

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE -  
UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO - UNAHCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -  
PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**VANDERLEI DA SILVA MENDES**

**OS CORPOS E OS PROCESSOS DE DOCILIZAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO: UMA LEITURA FOUCAULTIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva

**CRICIÚMA/SC  
2014**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M538c Mendes, Vanderlei da Silva.

Os corpos e os processos de docilização na educação :  
uma leitura foucaultiana / Vanderlei da Silva Mendes ;  
orientador : Alex Sander da Silva. – Criciúma, SC : Ed. do  
Autor, 2014.

112 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo  
Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Criciúma, 2014.

1. Educação - Filosofia. 2. Poder disciplinar. 3.  
Disciplina escolar. 4. Prática de ensino. 5. Foucault,  
Michel, 1926-1984 – Crítica e interpretação. I. Título.

CDD. 22. ed. 370.1

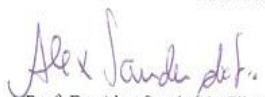
VANDERLEI DA SILVA MENDES

“OS CORPOS E OS PROCESSOS DE DOCILIZAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO: UMA LEITURA FOUCAULTIANA”

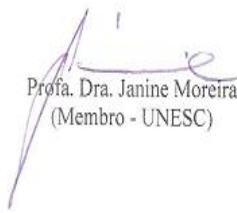
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 9 de outubro de 2014.

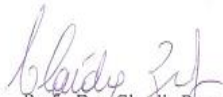
BANCA EXAMINADORA



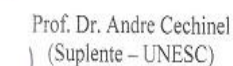
Prof. Dr. Alex Sander da Silva  
(Orientador – UNESC)



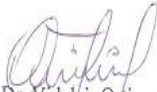
Prof. Dra. Janine Moreira  
(Membro - UNESC)



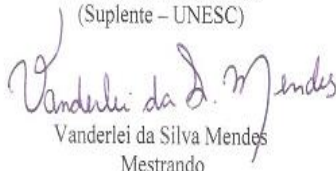
Prof. Dra. Cláudia Bernardi  
(Membro – ULBRA)



Prof. Dr. Andre Cechinel  
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
Coordenador do PPGE-UNESC



Vanderlei da Silva Mendes  
Mestrando



A minha companheira Lilian e meu  
filho Rafael.



## AGRADECIMENTOS

Neste momento se encerra mais uma etapa de minha vida, e muitas pessoas foram imprescindíveis para que isso se tornasse realidade. Pode ser difícil lembrar todos os nomes que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho e que merecem ser homenageados, mas sinceramente agradeço a todos que fizeram parte desse processo.

Primeiramente gostaria de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Alex Sander da Silva e aos professores do PPGE, pelos momentos de discussão e orientação que me fizeram crescer, pela competência, pelo exemplo a seguir, pela paciência, pelo apoio e carinho demonstrados durante todo o tempo. Hoje são mais do que professores, são meus grandes amigos.

Aos meus pais, Luiz e Anita Mendes, as minhas irmãs Edileusa e Angélica Mendes, pelo amor que sempre me deram, tornando meus dias mais felizes.

A minha companheira Lilian, pelo incentivo e colaboração, além da compreensão pelos meus momentos de ausência devido às leituras e a participação em eventos científicos.

Ao pequeno Rafael, que mesmo não entendendo muito bem o que estava acontecendo, sabia que o pai dele não podia brincar com ele ou dar-lhe a devida atenção naquele momento porque estava no computador “trabalhando” (e foram vários dias e noites de trabalho).

Aos meus amigos do curso de mestrado, em especial ao colega Cledemilson dos Santos, pela parceria nas discussões e nos artigos publicados nos jornais e no Congresso Internacional de Filosofia da Educação em Montevidéu, no Uruguai.

A Secretaria de Estado da Educação pela concessão de bolsa de estudos através do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES.

Agradeço a todos que compartilharam dos momentos bons e laboriosos na construção desse trabalho.

Meus sinceros agradecimentos.





Meu papel – mas até este é um termo demasiado pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que imaginam, que elas têm por verdadeiros, por evidentes, certos termos que foram fabricados num momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. Mudar alguma coisa no espírito das pessoas é este o papel do intelectual.

*Michel Foucault*



## RESUMO

Este trabalho desenvolveu um estudo conceitual e interpretativo acerca do pensamento de Michel Foucault e sua presença no campo da educação escolar. O foco foi refletir a importância do pensador francês para a educação, particularmente, sobre o papel dos corpos e seu disciplinamento, e as relações de poder presentes na escola. Tal relação foi determinante na problematização desta pesquisa que se configurou em: Como pensar os corpos nos processos de subjetivação escolar, pautados, sobretudo pelo poder da docilização e do disciplinamento no ambiente escolar, e em que sentido pode-se dizer que os corpos são fabricados por esse poder e disciplinamento? Como objetivo geral pretendeu-se discutir o problema dos corpos no processo educacional, desenvolvendo reflexões sobre os corpos dóceis e disciplinados, o poder disciplinar, o panoptismo e o biopoder. Desse modo, apresentou-se algumas concepções sobre o corpo, a fim de compreender seu lugar no contexto atual. Identificou-se no pensamento de Michel Foucault as formas de docilização e disciplinamento nos processos de subjetivação escolar e refletimos sobre alguns dispositivos escolares, a fim de indicar formas de docilização e disciplinamento dos corpos no âmbito da educação escolar. Por fim, percebeu-se que a docilização dos corpos não está mais ligada à violência física, e que para Foucault, as principais funções da sociedade disciplinar tem sua base e seu fundamento no controle do tempo e dos corpos.

**Palavras-chave:** Corpo. Disciplina. Educação. Poder. Michel Foucault.



## ABSTRACT

This study developed a conceptual and interpretative thinking about Michel Foucault and his presence in the field of school education study. The focus was to reflect the importance of the French thinker on education, particularly on the role of bodies and their discipline , and power relations in school . This relation was instrumental in questioning this research that was configured in: How to think the bodies in the processes of subjectivation school, guided mainly by the power of the docilization and discipline in the school environment , and in what sense can it be said that the bodies are manufactured by that power and discipline? As a general purpose it was intended to discuss the problem of bodies in the educational process, developing thoughts on the docile and disciplined bodies , disciplinary power, panopticism and biopower. Thus, some ideas about the body were presented in order to understand its place in the current context. The forms of docilization and discipline were identified in the thought of Michel Foucault in the processes of subjectivation school and we reflected on some school devices, in order to indicate ways of docilization and disciplining of bodies in the field of school education. Finally , it was realized that the docilization of the bodies is is no longer tied to physical violence , and that for Foucault , the main functions of the disciplinary society have its base and its foundation on the control of time and of the bodies.

**Key-words:** Body. Discipline. Education. Power. Michel Foucault.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>26</b>
<b>CONCEPÇÕES HISTÓRICO-FILOSÓFICAS SOBRE O</b>	
<b>CORPO .....</b>	<b>26</b>
1.1 A DESCOBERTA DO CORPO NA FILOSOFIA ANTIGA ...	27
1.2 O CORPO COMO SINAL DE PECADO E DEGRADAÇÃO	
NA IDADE MÉDIA.....	34
1.3 O CORPO ALIENADO E A VONTADE DE POTÊNCIA:	
MARX E NIETZSCHE.....	42
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>55</b>
<b>A FABRICAÇÃO DE CORPOS DÓCEIS PELO PODER</b>	
<b>DISCIPLINAR NA PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT</b>	
<b>.....</b>	<b>55</b>
2.1 O PODER DISCIPLINAR .....	58
2.2 O PANÓPTICO.....	66
2.3 O BIOPODER .....	74
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>77</b>
<b>AS TÉCNICAS DISCIPLINARES E OS RECURSOS PARA O</b>	
<b>ADESTRAMENTO DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>77</b>
3.1 A VIGILÂNCIA HIERÁRQUICA .....	77
3.2 A SANÇÃO NORMALIZADORA .....	81
3.3 O EXAME.....	84
3.4 AS FUNÇÕES DISCIPLINARES .....	87
3.4.1 A Distribuição Espacial .....	87
3.4.2 O Controle das Atividades.....	90
3.4.3 A ORGANIZAÇÃO DAS GÊNESES.....	94
3.4.4 A Composição das Forças.....	95
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>





## 1 INTRODUÇÃO

Por ser licenciado em Filosofia e trabalhar como professor em instituições públicas e privadas de ensino pude perceber na última década como vem se configurando a dinâmica de funcionamento das escolas. Sua “arquitetura”, horários e os diversos dispositivos de disciplinamento dos corpos, compõem o repertório de ações e atitudes que envolvem tanto professores como os estudantes. Tal percepção foi se tornando motivo de instigantes reflexões que vinham sendo feitas já na minha graduação, sobretudo, a partir da leitura de textos do pensador francês Michel Foucault (1926-1984).

Em 1998 iniciei meus estudos universitários na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em Curitiba. Com eles iniciaram-se também as minhas pesquisas sobre a corporeidade, tendo como referencial teórico o pensador Michel Foucault. Elas buscavam ser um estudo e uma análise filosófica das relações que o homem mantém com seu corpo e o lugar que esse corpo ocupa em sua vida. Pretendia-se com elas incitar discussões e mapear referenciais histórico-filosóficos do itinerário corporal. Tais pesquisas, sob a orientação da professora Neusa Volpi, tinham como objetivo analisar criticamente a corporeidade enquanto apologia e banalização, através de uma visão filosófica, percorrendo a história, avaliando a linguagem e o homem contemporâneo.

No ano 2000 apresentei trabalhos em Curitiba num Simpósio de filosofia promovido pela PUCPR e em Salvador na Universidade Católica do Salvador no Encontro de Estudantes de Filosofia (ENEFIL) com o título “*A sexualidade e o exercício do poder em Michel Foucault*”. Tal trabalho versava sobre o fato de muitos autores apresentarem que o sexo foi condenado ao mutismo, à inexistência, evidentemente em nome de um poder. Na análise de Foucault (1999b), a colocação do sexo em discurso em vez de sofrer um processo de restrição foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação, que tinha como objetivo o controle de todos os indivíduos.

Na história da sexualidade, por exemplo, pode-se identificar duas rupturas importantes: a primeira foi no decorrer do século XVIII, com o nascimento das grandes proibições, valorização exclusiva à sexualidade adulta e matrimonial; a segunda acontece em nosso século, quando se tem, ao contrário, a incitação ao discurso como forma de exercício do poder. Araújo (2001, p. 17) na sua obra

*Foucault e a Crítica do Sujeito*, afirma que o pensamento de Foucault está envolvido pelos temas de “sujeito, poder, saber e ética”. De modo que “discursos de verdade, formas de racionalidade, efeitos de conhecimento e de ciência acabaram por nos dizer, por nos constituir como sujeitos de desejo e de prazer sexual”.

Em 2001, prosseguindo minha formação acadêmica, iniciei um curso de Especialização em Filosofia oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, concluído em 2002. No mesmo ano apresentei um trabalho sobre uma *Leitura Ética em alguns escritos de Michel Foucault*. Percebeu-se que a história foucaultiana da ética não é uma história dos princípios, nem de seu modo de legitimação, mas uma história das maneiras de responder a problemas específicos ou singulares. Algumas questões do tipo: Como se conceberam os obstáculos que se tem de superar para ser bom ou para fazer o que se deve fazer? Como se tem raciocinado o que se tem a fazer atendendo ao que se pensa como sendo o mal ou o erro? Como acontece a construção de uma estética da existência, de uma ética, e não de uma norma legitimadora dos corpos?

Na tentativa de ampliar o debate fiz a disciplina “Tópicos especiais de Filosofia: Teoria Crítica, Neopragmatismo e Arqueologia Foucaultiana, ministrada pelo prof. Dr. Ilton Benoni, na Universidade do Extremo Sul Catarinense, em 2009, onde refletimos sobre a filosofia da educação como pensar sistemático sobre a educação na sua integralidade; aspectos fundamentais da abordagem filosófico-educacional à luz da reflexão crítica dos pensadores da Escola de Frankfurt: a Teoria Crítica como conhecimento e crítica das ideologias; abordagem arqueológica foucaultiana sobre a constituição histórica das ciências do homem na modernidade.

Com o intuito de aprofundar e iniciar a construção de um projeto de mestrado, a participação na disciplina “Leitura e Escrita na Produção Acadêmica”, ministrada pelo prof. Dr. Alex Sander da Silva, em 2011, colaborou, pois estudamos as expressões da leitura e da escrita como problema da formação e a sua relação com a crise da formação cultural. Os temas foram analisados na perspectiva da Teoria Crítica da formação, a fim de configurar uma postura crítica e criativa em relação à produção textual acadêmica. cursar tais disciplinas foi esclarecedor para optar pelo mestrado em educação e, principalmente para continuar um estudo sobre a abordagem arqueológica foucaultiana na constituição histórica das ciências do homem na modernidade.

Desse modo, a relação entre educação e filosofia, mais particularmente, a relação entre Michel Foucault e a educação, com seus mecanismos disciplinares foi determinante na escolha do tema desta dissertação, cujo objeto se intitula: **Os corpos e os processos de docilização na educação a partir de uma leitura Foucaultiana.**

Michel Foucault foi filósofo e titular da cadeira História dos sistemas de pensamento no *Collège de France* entre os anos de 1971 e 1984, ano de sua morte. Seus estudos não se restringiram à filosofia, mas abordaram temas de história e psicologia. É considerado um dos principais pensadores do século XX, embora ainda continue um pensador atual e inclassificável, tanto pela variedade de temas que tratou, como pelo constante redirecionamento de sua pesquisa.

Na educação o pensamento de Michel Foucault vem cada vez mais sendo tematizado como objeto de análises e/ou como referencial teórico para as mais variadas pesquisas. No Brasil, podemos citar tal emergência através dos trabalhos de pesquisas realizados por Alfredo Veiga-Neto e Tomaz Tadeu da Silva; na filosofia, por Salma T. Muchail, Roberto Machado, Inês Lacerda Araújo, dentre outros.

Não é fácil sintetizar e analisar o pensamento de um autor de textos densos e complexos, como Michel Foucault, nos quais ideias, categorias e métodos se elaboram, apresentam, transformam, aprofundam e enriquecem ao longo do tempo e da obra. É difícil estimar a contribuição que a perspectiva foucaultiana trouxe para o entendimento das relações entre a escola e a sociedade. Parece-me mais difícil ainda pensar a vasta obra de Michel Foucault tendo em vista sua aplicação a um campo amplo, mutável e multifacetado como a educação. A dificuldade de condensar ideias agrega-se a de refletir como elas podem ser úteis na problematização de práticas e teorias educacionais.

De acordo com Veiga-Neto (2004), muitas tentativas de sistematizar e periodificar a obra e o pensamento de Michel Foucault já foram feitas; mas todas elas têm suas próprias inconsistências. E como acontece com qualquer classificação ou periodização, o que se ganha em termos didáticos perde-se em rigor. A maior parte dos especialistas costuma falar em três fases ou etapas, conhecidas pelas denominações de arqueologia, genealogia e ética. Trata-se de uma

sistematização que combina os critérios metodológico e cronológico.<sup>1</sup>

No mestrado, após a definição do objeto de pesquisa, fez-se uma busca bibliográfica a respeito do que vem sendo produzido sobre o tema. O artigo *A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira*, de Julio Groppa Aquino (2013), foi de fundamental importância, pois apresentou um possível horizonte da difusão do pensamento de Michel Foucault na literatura educacional brasileira. Foram priorizados os livros e artigos divulgados em 15 periódicos da área, no período de 1990 a 2012. Num segundo momento foram selecionados 132 artigos que tomaram o pensamento foucaultiano como modo de trabalho, sendo analisados segundo sua frequência e cronologia, a filiação institucional dos autores, as obras de Foucault mais referidas, as temáticas e os tópicos teóricos mais visitados, e por fim, os tipos investigativos empregados nas argumentações. De acordo com Aquino (2013, p.301),

passadas mais de duas décadas e meia de seu desaparecimento, Michel Foucault persiste como um expoente do pensamento pós-guerra, constituindo, segundo o historiador Paul Veyne, o acontecimento capital do século XX do ponto de vista das ideias.

Fez-se também uma busca por dissertações de mestrado e teses de doutorado que pudessem contribuir para a pesquisa, embora o trabalho de Aquino já sinalizasse que um levantamento feito junto ao Banco de Teses da Capes, no período entre 1987 e 2010, revelasse um número de 1791 dissertações e 588 teses, cujos resumos citam Foucault. Dentre tais trabalhos, 684 (510 dissertações e 174 teses) fazem referência

---

<sup>1</sup> Na primeira fase, arqueológica corresponde às obras que vão de *História da loucura* (1961) até *A arqueologia do saber* (1969), passando por *O nascimento da clínica* (1977) e *As palavras e as coisas* (1966). A segunda fase, genealógica, começa com *A ordem do discurso* (1971) e vai até o primeiro volume de *História da sexualidade – a vontade de saber* (1976), passando por *Vigiar e punir* (1975). A terceira fase, ética, pertencem os volumes 2 e 3 de *História da sexualidade – o uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, publicados pouco mais de um mês antes de sua morte, em 1984. Alguns autores centram-se mais no critério cronológico, falando apenas em fases I, II e III. Seja como for, é muito comum que se fale em três Foucault. (VEIGA-NETO, 2004)

concomitantemente aos termos Foucault e educação. As obras do autor mais referidas em artigos no Brasil foram *Vigiar e punir*, *História da Sexualidade I* e *A arqueologia do saber*.

Além do artigo de Aquino (2013), outros três contribuíram no discernimento deste projeto de pesquisa: Sujeito e disciplinamento – Contribuições de Michel Foucault para pensar a educação formal, de Jarbas Dametto e Valdecir Soligo; A parresía pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia, e Foucault e a educação: um caso de amor (não) correspondido?, ambos de Alexandre Simão de Freitas.

