

ESPAÇOS ESCOLARES: NADA FORA DO CONTROLE

ROCHA, Cristianne Maria Famer (UFRGS)

Pretendo, neste texto, ao dar continuidade a uma pesquisa que venho desenvolvendo sobre espaço(s) escolar(es), estabelecer elementos que me permitam compreender os espaços escolares como construções que foram se “modernizando” para continuarem produzindo corpos dóceis, disciplinados, educados, com o mínimo exercício da violência explícita e o máximo exercício da vigilância contínua, implícita e internalizada. Para isto, procurarei mostrar como estas mudanças ocorreram e o que entendo por cada um dos conceitos aqui trazidos que contribuem na compreensão destas mudanças.

Para tanto, é preciso concordar que as relações que se dão dentro (e fora) da escola com os vários objetos/sujeitos que a atravessam têm sido continuamente discutidas, debatidas (a fim de serem descobertas, reveladas, conhecidas, construídas) e, baseando-se nas reflexões que se fazem sobre as mesmas (quais são, de que tipo, como ocorrem, porque, etc.), surgem continuamente “novos” modos e métodos de ensinar, de avaliar, de organizar os espaços e os tempos, de planejar, de administrar, de viver o “escolar”. Geralmente estas ações estão pautadas na intenção de “melhorar” e “humanizar”¹.

As reflexões que se fazem sobre a escola, se sabe, não são recentes nem levam a definitivas conclusões. Mesmo porque faz parte do processo de melhoria a “busca” incansável, a constante superação, através da crítica, da reflexão e da ação (que provocam novas mutações). Como as preocupações que envolvem o “escolar” (como um todo) não são nem tácita nem unanimemente aceitas, as soluções aos problemas que dizem existir (e persistir) não são únicas nem satisfatórias. Ao contrário: embora as possibilidades de ver, observar, criticar, perceber o “outro” pareçam ser infinitas, ao mesmo tempo –e contraditoriamente–, em todas estas variadas possibilidades é permanente um único desejo: melhorar, progredir, evoluir, modernizar, prosperar.

As várias maneiras de nos relacionarmos com o outro –e, particularmente aquelas tipicamente “modernas” que procuram conhecer, descobrir, desvelar, estudar, classificar– não foram sempre as mesmas². As relações interpessoais, por exemplo, também se

¹ É preciso salientar que às palavras “humanização, humanizar” usualmente se associam todas aquelas qualidades modernas desejadas e utopicamente apregoadas: justiça, fraternidade, igualdade, irmandade, democracia, paz, serenidade, felicidade, amor, compaixão, entre outras que dizem pertencer ao “caráter” humano “evoluído”.

² Foucault (1995a) é um dos autores de nosso tempo que argumenta que os modos de conhecermos e nos relacionarmos com o “outro” (objeto do nosso conhecimento) não são únicos e nem sempre foram os mesmos. Para sustentar tal tese,

diferenciaram ao longo dos séculos. Se, entre reis e súditos, atos tais como aqueles de obediência, castigo e violência³ eram os mais comuns, com o crescimento da população mundial, novas tecnologias de controle e medição populacional –os estudos estatísticos, por exemplo– tiveram que ser adotados para manterem docilizados e governados (sob controle) tantos corpos e mentes.

Se o poder-força física (ou violência) tornou-se menos exemplar (ou menos produtivo), porque sempre mais se rebelavam e se insurgiam contra ele e, portanto, ele deveria ser menos utilizado, outras formas de exercício de poder foram sendo colocados em prática a fim de manter sob controle as indesejáveis e crescentes massas indisciplinadas.

Diferentemente da concepção de poder exercido por alguém ou algo contra outro(s), numa relação de força (violenta) em que o mais "forte" vence o mais "fraco", Foucault (1989) propõe uma outra forma de perceber este poder que deixa de ser simples violência, para ser um jogo de relações, baseado no saber (conhecimento sistematizado, difuso, adquirido) e que funciona como uma "maquinaria, (...) uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas [que] se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação" (Machado, 1989, p. XIV).

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas. Ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o "outro" (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis. (Foucault, 1995c, p. 243)

Segundo Foucault (1989), em uma sociedade como a nossa o exercício do poder é capaz de produzir discursos de verdade com efeitos muito produtivos:

(...) existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos

este autor nos demonstra como no plano das linguagens, da economia e da vida as analogias e similitudes caracterizavam o(s) outro(s) na época clássica. Na época moderna, ao contrário, a diferenciação passou a ser a única capaz de reunir tantos diversos e "novos" num mesmo cenário explicativo.

³ Violência, do latim "*violentia*", significa "constrangimento físico ou moral; uso da força, coação" (Ferreira, s/d, p. 1463), ou ainda: "coação física ou moral exercida por um sujeito sobre um outro a fim de induzi-lo a fazer ações que talvez não teria feito" (Zingarelli, 1996, p. 1968, trad. minha). A violência, enfim, é uma punição corporal: marcante para a vítima, ostentosa aos outros, constatada por todos, um triunfo. O excesso das violências produz o triunfo, a glória: quanto mais visível, melhor. A lógica do poder soberano, por exemplo, era justamente esta: maior poder tinha aquele que mais podia controlar através da violência.

submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. (pp. 179-180)

