

[...] por exemplo, a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos [...] permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar (ARAÚJO, 2002, p. 79).

Na escola, o horário é fundamental para a organização do tempo, dos corpos e das forças. O corpo e o tempo se entrelaçam em uma aprendizagem funcional: administra-se por segmentação, serialização, síntese e totalização para algum objetivo, no caso, o exame. No entanto, o exame não é senão a ilusão como justificativa para o sequestro do corpo, visto que condiciona o futuro ao presente. A organização do espaço e do tempo nas escolas fragmentou a duração em segmentos iguais e sucessivos, culminando em séries cumulativas de estágios temporais, na direção daquele ponto final estável. O ritmo da escola e, portanto, da aprendizagem, está diretamente relacionado com o controle que é estabelecido no tempo e no espaço.

Já que o ensino e aprendizagem estão articulados no controle do tempo eles produzem também as idades sociais, principalmente das crianças e dos adolescentes. Assim, o currículo das disciplinas marca a distribuição do tempo das aulas, o que se deve aprender a partir de cada idade e

local, elaborando as teorias tradicionais do currículo com sua abordagem estritamente mecânica (SILVA, 2003). Mais uma vez, o tempo escolar é, simultaneamente, tempo disciplinar, que se estabelece por meio de um tempo evolutivo e que se realiza na forma da coerção e de continuidade através de exercícios e programas:

[...] realiza, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação. Antes de tornar-se essa forma estritamente disciplinar, o exercício teve uma longa história: é encontrado nas práticas militares, religiosas, universitárias [...] sua organização linear, continuamente progressiva, seu desenrolar genético ao longo do tempo têm, pelo menos no exército e na escola, introdução tardia. E sem dúvida de origem religiosa. Em todo caso, a ideia de um "programa" escolar que acompanharia a criança até o termo de sua educação e que implicaria de ano em ano, de mês em mês, em exercícios de complexidade crescente (FOUCAULT, 1987 p. 137).

Ao explorar a polissemia do termo disciplina, seja como comportamento adequado a padrões de comportamento estabelecidos, seja como disciplinas ou matérias do currículo escolar sob as quais se organizam os diversos conteúdos de cada área do saber, expõe-se uma visão da educação não como uma estratégia de submissão e vigilância de estudantes sob determinadas formas de poder, mas como uma complexa e importante estratégia de produção de formas de subjetividade. Nesse sentido, a escola assume o papel de disciplinar o tempo e a conduta, uma rede completa que se traduz em uma organização de rotinas e à qual todos aqueles que fazem a comunidade escolar, devem se habituar, inclusive, integrando-se à forma de vida implementada pelo capital.

Há outros tipos de mecanismos indicadores do poder disciplinar na escola, tais como, o exame ou, em variados eufemismos, prova, teste, avaliação, verificação de aprendizagem, etc. É por meio do exame que se extrai do estudante determinados tipos de saberes úteis para a dimensão do poder, que retornam sobre o aluno, em forma de um poder normalizador que diferencia e sanciona, produzindo formas de subjetividade. A avaliação também se caracteriza como uma escritura disciplinar que gera campos comparativos e que permite formar categorias, classificar, estabelecer níveis de médias, comparar e hierarquizar. Essa estratégia disciplinar é um instrumento preciso de elaboração de registros e saberes sobre todos o corpo discente. Foucault reconhece as diferentes funções entre diversos tipos de registros e identifica, entre as práticas sociais, um solo comum no qual os saberes e poderes de cada época encontram-se articulados, constituindo assim, um conjunto de práticas sociais inerentes ao momento histórico em se desenvolvem.