No artigo de Dametto e Soligo (2009), temos uma problematização do sujeito da educação. A problemática ressalta a leitura nas inter-relações entre saber, poder e disciplinamento e destaca os efeitos desses elementos sobre a formação do homem moderno. As práticas e as políticas para educação são arquitetadas, em sua origem, sobre alguma concepção filosófica de sujeito, sendo que na sociedade ocidental, esta herda elementos da Racionalidade Moderna, baseada na filosofia iluminista. O que se pensa sobre o sujeito é o ponto de partida que fundamenta a construção de um projeto educativo, sendo que suas feições finais são, em grande parte, determinadas por este princípio.

No texto de Freitas (2013), *A parresía pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia*, temos, num primeiro momento, uma breve reconstrução da recepção do pensamento de Foucault no campo educacional brasileiro, e em seguida uma análise da psicagogia como um gesto pedagógico a partir do qual emergem novas cifras para a problematização da educação.

O autor pretende explorar algumas dimensões dos usos recentes do pensamento foucaultiano pelo campo educacional brasileiro, partindo do pressuposto de que está ocorrendo uma nova recepção das suas ideias impulsionadas pela edição dos cursos inéditos proferidos no Collège de France entre 1982 e 1984. A publicação recente desse material tem permitido observar uma face pouco conhecida do pensador: a face do agora denominado *Foucault professor* (Nogueira-Ramírez, 2008). Freitas, em tal artigo, apresenta muitas provocações advindas do agora *Foucault professor*, tais como: que significado pode ter, hoje em dia, uma compreensão da pedagogia como transformação de *si mesmo*, quando os poderes instituídos apregoam que vivemos no melhor dos mundos e somos

livres para fazer o que bem queremos de nossas vidas, bastando, para isso, apenas adquirir conhecimentos e competências?

Em outro artigo do mesmo autor, *Foucault e a educação: um caso de amor (não) correspondido?*, parte-se da mesma ótica: abordar os usos recentes do pensamento foucaultiano pelo campo educacional brasileiro, uma vez que os escritos de Foucault tem exercido influência em mais de uma geração de pesquisadores, ainda que não se encontre em suas obras um tratamento específico da educação.

Merece destaque também a publicação em 2003 do livro *Foucault e a Educação*, de Veiga-Neto, responsável por apresentar ao campo educacional brasileiro uma primeira tentativa de sistematização da obra de Michel Foucault, pelas relações entre Ser-saber, Ser-poder e Ser-consigo. Essa obra pode ser considerada um marco na medida em que pertence a uma primeira geração de estudos que passaram a receber influência direta das publicações de entrevistas e artigos de Foucault, editadas do *Ditos e Escritos*, como dos cursos proferidos por Foucault no *Collège de France (1978-1984)*, focalizando os deslocamentos temáticos que o pensador francês “[...] efetuou ao entrar no terceiro domínio da sua obra – domínio do ser consigo [...]” (VEIGA-NETO, 2009, p.14).

Ambos os artigos e livros citados tratam dessa aproximação de Foucault e a Educação. Após apresentar as motivações e trajetórias pessoais, bem como alguns trabalhos dessa aproximação com o pensamento foucaultiano, e suas muitas possibilidades que seu pensamento abre para a Educação, dos saberes e práticas educacionais, estabeleci como objeto de pesquisa o problema dos corpos no processo educacional na perspectiva de Michel Foucault.

Portanto, esta pesquisa se pautou na seguinte **problematização**: Como pensar os corpos nos processos de subjetivação escolar, pautados, sobretudo pelo poder da docilização e do disciplinamento no ambiente escolar? Em que sentido pode-se dizer que os corpos são fabricados por esse poder e disciplinamento a partir de uma leitura foucaultiana?

Estabeleci como **intento geral** compreender os corpos nos processos de subjetivação escolar, pautados, sobretudo pelo poder da docilização e do disciplinamento no ambiente escolar, a partir de uma leitura foucaultiana. Como **objetivos específicos** da pesquisa pretendeu-se:

- I- Apresentar algumas concepções histórico-filosóficas sobre o corpo;
- II- Identificar no pensamento de Michel Foucault as formas de docilização e disciplinamento nos processos de subjetivação;
- III- Compreender o conceito de poder disciplinar em Michel Foucault e relacioná-lo com questões educacionais;
- IV- Refletir sobre algumas funções e técnicas, a fim de indicar formas de docilização e disciplinamento dos corpos no âmbito da educação escolar.

Sobre os corpos, dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas, não se trata aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele atua ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares, tanto de estar no mundo – eixo corporal-, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar.

Além do processo de docilização do corpo, podemos falar que vivemos numa era da imagem, onde as pessoas estão permeadas por uma saturação de signos sobre acontecimentos corporais. Como exemplo podemos citar as inúmeras revistas falando sobre o culto ao corpo.<sup>2</sup> De acordo com Assmann (1994), os corpos deixam de ser reais e reduzem-se a uma mera imagem, dificilmente são compreendidos como sujeitos históricos que possuem sentimentos como sofrimento, prazer e sua finitude – a morte. Logo, a compreensão do corpo de homens e mulheres pode ficar no nível da superficialidade, não sendo original, já que cada corpo é construído a partir de imagens que estão fora de si.

Esquece-se que são corpos constituídos por suas particularidades, sua história, sua individualidade e, assim, desconsidera-se o corpo do outro, que não possui o direito de ter vontades próprias, na medida em que é negada qualquer forma de expressão autônoma, de vontade própria, pois seu corpo não é visto como um corpo que pensa e sente, negando o fato de que o corpo é

---

<sup>2</sup> Revistas que se preocupam com a saúde, com o aspecto físico, com questões estéticas desde a adolescência até a velhice, preocupações em emagrecer, cirurgias plásticas, medicamentos, energéticos, etc. Podemos citar como exemplo as revistas Caras, Boa Forma, Corpo a Corpo, Zero, Plástica e Beleza, Viva Saúde, Runner's World, Dieta Já, etc.

tecido por sensações, percepções, sentimentos, apreensões da realidade, raciocínio inteligente.

Este trabalho metodologicamente procurou desenvolver um estudo conceitual e interpretativo acerca do pensamento de Michel Foucault e sua presença no campo da educação escolar - apoiado por algumas obras do autor, principalmente *Vigiar e Punir e História da Sexualidade – vontade de saber*, pois possibilitou, a meu ver, uma análise da relação saber/poder, concretizada nas práticas disciplinares. A partir destas obras espera-se ter a compreensão de enunciados, conceitos e categorias foucaultianas, - refletindo sobre a importância de Michel Foucault para a educação, o papel dos corpos e seu disciplinamento, e sobre as relações de poder presentes na escola.

Desse modo, a dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, são apresentadas algumas reflexões e concepções históricas sobre o corpo nos diversos períodos da história, desde a antiguidade, onde se acreditava que o corpo e a alma não eram realidades separadas, desdobrando-se pelo período medieval, que teve como tônica o dualismo corpo-alma; do Renascimento e a idade moderna, onde o corpo passa a ser objeto de estudo da ciência, considerado autônomo e independente, sendo analisado por autores como Galileu Galilei, Rene Descartes, Immanuel Kant; e por último, fechando essa análise histórico-filosófica, apresentamos o período contemporâneo, onde foi abordada, direta ou indiretamente, a temática corporal por alguns autores, como Karl Marx e Friedrich Nietzsche, além de Michel Foucault, que será abordado nos capítulos seguintes.

No **segundo capítulo**, é apresentada a ideia de fabricação dos corpos dóceis pelo poder disciplinar a partir do pensamento foucaultiano nas obras indicadas anteriormente. Nelas, Foucault ressalta que na modernidade o corpo passou a ser submetido às técnicas disciplinares que possibilitaram ao indivíduo ser um objeto de saber, enquanto o poder permite o adestramento dos corpos.

No **terceiro capítulo**, são apresentados, de forma ensaística, alguns dos mecanismos disciplinares, as formas de punição e sua atuação na educação escolar. No espaço escolar, por exemplo, a docilização dos corpos não está mais ligada à violência física, mas se estabelece por um outros tipos de violência sobre o corpo, . Há assim, um olhar de reprovação, a proibição de expressar opinião, a exigência da boa conduta. Para Foucault, as principais funções da



sociedade disciplinar têm sua base e seu fundamento no controle do tempo e dos corpos.

Foi Foucault aquele que, através de seus estudos sobre a sexualidade, biopoder e entre outros conceitos, nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando nos últimos quatro séculos, para fabricar a modernidade e o assim chamado sujeito moderno. Foi com base em seus estudos que se pode compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a informam e aí se ensina, sejam eles pedagógicos ou não. (VEIGA-NETO, 2004, pp.17-18).

Portanto, temos uma problematização da questão dos corpos a partir da leitura de algumas obras de Foucault, uma vez que a pesquisa se valha do método bibliográfico, passando por questões hodiernas e relevantes para a educação e para a escola, como se propõe o pensamento foucaultiano.

A proposta foucaultiana amplia o papel da educação para além do seu aprimoramento, vendo-a trabalhar propriamente na constituição do sujeito e operar incisivamente sobre as subjetividades e sobre os corpos, forjando modos de ser. As práticas e as políticas para a educação são arquitetadas, em sua origem, sobre alguma concepção filosófica de sujeito, sendo que na sociedade ocidental, esta herda elementos da racionalidade moderna, baseada na filosofia iluminista. O que se pensa sobre o sujeito, sobre seu corpo, é o ponto de partida que fundamenta a construção de um projeto educativo, sendo que suas feições finais são, em grande parte, determinados por este princípio.

## CAPÍTULO I CONCEPÇÕES HISTÓRICO-FILOSÓFICAS SOBRE O CORPO

Neste primeiro capítulo, faremos uma abordagem sobre o corpo numa perspectiva filosófica, mais especificamente, a partir da história da filosofia, passando pelas principais concepções filosóficas sobre o corpo na filosofia antiga, medieval, moderna e contemporânea. Essa abordagem se propõe a ajudar a compreendermos essa trajetória de concepção e tratamento diversificada sobre o corpo. Ambas apontam para uma concepção hegemônica do período em que é tematizado, carregando consigo uma concepção de ser humano, de sociedade e de educação.

Podemos dizer que o corpo é o invólucro, o protetor dos órgãos e a estrutura primeira da qual nos servimos para nos locomover, viver e conviver. Quando estamos presentes, nosso corpo ali está. Ele contém inúmeros significados e é um ponto de extrema complexidade, pensado diferentemente ao longo da história e do tempo.

No decorrer da história da humanidade, corpos foram libertados, sacrificados, oprimidos e supliciados. Foram amados, feridos e mortos. Corpos vivos foram queimados, em demonstrações de poder; corpos vigiados foram tomados pelo medo; corpos serviram à ciência, para entender seu funcionamento.

Enquanto fenômeno a ser estudado, o corpo passou nestas últimas décadas a ser alvo das maiores discussões e reflexões, sendo um tema pertinente e importante para a filosofia e a educação (BRUAIRE, 1972; CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008). De acordo com Daolio (2007) e Carmo Júnior (2005) o corpo, além de ser definido ao longo do tempo de várias maneiras, também foi campo de atuação de diferentes ideologias, apresentando-o como instrumento para realização de tarefas nobres, ou simplesmente sendo colocado em segundo plano.

Segundo Sant'Anna (2000), inúmeras exigências feitas ao corpo, coagindo-o a ser cada vez mais saudável, jovem e um produtor infatigável de prazer, acabam provocando uma vontade crescente de resgatar esse corpo, adúlá-lo e protegê-lo, fornecendo-lhe quase a mesma importância e os mesmo cuidados outrora concedidos à alma. Por exemplo, no período medieval o cuidado com a alma precedia o cuidado com o corpo. Imersos na certeza de

que Deus, com seu olhar ora punitivo, ora acalentador exigia sacrifícios da alma, o homem medieval preocupava-se com a salvação desta em primeiro lugar. O corpo e todas as outras coisas materiais têm um pequeno grau de importância para a trama da salvação. O corpo possibilita ver, ouvir e tocar as coisas criadas por Deus. Mas aí está o limite da contribuição corporal. No mais, o corpo é a possibilidade da perdição e do pecado. Todo aquele que subjuga a alma aos interesses carnis sai da rota da salvação, da imortalidade da alma e se perde para o “Reino de Deus” (MELANI, 2012).

Traçamos nesta primeira seção um breve panorama do tema do corpo na filosofia antiga. Desde o mito até a origem da filosofia, muitos refletiram sobre o conceito de corpo. Pudemos perceber que algumas das ideias presentes na sociedade atual sobre esse tema advêm de concepções filosóficas e identificar que ao longo da história o conceito de corpo tem sido discutido por vários autores como Heráclito, Sócrates, Platão, Plotino, Tomás de Aquino, Descartes, Merleau-Ponty, Nietzsche, entre outros (MONDIN, 1980).

## 1.1 A DESCOBERTA DO CORPO NA FILOSOFIA ANTIGA

Antes do nascimento da filosofia, os poetas tinham imensa importância na educação e na formação espiritual do homem entre os gregos, muito mais do que tiveram entre outros povos. O helenismo<sup>3</sup> inicial buscou alimento espiritual predominantemente nos poemas homéricos, ou seja, na *Ilíada* e na *Odisséia* (que, como se sabe, exerceram nos gregos uma influência análoga à que a *Bíblia* exerceu entre os hebreus, não havendo textos sacros na Grécia), em Hesíodo e nos poetas gnômicos dos séculos VII e VI a.C.

---

<sup>3</sup> Período em que se divide tradicionalmente a história da filosofia, o helenismo vai da morte de Aristóteles (322 a.C.) ao fechamento das escolas pagãs de filosofia no Império do Oriente pelo imperador Justiniano (525 d.C.). O período do helenismo é marcado na filosofia pelo desenvolvimento das escolas vinculadas a uma determinada tradição, destacando-se a Academia de Platão, a escola aristotélica, a escola epicurista, a escola estoica, o ceticismo e o pitagorismo. (JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo, 2006).

Segundo Reale, Antiseri (1990), os poemas homéricos apresentam algumas peculiaridades que os diferenciam de outros poemas que se encontram na origem de outros povos e suas civilizações, contendo já algumas das características do espírito grego que se mostrariam essenciais para a criação da filosofia.

Os estudiosos observaram que, embora ricos em imaginação, situações e acontecimentos fantásticos, os poemas homéricos só raramente caem na descrição do monstruoso e do disforme. Isso significa que a imaginação homérica já se estrutura com base em um sentido de harmonia, de proporção, de limite e de medida, coisas que a filosofia elevaria inclusive à categoria de princípios ontológicos (REALE, ANTISERI, 1990, p. 15).

Também se notou que, em Homero, a arte da motivação chega a ser verdade constante. O poeta não se limita a narrar uma série de fatos, mas também pesquisa suas causas e suas razões (ainda que no nível mítico-fantástico).

Outra característica é a de procurar apresentar a realidade em sua inteireza, ainda que de forma mítica: deuses e homens, céu e terra, guerra e paz, bem e mal, alegria e dor, a totalidade dos valores que regem a vida do homem (basta pensar, por exemplo, no escudo de Aquiles que, emblematicamente, representava “todas as coisas”). As ações heroicas relatadas nas epopeias mostram constante intervenção dos deuses, ora para auxiliar o protegido, ora para perseguir o inimigo. O indivíduo é presa do Destino, que é fixo, imutável. Assim diz o troiano Heitor: “Nenhum homem me fará descer à casa de Hades contrariando o meu destino. Nenhum homem, afirmo, jamais escapou de seu destino, seja covarde ou bravo, depois de haver nascido”. (HOMERO, 1999). O tema clássico da filosofia grega - qual é a posição do homem do universo- também está presente em Homero a cada momento.

Para os gregos, também foi muito importante Hesíodo com sua *Teogonia*, que traça uma síntese de todo o material até então existente sobre o tema. A *Teogonia* de Hesíodo narra o nascimento de todos os deuses. E, como muitos deuses coincidem com partes do universo e com fenômenos do cosmos, a *teogonia* torna-se também

cosmologia, ou seja, explicação mítico-poética e fantástica da gênese do universo e dos fenômenos cósmicos, a partir do Caos original, que foi o primeiro a se gerar. Esse poema aplainou o caminho para a cosmologia filosófica posterior, que, ao invés de usar a fantasia, buscaria com a razão o princípio primeiro do qual tudo se gerou.

Os gregos acreditavam que o corpo e a alma não eram realidades separadas, mas realidades que se complementavam. O pensamento era uma atividade que coordenava o corpo e a alma, integrados. Aquele era compreendido como um veículo e prisão desta, numa relação de subordinação. Por isso, os gregos valorizaram os processos educacionais que proporcionassem perfeição e beleza, tanto para o corpo quanto para a alma. Eles acreditavam que exercitando o corpo, promoviam benefícios também para a alma, pois essa prática proporcionava equilíbrio entre a coragem e a filosofia, além de desenvolver o espírito e a moral (CAMBI, 1999).

Alguns dos primeiros filósofos, Heráclito e Parmênides, no século VII e início do século VI a.C., já acentuaram o pensamento de que há duas realidades: uma aparente e outra essencial e que o pensamento racional é a única via do conhecimento da verdade. Nessa medida, o corpo, que possibilita apenas conhecimento aparente, sensível, é relegado a algo secundário.

Heráclito transformou a razão humana quase em uma entidade que tem vida independentemente do corpo. O corpo, além de fazer parte do mundo empírico, é o responsável pela experiência sensível. É o responsável pela aparência enganosa; por meio dos órgãos dos sentidos, informa-nos pelo ser que não é verdadeiro, pelo não ser. O corpo é pai do engano, da ilusão, porque muda e capta as coisas em mudança. O corpo não leva à compreensão transcendente da Natureza, mas ao ininteligível. Por isso, aquilo que o corpo e os sentidos nos dizem deve ser rejeitado (MELANI, 2012).

As contribuições dos filósofos ora se aproximam, ora contrapõem-se. Mas, apesar de todas as diferenças, é possível traçar uma linha de continuidade pelo menos em relação a como esses primeiros filósofos responderam à pergunta herdada do pensamento mítico: qual é a origem das coisas? (BORNHEIM, 1993). As respostas para essa pergunta foram diferentes, mas é possível afirmar que, progressivamente, foi-se conformando um ideário comum: uma divisão do conhecimento, uma supervalorização da razão e uma conotação negativa para o corpo.