Ao produzirmos saberes organizamos um sem número de práticas que nos condicionam (disciplinam) a nos relacionarmos com nós mesmos e com os outros a partir destes conhecimentos produzidos e reconhecidos como verdadeiros. Através deles exercemos poder, sujeitamos o outro, impomos as nossas vontades/verdades⁴. A produtividade deste poder, por sua vez, está relacionada à capacidade do mesmo em inter-relacionar posições diferentes, economizando os "custos" de uma imposição violenta que explicitamente domina, viola, violenta, obriga. Ele produz diferentes arranjos (subjetivações) na medida em que é exercido, na medida em que se reage a ele, se resiste, tenta-se fazer valer um outro saber, uma outra verdade, criam-se novas forças, que impõem e sujeitam em função de outras argumentações. A produção destas "reações" –ações sobre ações, tais como "incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável..." (Deleuze, 1998, p. 120)– é que qualifica o poder como produtivo, uma produtividade econômica⁵ que faz inventar outras estratégias, que o potencializam, ao engendrar "saberes que o justificam e encobrem" (Veiga-Neto, 1999, p. 13).

O que faz com que o poder se mantenha, seja aceito, é essencialmente o fato de não ser percebido apenas como potência que diz não, mas sim que (...) produz coisas, induz prazer, forma saber, produz discursos; tem-se que considerá-lo como uma rede produtiva que passa através de todo o corpo social ao invés de uma instância negativa que tem por função reprimir. (Foucault, 1995c, p. 137, trad. minha)

A verticalidade do poder "soberano" vai, aos poucos, cedendo lugar à horizontalidade do poder "disciplinar": um poder ligado aos saberes cada vez mais difusos no mundo, que produzirá corpos dóceis que reagirão ou resistirão ao poder sempre em relação a um outro exercício de poder, onde a força física não se fará mais tão necessária, por não ser a única forma de imposição do desejo de alguém ou de sujeição do outro.

Ao dispensar essa relação custosa e violenta até então empreendida no exercício do poder (soberano), a disciplina obtém efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes.

⁴ É importante observar, tal como salienta Machado (1989, p. XIV) que: "(...) esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra o seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social."

⁵ Entendo "economia" como a utilização máxima das fontes que se dispõem.

A disciplina distribui os indivíduos no espaço, quadricula-os; localiza-os funcionalmente (os espaços devem ser úteis para permitirem maior rapidez, habilidade, vigor e constância); e posiciona-os na série, na linha, na coluna ou na fila. Para conseguir ter um resultado satisfatório, utiliza recursos para o "bom adestramento", tais como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora (a penalidade) e o exame.

Disciplina é, no fundo, o mecanismo de poder pelo qual conseguimos controlar no corpo social até os elementos mais tênues pelos quais chegamos a tocar os próprios átomos sociais, isto é, os indivíduos. Técnicas de individualização do poder. Como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, suas atitudes, como intensificar seu rendimento, como multiplicar suas capacidades, como colocá-lo no lugar onde será mais útil (...). (Foucault, s/d, pp. 58-59, trad. minha)

Portanto, a disciplina é um mecanismo, um dispositivo funcional, uma técnica que produz indivíduos úteis, não é uma instituição nem um aparelho, ela substitui "o velho princípio 'retirada-violência' que regia a economia do poder pelo princípio 'suavidade-produção-lucro'" (Foucault, 1997c, p. 192). A disciplina fixa, imobiliza, regulamenta, "neutraliza os efeitos de contrapoder que dela nascem e que formam resistência ao poder que quer dominá-la: agitações, revoltas, organizações espontâneas, conluíus (...)" (idem, p. 193).

A disciplina produz uma forma diferente de exercer o controle (ou assujeitar o outro), pois através dela é possível "observar, comparar e controlar os rendimentos, as presenças e as ausências dos monocromáticos sujeitos-pontos: modelo panóptico⁶ de ver o todo permanentemente. Aqui se individualiza globalizando e se globaliza individualizando" (De Marinis, 1998, p. 32, trad. minha). O olhar disciplinador está sempre atento, olhando para cima e para baixo, intervindo continuamente, é perseverante, conseqüente, cotidiano e sistemático. É, acima de tudo, vigilante.

O aparelho disciplinar perfeito, segundo Foucault (1997c), é aquele que é capaz de ver todos e tudo com um único olhar. Ao olhar, vigia, e a vigilância é um operador econômico decisivo, é uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar.

A vigilância é um mecanismo de coerção "leve", permanente e que, ao se internalizar, nos impõe a disciplinadamente agirmos segundo aquilo que cremos (ou que nos fazem crer) estar dentro da norma. Não precisamos mais do "olhar do rei" e de sua

⁶ Sobre o panóptico, ver Bentham (1989), Foucault (1997c) e Rocha (2000).

força-física para que violentamente leis e obrigações nos sejam impostos, basta sabermos que nos vigiamos recíproca e continuamente para impedirmos a manifestação indesejada de atos obscenos, anormais, indisciplinados, ilegais, etc.

No poder disciplinar, o exercício de governo –talvez o grande problema deste "novo" mundo, cuja população cresce rapidamente, os limites territoriais precisam ser continuamente bem demarcados e reconhecidos, os recursos econômicos começam a se fazer sempre mais escassos e os dispositivos de segurança precisam se "modernizar" para poderem fazer frente às constantes reações aos atos violentos– se desloca do indivíduo único, soberano e detentor de todos os privilégios –inclusive e, sobretudo, aquele de comandar os outros segundo sua própria vontade e desejos– para se alargar (responsabilizando mais pessoas) e "conseguir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder" (Goldstein *apud* Veiga-Neto, Internet).