Na escola, a aplicação da avaliação envolve um rito complexo não apenas de aplicação e teste de conhecimentos por parte dos alunos, mas de assimilação de um comprometimento existencial e,

sobretudo, moral, que vai desde a padronização de sua escrita até a conduta disciplinar e de tempo na sua execução. Geralmente, são aplicadas na turma com as cadeiras enfileiradas, com um horário para início e término, acompanhado de uma série de proibições como, conversas, gestos ou trocas de materiais. Nesse sentido, a solidariedade é castigada e moralmente condenada como “cola” ou “pesca”; quando estimulada, no caso de pesquisa em grupos ou realização de projetos coletivos, o exame persiste na mensuração das habilidades de liderança, capacidade de trabalho em equipe, assertividade e outros termos de classificação que inserem a solidariedade e a relação com o outro no sistema de produção da vigilância. Assim, a avaliação é realizada de maneira sistemática e objetiva. Através desse rito, renova-se constantemente o poder, além de demonstrar a força que a disciplina possui no cotidiano escolar. A avaliação possibilita conhecer, descrever, treinar, classificar, mensurar e comparar: “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. É um controle de normalização, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1987, p. 164).

O poder disciplinar usa a avaliação como forma de coerção para uma relação de comparação entre os melhores e os piores alunos da turma, construindo assim, uma relação hierárquica de qualidades, ou melhor, a inclusão via exclusão, com a responsabilização individual. Por esse meio, se obtém o conhecimento sobre o aluno, sobre suas aptidões e deficiências, sobre seu crescimento, evolução ou desvio, bem como de transmissão do saber, mas, sobretudo, permite a pedagogia se constituir como ciência: “a escola torna-se o local da elaboração de pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola ‘examinatória’ marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência” (FOUCAULT, 1987, p. 166).

Nesse contexto, a escrita de um boletim, marcando as ocorrências a partir dos exames, baseado nos desempenhos, normalmente traduzidos em conceitos ou notas, é um tipo de instrumento que classifica e posiciona o estudante, além de servir como apoio à intervenção educacional ou a correção individual. Na sala de aula, o estudante é, portanto, alguém que pode e deve ser orientado a si mesmo por pontos e médias, em vez da narrativa como experiência de si, a contagem de médias e pontos (LARROSA, 1994). Todavia, mais do que restringir o acesso de alguns e excluir outros, o exame e o boletim promovem na escola uma competição dos alunos. A exclusão do estudante obedece ao princípio de utilidade, gerador de saberes, de discursos científicos que procuram explicar seu aparente fracasso em administrar a indisciplina.

Foucault analisou em detalhes como as práticas disciplinares, a partir do século XVII, produziram uma experiência de espaço e tempo. No entanto, há uma terceira implicação das disciplinas: desenvolvem-se as práticas científicas nas ciências humanas, como já exposto acima quanto à pedagogia. O processo de disciplinamento dos alunos na escola, que os torna corpos dóceis e submissos ao regime de leis e normas estabelecidas pelas relações de poder, consiste em um dos principais sucessos dessa instituição. Mais que isso: enquanto desempenha a função de formar uma subjetividade útil para o processo de economia do poder, a instituição escolar, constitui-se em um aparelho responsável pela extração de saberes específicos sobre os alunos, que serão úteis para o controle social. De maneira geral, pode-se afirmar que na escola o poder disciplinar encontra um *habitat* natural, mesmo que nos corpos jovens também se encontrem a possibilidade da resistência, pois:

as contracondutas corporais, como rebeldia às normas autoritárias da condução de condutas governamentais, são construções de estética da existência como práticas de liberdade. Ou seja, são existências construídas fugindo às normatizações, sejam elas determinadas pelos padrões da heterossexualidade compulsória, da branquitude, do corpo sem deficiência física ou o padrão imposto de certa sanidade mental, dentre outros padrões que servem à governamentalidade instituída (MARINHO, 2019, p. 67).

Diante das contracondutas e dos corpos estranhos que habitam a escola⁶, a construção desse saber da educação, por meio de ações e projetos pedagógicos, promove persistentemente a alienação subjetiva. Afinal, o olhar que controla também cria a normalização. Entretanto, o quadro das forças em ação e reação ainda não está completo. O advento do século XXI inaugura novos objetos, outro tipo de saber e outra racionalidade que altera o cenário da submissão dos corpos na tentativa de rarefação dos processos de subjetivação e demanda novas reflexões.