Entre os séculos VI e V a.C. surge um ideal de educação denominado *Paidéia*, esta seria a formação do homem grego (MATOS, 1997). É nesse período que surgem algumas das teorias filosóficas que discutem a origem do homem, a concepção de mundo e, conseqüentemente, a concepção de corpo e sua relação com a alma. No início, essas concepções apresentavam características da visão de mundo presente na Pré-História, ou seja, uma visão holística do homem e da natureza, em que corpo e alma eram considerados complementares e o homem ainda estava em harmonia com o universo. Entre os principais filósofos da época podemos citar Sócrates, Platão e Aristóteles.

A preocupação para Sócrates não era conhecer a Natureza, como os filósofos que o antecederam, mas o homem. E exorta o cidadão ateniense a procurar refletir sobre a razão e a verdade, para melhorar a alma. Mas alma, para Sócrates, ainda não tem o sentido que Platão estabelecerá na teoria das ideias, nem a da religião cristã. Não se trata de um ser imortal separado do corpo. Na “Apologia de Sócrates” o central é que, para ele, o verdadeiro no homem não está nas coisas que podem ser adquiridas, não está no corpo ou nos prazeres do corpo. Se o homem tem uma natureza corporal não é por meio dela que ele se diferencia dos outros animais, mas sim por sua capacidade de distinguir o bem do mal. A alma é a sede dessa capacidade.

Para Sócrates, o corpo é um meio pelo qual a alma se materializa, uma vez que esta depende dele para se expressar. Após a morte o corpo fenece e a alma permanece, pois é imortal, é libertada e continua sua existência. O corpo, ao contrário, é totalmente dependente da alma, sua existência só é possível porque ela existe.

Sócrates não dissociou o corpo e a alma. Ambos fazem parte da natureza do homem. Quando Sócrates se refere à alma, está implícita a ideia de sua relação com o corpo. Ele estabelece uma espécie de hierarquia de valores entre o corpo e a alma. Os bens da alma estariam acima. Depois os bens do corpo. Por último, os bens materiais: riqueza e poder.

Ainda na Grécia Antiga, ano 430 a.C., século V a.C., encontramos Platão, um continuador da tradição pitagórica<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> Doutrina da escola fundada por Pitágoras na colônia grega de Crotona, no sul da Itália, tendo grande influência em toda a Antiguidade. O pitagorismo divide-se em duas tendências: uma semirreligiosa de caráter mais místico e espiritualista, desenvolvendo uma concepção de reencarnação da alma,

chamando o corpo de "prisão da alma". Pregava que o homem era dividido em corpo e alma e que estava em contato com duas realidades distintas, a inteligível e a sensível (GALLO, 2006). Parte do pressuposto de que a alma, antes de se encarnar, teria vivido a contemplação do mundo das ideias (CAMPANER, 2012, p. 80). E quando a alma une-se ao corpo, ela se degrada, por virar, então, prisioneira dele. A alma humana passa então a ser composta de duas partes: a superior, que é racional, e a inferior, irracional.

A filosofia pitagórica, além de ser baseada na matemática, possuía forte inspiração mística e religiosa. Pitágoras, em comum com algumas seitas religiosas não oficiais que na época proliferaram na Grécia, em especial a religião órfica, acreditava na transmigração das almas. Ou seja, acreditava que a alma era imortal e suscetível de reencarnar diversas vezes nos corpos humanos ou nos de outros animais. O orfismo tinha como preocupação central a salvação da alma. Nessa seita, havia ritos especiais que exortavam os iniciados a buscar em si mesmo o princípio bom e a rechaçar o princípio mau. (MELANI, 2012, p.20)

É nesse contexto que o corpo era entendido como uma prisão para a alma, porque o corpo impediria a alma de evoluir plenamente (CAMPANER, 2012, p. 80). Para Platão, o homem possui duas almas. Uma imortal, que reside na cabeça, estando separada do restante do corpo pelo pescoço. A outra, a alma mortal, constitui-se de duas partes. Uma parte é melhor e reside no tórax, a outra, inferior, reside no ventre, estando estas separadas, para que a parte melhor não seja contaminada.

Platão defende a superioridade da alma em relação ao corpo, uma vez que somente ela pode atingir a verdade – quando se isola e se separa do corpo, que carrega em si o erro, pois é cópia, é incompletude. Ele afirma que através do corpo não é possível apreender as realidades essenciais e sim por meio do raciocínio e do pensamento puro, sem recorrer aos sentidos.

---

provavelmente de influência oriental; outra, caracterizando-se por considerar o número como representando toda a realidade, que, seria, em essência, matemática (JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo, 2006).

A preocupação platônica é possibilitar uma educação harmoniosa do corpo e do espírito, de modo que prepare aquele que a recebe para chegar um dia à verdadeira ciência. Qual será, pois, essa educação? A resposta é dada em *A República*: “Uma boa educação consiste naquela já encontrada ao longo dos anos pelos antigos: a ginástica para o corpo e a música para a alma”. (PLATÃO, apud. PEREIRA, 1949).

No seu modo de ver, o autêntico filósofo dirige-se ao encontro da morte, pois tem por objetivo libertar-se da má e corrompida influência do corpo. Isto porque o corpo não só constitui o desejo de se almejar os baixos instintos, mas fazendo-se com que a alma torne-se limitada. Enfatiza, ainda, que os órgãos dos sentidos são concebidos como grades e calabouços (TEIXEIRA, 1999).

E aí consiste o drama humano, na tentativa de domínio da alma superior sobre a inferior. É a alma inferior que perturba o conhecimento verdadeiro, pois é impulsiva, ligada a bens materiais e ao apetite sexual; escravizada pelo sensível, leva à opinião, à *doxa*<sup>5</sup> e, conseqüentemente, ao erro.

O corpo é também ocasião de corrupção e decadência moral, e se a alma superior não souber controlar os desejos e as paixões, o homem não é capaz de comportamento moral adequado.

Platão também fala do corpo, em seu diálogo “*O Banquete*”, demonstrando que na juventude, predomina a admiração da beleza física, mas com o tempo se descobre que a beleza da alma é mais preciosa que a do corpo. Na *República*, Platão estrutura a alma em três partes: *intelecto, desejo e paixão*. Só o intelecto, que é a parte superior, é da mesma família da ideia divina, por isso imortal. Os gregos sempre estimularam os exercícios físicos se preocupando com seus corpos. E Platão concorda, pois isso apenas confirma a ideia de superioridade do espírito sobre o corpo: “*Corpo são, mente sã*” (*mens sana in corpore sano*) (TEIXEIRA, 1999).

A filosofia de Platão tentou arrazoar sobre o que a tradição lhe trouxera. A alma é nobre, o corpo é inferior. A alma deve comandar. O corpo deve ser submetido. Só que Platão fez consistir nisso a sabedoria.

---

<sup>5</sup> O termo grego *episteme*, que significa ciência, por oposição a *doxa* (opinião) e a *techné* (arte, habilidade) (JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo, 2006).



Para Platão, o corpo é o palco dos embaraços, das necessidades alimentares, das doenças, dos amores, das banalidades, das guerras, do apego aos bens materiais. O corpo é o responsável por incontáveis incômodos e inconvenientes que atrapalham a investigação da alma.

A aspiração espiritual em Platão tem a ver com a evolução da alma em direção ao inteligível. A verdade só pode ser desvelada pelo olho do espírito. No mundo visível só se entra em contato com o que não é verdadeiro. Como a alma tem existência em si, não depende do corpo, pode se libertar deste, pode se reencontrar com a realidade inteligível. Na companhia do corpo não é possível obter conhecimento verdadeiro. O corpo atrapalha a investigação e perturba a alma (PLATÃO, apud NUNES, 2002). A visão de corpo é tão negativa que cabe ao filósofo, que busca antes de tudo a verdade, esperar a morte do corpo como o benefício da alma. Segundo Melani (2012, p.22), o corpo é entendido como um desvio do reencontro natural da essência do homem com as essências que governam toda a realidade.

Após abordar estes pontos encontrados dentro de uma visão platônica, obteremos um resultado em que o corpo, com suas paixões, os seus instintos e fraquezas, constitui um peso para a alma e, portanto, a impede de ascender para o mundo espiritual. O fato é que essa visão dualista se propaga através da história, a ponto de continuar a repercutir na filosofia do Império Romano, no Gnosticismo e no Neoplatonismo.

Sob o influxo do pensamento platônico, taxou-se durante séculos o corpo, quando confrontado com a alma, de inferior. A melhor atitude frente à vida era subtrair-se às exigências do corpo e a seus apetites e tender para a pureza espiritual de uma vida da alma separada do mundo. Esta filosofia da vida influi sobre a moral do amor, sobre a educação, sobre conceitos teológicos e outros. (MELANI, 2012, p. 31).

Aristóteles (384-322a.C.), diferente de Platão, não considerava o corpo essencialmente ruim, como o cárcere da alma, já que “na constituição da natureza humana, a alma está presente como a forma, e o corpo, como a matéria” (GONÇALVES, 2007, p.43),

formando, dessa forma, uma unidade. Para ele, o corpo e a alma são um só. Possuir uma alma é ter habilidade de realizar uma função, por sua vez, essa realização depende do corpo. Apesar de considerar o corpo como algo importante para a vida, Aristóteles dava grande importância ao pensamento, reconhecendo o homem como ser pensante e político, porém, ao contrário de Platão, entendia que o mundo sensível não estava separado do mundo inteligível.

Todo animal é constituído de corpo e alma, e destas partes a segunda é por natureza dominante e a primeira é dominada, sendo, por fim, um mal o corpo mandar na alma. A alma domina o corpo com a prepotência de um senhor e para o corpo é natural e conveniente ser governado pela alma. (CABRAL, 1995, p. 30).

Aristóteles concebe o corpo como uma realidade limitada por uma superfície. O corpo tem extensão, tem seu próprio espaço e é uma substância. É um ente dotado de sentido, que tem o seu fim e o seu centro de gravidade em si mesmo e que só se compreende a partir de si próprio e da sua função. O corpo não é pura matéria ou pura potência: está de alguma maneira ‘informado’. Ao contrário de Platão, não acreditava que as almas existiram antes do nascimento e sobreviveriam à morte dos corpos (BARNES, 2001). Os princípios ou potências da alma são corpóreos: ele afirma que “ser animado é ser corpo com certas capacidades” (BARNES, 2001, p. 108).

Aristóteles foi um dos primeiros pensadores da Antiguidade a se dedicar ao estudo do relacionamento entre os sexos. E não só do ponto de vista da biologia, mas também da psicologia, da ética, da educação, bem como em quase tudo que escreveu, fez menção, de alguma forma, ao homem e à mulher. Ele é significativo, também, por ter abordado o mito da complementaridade “natural” entre os sexos, que serviu de referencial para outros pensadores e influenciou nas concepções medievais, como por exemplo, São Tomás de Aquino.

## 1.2 O CORPO COMO SINAL DE PECADO E DEGRADAÇÃO NA IDADE MÉDIA

Agora, deixamos a Idade Antiga para embarcarmos rumo à Idade Média. Segundo Cambi (1999, p.153), o período medieval foi

a época em que se formou a Europa cristã, foi o tempo da Igreja e do cristianismo. O pensamento dominante neste período estava pautado na filosofia aristotélica e na teologia e ética cristãs (CAPRA, 2006), contribuindo para que a ciência praticada no período tivesse como objetivo principal a compreensão das forças da natureza e não simplesmente o domínio desta pelo homem.

Em relação a este período, faremos uma abordagem do ascetismo medieval enquanto tentativa de controle dos próprios desejos e mortificações da carne. (BRAUNSTEIN; PÉPIN, 1999). Não seria exagerado dizer que neste período histórico predomina uma preocupação no sentido e na necessidade de se alcançar a busca da purificação do espírito, recorrendo-se às práticas ascéticas, tendo em vista o anseio de encontrar a virtude e a realização plena da vida moral.

Para o cristianismo, segundo a Bíblia, Deus teria enviado seu filho para redimir os homens e mulheres do pecado original, cometido por Adão e Eva. O corpo de Cristo, o Logos que se fez carne, foi sacralizado. Mas o corpo humano foi compreendido como o lugar do vício. O corpo seria a concretude da queda, da depravação e da punição à desobediência. O homem é alma e corpo, mas sua salvação passaria pela negação das necessidades corporais e pela salvação da alma. Só quem amasse Deus acima de tudo, negando a atenção à vida e ao corpo materiais, seria salvo. Os desejos do corpo levariam à morte ou manteriam a condição de mortalidade.

Importante salientar o lugar que teve o estatuto do corpo no cristianismo. Assim, o texto que exprime a essência da fé cristã afirma: "*o verbo fez-se carne.*" E São Paulo revela a conotação da "carne", por oposição à do "corpo" que era, para a tradição grega, o lugar instrumental da alma. Os sinais eficazes da filiação divina do homem exprimem-se também através do corpo: pelo batismo e pela eucaristia, o homem faz-se corpo cristão e prepara a ressurreição do corpo.

Partindo do princípio de que o corpo é sinal de pecado e degradação, desenvolve-se práticas de purificação que estimulam o ascetismo, isto é, o controle dos desejos por meio da mortificação da carne. Isso é feito com práticas de jejum, abstinência e flagelações, caminho considerado necessário para atingir a efetiva realização da virtude e da plenitude da vida moral. Todo este horror ao mundo da carne é fruto da própria contextualidade histórica que, por assim dizer, vai se definindo a partir do século IV d.C..

Na Bíblia se concebe o corpo como um conjunto de relações diversamente qualificadas. O homem não tem um corpo: é corporal. É um corpo animado e não uma alma encarnada. Por isso, até ao Livro da Sabedoria, a Bíblia não pensa a alma como a parte imortal do homem, a qual, com efeito, não lhe sobrevive como princípio subsistente. Corporalmente solidário com Cristo, o homem corporal será transformado inteiramente no momento da ressurreição.

Durante o período medieval, era proibida a dissecação de cadáveres, pois mesmo o corpo sendo considerado inferior, não deixava de ser obra divina.

Nesse período, a sexualidade é apontada mais fortemente como proscrita, numa visão negativa e carregada de todas as nuances das culturas que se fundamentam nos paradigmas cristãos. Sob forte influência do pensamento estóico, todo prazer sensível acaba sendo como sinônimo de fraqueza humana ou de mal moral. Para os estoicos, a isenção de paixões e a busca pela paz de espírito deveriam ser o objetivo central do ser humano. Eles defendiam que os afetos e emoções deveriam ser controlados racionalmente.

É interessante destacar o contágio dessa mentalidade até mesmo nas expressões artísticas, como por exemplo, as encontradas nas esculturas, as imagens dos santos venerados, praticamente envoltos em mantos, deixando-se revelar somente a face e as mãos. Todavia, encontramos também nas pinturas, que chegaram a sofrer algumas modificações e restaurações.

Em relação às ideias religiosas sobre o corpo, merece destaque a oposição ao corpo da mulher, principalmente o veto à sexualidade feminina. A sexualidade feminina desvinculada da procriação foi e ainda é considerada por muitos religiosos como algo maldito. O corpo da mulher encarnaria a tentação ao proibido, simbolizando o pecado. (MELANI, 2012, p.35)

Pode-se dizer que a Idade Média envolta com a dissimulação do corpo, das funções corporais, dá-se sob influência de um moralismo excessivo. Além do mais, as interpretações religiosas propostas nesta época buscam os fundamentos racionais no pensamento de Platão, adaptando-os à luz da revelação cristã.

Por conseguinte, cabe até afirmar que o corpo possuía, apesar de tudo, uma dimensão sagrada. É relevante afirmar isto, mesmo que

possa soar como um paradoxo, pois mesmo degradado, ele é considerado criação de Deus.

Gusdorf (1982), comenta as proibições expressas da Igreja quanto à dissecação de cadáveres:

Abrir o corpo de um morto para estudar sua constituição íntima é crime capital, não somente jamais se sabe se o morto está verdadeiramente morto, mas sobretudo porque tal empreitada tem caráter sacrílego. (GUSDORF, 1982, p. 124).

Essa valorização negativa do corpo podemos encontrar em líderes religiosos e nas concepções filosófico-religiosas de muitos pensadores do final da Idade Antiga e na maior parte da Idade Média. Para Plotino (205-270), a matéria corporal é a porta do mal; Orígenes (185-254), sob a inspiração do Evangelho segundo São Mateus, mutilou-se, castrando-se, para dedicar-se com mais esmero à causa do reino do céu; para Cícero (106-43 a.C.), o corpo é algo subordinado ao deus pensante, à alma; Macróbio (séculos IV e V) acreditava que as almas caíam de seu lugar de nascimento e deixavam-se prender pelos corpos, que eram compreendidos como verdadeiros túmulos. Em todos esses pensadores ressoa a necessidade de a alma ultrapassar o corpo em seu caminho para a salvação eterna (MELANI, 2012).

Os principais pensadores do período medieval foram Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1225-1274). Costuma-se associar Agostinho à Idade Média devido à influência de seu pensamento nesse período. Ele acreditava que Deus permitia o conhecimento das verdades através da racionalidade e que o corpo era algo profano, pecaminoso e que deveria ser purificado, inclusive com castigos físicos se necessário. Uma de suas grandes contribuições foi estabelecer a relação entre a filosofia clássica e o Cristianismo, sendo decisivo na formação e desenvolvimento da filosofia cristã nesse período. Mais uma vez, o corpo ocupa uma posição inferior à alma, sendo esta concebida como a parte mais importante do ser humano. Podemos dizer que o período medieval foi marcado pelo dilema existente entre fé e razão.

Nos primeiros séculos da era cristã, houve um longo debate entre os dualistas, baseados na cultura semita, que admitia a unicidade do ser humano. Houve, por isso, quem defendesse, no

início da comunidade cristã, que, quando alguém morria, morriam o corpo e a alma e não apenas o corpo.