Este outro jeito de se exercer o poder –circular, relacional– ou "esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança" (Foucault, 1989, pp. 291-292) –entre outras duas acepções referidas por Foucault neste mesmo texto– foi por este autor chamada de "governamentalidade":

A governamentalidade (...) se tornou o terreno comum de todas as nossas formas modernas de racionalidade política, na medida em que elas constroem as tarefas dos governantes em termos de supervisão e maximização calculadas das forças da sociedade. A governamentalidade é o 'conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem o exercício dessa forma muito específica, embora complexa, de poder e que tem como seu alvo a população'. (Rose, 1998, pp. 35-36)

Ao descrever, analisar, calcular, relatar ou organizar dados relativos a nós mesmos, estamos nos governando, impondo nossos limites e possibilidades dentro desta circunscrita teia, nos localizando nos seus emaranhados, nos disciplinando, nos auto-determinando nossas posições e aquilo que consideramos nossas "liberdades".

Esta contínua docilidade se sustenta em alguns dispositivos ou tecnologias de exercício de poder, tais como a constante disciplina, o exame, o controle dos tempos, dos espaços e dos movimentos, a organização, a ordem, a hierarquia:

A submissão do corpo pelo controle das idéias, com o poder-saber regulando, regulamentando e disciplinando sujeitos sempre mais assujeitados começou a entrar em discussão e causar incômodos com o vigor da crescente descrença nas verdades absolutas,

sejam elas científicas ou não. Se por um lado a globalização massificou hábitos, culturas, povos e línguas, por outro lado fez perceber que somos muitos e, sobretudo, diferentes. A tentada universalização de nossas sociedades, culturas, economias e compreensões de mundo acabaram produzindo mais conflitos do que se poderia esperar.

A população mundial e a escassez de alimentos continuaram a crescer, as "consagradas" formas de manutenção do capital –com o constante aumento da pobreza, da exclusão, do desemprego, da queda do consumo, da falência da produção primária, da violência– estão sempre mais em descrédito, os índices de qualidade de vida são desiguais nas várias regiões da Terra e a acumulação/produção de bens e serviços de "última geração" não estão mais produzindo as tão sonhadas igualdades, justiça e fraternidades universais⁷. Além disto, a perda progressiva do poder aquisitivo que reduz sempre mais o consumo coloca em questão a própria manutenção do capitalismo neo-liberal globalizado: quanto mais a população empobrece, mais inútil o investimento em pesquisa e produção de produtos de "última geração". E, se o capitalismo não consegue "seduzir" as massas vendendo seus "belos" e "caros" produtos, perde aquela sua eficiente e eficaz função até então exercida: o controle através do consumo indiscriminado. Pois, à margem deste consumo, estão todos aqueles milhões de habitantes não capturados por este hegemônico sistema econômico vigente.

Deleuze (1998), apropriando-se do conceito de "controle" desenvolvido por Burroughs, escreve-nos que as "sociedades disciplinares" –pelo acima exposto, mas também pelo tipo de desenvolvimento tecnológico e industrial que tem caracterizado nossa sociedade de consumo– estão sendo substituídas pelas "sociedades de controle". Mais econômicas, permitem que o controle seja contínuo e que se faça abertamente⁸, e que a

⁷ Bons exemplos deste desequilíbrio e constante sofrimento mundial são as contínuas guerras e guerrilhas regionais, ora buscando a divisão ou a libertação territorial em relação a uma outra nação/área, ora são as questões étnicas que atuam de contra-ponto, ou as questões econômicas, ou os motivos sociais "preocupantes", tais como o narcotráfico, o tráfico de bebês, as correntes migratórias do chamado "terceiro" mundo para o primeiro, o destino do lixo nuclear, entre tantos outros. Interessante artigo foi recentemente publicado por Ottone (1999), questionando "o falso progresso" e as inevitáveis conseqüências do capitalismo avançado que produz muita comida para os povos que já estão no limite do seu excesso de peso, com doenças cardiovasculares graves e contínuo desperdiçar de alimentos (em comparação aos que nada têm para comer e morrem de fome); que produz tantos bens de consumo duráveis (tais como automóveis, eletrodomésticos, telefones celulares) quando sequer tem-se espaço físico para conviver com a enorme variedade deles sem que causem tantos transtornos; que produz serviços, turismo e viagens sempre menos desejados, pois cada vez mais se procuram lugares paradisíacos, isolados e distantes para serem consumidos; que produz desenvolvimento que deveria produzir emprego, apesar do constante aumento do desemprego mundial.

⁸ Continuamente se publicizam e se informam as pessoas sobre os "novos" modos de manter sob controle os espaços públicos e privados: câmeras que filmam dia e noite; raios "x" que fazem ver todos os objetos desejáveis e aparentemente invisíveis; cartões magnéticos cujas senhas podem permitir ou não o livre acesso; binas que informam, antes mesmo de se

comunicação seja instantânea. Na sociedade de controle nunca se termina nada: a formação é permanente, a avaliação é permanente, a visibilidade é permanente, o horário de trabalho é permanente, a progressividade da escala de cargos e salários é permanente⁹. Tudo é ágil o suficiente para, tão logo quanto possível, ser superado.