IV

Na estrutura da escola contemporânea, alterações importantes ocorrem por meio daquilo que se convencionou denominar, em geral, *tecnopolíticas*: novas estratégias tecnológicas, geopolíticas e de engenharia social baseados na securitização, em vez da proibição pela lei, na

6 Judith Butler sustenta que o abjeto é compreendido como aquilo que foi expelido do corpo, ejetado e descartado como excremento que é tornado o "Outro". Segundo ela, o "sexismo, a homofobia e o racismo, o repúdio do corpo em função de seu sexo, sexualidade e/ou cor é uma 'expulsão' seguida por uma repulsa que fundamenta e consolida identidades culturalmente hegemônicas em eixos de diferenciação de sexo/raça/sexualidade. Em sua apropriação de Kristeva, Young mostra como a operação da repulsa pode consolidar 'identidades' baseadas na instituição do 'Outro', ou de um conjunto de outros, por meio da exclusão e da dominação [...] Para que os mundos interno e externo permaneçam completamente distintos, toda a superfície do corpo teria que alcançar uma impermeabilidade impossível. Essa vedação de suas superfícies constituiria a fronteira sem suturas do sujeito; mas esse enclave seria invariavelmente explodido pela própria imundície excrementícia que ele teme [...] E essa estabilidade, essa coerência, é determinada em grande parte pelas ordens culturais que sancionam o sujeito e impõem sua diferenciação do abjeto. Consequentemente, "interno" e "externo" constituem uma distinção binária que estabiliza e consolida o sujeito coerente (BUTLER, 2018, p. 232).

punição ou disciplina. Por um lado, os dispositivos disciplinares sofrem uma hipertrofia através da vigilância nas *Smart Cities* com o uso de algoritmos, inteligência artificial e *Big Data*, independente de qualquer confinamento territorial e dotados de forte capacidade de predição (MOROZOV, 2018; ROUVROY, 2011; 2018; LYON, 2018); por outro, o processo de subjetivação disciplinar que encontrava na escola o local por excelência de sua execução se transforma e desloca-se para outras instâncias “extra-classe”, por exemplo, o mercado ou a internet, tornando-a, em parte, um dispositivo obsoleto (SIBILIA, 2012). Nesse novo regime de domínio, o controle disciplinar ocorre através de arranjos sociais atravessados por dispositivos de informação, de comunicação e transmissão de dados, que, um autor atento aos sinais como Deleuze, na esteira de Foucault, denominava como sociedade de controle:

As sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares. “Controle” é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo. Paul Virilio também analisa sem parar as formas ultrarrápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado. Não cabe invocar produções farmacêuticas extraordinárias, formações nucleares, manipulações genéticas, ainda que elas sejam destinadas a intervir no novo processo. Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições. Por exemplo, na crise do hospital como meio de confinamento, a setorização, os hospitais-dia, o atendimento em domicílio puderam marcar de início novas liberdades, mas também passaram a integrar mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos. (DELEUZE, 2013, p. 224).

Se, por um lado, o *panóptico* de Bentham é definido como uma forma que centraliza o poder e se utiliza das tecnologias de comunicação e informação como ferramentas de observação e controle de frequência; por outro, a vigilância através das tecnologias digitais é feita por participantes disponíveis, que dão o seu consentimento para o sistema de controle e cultura de desempenho, onde um trivial *on line* significa a quebra voluntária da privacidade e engajamento numa espécie de pós-panóptico no fornecimento cotidiano de dados anódinos.