Com Santo Agostinho, o cristianismo assimila o dualismo neoplatônico<sup>6</sup> e o individualismo estoico<sup>7</sup> (MELANI, 2012). Difunde a ideia de dois mundos, o real e o ideal, que irá gerar os mosteiros e uma vida monástica dedicada a cuidados com a alma em detrimento do corpo. *"O que vale é o espírito. Cuidar do corpo significava descuidar da alma."* A ideia platônica de que o homem é uma alma que se serve de um corpo está presente na concepção agostiniana. Mas, como cristão, Agostinho advogava que o homem é uma unidade de corpo e alma criada por Deus. O corpo não seria, por origem, o túmulo ou a prisão da alma. Ele se tornaria um entrave devido ao pecado original. A transgressão à lei de Deus levaria à rebelião do corpo contra a alma.

A antropologia cristã nesta época possui uma visão de corpo como suporte da alma. O corpo deve ser purgado, torturado, crucificado para que a alma, a sua nobre morada, possa ser redimida de todos os seus pecados. Esta concepção reinou por todo o Ocidente e toda a idade média.

Uma das questões intrigantes nos estudos de Agostinho foi entender a origem da alma. Para ele, a alma individual de Adão, o primeiro homem, foi criada diretamente por Deus. Mas, como saber então a origem de todas as almas do gênero humano? Assim descreve Santo Agostinho:

A alma é uma substância de origem incerta, imortal, unida radicalmente ao corpo sem pecado anterior, sendo a ressurreição o estado definitivo. O corpo é uma substância material, que foi herdado com o pecado original, que

---

<sup>6</sup> Sistema filosófico originado pela fusão da filosofia de Platão com concepções religiosas e pitagóricas. Surgiu no século III e teve grande influência na filosofia medieval (JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo, 2006).

<sup>7</sup> A raiz do pensamento estoico está nos cínicos, que acreditavam que a vida virtuosa se caracterizava pelo domínio dos desejos e das necessidades. A felicidade decorreria da falta total de desejo. Para os estoicos a isenção de paixões e a busca pela paz de espírito deveriam ser o objetivo central do ser humano. Eles defendiam que afetos e emoções deveriam ser controlados racionalmente (Idem.).

ressuscita para viver eternamente... O corpo é o lugar da fraqueza humana, a alma é o lugar da transcendência, mas condenada a viver no corpo. A corporalidade pode tanto revelar Deus, quanto nela predomina o corpo. O “eu” corporal não tem o menor valor. (CABRAL, 1995, p. 32).

O sentido da vida está na alma e esta precisa ser preservada do “mal” que a ameaça da morada do demônio que é o corpo. Todas estas significações dadas por Santo Agostinho em relação ao corpo, hoje ainda estão presentes. Às vezes, disfarçadas em anúncios em que se vende todo tipo de prazer com detalhes sobre o corpo de quem o oferece; outras vezes, explícitas, na pregação de seitas e religiões que reúnem adeptos de todas as formas de negar o corpo. Na verdade, ambas as formas definem o corpo em oposição ao espírito, nele reside o princípio do mal, da luxúria, do prazer como malícia; é templo do pecado, lugar de perdição.

Para Agostinho, o corpo é a prisão do homem, é um fardo pesado que está condenado a carregar. O que importa é a alma. Esta sim é verdadeira, é legítima e deve ser preservada para sua salvação. Ela é imortal. O corpo não é nada em si mesmo. Ele é passageiro e mortal. O corpo humano deve ser mutilado e humilhado, pois ele é a origem de todo o mal.

Mesmo sabendo que esta visão não foi criada pelos cristãos, mas inspirada na visão grega, a mesma foi tomando forma, através das pregações que, na época medieval, eram o meio de comunicação mais eficaz, alcançando aos poucos parcelas cada vez mais amplas do gênero humano.

A relação do indivíduo com o corpo no período medieval, tanto o próprio quanto o outro, tornou-se irracional e injusta, o que se refletirá mais tarde com a mesma intensidade, porém, sob forma diferente, por meio da dominação e ligação entre trabalho e reino dos céus, sobretudo dos reformadores da Igreja da Renascença.

Agostinho, como tantos outros pensadores cristãos anteriores a ele, foi responsável pela difusão do dualismo corpo-alma e, ao mesmo tempo, do sentimento contraditório de amor-ódio pelo corpo que hoje ainda se mantém na civilização moderna.

Tomás de Aquino (1225-1274) foi o filósofo-teólogo mais importante da alta escolástica<sup>8</sup> e o principal responsável por estabelecer uma síntese entre o aristotelismo e o pensamento cristão. A partir de uma nova interpretação da filosofia aristotélica, propõe que fé e razão não devem se contrapor, tornando o pensamento de Aristóteles aceitável e compatível com os preceitos do cristianismo. Para ele, o corpo não era fonte de pecado, muito menos o motivo de degradação do homem, ao contrário, tinha participação fundamental no processo de construção do conhecimento.

O homem, para São Tomás, é uma unidade substancial de alma e corpo. É o homem que, como unidade, possui dois princípios: o corpo e a alma. Temos em São Tomás, a afirmação mais veemente da união corpo e alma, estando o corpo presente na própria constituição da pessoa. (GONÇALVES, 2007, p.46)

A somaticidade é um componente essencial do ser do homem. Sem a corporidade o homem não é mais homem, porque não pode mais realizar muitas atividades que são tipicamente suas, como o sentir, o falar, o cantar, o jogar, o trabalhar, etc.

Sendo essa verdade já ressaltada por São Tomás de Aquino nos seguintes termos da Suma Teológica, I, q.75, a.4.:

O homem é o ser que realiza as operações do homem. Mas nós demonstramos que o sentir não é uma operação efetuada apenas pela alma. Sendo, pois, o sentir,

---

<sup>8</sup> Na primeira metade do período medieval, conhecida como Alta Idade Média, foi enorme a influência dos Padres da Igreja. Vários pensadores de saber enciclopédico retomaram a cultura antiga, dando continuidade ao trabalho de adequação da herança clássica às verdades teológicas. No segundo período medieval, conhecido como Baixa Idade Média ocorreram mudanças fundamentais no campo da cultura em razão do renascimento urbano. Ameaças de ruptura da unidade da Igreja e heresias anunciavam o novo tempo de contestação e debates em que a razão buscava sua autonomia. A partir dessas mudanças, a escolástica surgiu como nova expressão da filosofia cristã. Nesse período, persistiu a aliança entre razão e fé, em que a razão continua como “serva da teologia” (ABBAGNANO, Nicola, 2000).



uma operação do homem, se bem que não seja a sua operação própria e específica, é claro que o homem não é apenas alma, mas um conjunto, que resulta composto por alma e corpo. (ARISTÓTELES apud MONDIN, 1980, p. 38).

São Tomás interroga-se sobre qual é o princípio do ser humano, e responde com o *hilemorfismo*<sup>9</sup>. Simplesmente o problema central da antropologia tomista não é tanto o corpo, mas a alma e a sua natureza. Ele vai dizer ainda, que "o fim próximo do corpo humano é a alma racional e as operações desta. Mas a matéria existe em vista da forma e os instrumentos existem em vista das ações do agente". (S.T.I,q.91,a3)

Para São Tomás não são os prazeres do corpo que aproximam o homem de Deus. Em excesso, eles turvam a razão, estorvam o ser humano e o arrastam para as coisas sensíveis, em detrimento das inteligíveis. O mesmo se pode dizer da honra, da reputação e da riqueza. A felicidade não está nos deleites mundanos, nos bens corporais ou nos desejos sensíveis. Antes do pecado, quando o corpo estava em estado de inocência, não havia paixões que se rebelavam contra a razão. O sexo, quando praticado para gerar outro ser humano, faz parte da ordem natural, mas o desejo imoderado, a concupiscência irrefreável é uma deformidade, uma subversão, na qual as potências inferiores do homem prevalecem sobre as superiores. Para Tomás, "toda deficiência da razão humana tem início de algum modo no sentido carnal [...] e o pecado é um ato desordenado" (AQUINO, 2005, pp. 306, 309). O corpo solto, sem comando do intelecto e da razão, desordena o destino do homem e o aproxima dos animais.

---

<sup>9</sup> Doutrina aristotélico-tomista segundo a qual todos os corpos constituem o resultado de dois princípios distintos, mas absolutamente complementares: a matéria (*hylé*) e a forma (*morphé*); a matéria sendo aquilo de que a coisa é feita e a forma que faz com que a coisa seja isto ou aquilo (acidental ou substancialmente). A matéria e a forma são, respectivamente, as fontes das propriedades quantitativas dos corpos e de suas propriedades qualitativas (JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo, 2006).

### 1.3 O CORPO ALIENADO E A VONTADE DE POTÊNCIA: MARX E NIETZSCHE

Dá-se aqui a passagem para outro momento da história, onde o corpo é entendido e visualizado a partir de outro paradigma. O Renascimento pode ser considerado um dos fatores que representa o surgimento da Modernidade<sup>10</sup>. Uma de suas características mais marcantes foi o Humanismo, movimento intelectual que considerava o homem como centro de toda a reflexão, valorizando o espírito humano e reforçando a confiança na razão e no espírito crítico (MATOS, 1997).

A preocupação humana está fortemente direcionada para as questões terrenas e para a retomada dos prazeres, negados pelo teocentrismo durante a Idade Média; o homem passa a se perceber como dominador da natureza e dono da verdade. Também é um período marcado por grandes criações artísticas que revelam a valorização das formas corporais, a busca pela beleza e pela perfeição; também é possível identificar o aumento do interesse pelo corpo, estudado inclusive pela medicina, através da dissecação de cadáveres (ARANHA, 2006).

O Renascimento foi o período de redescoberta do corpo, de valorização da liberdade do homem, mas também foi o período em que o dualismo presente nos dias atuais se firmou com maior propriedade. Nesse período, surge a comparação do corpo humano com a máquina (NOVAES, 2003). É no Renascimento que o homem é colocado no centro das decisões, responsabilizando-o por seu próprio destino. De acordo com Gonçalves (2007), a partir daí, o homem considera a razão como único instrumento válido de conhecimento, distanciando-se de seu corpo, visualizando-o como um objeto que deve ser disciplinado e controlado.

Com a vinda do Renascimento é que o corpo vai se dessacralizando, iniciando assim um período de transformações.

---

<sup>10</sup> Importante salientar que para Foucault a modernidade pode ser encarada mais como uma atitude do que como um período da história. Por atitude quer dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamavam de *ethos*. (FOUCAULT, Ditos e escritos, v. II, 2000).

Vale observar que este período é marcado pelo renovado interesse por tudo aquilo que se desprezava na época medieval: o corpo, o prazer e o mundo material.

O quadro de predomínio eclesiástico e teológico vai mudar, principalmente nos séculos XVI e XVII. Transformações de ordem social, econômica, política, religiosa, artística e científica, com relações entre si, vão ocorrer e abrirão caminho para a construção de um novo homem, uma nova maneira de ser, de pensar e de viver. Essas transformações antecederam e permitiram o surgimento do homem moderno e da sociedade capitalista. Evidentemente, todas essas mudanças também provocaram um novo olhar para o corpo (MELANI, 2012, p.46).

Alguns artistas, cientistas e pensadores que datam deste período como: Copérnico, Leonardo Da Vinci, Bacon, Descartes, Galileu; em especial estes últimos, ao promoverem a revolução científica, tinham por objetivo modificar a visão do homem sobre o mundo, de maneira que o componente religioso passasse a ser substituído por uma consciência secularizada, isto é, dessacralizada. Por consequência, o corpo passa a ser objeto de estudos da ciência. Agora, existe uma nova visão do corpo, sendo este reduzido a uma coisa, a uma máquina, com leis mecânicas que permitem ao homem manipulá-las e calculá-las, o corpo é considerado autônomo, alheio ao homem. Segundo Capra (2006), é a partir desse momento que o mundo começa a ser compreendido como uma máquina que deve trabalhar para favorecer ao homem.

Com o desenvolvimento das ciências, o modelo mecânico é substituído por outras formas mais elaboradas, mas persiste ainda a ideia de corpo como submetido às leis da natureza. A literatura naturalista do século XIX exemplifica bem essa tendência, mostrando o homem como simples brinquedo do meio, da espécie do momento.

Definitivamente, corpo e alma são entendidos e definidos como duas realidades distintas, e o corpo passa a ser objeto de estudo da ciência. Segundo Gonçalves (2007), fragmentado em inúmeras ciências, o corpo passou a ser um objeto submetido ao controle e à manipulação científica.

Segundo Melani (2012), o corpo humano, assim como o universo, deveria ser investigado pela observação minuciosa, visando o esclarecimento do funcionamento dos órgãos.

Neste momento, aparece o pensador, filósofo e matemático francês Rene Descartes, que dedicou-se ao estudo da anatomia, fisiologia e da filosofia. Ele procurava fundamentar o saber, reconstruí-lo sobre outras bases, diferentes das professadas pelos escolásticos. Como Galileu, ele se contrapunha ao conhecimento tradicional, à física aristotélica e às infundáveis discussões que, para ele, só legavam opiniões e não conhecimento seguro (MELANI, 2012), por isso, preocupava-se com o método.

O primeiro princípio de sua filosofia era “penso, logo existo” (*Cogito, ergo sum*), afirmando que a existência humana se dá pela presença do pensamento e não pela presença do corpo no mundo (MATOS, 1997; ARANHA, 2009). De acordo com René Descartes, o corpo é uma substância extensa, material. Vale a pena nos determos um pouco em Descartes, neste ponto. De acordo com Jacqueline Russ (1994),

[...] a palavra corpo é bastante equívoca [...] Quando falamos de um corpo em geral entendemos uma parte determinada da matéria, e conjuntamente, da quantidade de que o universo se compõe [...]. Mas quando falamos do corpo de um homem não entendemos uma parte determinada de matéria [...], mas somente entendemos toda matéria que está conjuntamente unida à alma deste homem. A natureza da matéria ou do corpo tomado em geral não consiste de maneira nenhuma no fato de ser uma coisa dura, ou pesada, ou colorida, ou que toca nossos sentidos de qualquer outra maneira, mas somente no fato de ser uma substância extensa em comprimento, largura e profundidade.

Façamos uma pergunta: se a essência do homem é a alma, qual é a relação dela com o corpo? Como o corpo é compreendido de maneira mecanicista? Antes de tudo, o ser humano é considerado uma coisa pensante. O ser humano é um composto de alma e corpo. Mas o que o caracteriza fundamentalmente é o pensamento (DESCARTES, 1992). Descartes considera o corpo uma substância

completa, existente por si, diversa da alma e oposta a ela: o corpo é constituído pela *res extensa* (coisa extensa, corpo, matéria), ao passo que a alma é constituída pela *res cogitans* (coisa permanente, pensamento, consciência racional) (MATOS, 1997). No homem, essas duas substâncias, se bem que radicalmente diversas, encontram-se unidas. Para Descartes, esta união não é tão profunda como pensava Aristóteles, para a qual a alma e o corpo seriam partes de uma única substância, mas também não tão superficial como pensava Platão, que comparava a alma ao cavaleiro e o corpo ao cavalo.

Quanto ao corpo, afirma Descartes que não há nenhuma diferença entre o homem e os animais: uns e outros não passam de autômatos ou máquinas semoventes. Portanto, o que distingue o homem dos animais é a alma. Os animais não têm alma; o homem tem uma alma criada por Deus.

O corpo não é imediatamente o "eu". Somente o *cogito*, o eu que pensa e julga, se dá imediatamente a si próprio de modo transparente e imediato. O corpo, por sua vez, é uma máquina que funciona independentemente deste "eu". A alma localiza-se, assim, numa parte do corpo, lugar do pensamento e da liberdade.

Descartes buscava explicações mecânicas para o funcionamento do corpo humano. O seu pensamento sobre o corpo humano pode ser resumido da seguinte forma: Das percepções dos sentidos ou das sensações não pode advir conhecimento seguro. Elas apenas indicam o que é ou não prejudicial ao corpo; O corpo e o intelecto são duas coisas distintas (CAMPANER, 2012). A substância essencial do corpo é a extensão, a do intelecto é a substância pensante; Na composição do ser humano, a alma ou intelecto, como ser pensante, se sobrepõe ao corpo; o corpo, visto apenas como substância extensa, é concebido como uma máquina na qual predominam as relações mecânicas (MELANI, 2012). Assim, a partir de Descartes, uma nova concepção do corpo é determinada: o corpo objeto, associado à ideia mecanicista do homem máquina.

No chamado Século das Luzes, a razão assume o lugar central na sociedade esclarecida (MATOS, 1997). Os pensadores e os filósofos do século XVIII focaram na perspectiva aberta pela ciência moderna. Quase todos depositaram esperanças nessa razão e nos horizontes que ela abriria para o conhecimento do mundo, da Natureza e do homem.

O Iluminismo não pode ser considerado simplesmente um movimento filosófico, e sim uma ação que atingiu dimensões literária, artística e política da época. Seus adeptos consideravam que a razão e o saber deveriam se estender a todos os cidadãos, garantindo-lhes a possibilidade de emancipação. Podemos citar alguns filósofos como expoentes desse período: John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant.

John Locke foi muito influenciado por Descartes e Newton e suas ideias tornaram-se a base para os valores do Iluminismo. Além disso, contribuiu significativamente para o desenvolvimento do pensamento econômico e político, uma vez que defendeu alguns ideais tais como o direito à propriedade, o individualismo e a política de mercados livres (ARANHA, 2009). Acreditava que todo conhecimento humano tem origem nas sensações e que todos os homens são iguais ao nascer, dependendo exclusivamente do meio ambiente para o seu desenvolvimento (CAPRA, 2006).

Locke apregoava, já no século anterior ao das Luzes, como um dos ideais de educação a meta do domínio completo do corpo e das paixões pela razão. Não por acaso que, desde então, a expressão “educação física” ou “educação corporal” passou a ser utilizada de maneira recorrente, indicando a dissociação entre corpo e mente. Haveria uma educação do corpo e uma educação do intelecto (MELANI, 2012).

Essa apologia da razão e da análise estabelecida pelo Iluminismo tem consequências diretas sobre a concepção ou o entendimento sobre o corpo humano. A primeira é a disseminação da visão fragmentária de homem. Em certa medida, a dicotomia corporeamente estabelecida pela filosofia cartesiana se amplia. Não mais pelo viés da busca pelo transcendente divino que, para Descartes, só poderia ser feita pela substância pensante. A distância entre corpo e mente aumenta à medida que é nesta última que se localizam os poderes intelectuais tão aclamados. São as capacidades mentais superiores, para usar uma expressão contemporânea, que caracterizam o homem.