É importante salientar que esta rede de observação permanente sempre existiu –seja na "sociedade de soberania" (onde o poder se exercia pela ação violenta, normalmente em praça pública, e o suplício era o melhor dos exemplos), seja na "sociedade disciplinar" (onde o poder-saber se exerce pela vigilância que seleciona, divide, segmenta, classifica, ordena, categoriza, hierarquiza, normaliza e centraliza)–, mas é na "sociedade de controle" que ela se torna mais eficiente e mais eficaz, com um maior número de dispositivos ou instrumentos que permitem controlar, por um tempo infinito e ilimitado, o maior número de indivíduos. Mudou a lógica de exercício dos poderes: a violência ainda existe, embora menos freqüente e mais reprovável; o poder-saber continua disciplinando; o controle se instrumentalizou com outros dispositivos tecnológicos. Da força física à câmera invisível, continuamos permanentemente violentados-disciplinados-controlados.

Nos espaços escolares...

Na escola moderna não foi nem tem sido diferente no que se refere ao exercício do controle, já que nela desde sempre disciplinamos, vigiamos e educamos. Se alguma coisa mudou foi particularmente o “como” do exercício do controle (que de formas mais rígidas e violentas passou a ser exercido a partir de formas mais brandas e “quase” imperceptíveis). Mudou o tipo de exercício do controle e mudaram sobretudo os mecanismos de coerção: assim como as relações sócio-econômico-culturais tornaram-se menos “servis” (senhor-escravo, rei-súdito) e o exercício de poder menos “violento” da Idade Média até hoje, o tipo de poder que se exercia na escola quando da sua inserção social não é o mesmo daquele que

atender o telefone, quem está chamando; os telefones celulares que permitem encontrar qualquer um em qualquer lugar; as redes de acesso à TV por assinatura (que controlam quem vê o que, quando e porquê); os telefones com câmeras que permitem também "ver" ao invés de só escutar e falar; a internet e suas infinitas possibilidades de controle: microcâmeras, redes de acesso, senhas de acesso, contadores de acesso às homepages, etc.; entre inúmeras outras tecnologias continuamente criadas para permitirem o "livre" acesso às informações pessoais de cada um de nós.

⁹ Deleuze (1998) traça paralelos entre a sociedade disciplinar –expressa no modo de produção das fábricas (manufatureiras) com horários de trabalho delimitados, funções delimitadas, salários e condições de trabalho visíveis– e a sociedade de controle –onde "a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexpiável como são emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo" (p. 221).

hoje se exerce na escola da sociedade atual –pós-moderna, pós-cultural, pós-industrial, pós-estrutural.

Os objetivos talvez sejam os mesmos (ainda que sejam revestidos de uma evolução ou de um progresso discutíveis), já que o projeto político-pedagógico da escolarização moderna continua pretendendo conscientizar, autonomizar, libertar, responsabilizar, fazer crescer. Mudaram os meios: tornaram-se mais evoluídos, mais justos, mais científicos –dizem quase todos. Mudaram sobretudo em relação a uma única coisa: o modo, o método, o mecanismo, a tecnologia do exercício do controle, para que se tornassem mais econômicos, mais produtivos, mais abrangentes, menos violentos (entendendo-se sempre violência como força, coação física¹⁰). Tornaram-se –ou pretende-se que se tornem– cada vez mais tecnológicos, em consonância com os produtos e os serviços oferecidos neste nosso "novo" tempo.

Considerando-se que –desde o advento da Modernidade, do aumento do número de indivíduos sobre a Terra e da necessidade de organizar/disciplinar esta população “improdutiva”– controlamos para disciplinar, que exercemos o controle de diferentes maneiras e que a vigilância tem sempre mais ocupado um papel importante, como uma das tecnologias de exercício do controle, não é difícil demonstrar como esta tecnologia se “aperfeiçoou” –ou simplesmente mudou– para ser menos impositiva (a fim de evitar as indesejáveis revoltas e inconformidades) para ser mais produtiva (controlar, vigiar, disciplinar para obter resultados favoráveis e aceitos).

No início da escolarização de massa, dadas as peculiaridades das primeiras escolas – ligadas ao clero, com rígidas regras e hierarquias a serem seguidas–, mas também o perfil do aluno a que se destinavam –poucos e nobres homens que deveriam aprender como melhor governar outros homens e que, portanto, deveriam saber exercer o controle de si e dos outros para obter de todos o máximo proveito possível (sem discórdias nem insatisfações)– tínhamos um tipo de *vigilância repressora*: coativa, coercitiva, que usava a força física para impedir, impor limites, regrar, regular, normalizar.

Com o passar dos tempos e com a introdução das novas organizações sócio-econômico-culturais, vigilâncias menos “diretas” começaram a ser operadas. Primeiro, porque as escolas mudaram: atendem um maior número de alunos e estão ligadas às mais diferentes instâncias de administração (municipais, estaduais, federais, públicas ou privadas, laicas ou religiosas). Segundo, porque o perfil dos alunos mudou: são muitos e diferentes (social, cultural e

economicamente). Provenientes das mais diferentes situações (familiares, sociais, culturais, regionais), muitos alunos sequer acreditam nas garantias que a escolarização (democrática, emancipatória) diz oferecer: freqüentam a escola muitas vezes por obrigação (porque os pais ou os conselhos tutelares decidem que ali devem ficar), para poderem almoçar/lanchar melhor do que na própria casa ou para simplesmente passarem o tempo. Neste outro tipo de escola –para todos– são necessários, então, outros tipos de vigilância: a *vigilância disciplinadora* (que disciplina por “convencimento”, explicando, argumentando, assujeitando o outro através do saber socialmente aceito, pois ir à escola dizem ser um bem universal a que todos têm direito); e, mais recentemente, a *vigilância tecnológica* (que disciplina por “impedimento”, que impede sem violentar, através de meios invisíveis, de alta tecnologia, ampla cobertura, grandes velocidades e acumulação de informações).