Não obstante as transformações nas sociedades de controle, é possível perceber nas ruínas da disciplina moderna a manifestação de novos modos da tríade vigilância-tecnologia-subjetividade na escola contemporânea: seja pelo uso de câmeras, de fichas de identificação ou da vigilância genética, códigos de barra, aplicativos de aprendizagem individualizada ou, por óbvio, *smartphones* e as redes sociais. Além das diversas estratégias contemporâneas que habitam a escola – entre elas, por exemplo, a *gamificação*, isto é, a transposição de dinâmicas e técnicas de jogos para a rotina profissional ou escolar, desarticulando a relação entre jogo e distração ao implantar uma função útil ou finalidade à atividade lúdica – gostaríamos de expor, na verdade, a nova lógica – melhor seria

dizer, a nova ontologia – que expressa melhor essa situação, qual seja, a da cultura da vigilância (LYON, 2018) e, sobretudo, a governamentalidade algorítmica (sobretudo, ROUVROY, 2018).

Como já exposto nas seções anteriores, Foucault registra as transformações ocorridas desde a punição física até o controle psicológico por meio de arquiteturas sociais, o que permitiu a observação de uma via administrada por poucos em nome de um governo liberal sob o princípio do útil que caracteriza os dois modelos de poder: a lei e a soberania, de um lado; o panóptico e a rede de disciplinas, de outro. Sem dúvidas, estas surgem embaralhadas e em cruzamentos, mesmo que a tendência da passagem de uma para outra constitua o paradigma do sistema de governo que se apresenta como a produção da (ilusão de) maior liberdade individual. No entanto, assim como o panóptico ofereceu um paradigma de controle social para as sociedades disciplinares na forma de confinamentos espaciais; hoje, diante das inúmeras diferenças, antecipadas por Foucault em algumas ocasiões, assumimos que tal paradigma sofre uma releitura através de arquiteturas abertas com ênfase na securitização que invertem o princípio da clausura, aprofundando os efeitos das tecnologias disciplinares por outros meios⁷. Conforme Foucault:

No dispositivo de segurança tal como acabo de lhes expor, parece-me que se tratava justamente de não adotar nem o ponto de vista do que é impedido, nem o ponto de vista do que é obrigatório, *mas distanciar-se suficientemente para poder apreender o ponto em que as coisas vão se produzir*, sejam elas desejáveis ou não. Ou seja, vai-se procurar reapreendê-las no plano da sua natureza ou [...] vai-se tomá-las no plano da sua realidade efetiva [...] Em outras palavras, a lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança, sem proibir nem prescrever, mas dando-se evidentemente alguns instrumentos de proibição e de prescrição, a segurança tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde – anule, ou limite, ou freie, ou regule. Essa regulação no elemento da realidade é que é, creio eu, fundamental nos dispositivos da segurança. (FOUCAULT, 2008, p. 61, grifo nosso).

Nossa proposta de leitura aponta, precisamente, para este momento: de que forma o novo regime de verdade digital instaura um processo de dominação e controle a partir da visibilidade e inteligibilidade dos corpos na escola? A rigor, mais do que um estudo de caso, pretendemos expor uma tendência de organização escolar que, em níveis de concretização diferentes, foram executados nos últimos anos e continua em execução. Nesse contexto, a chave da compreensão das sociedades de controle está na construção do ambiente no qual os sujeitos podem agir livremente, sem enclausuramento ou coerção, mas, ao mesmo tempo, se enredam cada vez no controle de uma normatividade imanente que atua como predição e condiciona a formação da

⁷ Para uma abordagem crítica da relação entre vigilância e o panóptico, além da exposição de uma teoria pós-panóptica, cf. LYON, 2006.

subjetividade ao estreitar a vivência aos perfis pré-determinados e, dessa maneira, excluir experiências sociais e tornar rarefeita a constituição da subjetividade (ROUVROY, 2018). Tal governamentalidade algorítmica nas escolas, para além das disciplinas produtoras do sujeito moderno, se caracterizam não apenas por exercer no lugar dos seres humanos, práticas de rotina que identificam, verificam, categorizam e controlam os alunos, sobretudo em relação ao comportamento e a aprendizagem. Não se referem, assim, à mera substituição de dispositivos que apenas reforçariam uma tendência de internalização de comportamentos, generalizada e totalizante, com a margem de erro ínfima.