O corpo é uma máquina ou um fenômeno biofísico que deve ser estudado também pela análise e pela mensuração. Se antes o corpo devia se submeter aos desígnios de Deus, agora o corpo, máquina ou animal, deve ser dócil em relação aos instrumentos de conhecimento da razão.

O filósofo Immanuel Kant era contrário às ideias que apresentavam os sentidos como fonte de todo o conhecimento, propondo que eles apenas nos mostravam a existência das coisas. A explicação para essa existência era elaborada pela consciência racional (SIMÕES, 1998).

Em relação ao corpo, Kant comunga do ideário iluminista. Para ele, fora do controle da razão impera a animalidade no ser humano. É no âmbito do desenvolvimento da razão prática (da moralidade), que a humanidade pode aflorar e o homem pode ser plenamente, evoluindo de geração para geração. Nos escritos em que tratou de educação, Kant defendeu que a pedagogia se divide em física e prática: “A educação física é aquela que o homem tem em comum com os outros animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal.” (KANT, 2002)

No entanto, como a percepção é um elemento fundamental na sua teoria de conhecimento, em muitos momentos, e em obras diferentes, Kant analisa a experiência sensível do corpo humano, a relação de prazer corporal, assim como a representação artística do corpo. Todas essas abordagens estão no entorno de uma preocupação central: a razão (MELANI, 2012).

Tal sentimento de valorização da razão já se fazia presente no século anterior, quando o homem se posicionou contra o teocentrismo medieval e contra o princípio da autoridade, mas foi no Século das Luzes que o homem se percebe confiante, autônomo e senhor de seu próprio destino e, em relação à natureza, não basta apenas a contemplação, é preciso conhecimento para dominá-la (ARANHA, 2006).

Foi a partir do movimento iluminista que surgiu sutilmente a concepção de “autonomia do corpo”, mas uma autonomia que pode ser controlada pela sociedade capitalista, que pretendia disciplinar e controlar o corpo (OLIVIER, 1995). Essa autonomia controlada era exercitada principalmente pela escola, que reproduzia a concepção de mundo da classe dominante e objetivava uma adequação ao trabalho das fábricas para os operários e o profissionalismo para as classes privilegiadas.

A partir da Revolução Industrial, o corpo passou a ser disciplinado, treinado para os trabalhos nas fábricas; servindo como um instrumento da burguesia, que tinha como objetivo a produção do capital. A nova concepção de corpo estava pautada nos princípios do taylorismo e do fordismo, que pressupunham um corpo forte, dócil e

habilidoso para as funções especializadas das fábricas (TRUONG; LE GOFF, 2006). Surge um corpo utilitário e massacrado por exaustivas jornadas de trabalho, mas que deveria ser suficientemente forte e resistente para que os objetivos mercantilistas dos patrões fossem alcançados. O corpo passa a ser reconhecido como instrumento para produção de capital.

Durante o século XIX, enquanto a burguesia se fortalecia, o proletariado lutava por melhores condições de trabalho e de vida. Nesse período, revela-se uma nova concepção de mundo e de homem, valorizando-o como ser racional, senhor de seus atos e de suas ideias. Firma-se também um ideal de corpo dicotomizado, manipulado e fragmentado, um corpo que consome produtos e, conseqüentemente, passa a ser também um corpo objeto, produto, consumidor.

Na verdade, a posição materialista é consequência desta mentalidade vigente. Numa palavra, o materialismo é uma tentativa de naturalizar o corpo e suas funções, isto é, fazer com que o corpo físico deixe de ser um corpo vivente. Persiste ainda a ideia do corpo submetido às leis da natureza.

O mecanicismo cartesiano teve enorme influência sobre sua época e foi influenciado pela realidade histórica em que vivia. Pode-se afirmar que depois dele muito se mudou na forma de ver o corpo do homem na filosofia ocidental, principalmente por ter influenciado a vários outros filósofos e também as ciências modernas.

Apesar desta hegemonia da concepção mecanicista de corpo, nestes três últimos séculos, uma série de ideias e concepções vieram influenciar na forma de conceber o corpo, e não podemos deixar de citar as contribuições do marxismo, das críticas de Nietzsche, e das contribuições do filósofo francês Michel Foucault para uma compreensão diferente da atribuída ao corpo pelo mecanicismo cartesiano.

Marx não escreveu diretamente sobre o corpo e a corporeidade, mas, ao discutir as desigualdades sociais, também revelou a desigualdade existente entre os corpos. Quando Marx analisa a forma de organização social, contribui para uma nova abordagem sobre o corpo. Criticava a exploração do corpo e seu uso como instrumento para a produção do capital, além disso, se opunha ao pensamento mecanicista ao analisar e questionar o sistema capitalista através da ótica do materialismo histórico dialético.



O modo de produção capitalista embrutece o trabalhador e o transforma em uma coisa. A alienação do produto do trabalho conduz também a uma alienação do homem (WEISCHEDEL, 1999). Não é mais quem trabalha quem planeja. O operário apenas executa ações que lhe são impostas para preservar o ritmo da produção. Não é mais seu corpo e seu pensamento que determinam o funcionamento das máquinas, mas são elas que definem as ações do operário e o ritmo das operações repetitivas. O ser humano precisa se adaptar às máquinas. É nesse sentido que o homem, seu corpo, suas forças e energias tornam-se coisas.

A ideia central da concepção materialista dialética em relação à constituição humana é a de que o homem interfere na Natureza, modificando-a para suprir suas necessidades, e, ao fazê-lo, também se modifica. O pensamento marxista propõe uma mudança na forma de ver o homem e o mundo, uma vez que até o século XIX, o pensamento era fundamentalmente metafísico. Para Marx, o homem “[...] se configura a partir das condições materiais e concretas de sua existência.” (GONÇALVES, 2007, p.58).

Para o materialismo dialético, não tem sentido falar de dicotomia entre corpo e mente. O ser humano é uma unidade. As transformações do corpo ocorridas no processo de humanização implicam transformações cerebrais e desenvolvimento de funções cognitivas cada vez mais sofisticadas.

Segundo Melani (2012), podemos destacar duas ideias básicas diferentes do legado filosófico sobre o corpo até a época de Marx. Se a matéria em movimento é a base de explicação do mundo, o corpo deixa de ser uma espécie de sócio ou de realidade menor; ou de entrave à realização humana, porque essa realização, seja qual for, não é sobre-humana, nem fora dos desígnios da matéria. Em segundo lugar, se o homem só pode ser compreendido a partir de sua realidade social, que está em constante mudança, de nada adianta defini-lo com conceitos essencialistas, absolutos e atemporais, como faziam muitas das concepções metafísicas. O corpo e a reflexão sobre ele devem ser pensados a partir da sua conformação social.

Marx denuncia uma sociedade que tem por objetivo fabricar corpos saudáveis, fortes e adestrados, capazes de participar de todas as fases de produção com eficiência. Com Marx, a dimensão da corporalidade do homem é pensada em toda sua concretude. O homem objetiva-se no mundo exterior por meio de todos os seus sentidos. Para ele, no trabalho criador, evidencia-se a unidade entre

consciência e corpo, sendo o trabalho manual, ao mesmo tempo, trabalho ou atividade da consciência. O corpo do homem é um corpo que se torna humano por sua atividade produtiva. Seus sentidos são sentidos humanos, pois seus objetivos são objetos humanos, criados pelo homem e a ele destinados (GONÇALVES, 2007).

Com o advento do capitalismo, se faz surgir uma série ainda maior de inovações relativas à existência do corpo, posto que o desenvolvimento biológico e tecnológico, a partir de então, propicia a sua acelerada valorização. O corpo se insere em um mercado globalizado, que o engole, o explora, o glorifica e o coisifica com igual facilidade.

Nietzsche propõe reconduzir o corpo ao seu lugar, o centro do humano. Nessa medida, se contrapõe à tradição filosófica que até sua época tinha se caracterizado pelo menosprezo ao corpo, com raras exceções. Para ele, a filosofia não foi até agora mais do que uma má interpretação do corpo e um mal-entendido sobre o corpo (CAMPANER, 2012). Diz o filósofo: “Por trás dos mais altos juízos de valor, pelos quais até agora a história do pensamento foi guiada, estão escondidos mal entendidos sobre a índole corporal, seja de indivíduos, seja de classe, ou de raças inteiras.” (NIETZSCHE, 2001, p.11).

Ele se contrapõe às realidades além-mundo de Platão e seguidores, presente no cristianismo e em outras religiões, concepções que têm na alma o animismo do corpo e no corpo a prisão da alma, a encarnação do pecado e da culpa (MATOS, 1997).

A má compreensão do corpo foi produzida pelo discurso moral travestido de metafísica, religião e ciência que, por sua vez, constituem-se como detratores do corpo. Segundo Nietzsche, a moral que cultua os valores ditos superiores sempre defendeu a existência de uma realidade transcendente absoluta, capaz de trazer consigo uma verdade em si, um bem em si e o mal em si. Na terceira dissertação da *Genealogia da Moral*, Nietzsche afirma que o ideal ascético construiu ilusoriamente um além mundo dotado de uma verdade em si e, em contrapartida, a vida, o corpo e o *pathos* foram negados. No mundo ideal, projeta-se a garantia de vida eterna, portanto, há a esperança de preservação da vida, mas, no mundo em que vivemos, a vida é negada. Para Nietzsche, a vida é vontade de potência, é luta permanente, é combate entre forças e, portanto, só pode se expandir através do exercício das forças. Ao negar o corpo e

os instintos, o ideal ascético está negando o combate, negando a vida enquanto vontade de potência.

Para Nietzsche, o corpo é a razão maior, ele congrega manifestações múltiplas, estabelece uma espécie de unidade funcional. O conhecimento racional é a razão menor, frágil e dependente do corpo. Toda preponderância da razão não passa de ilusão (MELANI, 2012). O corpo, em seu mistério inescrutável, é que pensa, sente, quer e age.

É o desprezo pelo corpo e pelo mundo que Nietzsche encontra na raiz do ideal ascético. Considera que não só a religião é alimentada pelos ideais ascéticos, mas também a filosofia e a ciência, no que elas têm de devoção à verdade. Segundo ele, esse ideal, com o objetivo de curar o sofredor através da promessa metafísica de outros mundos melhores do que este, de preservar a vida já como anti-vida ou como deslocamento da vida para um ideal alheio às verdadeiras condições de existência, é o que une o filósofo, o sacerdote e o cientista. Afirma ainda que nos ideais ascéticos a existência é negada, o corpo e os instintos são desvalorizados e a pretensa instauração de um conceito objetivo de verdade, apoiado sobre o desvelamento das essências, contribui para a valorização de um mundo transcendente. Segundo ele, o mais grave problema para a vitalidade da cultura teria surgido aí: a sobrevalorização do espírito em detrimento do corpo.

O pensamento em torno do qual se pelega, é a valorização de nossa vida por parte dos sacerdotes ascéticos: esta (juntamente com aquilo a que pertence, “natureza”, “mundo”, toda a esfera do vir a ser e da transitoriedade) é por eles colocada em relação com uma existência inteiramente outra, a qual se opõe, a menos que se volte contra si mesma, que negue a si mesma: neste caso, o caso de uma vida ascética, a vida vale como uma ponte para essa outra existência. (NIETZSCHE, 1998, p.106)

Segundo Nietzsche existir é responsabilidade do homem; não há nenhuma produção que não seja vinculada às potências criadoras da natureza. Não há qualquer criação, ideia ou representação que não seja produto do corpo. Assim, o corpo não pode ser entendido de forma isolada, independente do mundo ou como um objeto em meio

a outros objetos, mas deve ser compreendido como doador de sentido à realidade.

O corpo é uma inteligência viva, uma inteligência em movimento. “Tudo é corpo e nada mais; a alma é simplesmente o nome de qualquer coisa do corpo. O corpo é uma razão, uma grande multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor” (NIETZSCHE, 1979, p.26). Nietzsche não procurava fazer com que o corpo simplesmente ocupasse o lugar da alma. O corpo é redefinido sob outros princípios que não os da oposição corpo e mente, razão e sensibilidade, alma e corpo.

A redefinição de corpo é também a redefinição de homem. O corpo-homem e o mundo são movimento, inter-relações de força e de mudanças. A característica básica da Natureza e do ser humano é a vontade de viver e de dominar. Nietzsche chamou a essa vontade, imanente ao homem e ao mundo, de vontade de potência (WEISCHEDEL, 1999).

Nietzsche considera que o conhecimento pretendido pela filosofia tradicional está voltado para o privilégio da razão em detrimento dos sentidos e da subjetividade. Na busca dos filósofos para atingir suas condições ideais de existência e expandir plenamente seu poder, foi necessário que repudiassem o corpo, a sensualidade e o conjunto da vida afetiva. O corpo é excluído da dimensão da racionalidade, como se não participasse de modo algum do processo de pensar. A filosofia em sua história amarra-se a uma concepção de razão separada da sensibilidade, como se temesse perder-se de seu caminho até a verdade. Nietzsche afirma que pensar é antes de tudo uma função do corpo, conseqüentemente, não é possível desincorporar-se para poder pensar.

De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um “puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo”, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como “razão pura”, “espiritualidade absoluta”, “conhecimento em si”; tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes;

exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. Existe apenas uma visão perspectiva, apenas um “conhecer” perspectivo; e quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso “conceito” dela, nossa “objetividade”. (NIETZSCHE, 1998, p.109)

Segundo Nietzsche, não há vontade livre do sujeito, essa vontade é apenas uma crença errônea, que já está sendo transmitida há tanto tempo, que acabou por ser admitida sem a devida cautela. A conceituação de um “eu pensante” e do livre arbítrio permitiu o entendimento do sujeito, da racionalidade desvinculada do corpo e do espaço social.

Nietzsche considera que o corpo é o fio condutor para a análise das questões filosóficas. Sua filosofia concebe o corpo como relação de forças em conflito e não separa corpo e alma. Para ele, o erro da filosofia tradicional foi a exclusão do corpo. Ele afirma “[...] frequentemente me perguntei se até hoje a filosofia, de modo geral, não teria sido apenas uma interpretação do corpo e uma má compreensão do corpo”. (NIETZSCHE, 2001, p. 12).

Nietzsche concebe o corpo como uma totalidade de instintos e de forças agindo para a expansão e afirmação da vida. As manifestações corporais atuam em contínuos embates entre si, com o que se criam novas possibilidades, rompem-se limites. É no interior dessa dinâmica que os eventos devem ser encarados, através de perspectivas que consideram o mundo, o homem e suas produções como criações decorrentes dessas relações de forças. “Tomar o corpo como ponto de partida e fazer dele o fio condutor, eis o essencial. O corpo é um fenômeno muito mais rico e que autoriza observações mais claras. A crença no corpo é bem melhor estabelecida do que a crença no espírito.” (MACHADO, 1999, p.93).

Com essa apresentação sobre o corpo a partir da história da filosofia, pudemos compreender algumas das principais concepções filosóficas sobre o corpo na filosofia antiga, medieval, moderna e contemporânea e perceber o tratamento diversificado dado ao corpo ao longo da história, embora Foucault “trabalhe com uma perspectiva histórica que não é linear nem cíclica, pois ela congrega o antigo para fomentar não necessariamente o novo, mas, sobretudo, o impensado. E, como há muito se sabe, o instrumento histórico é

capaz de fabricá-lo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, VEIGA-NETO, SOUZA FILHO, 2011, p. 86).

No pensamento contemporâneo, Michel Foucault, como nenhum outro, despontou como pensador que levou às últimas consequências o desafio de fazer revirar o fundo acomodado das camadas históricas que perpetuavam as crenças a respeito de nossa “origem” ocidental. Assumindo-se francamente um leitor de Nietzsche e, mais do que isto, valendo-se dele como um interlocutor estimado e um potencializador crítico das condições pelas quais o homem da atualidade foi se (re)inventando – o célebre rosto do homem grafado na orla do mar, prestes a desvanecer-se –, Foucault vai mesmo definir as condições metodológicas de seu empreendimento filosófico: fazer filosofia fazendo história, e desta a própria filosofia.

Dando sequência a nossa pesquisa, no próximo capítulo dessa dissertação pretende-se investigar as relações de poder e a fabricação de corpos dóceis na concepção de Michel Foucault.

## CAPÍTULO II

### A FABRICAÇÃO DE CORPOS DÓCEIS PELO PODER DISCIPLINAR NA PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT

Os escritos de Michel Foucault apresentam uma unidade determinada pelo fato de serem pesquisas acerca dos saberes sobre o homem, bem como sua constituição e possibilidades. Quanto aos procedimentos, conceitos e objetivos, esses escritos formam uma trajetória marcada por modificação, que são reconhecidas em três eixos: arqueológico<sup>11</sup>, genealógico<sup>12</sup> e ético, ou, como afirma Veiga-Neto (2004) em suas pesquisas, em vez de falar em fases ou eixos, prefere domínios foucaultianos, os domínios do ser-saber, do ser-poder e do ser-consigo, sendo no primeiro e no segundo domínios que Foucault desenvolveu e aplicou, respectivamente, a arqueologia e a genealogia.

De acordo com Dreyfus e Rabinov, o próprio filósofo fala da divisão de seu pensamento em três momentos, quando diz: “procurei criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (DREYFUS; RABINOV, 1995, p. 231).

*Vigiar e punir* é considerado o marco inaugural da sua fase genealógica. O que passa a interessar a Foucault, então, é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e

---

<sup>11</sup> O uso da palavra arqueologia indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos. A análise arqueológica busca também as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais, etc. (VEIGA-NETO, 2004).