A formulação que aqui proponho destes diferentes tipos de vigilância a que me refiro – *repressora, disciplinadora e tecnológica*– está, por um lado, diretamente relacionada aos exemplos de espaços escolares existentes em nossas sociedades contemporâneas. Por outro lado, está relacionada à necessidade que se faça uma reflexão sobre as ações que têm sido feitas para “aprimorar” o controle não só na escola, mas também nos outros locais públicos e privados de convivência social. Sobretudo porque estas ações (invisíveis) acabam por justificar e ampliar o exercício indiscutível e indiscriminado do controle.

Assim, quanto mais inominada e totalizante for a vigilância, mais produtiva e econômica será, pois menor será a sua ação repressiva (coercitiva, violenta e coativa) externa, hierárquica e visível. Por consequência, maior será a capacidade do grupo (e do indivíduo isoladamente) em gerir (governar, vigiar, cumprir) a própria vida, com o máximo de disciplina, sem que outros precisem sobre ele (grupo ou indivíduo) exercer a força física, a violência explícita.

Portanto, independente do modo como a vigilância é operada –de forma *repressora, disciplinadora* ou *tecnológica*– ela tem por função esquadrihar os indivíduos em tão bem fechados e “especialísticos” –mesmo que muitas vezes imaginários– quadrículos sociais, culturais, políticos, profissionais, espaciais, temporais, fazendo, cada vez mais, com que não seja necessário exercer sobre estes mesmos indivíduos o controle visível (violento, autoritário, antidemocrático, mais fortemente hierárquico). Pois, um espaço economicamente vigiado – onde cada um e todos sabem exatamente o lugar que ocupam, as possíveis atitudes a serem

¹⁰ Poder-se-ia falar também da “violência simbólica” exercida por métodos que não agredem fisicamente, mas que provocam danos igualmente “constrangedores”.

tomadas, as esperadas reações, as imaginadas escolhas a serem feitas– não precisa do exercício de um controle explícito. E no caso do espaço escolar, particularmente, quanto mais organizado, distribuído, delimitado, previsto, quanto melhor determinadas suas ocupações e funções, menor será o exercício do controle externo, arbitrário, totalitário, único e unilateral.

Ao analisar os espaços escolares é interessante perceber o tipo de vigilância que se exerce em determinados espaços físicos e como o exercício do controle vai mudando, "se modernizando", "evoluindo" (ou melhor: como as ações repressivas "suavizam-se" e aumentam os mecanismos de controle tecnológicos).

Estas diferentes formas de exercício da vigilância se refletem na tipologia do espaço construído. As escolas que necessitam de controles mais ostensivos constroem determinados espaços físicos (fechados, fortemente hierárquicos, complexos, delimitados). As escolas que ensinam seus alunos a ocuparem os espaços que lhes são permitidos, que lhes ensinam a tomar as melhores decisões, a viver com sabedoria, justiça, paz, fraternidade, igualdade, democracia (e todos os demais valores universais tão constantemente inculcados nesta e por esta sociedade) geralmente constroem espaços físicos onde os próprios alunos sabem o quê e quando fazer. As escolas que exercem o controle de forma anônima (identificável ou não), constroem seus espaços prevendo este tipo de vigilância, dispondo instrumentos tecnológicos em locais estratégicos, dispondo móveis, utensílios, paredes, muros e cercas de outras maneiras.

Vigilância repressora

Este tipo de vigilância é exercido em consonância com a produção de atitudes e símbolos que se combinam entre si para fazer uma idéia de repressão circular, sem que ninguém ouse discordar ou contrariar as regras impostas. A existência de hierarquias que definem normativamente as ações possíveis –sem que se permita a dúvida, a discussão, a discordância– determina o exercício de uma tecnologia de controle repressiva (porque unilateral, fortemente hierárquica, antidemocrática), já que a regulamentação se dá através da aceitação consensual das normas e das regras, sem que se questionem os motivos da existência ou da legitimidade das mesmas, nem se ouse querer entender porque determinadas ações são permitidas e outras não.

Nos espaços escolares, são inúmeros os exemplos do exercício deste tipo de vigilância. Em determinadas escolas este é, inclusive, o tipo de vigilância mais operado: determinadas regras são simplesmente impostas e imediatamente aceitas –sem questionamentos– por alunos, professores, funcionários, visitantes. Às vezes a concordância ou a execução de uma tarefa não

significa compreender a necessidade das mesmas: faz-se porque é assim... Nestes espaços escolares, as palavras de ordem são “dever respeitar”, por elas e através delas quase tudo acontece dentro deles.

Muitas são as violências “simbólicas” (não físicas) impostas que mantêm tudo sob controle através da operacionalização de uma vigilância punitiva, que vigia para imediatamente reprimir, impedir e que possui um sujeito¹¹ identificável, visível que a exerce na hora e no local que necessário for para impedir o indesejável descontrole. Sem explicações, nem motivos, para que fortes hierarquias se mantenham, para que tudo esteja sob controle, para que se discipline, se ordene, se eduque, é que se opera este tipo de vigilância em algumas escolas.