Pelo contrário, o aspecto fundamental do armazenamento de dados sobre as tendências daquele corpo – hábitos alimentares, deslocamento, resiliência, desenhos ou séries preferidos, matérias escolares ou esporte que praticam com mais frequências, etc. – são efetuados no circuito da escola a partir dos inúmeros exercícios que servem como base de coleta preferencial para a racionalidade governamental que “alimenta de dados objetivos, aparentemente insignificantes e sem a marca do sujeito. Criam-se modelos de comportamento sem que o indivíduo perceba a condução de suas ações pelas funções acionadas via algoritmos. E quanto mais se utiliza dos dispositivos tecnológicos, mais se potencializa o governo” (TELES, 2018, p. 440).

Assim, os *big data* (quantidade massiva de dados) criam uma consciência de visibilidade permanente, moldada sob a ordem da transparência, e tratam esses dados como informações que expressam uma realidade imanente e acessível de modo imediato para o controle e eficácia, onde detenções e confinamentos espaciais não são mais necessários, pois o monitoramento de ações e afetos se torna possível no instante anterior da subjetivação, ou seja, no próprio ambiente de ação do indivíduo. Nessas formas paradoxais de confinamento abertas, operam desde conglomerados empresariais como o *Alphabet Inc. (Google)* ou *Amazon*, que buscam naturalizar, por exemplo, a experiência de leitura através do *Kindle* ou *E-readers*, por meio de generosas doações às escolas mais carentes com o intuito de fidelizar futuros clientes a um produto, até às pesquisas sugeridas e monopolizadas pela rede de computadores que permite o acesso (seletivo) às informações em segundos, anulando a possibilidade de reflexão e estranhamento. A questão reside, precisamente, neste ponto: o circuito no qual se promove a educação mediada pela tecnologia é isento de falhas ou imprevistos ao apresentar via *datamining* a fabricação e adaptação de perfis. Eis a caixa-preta que autoras como Rouvroy alertam, qual seja, a governamentalidade algorítmica “se concentra, a partir daí, não mais sobre o indivíduo, os sujeitos, mas sobre relações” (ROUVROY, 2018, p. 110). Assim, a escola moderna pode ser utilizada como exemplo da tecnovigilância por meio de

armazenamento de dados, mas ao invés da sua congênere do século XVIII, não tem mais a efetiva aplicação de técnicas sobre o corpo. Pelo contrário, a escola serve agora como local de coleta de quantidade massiva de dados, que após *datamining* – o tratamento automatizado de dados até a produção de correlações sutis – produz normas que, aparentemente, seria o próprio reflexo objetivo da realidade, pois desprovidas de interferências subjetivas. Ora, apostar nessa tese é desconsiderar os “efeitos autoperformativos dessas correlações (sua capacidade retroativa)” (ROUVROY, 2018, p.113) de modelar o comportamento dentro de um fluxo sem obstáculos. Se a vigilância moderna surge associada à ascensão das ciências humanas que analisam, registram observações e normalizam os sujeitos; a tecnovigilância instaura outro processo: opera ao nível das relações anteriores aos processos de individuação, eliminando a espontaneidade e a imprevisibilidade. Esse terceiro momento da execução da governamentalidade algorítmica, após a coleta e tratamento de dados, é, a partir dos perfis definidos por *datamining*, a aplicação na antecipação das ações do indivíduo. Da mesma forma que a governabilidade implementa a impossibilidade da formação do sujeito a partir do curto-circuito da flexibilidade individual e da formação do desejo ao sugerir e provocar a resposta-impulso ao ato e evitam qualquer desvio entre o estímulo e “resposta-reflexo”, por exemplo, em qualquer compra na internet; na escola, desconsideram-se os sistemas semióticos e significantes, em prol de um agenciamento maquínico que põe em construção um sistema de elementos pré-individuais ao modo de *input/output*. (LAZZARATO, 2014). Nessa predição autorrealizável, antecipa-se em vez de vigiar.