<sup>12</sup> Foucault explicou algumas vezes, no início da década de 70, como havia se deslocado da arqueologia para a genealogia, ainda entendendo que as análises genealógicas serviam de apoio e complemento às análises arqueológicas. Num diálogo com Paul Rabinow, assim se expressou Foucault: “A arqueologia define e caracteriza um nível de análise no domínio dos fatos; a genealogia explica ou analisa no nível da arqueologia”. Pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente (Idem).

como nos constituímos na articulação entre ambos. Assim, se ele estuda o poder não é para criar uma teoria do poder, mas sim para desconstruir o operador didático poder-saber que compõe a “ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais” (MOREY, apud, VEIGA-NETO, 2004, p. 66). Ainda sobre a obra *Vigiar e punir*, esta merece destaque, pois o autor analisa os mecanismos de punição e vigilância, sendo a principal referência para a análise da dinâmica disciplinar na escola. É em tal obra e nos cursos que ministrou no *Collège de France*, nos anos de 1970, que Foucault mostrou como surgiram, a partir do século XVIII, novas técnicas de poder que, centradas no corpo dos indivíduos, implicaram resultados profundos e duradouros até mesmo no âmbito macropolítico. Tais técnicas tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante. Foucault está falando aí de práticas disciplinares e de vigilância como uma ação que institui e mantém tais praticas; ele está falando de disciplinamento e panoptismo.

Foucault, ao tratar do suplício dos corpos dos condenados, comenta que, no final do século XVIII e início do XIX, as festas de punições foram desaparecendo, após dezenas de anos deixou de existir o corpo como objetivo principal da repressão penal. Não se viu mais “o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo” (ARAÚJO, 2001). De acordo com ele, a punição vai deixando de ser um espetáculo e vai assumindo uma forma negativa, já que o homem precisa temer o crime não em função daquelas cenas públicas, mas pelo fato de ser punido. O desaparecimento dos suplícios é, pois, o espetáculo que se elimina; mas é também o domínio sobre o corpo que se extingue (ARAÚJO, 2001). Após o século XVIII, de acordo com Foucault, o objetivo das práticas punitivas não estava mais no corpo, mas em tocá-lo o mínimo possível.

Foi no século XVIII que o corpo começou a ser estudado num contexto médico-científico para levantar os dados das patologias físicas e psíquicas, tendo como objetivo a normalização de condutas, mostrando quem eram os anormais e desviantes, sendo que o objetivo de investigar o corpo é para melhor controlá-lo. Segundo



Mendes, o corpo, para Foucault, é algo com uma existência material, uma massa, uma superfície ao longo da história. Porém, longe de ser uma matéria inerte, o corpo de que ele fala é uma superfície moldável e transformável por técnicas disciplinares e de biopoder, sofrendo a ação de relações de poder específicas e historicamente elaboradas. “Um arcabouço para os processos de subjetivação, a trajetória para se chegar no ‘ser’ e também para ser prisioneiro deste” (MENDES, 2006, p.168). Juntamente com as questões referentes ao sujeito, pode-se dizer que Foucault acabou por levantar também uma história política do corpo, na medida em que nele se complementam mutuamente o risco e o controle, numa tentativa perene de que o sujeito se sinta governante e seja também governado.

Enfim, podemos dizer que é a partir do século XIX que o corpo não é mais entendido como um suplício, mas como um corpo que precisa obter aptidões, pronto para executar o trabalho. O corpo é codificado para que se torne útil e produtivo.

Assim como a arqueologia a genealogia não acredita nem nas essências fixas, nem em leis universais, nem em fundamentos e finalidades metafísicas; ambas põem em evidência as rupturas onde se pensava haver continuidades; ambas desconfiam dos discursos unitários, generalizantes e emblemáticos.

Para Foucault, toda teoria é provisória e acidental. Assim, nem a arqueologia, nem a genealogia tem como objetivo fundar uma teoria, mas sim, realizar análises fragmentárias e transformáveis. A análise genealógica de Foucault produz um distanciamento em relação à ciência política, que se limita ao âmbito do Estado na investigação sobre o poder. Ele evidencia a existência de formas de poder que são diferentes do poder do Estado.

Conforme Veiga-Neto (2004), o poder entra em pauta para Foucault como um operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes. Foucault cuida para que suas análises genealógicas nem reifiquem o poder, nem o tomem antecipadamente como algo que emana de um centro – como o Estado, por exemplo.

Araújo (2001) observa que o corpo passou a ser submetido às técnicas disciplinares que possibilitaram ao indivíduo ser um objeto de saber, enquanto o poder que permite o adestramento de corpos não está sob responsabilidade jurídica do Estado. Como diz a autora, é algo que está espalhado e não concentrado no Estado ou numa

parte mais elevada da sociedade: o poder encontra-se difuso em múltiplas direções.

Neste segundo capítulo, pretende-se fazer uma abordagem descritiva apresentando a ideia da fabricação dos corpos dóceis pelo poder disciplinar. Foucault ressalta que na modernidade o corpo passou a ser submetido às técnicas disciplinares<sup>13</sup> que possibilitaram ao indivíduo ser um objeto de saber, enquanto o poder permite o adestramento dos corpos.

O capítulo está estruturado da seguinte forma: num primeiro momento, é conceituado o poder disciplinar e sua relação com o corpo. Num segundo momento, aparece uma reflexão sobre a noção de visibilidade e o conceito de panóptico. E por fim, é feita uma descrição do biopoder como elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção.

## 2.1 O PODER DISCIPLINAR

O enfoque genealógico de *Vigiar e Punir* permite que Foucault ensaie uma crítica

política da sociedade moderna<sup>14</sup>, aquela que se inicia aproximadamente na segunda metade do século XVIII e vem até nossos dias. Analisa o que chamou de sociedade disciplinar, que fabricou indivíduos dóceis e úteis. Foucault mostra que não estava interessado numa história das prisões, isto é, falar das suas origens, causas, características e evolução. O que se vê é:

[...] um filósofo preocupado com o problema da individualização, da normalização, da disciplinarização e da formação simultânea de saberes e poderes controladores, cujo resultado é o homem cognoscível pela medicina, pela psicologia, pela pedagogia.

---

<sup>13</sup> O termo dispositivo surge em Foucault na década de 1970 e designa inicialmente operadores materiais do poder, isto é, técnicas, estratégias e formas de assujeitar desenvolvidas pelo poder (REVEL, 2011).

<sup>14</sup> Foucault chama de Antigo Regime ou Época Clássica o período histórico que vai do fim do Renascimento até a época da Revolução Francesa (1789), e de Novo Regime, e às vezes de Modernidade, o que lhe sucede. Mas é preciso entender que, para Foucault, Modernidade designa menos um período da História e mais uma atitude (VEIGA-NETO, 2004).

Técnicas punitivas, mecanismos e dispositivos reguladores e controladores nas escolas, prisões, fábricas, quartéis e hospitais produziram a sociedade disciplinar (ARAÚJO, 2001, p.70).

Para ele somos a sociedade que inventou aparelhos que regulam os corpos para melhor controlar as almas. Não através de poderes maciços, usurpadores, dominadores, mas de micro poderes que vão do simples castigo até a prisão. Esses micropoderes, longe de abolirem os macropoderes, os sustentam e multiplicam seus efeitos.

Escrevendo sobre Kant, Foucault afirma que o filósofo alemão do século XVIII teria inaugurado uma maneira nova de pensar, na medida em que perguntava pela atualidade. Segundo Foucault, ao escrever “O que são as Luzes”, em 1784, Kant estaria marcando o aparecimento de uma questão do presente, da atualidade. Estaria abrindo perspectivas para uma forma inédita na filosofia. É quando o presente passa a ser acontecimento filosófico e a filosofia surge como problematização da atualidade, estabelecendo-se uma modalidade diferente de pensar. [...] Daí considerar seu pensamento como fundamento das duas tradições críticas em que se dividiu a filosofia moderna. Em uma delas apoiou-se na tradição que propôs a questão das condições sob as quais um conhecimento verdadeiro é possível, evidenciando-se depois do século XIX como Analítica da Verdade. Na outra, que tem seu nascimento na elaboração da questão da “Aufklärung” e do sentido da Revolução, estão formuladas essencialmente as interrogações sobre o campo atual das experiências possíveis, constituindo-se numa Ontologia do Presente (FONSECA, 2003, pp. 73-74).

Para Foucault, sua filosofia está alinhada a essa segunda tradição, que, ao lado de pensamentos como os de Hegel, da Escola

de Frankfurt, de Nietzsche e de Max Weber, parte em busca de uma ontologia de nós mesmos.

Nessa atualidade aparece o indivíduo moderno, produto de uma tecnologia, constituído enquanto objeto de saber e resultado das relações de poder, marcado pela docilidade e utilidade que justificam o processo de sua constituição. É sobre tal produção do nosso presente e para o nosso presente que se voltam os olhares mais atentos do pensador das relações de forças, das técnicas e estratégias.

Foucault (2010) afirma que foi no século XVIII que surgiu um novo poder, diferente daquele existente nas relações de soberania que era baseado na terra e seus produtos. O novo poder apoia-se nos corpos e seus atos, para tirar-lhes tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. Portanto, segundo o autor, este poder que não corresponde mais à soberania, surge claramente na sociedade burguesa, sendo um instrumento importante para a formação do capitalismo industrial.

Os corpos dóceis recebiam com naturalidade a disciplina, que se constituía de métodos que permitiam o controle minucioso das ações corpóreas, através da delimitação de espaço, controle e tempo e de movimento.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar, e inverte por um lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2001, p. 119).

O que Foucault escreveu para o século XVIII pode ser atualizado hoje. Ao olharmos mais detalhadamente as competições esportivas, sejam quais forem, vemos o quanto os corpos são

disciplinados e exigidos um rendimento por parte de seus treinadores e até mesmo pela sociedade capitalista.

Em nossa sociedade, os corpos dóceis foram treinados, aprimorados para vencer a qualquer maneira, mesmo que o preço pago fosse o do desprezo dos outros corpos ou a maior submissão deles. Como exemplo, podemos citar que, [...] no final de uma maratona, o atleta tem menos células sanguíneas de defesa que um paciente de AIDS. Ele leva até cinco dias para recuperar o nível de glóbulos brancos” (Revista VEJA, p.90, 2000).

Ou ainda, podemos afirmar que cresce cada vez mais o número de pessoas que realizam algum tipo de atividade física, seja com vistas à performance esportiva, ao *fitness* ou para fins de saúde, lazer. De modo geral, há um discurso corrente que associa a prática da atividade física à promoção da saúde. No entanto, pesquisas mostram que a busca por um estilo de vida ativa encontra-se, em grande medida, associada ao culto ao corpo e à autorregulação da saúde.<sup>15</sup> Nesse caso, o sujeito individual passa a ser responsável pela sua saúde e bem-estar. No entanto, a multiplicação das imagens sobre corpos saudáveis, sempre belos e jovens, é bem mais rápida do que uma produção real de saúde e beleza do cotidiano.

Araújo (2001), comentando Michel Foucault, aponta que no final do século XVIII, o castigo para o corpo, a ação de mostrá-lo em público quando condenado, enfim, todo o espetáculo que fazia parte do público na França, foi sendo substituído pelo que a autora chama de justiça distributiva. Desse modo, o corpo passaria a ser alvo de interdições e submetido a obrigações. Mesmo com a exposição pública da guilhotina na Revolução Francesa, a autora lembra que décadas depois, a morte penal não teve mais aquela apresentação pública.

Para Foucault, os sistemas punitivos, mesmo não utilizando castigos violentos ou sangrentos, estão tratando do corpo. O corpo e suas forças, visando sua docilidade e utilidade, a sua submissão. A penalidade vem para normalizar, pois ela compara, hierarquiza, torna os ditos diferentes iguais.

O corpo foi alvo de punições para aqueles que não seguiam as regras impostas, principalmente até o século XVIII. Embora o corpo

---

<sup>15</sup> Conforme as pesquisas realizadas por BOLTANSKI, Luc. *As classes sociais e o corpo*. Rio de Janeiro: Graal, 2004, e por CASTRO, Ana Lúcia. *Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo*. São Paulo: Annablume, 2003.

continuasse sendo objeto de medidas corretivas, mas sem existir os espetáculos para o povo assistir.

Ao traçar uma breve história da disciplina<sup>16</sup>, Foucault (2010) afirma que ela foi organizada no século XVIII. O autor cita o exemplo dos exércitos, das oficinas e dos mosteiros que eram impregnados pelo modelo disciplinar, assim como as empresas de escravos que existiam nas colônias espanholas, holandesas, francesas, dentre outras. Porém, até então, os sistemas disciplinares existiam de forma fragmentada e isolada. Com normatização, o trabalho dos homens consolidou-se a partir do século XVIII, com o objetivo de tornar útil o trabalho, tudo por meio de um controle minucioso dos corpos. Dentro das escolas, de acordo com o autor (2010), estes sistemas aparecem nesta época, quando se verifica um grande progresso no processo de alfabetização.

Na época clássica, o corpo é descoberto como objeto de poder, aponta Foucault (2001, p.117), pelo fato de ser manipulado, modelado e treinado para ser obediente. Isto é, para um corpo entrar nos esquemas de docilidade, precisa apresentar movimentos mecânicos e repetitivos, que tendem para um fim específico, sendo possível consegui-lo por meio de processos disciplinares. O que seria, então, um corpo dócil?

É dócil um corpo que poder ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações,

---

<sup>16</sup> Modalidade de aplicação do poder que surge entre o fim do século XVIII e o início do século XIX. O “regime disciplinar” caracteriza-se por um conjunto de técnicas de coerção que se exercem segundo um esquadramento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos, e que abrangem particularmente as atitudes, os gestos, os corpos. Os procedimentos disciplinares se exercem mais sobre os processos da atividade do que sobre seus resultados e o assujeitamento constante de suas forças impõe uma relação de docilidade-utilidade (REVEL, 2011, p.36).

proibições ou obrigações (FOUCAULT, 2001, p. 118).

Para uma possível compreensão do que seria a docilização de um corpo, a reflexão abaixo de Michel Foucault citando uma Ordenação de 20 de março de 1764, ilustra o processo de fabricação de um soldado, isto é, quando o indivíduo deixa de ser o camponês. Para isso é necessário:

Manter a cabeça ereta e alta; a se manter direito sem curvar as costas, a fazer avançar o ventre, a salientar o peito, e encolher o dorso; e a fim de que se habituem essa oposição lhes será dada apoiando-os contra um muro, de maneira que os calcanhares, a batata da perna, os ombros e a cintura encostem nele, assim como as costas das mãos, virando os braços para fora, sem afastá-los do corpo... ser-lhes-á igualmente ensinado a nunca fixar os olhos na terra, mas a olhar com ousadia aqueles diante de quem eles passam... a ficar imóveis esperando o comando, sem mexer a cabeça, as mãos nem os pés... Enfim, a marchar com passo firme, com o joelho e perna esticados, a ponta baixa e para fora (FOUCAULT, 2001, p. 117).

Em outras palavras, Foucault (2001) contextualiza a história do soldado no século XVIII trazendo o exemplo de docilização de um corpo para um fim específico. Isto é possível de ser fabricado, tirando-se a identidade de camponês e colocando-lhe a fisionomia e a posição corporal de um soldado. Pensando no processo escolar, pode-se dizer que se retira da pessoa sua história, suas experiências, e veste-lhe a roupagem de aluno. E, para tornar o corpo deste educando submisso, os educadores fazem uso do poder disciplinar.

Podemos afirmar que há todo um poder que investe sobre o corpo para produzir a “alma” moderna na qual o saber e o poder se articulam resultando num sujeito objetivado por práticas normalizadoras, corretivas, punitivas; em suma, uma alma conhecida através de investimentos de saber/poder (vigilância e punição) sobre o corpo.

As disciplinas, segundo Foucault (2001), não nascem, na verdade no século XVIII – podemos observá-las há muito tempo nos

conventos, nas forças armadas, nas oficinas, porém, é nos séculos XVII e XVIII que se afirmam enquanto caminho para a dominação. Desta forma, podem ser definidas como:

[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 2001, p. 118).

Para Foucault (2001, p.119), “o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano”, que não possui apenas a finalidade de aumentar as habilidades, mas surge para tornar cada vez mais homens e mulheres úteis e obedientes. Forma-se uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.

Araújo (2001) comenta que o corpo disciplinar, ao qual Foucault nos remete, é mais produtivo, já que ele é fabricado para ser eficaz, por meio de exercícios fixos e crescentes. Para isso, segundo a autora (p. 76), o tempo se torna “[...] fator de progressão, contínuo e acumulativo”. Nos processos disciplinares, o tempo é fundamental, tornando-se uma das formas de controle, sendo possibilitado por meio de estabelecimento de horários para atividades, evitando-se assim a ociosidade. O princípio da não-ociosidade, para o autor, é baseado na tese de que “[...] é proibido perder tempo que é contado por Deus e pago pelos homens [...], importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis” (FOUCAULT, 2001, p. 131).

Contudo, sabemos que a disciplina já existia nos quartéis, conventos e universidades antes do século XVIII, a diferença após esta data é que o corpo passa a ser adestrado de forma individual, mas ligado aos outros para ser mais eficaz (ARAÚJO, 2001). Desse modo, continua a autora, qualquer comportamento desatencioso ou



que não acate as ordens será percebido imediatamente de forma clara.

Neste processo de adestramento dos corpos, é fundamental ter claro quais são os recursos necessários para que ocorra seu funcionamento e traga sempre resultados aos interessados. Logo, o poder disciplinar tem como objetivo “adestrar” as “multidões confusas e inúteis de corpos”, e a partir daí, fabricar indivíduos meros objetos e, ao mesmo tempo, instrumentos do seu próprio exercício (FOUCAULT, 2001, p. 143). Para o autor (2001), são três os instrumentos responsáveis pelo sucesso do poder disciplinar: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. Tais instrumentos serão explanados mais detalhadamente no terceiro capítulo.

Uma sociedade disciplinar, ou melhor, uma sociedade militarizada, é a utopia de todo governante pois, desse modo, é possível ter todo indivíduo sob controle, sendo que nada escapa a sua vigilância, junto da norma e do exame (ARAÚJO, 2001). Os grandes palácios, afirma a autora, são substituídos pelas prisões, pelo encarceramento que ajuda na vigilância e na punição, já que qualquer erro é facilmente identificável. Esse modelo de cela vale para a fábrica, pois o controle intenso faz com que o operário seja mais produtivo. Esse modelo é usado também no processo pedagógico. A autora aponta o fato de que os monitores iam até as casas dos alunos para verificar o motivo pelo qual faltavam à escola, pois no século XVIII as funções disciplinares e as pedagógicas estavam intimamente ligadas.