Vigilância disciplinadora

Com o advento e a supremacia do “saber” moderno que tudo pode explicar, fazer conhecer, discutir, refletir, questionar, muitas das ações de controle exercidas dentro (e fora) das escolas se associaram a ele. Vigiar alguém que sabe, conhece os seus próprios limites e as razões pelas quais é preciso controlar é um exercício (de controle) muito mais brando do que aquele do ato “repressor” (que reprime em função de regras pré-estabelecidas muitas vezes desconhecidas e sempre inquestionáveis). Sobretudo porque as ações são sempre mais autodisciplinares, evitando-se o desgaste da personalidade do controle, possibilitando que a posição de sujeito –aquele que exerce o controle, vigiando e disciplinando– perca sua identidade característica, podendo ser ocupada por qualquer um, independente de hierarquias, gêneros sexuais, funções exercidas, etc.

A *vigilância disciplinadora* é mais econômica e produtiva do que a *vigilância repressora*, porque ao permitir mais (reflexão, questionamento, discussão, discordância), pode responsabilizar mais: o indivíduo indisciplinado (ao praticar um ato transgressor) não precisa ser reprimido “violentamente”, pois se espera que ele saiba que determinadas ações devem ser evitadas –caso contrário, poderão ocorrer danos irreversíveis, efeitos indesejados–, que é melhor para todos agir de uma determinada maneira, que existem sempre outras ações possíveis que não romperão o equilíbrio pretendido, que por “conhecer” as causas e os efeitos de determinadas atitudes, as mesmas deverão ser evitadas. Caso ele não saiba isto, será vigiado,

¹¹ Esta posição vazia do sujeito repressor que tem uma identidade característica –no caso dos colégios militares, por exemplo, o superior em relação ao subalterno, mas também: o militar em relação ao civil, o homem em relação à mulher, o diretor em relação ao professor, o professor em relação ao aluno, o funcionário “graduado” em relação ao “técnico” e assim por diante– é sempre ocupada de acordo com a situação presente e com o objetivo de repreender (quanto mais

disciplinado, ensinado, “conscientizado”, para que aprenda a se comportar sem provocar grandes distúrbios.

Associadas à produção do conhecimento, as ações de controle são aceitas porque conhecidas, justificadas, cientificamente comprovadas: elas impedem ou impõem porque o saber a elas associado justifica, explica, argumenta, defende.

Um espaço concebido para o exercício deste tipo de vigilância não precisa articular muitas sanções: todas as aberturas, possibilidades, limites são negociáveis, questionáveis, possíveis. O aluno sabe até onde pode ir, que tipo de comportamento pode ter, qual atitude adotar diante de determinadas situações. O aluno sabe qual espaço pode ocupar, quais obrigações deve cumprir, quais direitos tem. Para fazer *jus*, portanto, a uma *vigilância disciplinadora* –mais amena, mais humana, mais evoluída, menos agressiva– basta ao aluno saber que atitudes a escola espera dele e o que ele deve fazer para merecer a confiança daqueles que o controlam.

O disciplinamento praticado através deste tipo de vigilância –que se utiliza do conhecer, do aprender, do exercitar– é um ato de reciprocidade, continuamente referido e desejado, porque ele liberta, responsabiliza, torna os indivíduos autônomos, conscientes, justos, democráticos. A vigilância –internalizada– e reforçada continuamente nos bons e maus exemplos, nos desejáveis e indesejáveis resultados, ancorada na eterna dialética da superação constante, não precisa de “gestores”, governos, homens que decidam pela vida de outros homens. O vigilante passa a ser qualquer um, continuamente. Todos podem ocupar esta “desejável” posição: aquela de dar o exemplo, ensinar o outro o melhor caminho a seguir, quais atitudes tomar, ensinar as regras (jamais impô-las). Pelo caminho da argumentação, do convencimento, das justificadas razões, sujeita-se o outro. Sujeitamo-nos reciprocamente, sem fazer uso de regras desconhecidas, inexplicáveis ou irracionais.

Vigilância tecnológica

O exercício de controle que utiliza este mecanismo de vigilância opera através de meios ou instrumentos tecnológicos: câmeras filmadoras, detectores de metais, raios “X”, fitas magnéticas, cartões de identificação, números de série, etc. Sub-reptícia, escondida, a

visível o ato transgressor, mais cômoda é a posição de sujeito para qualquer um que saiba o que e quando “deve” reprimir).

vigilância tecnológica controla sem que se perceba a sua existência¹², sem necessitar de um sujeito (pessoa física) que imponha limites ou defina as regras do bom comportamento.

Em geral são os sinais sonoros, os sensores magnéticos, os bloqueios automáticos, as filmagens ininterruptas que impedem ou registram as ações –para que elas não se repitam, para que se mantenha a disciplina desejada–, com a mesma intensidade repressora da violência física (ao não permitir passar, não deixar entrar, fazer ver tudo), com a mesma “intenção” da permanente e justificada disciplina –mesmo que a intenção ou a repressão não sejam por todos imediatamente compreendidas, o "saber" que as justifica está ali, presente, pronto para explicar o porquê deste controle e deste tipo de vigilância–, fazendo com que tudo funcione como se deseja, como (parece) ser melhor para todos, para nossa conveniente convivência pacífica.

Mais econômica, mais produtiva, mais moderna, mais condizente com o ritmo e as exigências do tipo de sociedade em que vivemos, esta vigilância impessoal, atemporal e amplamente difusa está diretamente relacionada ao tipo de produção econômico-cultural que produzimos e consumimos: imediata, instantânea, tecnológica, globalizada.