Nesse caso, em vez de um saber científico que opera em estreita cooperação com o poder, é o *machine learning* que a governamentalidade algorítmica produz ao dispensar a subjetividade da coleta e tratamento dos dados anônimos e doados ou esquecidos por serem triviais e, a partir deles, a elaboração de hipóteses e de uma normatividade que, em tese, seria natural e objetiva. Mais uma vez, Rouvroy (2018, p. 116) afirma sobre tal governamentalidade que:

[...] não produz nenhuma subjetivação, ela contorna e evita os sujeitos humanos reflexivos, ela se alimenta de dados ‘infraindividuais’ em si mesmos insignificantes, para criar modelos de comportamento ou perfis supraindividuais sem jamais interpelar o sujeito [...] o momento de reflexividade, de crítica, de recalcitrância, necessário para que haja subjetivação, parece, incessantemente, complicar-se e ser adiado.

Seja no *smart marketing* que se apresenta como a solução prática para os consumidores encontrarem o que desejam, seja nos circuitos de sugestão nas redes sociais, o governo algorítmico não permite o desvio, a interpretação ou o diferente. Na realidade escolar, expõe-se essa estratégia digital, apesar do circuito espacial herdado do século passado, mas ainda possível de operar: por conta do suporte dado a uma lógica baseada na dominância de computadores que

abrem as escolas diretamente para as forças de mercado do capitalismo global, não obstante o contínuo deslocamento da subjetividade ali produzida e o aparato escolar que persiste (GADELHA, 2017).

*
* *

Nesta rede de novos e velhos dispositivos, as tecnologias disciplinares são intensificadas e intimamente associadas com a racionalidade probabilística e estatística que dirigem o sistema de informação e pesquisa. É a arquitetura invisível e implícita das máquinas inteligentes que fornecem não mais a observação e a vigilância no trabalho, mas o próprio meio no qual as alternativas resumem a liberdade.

As novas formas de análise de aprendizagem tornaram-se a forma mais rápida de entrega de bens públicos e educacionais para o setor privado numa união entre as corporações de grandes informações e o Estado. Os dados coletados podem ser utilizados desde garantir consumidores para novos mercados, vender produtos educacionais ou para outros fins propriamente educacionais, tais como a análise de aprendizagem. Esse termo é adotado pela comunidade educacional que procura compreender as implicações da evolução para a forma como analisamos os dados de aprendizagem a serem utilizados por organizações para melhorar o sistema de aprendizagem. Ela se utiliza de técnicas computacionais para analisar as informações dos alunos, gerar visualizações de dinâmicas de aprendizagem e construir modelos de previsão para testar teorias. Como os dados podem ser recolhidos em tempo real – normalmente, pelo aplicativo da escola ou por meio de *quizzes* interativos sobre a aula recém-ministrada – a proposta é que venha a existir a possibilidade de uma melhoria constante através de inúmeros ciclos de *feedback*, tais como, um retorno imediato para os alunos sobre suas próximas tarefas, um retorno diário para informar ao professor o foco da aula do dia seguinte e, esporadicamente, para os diretores que monitoram o progresso da escola. Dito de outra forma, os sistemas com riqueza de informações e dados são capazes de fornecer um *feedback* informativo e acionáveis para alunos, professores e diretores. Nessa rede de espaços digitais, a governamentalidade algorítmica é intensificada e associada diretamente com a racionalidade que direcionam o sistema de informações e pesquisa⁸.

Ao tratar da educação na era digital, rompe-se o modelo de confinamento em sala de aula, diante da adoção de diferentes formas de lógica digital que transformam esse ambiente de dentro para fora, procedimento acentuado pela oferta constante e massiva de TICS (Tecnologias da

⁸ Sobre isso, cf. CRAWFORD, 2016.