O poder disciplinar é invisível, pode vigiar sem ser visto, se expressando pelo olhar e exercendo seu controle sobre os corpos em questão, mantendo o indivíduo disciplinado.

O poder disciplinar não elimina outros tipos de poder ou de relações de poder, mas às vezes os transforma e os leva a penetrarem de uma maneira mais suave, ou se quisermos mais perversa, em toda a sociedade.

Além disso, podemos citar o exame, pois este fazia com que a individualidade de cada corpo entrasse para uma documentação administrativa, pois tudo era anotado. Eram registrados detalhes de todas as atitudes e comportamentos (FOUCAULT, 2001). Tais atos de anotar e registrar produzem um saber, facilitado pelo *panoptismo*. Assim, a vigilância era fundamental para controlar alunos, presos,

“loucos” e operários, assevera o autor. Dessa vigilância derivava um registro.

## 2.2 O PANÓPTICO

Foucault (2010) esclarece que o modelo do *panoptismo* apareceu antes de Bentham<sup>17</sup>, seu criador oficial. Contudo, mesmo surgindo antes, foi Bentham (1791), garante Foucault, quem formulou a ideia do *panóptico* (ARAÚJO, 2001). Lembrando que foi Foucault quem o elevou como uma visão de conjunto, principalmente da visão daqueles que detinham o poder sobre a sociedade, utilizando o *panóptico* como uma forma de controle sobre os indivíduos nas instituições disciplinares.

De acordo com Fonseca (2003, p. 55), “essa figura arquitetural consegue materializar a funcionalidade das estratégias disciplinares e, dentre elas, de maneira especial, o instrumento da vigilância.” E uma das principais características da sociedade disciplinar é a visibilidade. Nela, o exercício do poder se faz por meio da transparência. Segundo Foucault, o projeto arquitetônico que traduz de forma mais clara o princípio de visibilidade é de Bentham e se chama panóptico, Foucault descreve esse novo projeto arquitetônico da seguinte maneira:

O princípio é conhecido: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior,

---

<sup>17</sup> Jeremy Bentham (1748-1832), filósofo e jurista inglês, um dos divulgadores da doutrina utilitarista e cujas ideias exerceram grande influência sobre o liberalismo político e econômico. Ao se envolver nos debates que se travavam sobre as prisões, punições de crimes, reforma moral dos criminosos e a sua recuperação para a sociedade, elaborou em 1791 o *Panóptico*, um documento e uma proposta de uma instituição carcerária com ideias e regras de funcionamento que se diferenciava das que vigoravam naquele período (FOUCAULT, 2001).

permitindo que a luz atravessasse a cela de lado a lado, um doente, um condenado, um operário, ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recordando-se exatamente da claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia, tantas janelas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho perifericamente individualizado e constantemente visível. [...] Em suma, o princípio da masmorra é invertido (FOUCAULT, 2001, p.165-166).

Segundo o mesmo autor, a ação contínua de poder que o panóptico provoca no indivíduo é permanentemente assimilada por ele, pois o panóptico induz as pessoas colocadas nele a se comportarem de acordo com as regras pré-estabelecidas pela aplicação do princípio do olhar contínuo: “plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia” [e nesse sentido], pode-se afirmar que “a visibilidade é uma armadilha” (FOUCAULT, 2001, p.166).

No panóptico, pouco importa quem esteja vigiando. Trata-se de um poder que é exercido de forma impessoal. A própria disposição arquitetônica permite o funcionamento do poder. Existe uma espécie de coação, bem como a possibilidade de se extrair o máximo de produtividade dos que são vigiados, sem com isso ter de recorrer à força física, pois para se ter um comportamento desejado bastava apenas o olhar atento do vigia. Com o modelo panóptico, inverte-se a posição, pois o que antes se queria esconder, agora é exposto: “daí o efeito mais importante do panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade, que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 2001, p.167). O princípio arquitetônico da Idade Clássica, das grandes construções como forma de exercício do poder do rei, as fortalezas de guerra para se dobrar o inimigo, é substituído por outro princípio, por uma arquitetura mais leve por meio da qual a luz deve passar e, com ela, o olhar vigilante.

Segundo Veiga-Neto (2004), ao recorrer ao panóptico, Foucault nos mostra o quão econômica é essa máquina óptica, ao possibilitar que alguns poucos fiscalizem eficiente e permanentemente a ação de muitos, não importando se isso se dá numa prisão, num hospital, numa fábrica, num asilo, numa escola. E importa pouco se, a partir de então, o panoptismo realizou-se sempre

e nos seus mínimos detalhes, em todas essas instituições. O que importa é que, em maior ou menor grau, ele de fato logo passou a comandar o funcionamento de tais instituições, qual um denominador comum entre todas elas.

O panóptico é um exercício constante de afirmação de um poder ramificado que se multiplica, se fixa, impõe comportamentos, distribui e organiza espaços. A partir do ideal de multiplicação e fortificação, no final do século XVIII, os números de instituições transformadoras desenvolveram-se de tal maneira, que possibilitava observar uma família a partir do comportamento de uma criança na escola. Tomando a escola cristã como exemplo, Foucault (2001) “afirma que ela não deve simplesmente formar crianças dóceis; deve também permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver. A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular”.

Seria dispensável mencionar que, nos dias de hoje, o princípio da transparência e da visibilidade está mais presente e arraigado do que nunca. Os anúncios de que se está sendo filmado estão por toda parte e, por mais que pareça curioso, se deseja cada vez mais câmeras que filmem as pessoas. Até mesmo nas escolas temos uma quantidade enorme de câmeras que são justificadas como fator de segurança. Outro efeito perverso desse princípio está nos programas que exploram com muito sucesso de público a exposição de pessoas permanentemente vigiadas em programas de televisão, os chamados *reality show*. São todos exemplos que ilustram a atualidade do tema do panóptico, além do refinamento e importância que ele recebe em nossos dias.

Esta figura arquitetural veio ajudar nos problemas de vigilância que os industriais e os educadores apresentavam. Foucault (2010) diz que, já em 1751 na Escola Militar de Paris havia uma preocupação com a vigilância dos alunos. Nesta, esclarece (2010, p.210-211):

Cada aluno devia dispor de uma cela envidraçada onde ele podia ser visto durante a noite sem ter nenhum contato com seus colegas, nem mesmo com os empregados. Existia, além disso, um mecanismo muito complicado que tinha como único objetivo evitar que o cabeleireiro tocasse fisicamente o pensionista quando fosse penteá-lo: a cabeça do aluno

passava por um tipo de lucarna, o corpo ficando do outro lado de uma divisão de vidro que permitia ver tudo o que se passava. Bentham contou que foi seu irmão que, visitando a Escola Militar, teve a ideia do panóptico.

Na verdade, o panóptico faz com que o vigiado não veja o responsável por este poder que controla, mas tem sempre a sensação de estar a todo instante sendo observado. É uma máquina que fabrica bons comportamentos, sem recorrer à força física para que um operário trabalhe, um louco acalme-se, um detendo comporte-se bem ou um aluno seja aplicado. A violência não precisa ser física, marcada no corpo, como já foi citado, mas não deixa de ser uma violência psicológica, em que o próprio indivíduo, com receio de ser punido ou excluído, se autovigia constantemente. É interessante destacar a reflexão de Foucault (2010) acerca do curso do olho do poder. Ele afirma que o olhar exige um custo insignificante para ser levado em consideração, afinal, não é necessário armas e nem violência física. É um olhar constante, que cada um, ao senti-lo, passa a interiorizá-lo.

Em decorrência disso, o panóptico serviria para situações diversas: cuidado de doentes, instrução de escolares, fiscalização dos operários e, também, para evitar a ociosidade de mendigos (FOUCAULT, 2001). Implanta corpos nos espaços e os distribui em instituições como a escola, a prisão e a oficina.

O panoptismo foi uma invenção tecnológica na ordem do poder, como a máquina a vapor o foi na ordem da produção. Esta invenção tem de particular o fato de ter sido utilizada em níveis inicialmente locais: escolas, casernas, hospitais. Fez-se nesses lugares a experimentação da vigilância integral. Aprendeu-se a preparar os dossiês, a estabelecer as notações e as classificações, a fazer a contabilidade integrativa desses dados individuais (FOUCAULT, 2010, p. 160).

Portanto, uma das tecnologias aprimoradas para o ato de vigilância foi a criação do *panoptismo*, que é capaz de docilizar os corpos que se encontram nas diversas instituições disciplinares. Para Araújo (2001, p.115), esta arquitetura de vigilância, inicialmente um

projeto modelo para as prisões, acabou servindo para a “[...] construção de hospitais, escolas, quartéis, fábricas, asilos; as instituições disciplinares podem assim esquadrihar os comportamentos, objetivá-los e, ao mesmo tempo, produzir um saber pela observação rigorosa, pelo registro individual e detalhado das condutas”.

O *panóptico*, na verdade, ajudou na produção de novos saberes, pois com o controle permanente de um olhar que a todos vigia e registra minuciosamente os comportamentos, serão fornecidos conhecimentos específicos dos indivíduos que fazem parte ou que frequentam uma instituição. No entanto, é fundamental ressaltar, de acordo com Araújo (2001, p.77), que esse modelo de *panóptico* projetado por Bentham é construído até os dias atuais, com pequenas variações, pelo fato de “[...] corrigir, curar, instruir, guardar loucos, treinar operários, recuperar mendigos e desocupados [...]” e educar alunos, disciplinando-os.

Na *Microfísica do poder*, Foucault (2010), trata do poder nas sociedades capitalistas, que está acompanhado do tempo e da vigilância e que resulta na produção de novos saberes. Na introdução deste livro, Roberto Machado comenta brevemente sobre o que eram os micro-poderes na visão de Foucault. Apresenta suas reflexões de como um poder penetra na vida cotidiana do indivíduo e atinge sua realidade mais palpável – seu corpo. Acrescenta que procedimentos técnicos do poder, tais como controle rigoroso do corpo, ou melhor, dos “[...] gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos” estão vinculados a uma microfísica do poder (trad. MACHADO, 2010, p. XII).

O poder está em todos os lugares, porque está “na cabeça” das pessoas, são micropoderes que estão em toda parte, como diz Foucault (trad. MACHADO, 2010, p.237), o poder não está apenas nos aparelhos do Estado. Percebe-se essa presença do poder “[...] quando nos voltamos para os indivíduos, que só encontremos o poder em suas cabeças (sob forma de representação, aceitação ou interiorização)”. Por isso, segundo Araújo (2001), na visão de Foucault, a luta política não deveria existir apenas contra as grandes organizações capitalistas, mas deveria acontecer contra os aparelhos e instituições que permitem que elas realmente funcionem, já que são eles que produzem seu saber, poder e verdade.

Machado (2010) assegura que Foucault parte do micro, da produção de saberes sobre o crime, a sexualidade, a doença, a

loucura e verifica como estes micropoderes se relacionam com o macro, o aparelho de Estado. Foucault não partiu do centro para a periferia, e nem do macro para o micro, é importante ter isso claro, já que ele não investiga as relações de poder partindo do Estado, como se neste se encontrasse todo o poder social. Nem usa o Estado apenas como origem para a formação dos saberes nas sociedades capitalistas. Para o autor, os poderes não se encontram em algum lugar claro da estrutura social, já que todos os indivíduos estão permeados por eles, não havendo limites ou fronteiras para esta rede de poderes. Por outro lado, “rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona” (MACHADO, 2010, p. XIV).

Para Araújo (2001), nossa sociedade acabou inventando os aparelhos que estabelecem regras para o corpo, pensando no controle das almas, o que torna possível por meio de micropoderes que podem começar em simples castigos, mas que podem chegar até a prisão. Porém, segundo a autora, os macropoderes não são extintos, pois os micropoderes os sustentam. Dessa maneira, não são grandes poderes concentrados em grandes instituições somente, mas que são sim, pequenos poderes presentes em toda parte, atingindo todos os homens e mulheres. Trona-se fundamental ressaltar, conforme Araújo (2001), que Foucault, ao contemplar as relações entre o poder e a produção de saberes, não buscava criar uma teoria do poder, mas fazer uma compreensão da análise da economia do poder, que no século XVIII estava ligada às máquinas, ao olhar que vigiava e, também, à norma disciplinar.

O poder disciplinar, por exemplo, requer um registro permanente do conhecimento. Por isso que, ao mesmo tempo em que se executa um poder, acaba-se produzindo um saber, conforme o questionamento de Machado (2010, p. XVIII): “o olhar que observa para controlar não é o mesmo que extrai, anota e transfere as informações para os pontos mais altos da hierarquia do poder?”. Lembrando que há uma relação dialética entre poder e saber. Afinal, ambos só existem em suas relações.

O objetivo da disciplina, como instrumento do poder disciplinar, é justamente docilizar o indivíduo, fabricando-o, do ponto de vista social, econômico e político e, assim, produzir mais, para gerar mais lucros, de forma que homens e mulheres não se revoltam com o Estado:

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão desde, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (FOUCAULT, 2010, p.106).

Foucault (2010) deixa claro que outra característica exigida pela disciplina é o constante ato de registrar o que o indivíduo faz e como ele se comporta. Isso inclui todos os detalhes possíveis, para que nenhum saber passe despercebido.

Michel Foucault (2010) garante que o corpo, ao longo do tempo, foi dominado, na medida em que o poder investiu nele, propiciando sua domesticação por meio da ginástica, dos exercícios, da nudez, da valorização de um corpo bonito. Um desejo do próprio corpo que é alcançado por um trabalho obstinado, repetido e incessante, tudo isso o poder fez com o corpo de crianças, de soldados, de trabalhadores, de alunos. Como diz o autor: “o poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo” (p.146). Por isso, Araújo (2001, p. 72) defende que o poder investe no corpo, vigiando-o e o punindo com o propósito de produzir uma alma onde o poder e o saber se juntam e acabam sujeitando o indivíduo, fazendo uso das práticas que normalizam, corrigem e punem.

O poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa. No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para poder produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que recebe, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos



julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos do poder (FOUCAULT, 2010, p.180).

Daí a importância de compreender aquilo que está escondido nas relações de poder, (FOUCAULT, 2010), podemos nos perguntar, o que está por trás da relação professor – aluno dentro do espaço escolar? Pois se o professor registra o comportamento do aluno, ele está produzindo um saber sobre ele, que chegará, como comentou Machado (2010), a uma outra hierarquia de poder. E, a partir da produção deste saber, o aluno poderá ser docilizado, docilização esta que se torna possível pelo poder disciplinar, que proíbe comportamentos e expressões consideradas “anormais”. Assim, a instituição escolar domina e/ou educa os “deseducados”.

Ao tratar de dominação, Foucault (2010) observa que esta não acontece na forma do domínio de um indivíduo sobre os outros, ou de um grupo sobre outros, mas de formas múltiplas em toda a sociedade. Nesse sentido, o autor (2010, p.238) questiona: “como funciona o poder? É suficiente que ele proíba violentamente para funcionar realmente?”. E em seguida: “será que ele sempre se precipita de cima para baixo, do centro para a periferia?”.

Diante do que acabamos de ver, surge necessariamente uma pergunta: como nossa sociedade pode transformar-se numa sociedade disciplinar, com tantos detalhes e instrumentos que a permitem controlar o corpo de cada homem, mulher e criança minuciosamente? Para respondermos essa pergunta, Araújo (2001) tem elementos que permitem uma resposta, quando escreve que isso foi possível devido ao domínio e exercício voltado para o corpo das pessoas, conseguindo tirar deles a verdade, sob formato de relatos, questionários, avaliação de aptidão. Enfim, fazendo uso das avaliações e medições comportamentais, sempre com a finalidade de tornar este mesmo corpo dócil e, claro, produtivo. Lembrando, segundo a autora, que em outros modos de produção, como a escravidão e o feudalismo, havia repressão sobre o corpo, porém, é nesta sociedade disciplinar que a força sobre o corpo funcionou de forma eficaz, repartindo o espaço e dividindo o tempo.

### 2.3 O BIOPODER

Outro aspecto indispensável para se compreender a forma como se dá o exercício do poder na sociedade disciplinar é traduzido com a expressão biopoder. Esta expressão exprime a necessidade que se estabeleceu na sociedade contemporânea, não de anular forças, mas de produzi-las, fazê-las crescer, otimizá-las, de tal maneira que o indivíduo possa ser útil, dócil e integrado ao sistema econômico de maneira eficaz e controlada. De acordo com Araújo (2001), o corpo útil, produtivo e submisso é componente essencial das sociedades modernas. Segundo Foucault, “o biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de produção ao processo econômico” (FOUCAULT, 2001a, p.123).

O biopoder funciona como uma anátomo-política do corpo humano e, também, como uma bio-política voltada para a população. Segundo Veiga-Neto (2004), tomando o corpo coletivamente, num conjunto de corpos, esse novo poder inventou um novo corpo, a população; mas agora trata-se, ao contrário do poder disciplinar, de um corpo com uma multiplicidade de cabeças.

Não se trata da substituição de um poder por outro, pois o biopoder até mesmo precisa das técnicas disciplinares; mas ele se coloca numa outra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliado por instrumentos totalmente diferentes. Trata-se de um poder que se aplica à vida dos indivíduos; mesmo que se fale dos corpos dos indivíduos, o que importa é que tais corpos são tomados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie (VEIGA-NETO, 2004, p. 87).

Segundo Foucault, “as disciplinas do corpo e as relações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (FOUCAULT, 2001a, p.131). Em relação a esse olhar sobre o indivíduo e sobre a população, é possível apontar uma profunda transformação em relação à Idade Clássica, no momento em que o direito da vida e da morte deixa de pertencer ao soberano e passa a apoiar-se numa

estrutura de poder que tem por finalidade gerar e garantir a vida. Porém, é importante lembrar que esse poder que garante e controla a vida da população não possui um caráter humanista. Ele tem seu fundamento na razão de ser do poder disciplinar e na lógica de seu exercício, que tornaram cada vez mais intenso o olhar sobre a população, sua saúde, enfermidades e o que ela viabiliza pela saúde que possui, por exemplo.