Muitas das nossas escolas ainda estão operando o controle através de uma *vigilância repressora* ou *disciplinadora*. Poucas têm sido as escolas –creio no Rio Grande do Sul e até no Brasil ou no mundo– que se "atreveram" a instalar mecanismos de coerção tão modernos –e tão rígidos (porque tecnicamente "perfeitos")– quanto àqueles propostos pelas inovações tecnológicas¹³.

Justificados em outras áreas de concentração humana –tais como bancos, aeroportos, *shoppings centers*, grandes e pequenos magazines, centros de poderes institucionalmente constituídos (tribunais, prefeituras, palácios de governo, câmaras legislativas, etc.)– onde os riscos até então pareciam ser maiores do que aqueles que ocorrem dentro do espaço escolar, estes mecanismos de vigilância começaram a ser discutidos, pensados, propostos também para aqueles espaços tidos como uma “extensão da própria casa”, onde ficamos e deixamos nossos filhos por tanto tempo¹⁴, crendo e confiando ser ali um espaço seguro e propício à boa criação ou à boa educação.

¹² Ela se faz perceber somente quando ocorre a tentativa de realização de uma ação indesejada.

¹³ Cito um exemplo: há pouco mais de um ano, uma escola no interior do Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul, resolveu controlar o consumo de drogas nos banheiros através da instalação de micro-câmeras filmadoras. A inovação foi amplamente discutida pela mídia e pela comunidade gaúcha, duramente criticada por vários setores da sociedade e não durou pouco mais de uma semana: a escola voltou atrás e retirou as micro-câmeras para que os alunos não se sentissem constrangidos ao utilizarem os banheiros para suas necessidades fisiológicas.

¹⁴ Considere-se que normalmente ficamos na escola pelo menos quatro horas ao dia, por cerca de duzentos dias, num período –variável– mas até superior a trinta anos (da creche ou escola infantil até o doutorado).

Estes instrumentos tecnológicos que controlam começam, portanto, a serem solicitados, desejados pelas próprias famílias que deixam seus filhos "indefesos" em espaços onde ultimamente eles têm sido vítimas de (inclusive) outros colegas que –armados, drogados, alcoolizados, desestruturados, desequilibrados, entorpecidos, patologizados– ameaçam a paz e a tranqüilidade escolares¹⁵.

Diante de tantas e constantes ameaças, mecanismos de controle "modernos" (práticos, perfeitos, científicos, úteis, invisíveis) são, sempre mais, amplamente aceitos e desejados, pois facilitam a vida daqueles que continuam acreditando na escola (e na educação por ela praticada), na sua modernização e na sua prática –que se pretende– emancipatória, libertadora, humanizadora, universalista e conscientizadora.

(In)Conclusões

Enfim, pelo até aqui exposto, creio ser necessário não perder de vista a história dos espaços fechados (disciplinares e disciplinarizantes) para que se perceba que esta “evolução humanizante” –que nos retirou do calabouço (particularmente no caso das prisões) ou dos mosteiros e dos quartéis (no caso das escolas) para nos colocar nas “gaiolas” de vidro, de limites transparentes e visibilidades sem fim– é extremamente econômica (material e politicamente). Pois, mais pretensamente “humanos”, suavizamos e até eliminamos completamente uma série de limites (físicos, estruturais, mobiliários, arquiteturas, etc.) que impossibilitam alunos e professores de manterem entre si as tão propagadas relações mais justas, igualitárias ou democráticas. Esquecemos, talvez, que tal “evolução” (ou economia como nos diz Foucault) nos amordaça com outras amarras, mais finas, mais sutis, quase transparentes.

Como átomos pensantes (que se desejam autônomos, livres e celulares) estamos organizados numa nova economia e tecnologia do poder (disciplinar ou tecnológico), de

¹⁵ Vide os inúmeros casos de violência praticados por alunos nas escolas, sobretudo naquelas norte-americanas neste último ano. Também no Brasil a violência praticada nas escolas começa cada vez mais a alarmar a sociedade e a se tornar caso de polícia: situações envolvendo uso de drogas, porte de armas, roubos, assaltos a mão armada. Coincidência ou não, neste último mês, o governo federal brasileiro divulgou através da mídia uma pesquisa feita em todas as regiões do país sobre a violência nas escolas. A avaliação dos dados quantitativos e qualitativos gerou uma ampla reportagem apresentada no *Jornal da Band* de 2 de dezembro de 1999, intitulada “Educação é caso de polícia”. Eis alguns dos dados apresentados: treze alunos mortos nas escolas da cidade de São Paulo nos últimos doze meses; em Minas Gerais, 34% dos professores já foram agredidos por seus alunos; na cidade do Rio de Janeiro, em função das constantes ameaças de bombas, assaltos, tiroteios por causa do narcotráfico, são utilizadas metralhadoras para garantirem a segurança nas escolas; também no Rio de Janeiro, neste ano, uma carta-bomba explodiu, decepando a mão de uma professora que “queria expulsar o tráfico e foi expulsa da função”; em Belo Horizonte onze bombas explodiram nas escolas no últimos ano; e, por fim, foi medido o vandalismo nas escolas, concluindo-se que todas as regiões do país possuem índices –considerados altos– que variam de 46% (Região Norte) a 54% (Região Sul).

quantidades mínimas, de certezas (ditas) perfeitas, de verdades (tidas como) comuns, de idealidades suficientes, de causalidades eficientes e de especificações classificatórias¹⁶. Procuramos, além do mais, conviver pacificamente, produzindo, mantendo e reproduzindo, eficaz e eficientemente, um modo de produção específico, de máxima força útil e mínima força política, como numa grande linha de montagem de composições precisas, mecanismos perfeitos e extrema docilidade.