Informação e Comunicação), articulando redes que excedem, em todos os sentidos, o Estado e o seu território. Esse processo de abertura de espaços digitais consegue criar um cenário de instituição descentralizada e autônoma dentro da rede. Todavia, nesse contexto de mutações profundas, a questão que nos resta pensar é: que rumos tomar em relação ao ensino e à escola? Se a solução tecnológica dos problemas educacionais aprofunda a dominação pela governamentalidade algorítmica e reforça cultura da vigilância; como seria possível uma tecnorresistência para fugir do *Big Other* e experimentar a diferença como origem do aprendizado? Não seria outro, afinal, o tema a ser tratado pelos teóricos da educação nas próximas décadas.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Da "pedagogização" à educação: a cerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 75-88, set./dez. 2002.

ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Vision, 2003.

BALL, Stephen (Org.). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CANDIOTO, Cesar. *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2010.

CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio. *Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.

CRAWFORD, Kate. "Can an Algorithm be Agonistic? Ten Scenes from Life in Calculated Publics". *Science, Technology, & Human Values*, 41(1), 77–92, 2016.

COMENIUS. *Didática Magna*. [1631] Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero; Antônio Carlos Maia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-295.

_____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S. Editorial: "O 'efeito Foucault' em Educação". *Pro-Posições* [online], vol.25, nº 2, pp. 15-21, 2014.

GADELHA, Sylvio. "Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade". In: *Educar em revista*. Curitiba, v. 33, 2017, p. 113-139.

HOSKIN, Keith. "Foucault a examen. El critoteórico de la educación desenmascarado". In: BALL, Stephen (Comp.). *Foucault y la Educación*. Madrid: Morata, p. 33-57, 1993.

KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Tradução por: Lorenzo Luzuriaga, José Luís Pascual. Madrid: Akal, 2003.

LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas, subjetividades*. Tradução de P. D. Oneto. São Paulo: Sesc/ N-1, 2014.

LEBRUN, Gerard. *O que é poder?* São Paulo: Brasiliense, 1992.

LYON, David (Org.) *Theorizing Surveillance. The panopticon and beyond*. Willan Publishing: Cullompton, Devon, 2006.

_____. "Cultura de vigilância: envolvimento, exposição e ética na modernidade digital". In: *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem*. BRUNO, Fernanda [et. al.]. Tradução de Heloísa Cardoso Mourão. São Paulo: Boitempo, 2018, pp. 151-179.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MARINHO, Cristiane. "As contracondutas corporais na educação". *Argumentos: Revista de Filosofia (Impresso)*. Fortaleza, ano 11, v. 21, jan/jun. 2019, p. 58-70.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou Da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOROZOV, Evgeny. *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. Tradução de Claudino Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

PAIVA, Antonio C. S. *Sujeito e Laço Social: a produção de subjetividade na arqueogenealogia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. Trad. Carlos Piovezani Filho; Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROUVROY, Antoinette. "Technology, virtuality and utopia: governmentality in an age of autonomic computing" In: M. Hildebrt, & A. Rouvroy (Eds.). *Law, human agency and autonomic computing: the philosophy of law meets the philosophy of technology*. Londres: Routledge, 2011, pp. 119-140.

_____; BERNES, Thomas. "Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação?". In: *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem*. BRUNO, Fernanda [et. al.]. Tradução de Pedro Henrique Andrade.. São Paulo: Boitempo, 2018, pp. 107-139.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. Tradução de Alexandre Amaral Rodrigues; Eunice Ostrensky. 2 volumes. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

TELES, Edson. "Governamentalidade algorítmica e as subjetivações rarefeitas". *Kriterion* [online]. Belo Horizonte, vol.59, n.140, 2018, pp.429-448. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0100-512x2018n14005et>>. Acesso em: 30 de março.

VEIGA- NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 2. Ed. Belo horizonte: Autêntica, 2017.