Vistos, vigiados e violados na escola e fora dela nos tornamos naturalmente obedientes, homogêneos, previsíveis, exemplares e, sobretudo, governamentalizados¹⁷, sem precisarmos mais do soberano ou do pastor para nos determinarmos, controlarmos e justificarmos em nossas ações e intenções.

A escola, portanto, esta grande maquinaria disciplinar moderna, tem sua positividade justamente na medida em que participa na produção de sujeitos autogovernados (num estado governamentalizado) que aprendem desde cedo nas várias séries e ciclos (nos seus tempos), nas várias filas, turmas, salas ou carteiras (nos seus espaços) e nos vários currículos, grades, programas ou níveis (nas suas histórias, hierarquias e distribuições) a estabelecerem autonomamente seus próprios limites, controlando e permitindo, reciprocamente, uns aos outros.

Por tudo isto, e apesar disto e dos tantos outros problemas e críticas com os quais a escola (enquanto espaço e tempo) tem permanentemente convivido, seria, porém, contraproducente eliminá-la completamente, pois mesmo que ela não funcione como explicitamente desejamos (porque ainda nela existem as evasões, as repetências, os castigos, as ausências, as necessidades contínuas e as faltas graves), ela tem uma certa utilidade econômico-política para as sociedades nas quais vivemos. Parafraseando Foucault (s/d), talvez esta aparente “utilidade” da escola possa ser facilmente observada se considerarmos o seguinte: quanto mais escolarizados formos, mais indisciplinados existirão, quanto mais indisciplina houver, mais desorganizada (despolitizada, mal educada, indisciplinada) será a sociedade e mais necessidade e vontade de disciplina ter-se-á; mais aceitável e desejável, então, será a escola e o sistema de controle disciplinar.

A existência deste pequeno perigo interno permanente [a indisciplina] é uma das condições de aceitabilidade deste sistema de controle. (Idem, p. 65, trad. minha)

¹⁶ Foucault desenvolve as regras desta tecnopolítica em “Vigiar e Punir” (1997c, p. 86-89).

¹⁷ Foucault desenvolve detalhadamente “a governamentalidade” no seu artigo homônimo do livro que, no Brasil, leva o nome de “A Microfísica do Poder” (Foucault, 1989, p. 277-293).

Outras condições de aceitabilidade poderiam ser pensadas, citadas, enumeradas, postuladas. Talvez a lista nunca acabe. Ou delas se pudesse falar muito mais.

Referências bibliográficas

- BENTHAM, Jeremias. *El Panoptico*. Madri: La Piqueta, 1989, 2ª ed..
- DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1998.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DE MARINIS, Pablo. La espacialidad del Ojo Miope (del Poder): (Dos ejercicios de cartografía postsocial). *Archipiélago Cuadernos de Crítica de la Cultura*. Barcelona: n° 34-45, 1998, pp. 32-39.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d, 1ª ed..
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a, 5ª ed..
- _____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.
- _____. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1997c, 15ª ed..
- _____. *A Ordem do Discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Samapio. São Paulo: Loyola, 1996, 3ª ed..
- _____. *As Palavras e as Coisas: Uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1995a.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, pp. 231-249.
- _____. *Un Dialogo sobre el Poder*. Madrid: Alianza Materiales, 1995c.
- _____. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.
- _____. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Trad. Maria Thereza Albuquerque e J.A. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 9ª ed..
- _____. *La Imposible Prisión: Debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama, 1982.
- _____. *Las Redes del Poder*. Buenos Aires: Almagesto, s/d.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. e org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989, pp. VII-XXIII.
- OTTONE, Piero. Il falso Progresso. *Il Venerdì di Repubblica*. Roma: agosto de 1999.
- ROCHA, Cristianne Maria Famer Rocha. *Desconstruções Edificantes: Uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2000.
- _____. *O Espaço Escolar em Revista: Práticas que produzem discursos e/ou discursos que produzem práticas*¹⁸. (Monografia). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1998.

¹⁸ Este texto encontra-se no prelo: ROCHA, Cristianne Maria Famer. O Espaço Escolar em Revista. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação: Mídia, Arquitetura, Brinquedo, Biologia, Literatura, Cinema...* Porto Alegre: UFRGS, 2000.

VATTIMO, Gianni. *O Fim da Modernidade: Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Michel Foucault e os Estudos Culturais*¹⁹. Porto Alegre: texto digitado, 1999.

_____. *Espaços que Produzem*²⁰. Porto Alegre: texto digitado, 1999.

_____. *A ordem das Disciplinas*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1996.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996, pp. 19-36.

_____. Michel Foucault e Educação: Há algo de novo sob o sol? In: _____ (Org.). *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995b, pp. 9-56.

_____. *Governabilidade ou Governamentalidade*. Internet: www.ufrgs.br/faced/alfredo

ZINGARELLI, Nicola. *Vocabolario della Lingua Italiana*. Bolonha: Zanichelli Editore, 1996.

¹⁹ Este texto encontra-se no prelo: VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação: Mídia, Arquitetura, Brinquedo, Biologia, Literatura, Cinema,...* Porto Alegre: UFRGS, 2000.

²⁰ Este texto também já se encontra publicado: VEIGA-NETO, Alfredo. Espacios que Producen. In: GVIRTZ, Silvina (Org.). *Temas Contemporaneos en Educación*. Buenos Aires: Aique, 1999.