O biopoder, que substitui a velha potência de morte e certo desperdício da vida, que simboliza o poder monárquico, permitiu o desenvolvimento rápido das escolas e colégios não apenas como local de ensino, mas do cuidado sobre o corpo das pessoas e local de investimento sobre a população.

A população é esse novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, senão infinito pelo menos necessariamente numerável. E, para compreender e conhecer melhor esse corpo é preciso não apenas descrevê-lo e quantificá-lo [...], mas também jogar com tais descrições e quantidades, combinando-as, comparando-as e, sempre que possível, prevendo seu futuro a partir do seu passado. Há aí a produção de múltiplos saberes [...] (VEIGA-NETO, 2004, p. 87).

A articulação entre a disciplina e as bio-políticas, como dois conjuntos de técnicas orientadas ao homem: o primeiro, voltado para o homem-corpo, no cerne de uma anatomia política que treinava e adaptava os organismos vistos de uma forma mecanizada, ainda que percebidos como um corpo individual; o segundo, voltado para o homem-espécie, alvo de uma biologia política que regulamentava os fatores vivos da população, percebendo-a esta como algo que se massifica (VEIGA-NETO, 2004). Embora cada um dos polos apresentasse um conjunto de mecanismos e dispositivos de poder, ambos constituíam instrumentos de normalização, destinados a aumentar as forças humanas com vistas à sua utilidade.

A manutenção do biopoder se faz, segundo Foucault, por meio das instituições médicas, educacionais, administrativas de poder, que mantinham as relações de produção no nível dos processos econômicos, operando como fatores de segregação e hierarquização social e do investimento do corpo vivo para retirar dele sua força distributiva (ARAÚJO, 2001). Isso se tornou possível

com a entrada dos fenômenos próprios à vida humana no universo do saber, do conhecimento, isto é, com a constituição do homem como objeto de conhecimento de uma determinada ciência, ou conjunto de ciências que tem o homem como objeto.

Em tese, Foucault afirma na *História da sexualidade: vontade de saber*, que toda a produção do saber gera um poder capaz de articular formas de controle (FONSECA, 2003). Assim, é possível afirmar que tanto o saber-poder como a análise do biopoder funcionam como suportes para um conhecimento sobre o homem que permitem manter em funcionamento instituições como a escola.

E se é a sexualidade que articula o corpo com a população, é a norma que articula os mecanismos disciplinares que atuam sobre o corpo, com os mecanismos reguladores que atuam sobre a população. A norma se aplica tanto ao corpo a ser disciplinado quanto à população que se quer regulamentar; ela efetua a relação entre ambos, a partir deles mesmos, sem qualquer exterioridade, sem apelar para algo que seja externo ao corpo e à população em que está esse corpo.

Tais mecanismos disciplinares, as formas de punição e sua atuação na educação escolar serão desenvolvidos de forma ensaística no próximo capítulo. Constatar-se-á que no espaço escolar a docilização dos corpos não está mais ligada à violência física, mas se estabelece por outro tipo de violência sobre o corpo (CAMPANER, 2012). Para Foucault, as principais funções da sociedade disciplinar têm sua base e seu fundamento no controle do tempo e dos corpos.

### CAPÍTULO III

## AS TÉCNICAS DISCIPLINARES E OS RECURSOS PARA O ADESTRAMENTO DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO

Para compreendermos melhor os mecanismos da tecnologia disciplinar e para a identificação do principal efeito por ela conseguido, abordaremos neste terceiro capítulo aquilo a que Michel Foucault chama de instrumentos da disciplina, para, depois, serem compreendidas as funções disciplinares fundamentais que ela realiza a partir da utilização de alguns desses instrumentos aplicados principalmente na educação.

Segundo Foucault (2001), o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.

Adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2001, p. 143).

Esse poder disciplinar pode ser percebido de maneira peculiar na educação, que se usa de instrumentos simples, como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. É sobre tais instrumentos que iremos discorrer a seguir.

### 3.1 A VIGILÂNCIA HIERÁRQUICA

O primeiro desses instrumentos é a vigilância hierárquica, que tem como objetivo capacitar o olhar do aparelho disciplinar a uma visão total e permanente. E esse aparelho seria tanto mais perfeito quanto mais e melhor conseguisse realizar essa capacitação. Em uma conferência intitulada “O nascimento do hospital” (FOUCAULT,

apud. Fonseca, 2003), Foucault afirma que a disciplina não exerce o seu controle sobre o resultado de uma ação, mas sobre o seu desenvolvimento. Com isso ele não quer dizer que o produto das ações não interessa à disciplina, mas que, enquanto estratégia, ela incide sobre o desenvolvimento desse produto a fim de garantir que o resultado esteja sintonizado com seus objetivos.

Uma vez que o mecanismo disciplinar envolve todo o momento de desenvolvimento das ações, ele deve ter como instrumento essencial um procedimento de observação constante. A essa observação, que tudo deve ver a fim de induzir a efeitos de poder, Foucault chama de vigilância. (FONSECA, 2003, p.54)

As técnicas de vigilância são desenvolvidas com intensidades cada vez mais significativas no decorrer dos séculos XVIII e XIX, à medida que sistemas complexos de disposições espaciais são utilizados para possibilitar uma observação completa da enorme variedade de ações e atitudes humanas. O importante desses sistemas é que nenhuma dessas atitudes permaneça em segredo, ou seja, permaneça oculta aos olhos da vigilância. De acordo com Foucault (2001), [...] uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista [...], ou para vigiar o espaço exterior [...], mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram.

Poderíamos citar como exemplo nos dias atuais a constante vigilância efetuada pelas câmeras de vigilância nos espaços públicos, ou mesmo privados, sob o alibi de estarmos em locais monitorados e seguros. A frase “sorria, você está sendo filmado” tem um efeito aparentemente tranquilizador.

Mas é importante salientar que tal combinação de fatores pode ser aplicada nas mais diferentes atividades. Os militares utilizam-se da “ordem unida”, nos quartéis, ou a disposição das camas, nos alojamentos, as disposições das mesas nos setores administrativos dos grandes escritórios, a distribuição do maquinário na indústria e, nas escolas a organização das carteiras em filas demonstra que o princípio é sempre o mesmo (FONSECA, 2003, p.54). Deve-se ter presente que a função das filas e a organização em círculos, por

exemplo, não significa senão uma nova opção para o olhar do professor (SILVA, 1999, p.148).

Ao mesmo tempo em que a vigilância garante uma intensidade nas formas de conhecimento e controle, garante também uma maior discricção. Segundo Fonseca (2003), isso pelo fato de não necessitar criar um lugar específico para a vigilância e para o controle dos indivíduos, mas utilizar lugares já ocupados por eles. É assim que se consegue uma maior intensidade em suas realizações, aliada a uma maior discricção. Todo o processo se dá em função dos contatos diretos e espontâneos entre os que ocupam espaços relacionados.

No intuito de concretizar todo esse processo, é desenvolvida uma arquitetura com preocupações distintas daquelas dos modelos anteriores. Foucault acena para o fato de que os projetos arquitetônicos idealizados a partir de uma preocupação com a vigilância visam permitir muito mais um controle interior, a fim de tornar visíveis os que nela se encontram, do que produzir efeitos voltados pra o espaço exterior. Toda a sua estrutura interna e os detalhes que a compõem buscam expor aqueles que abriga a uma observação e a um conhecimento constantes. Somente assim é possível, a partir das técnicas disciplinares, conseguir um mapeamento completo de comportamentos e atitudes necessárias à forma de sujeição e utilização pretendidas por essas técnicas.

Para Foucault, a vigilância hierárquica é um controle permanente, está presente em toda a extensão do espaço, sem limite, sem trégua. Vigilância que vê a todos sem ser vista, olhar invisível, piramidal, inscrita na organização espacial. Introduce no indivíduo um sentimento de estar sendo eternamente vigiado, observado. O indivíduo vigiado é que se transforma no princípio de sua própria sujeição.

Assim, o louco se força à calma, o operário ao trabalho, o aluno à aplicação, o criminoso à retidão de comportamento. Esse fardo coercitivo, que a disciplina consegue transferir das relações de poder que a empregam para os próprios indivíduos, é fruto, portanto, da vigilância.

A vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes invenções técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder que traz consigo. Segundo Foucault (2001), o poder

disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema integrado, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido.

O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina.

Graças às técnicas de vigilância, a física do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas [...] e sem recursos, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos ‘corporal’ por ser mais sabiamente ‘físico’ (FOUCAULT, 2001, p. 148).

É evidente que de nada adianta um corpo, ainda que individualmente bem treinado, adestrado e vigiado, se não for capaz de executar os procedimentos a ele determinados sem o devido sincronismo com os outros corpos.

Mas a disciplina busca uma espécie de autorregulação. No caso das instituições educacionais, quanto mais eficiente for o sistema disciplinar, menor será o número de colaboradores e outras figuras que se agregam ao universo escolar com o objetivo de manter a ordem, corrigir, organizar, regulamentar e, em última instância, transformar o que não é útil em utilidade e eficiência.

A escola torna-se um aparelho de aprender, onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. Um dos grandes partidários da escola mútua dá a medida desse processo: Numa escola de 360 crianças, o professor que quisesse instruir cada aluno, por sua vez, durante uma sessão de três horas, só poderia dar meio minuto a cada um. Pelo novo método, todos os 360 alunos escrevem, leem ou contam durante duas horas e meia cada um (FOUCAULT, 2001, p.140).

O controle rigoroso, aliado a outras regulamentações, forma um sistema punitivo composto por um mecanismo de dispositivos



disciplinares, que é o que faz funcionar as normas gerais da educação. Tais normas permitem a mediação dos desvios e a sua redução por meio da ampliação de micropenalidades a pequenos desvios, como atrasos, ausências, interrupções das tarefas, desatenção, negligência, falta de zelo, desobediência, tagarelice, insolência, atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira, imodéstia, indecência, etc., uma vez que “o treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira: poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só poderia ser interrompido por sinais” (FOUCAULT, 2001, p.140).

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla quatro tipos de individualidade, ou antes, uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças) (FOUCAULT, 2001, p.140), e que a vigilância hierárquica, a partir de seus dispositivos, permite que o poder disciplinar se organize como um poder múltiplo, automático, anônimo, discreto – por agir sozinho e silenciosamente –, e indiscreto – por estar ao mesmo tempo em todos os lugares.

### 3.2 A SANÇÃO NORMALIZADORA

O segundo instrumento pode ser entendido como um conjunto de procedimentos punitivos relacionados a uma infinidade de pequenas atitudes e comportamentos, que escapam ao controle dos grandes sistemas de punição. A sanção normalizadora está essencialmente ligada a uma forma de vigilância que permite conhecer os menores atos, as menores condutas e os comportamentos mais sutis que ocorrem em qualquer lugar de aplicação da tecnologia disciplinar.

Ela incide sobre um espaço que é deixado vazio pelas leis. Foucault (2001) comenta a respeito:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade de tempo (atrasos, ausência, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice,

insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo que possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2001, p. 149).

Ao mesmo tempo em que permite isolar e agir sobre pequenas condutas, a sanção normalizadora emprega formas sutis e singulares de punição. Os efeitos que consegue estão ligados tanto aos objetos de sua punição quanto às formas como ela se dá.

No que diz respeito aos objetos, se trata de atitudes e comportamentos sutis, mas que, por intermédio de um processo rigoroso e permanente de vigilância, podem ser considerados como inadequados às regras estabelecidas. São pequenos desvios definidos pela inobservância dessas regras.

Quanto às formas de punição, pode-se dizer que sejam fixadas com o objetivo de corrigir os desvios e as inobservâncias. Nesse sentido, a sanção disciplinar emprega muito mais o exercício do que outros castigos. O castigo, que serve de forma de punição da sanção normalizadora, é o exercício da própria observância da regra.

A repetição das atitudes ou comportamentos conformes à regra teria a dupla função de servir de castigo a atitudes e comportamentos identificados como desviantes, e, ao mesmo tempo, exercitar a prática daquilo que estaria de acordo com a regra. O castigo caracteriza-se, portanto, como um corretivo que visa redirecionar, ou seja, um exercício, e não uma prática de vingança ou de demonstração de força de um poder ou de uma legislação infringida (FONSECA, 2003, p.59).

Como o objetivo das punições disciplinares é realizar um treinamento das condutas a fim de torná-las cada vez mais conforme as regras, além de obrigar a um exercício, elas estabelecem um sistema de recompensas que terá a função de classificar as condutas.

A aplicação de uma sanção, mesmo sendo direcionada para o exercício daquilo que se espera, é capaz de conseguir uma adequação de comportamentos antes desviantes. Mas a aplicação desse tipo de sanção ao lado de um mecanismo de recompensas permite não só a adequação, mas também um conhecimento das índoles e valores, ou seja, paralelamente a um redirecionamento dos comportamentos, seria possível a sua qualificação. Isto porque a recompensa representa a criação de um polo positivo ao lado do polo negativo, que é a inobservância. Há, dessa forma, a abertura de duas possibilidades para o direcionamento do comportamento: uma boa (recompensa) e uma má (desvio). (FONSECA, 2003, p.59)

Com esse sistema de sanção e gratificação, a punição disciplinar consegue ser fundamentalmente analítica. E, quanto mais analítica, melhor poderá ser a normalização que visa realizar. Essa normalização assume assim um caráter particular e individual.

Dá a capacidade da disciplina para diferenciar, hierarquizar e classificar não somente os comportamentos e atitudes, mas também os indivíduos, em função de suas índoles, sua natureza e seus valores.

O efeito conseguido pela sanção normalizadora é a afirmação do poder da norma (FOUCAULT, 2001). A normalização não é resultado de uma forma de repressão, mas técnicas de sanções voltadas para uma operacionalidade. Ela envolve a classificação e a qualificação de atos e comportamentos sutis, obriga à escolha entre valores, permitindo a diferenciação dos indivíduos e a mensuração de sua natureza e capacidade, põe em funcionamento um sistema de exercícios repetitivos de acordo com uma conformidade esperada e traça um limite entre os que estão de acordo com a normalidade que estabelece e os que não estão.

A normalização tende a uma homogeneidade conseguida a partir de uma atuação sancionada no nível individual, em que

desvios e inobservâncias ocorrem. Essa atuação sobre o particular permite enquadrar as especificidades e diferenças no sistema operacional da disciplina, ou seja, permite normalizar.

As instituições de ensino, enquanto espaços de normalização e disciplinamento criam as suas micropenalidades, que podem ser: em relação ao tempo, quando atuam nos atrasos dos alunos, saídas cedo sem justificativa, nas ausências e no não cumprimento com as tarefas; em relação às atividades, pela desatenção, falta de zelo; em relação ao discurso, por falarem em momentos inoportunos, gritarem, falarem palavrões e xingamentos aos colegas; em relação à maneira de ser, pela desobediência e desacato, ao professor e aos demais profissionais que atuam na escola; em relação ao corpo, pelos gestos, atitudes indevidas e falta de higiene, e por último em relação à sexualidade, pela promiscuidade, indecência. Estas mesmas instituições criam também as suas recompensas: cartão de honra ao mérito, elogios perante os colegas, entrega de boletins aos alunos sem a necessidade da presença dos pais, passar de ano sem fazer exame, ficar de férias com antecedência, entre outros.

Enfim, podemos afirmar que sanção normalizadora é um instrumento decisivo do mecanismo disciplinar. Ela permite uma utilização real de todos os elementos conseguidos pela vigilância, de tal forma que, incidindo sobre a esfera do individual, consiga efeitos comuns no sentido de uma normalização. Não faz com que todos sejam iguais, mas sim que todos se pareçam, ao redor de um padrão de normalidade, destacando suas diferenças que serão cooptadas pelo exame para sancioná-los novamente.

### 3.3 O EXAME

O terceiro instrumento é o exame. Ele combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É pelo exame que se tem um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Segundo Foucault (2001), estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado.

A escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação

perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar (FOUCAULT, 2001).

O professor, na sua função de ensinar, fará uso do exame, pois este, enquanto recurso disciplinar será seu aliado para verificar o conhecimento individual de seus alunos, para diagnosticá-los, rotulá-los, compará-los e, posteriormente, para sancioná-los.

A esse respeito, afirma Foucault,

O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um dos seus fatores permanentes: sustenta-os segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimento sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida [...] o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. (FOUCAULT, 2001, p. 155).

São relacionados por Foucault três procedimentos que permitem, ao exame, desempenhar esse papel essencial quanto à disciplina. Pelo primeiro deles, o exame realiza uma inversão de visibilidade no exercício do poder. Como por exemplo, formas de poder ligadas à soberania, tinham como princípio de sustentação a própria manifestação. Era necessário se mostrar para ser reconhecido e respeitado. Dentro dessa dinâmica, aqueles que eram afetados pelo poder não necessitavam e não deviam ser manifestados enquanto tais, mas somente enquanto reflexos vivos (ou mortos) do poder que sobre eles agia. De acordo com Fonseca,

O mecanismo disciplinar, através do exame, inverte o sentido da visibilidade. Agora são as relações de poder que devem permanecer ocultas. Isso não significa que devam deixar de atuar, mas sim de aparecer. Uma vez que se tornam invisíveis, obrigam a uma visibilidade cada vez maior e mais detalhada aqueles que

submete à sua atuação (FONSECA, 2003, p. 61).

Os indivíduos, outrora esquecidos, passam a ser o alvo de toda visibilidade e manifestação. O estado de constante possibilidade de ser observado é que garante sua sujeição. A única manifestação do poder disciplinar é o olhar atento, hierarquizado e permanente, a fim de extrair, por um mecanismo de objetivação, toda informação daqueles que agora são o objeto privilegiado das manifestações.

Em segundo, o exame também produz um arquivo, cuja fonte não é outra que não os indivíduos sobre os quais atua. Toda extração conseguida pelo exame é registrada e documentada. Através dessa prática, nenhum detalhe é perdido.

Na escola temos o controle de frequência, os diários de classe, as observações de notas das provas e trabalhos, as ocorrências durante a aula, o comportamento e participação dos alunos, as matérias em que se tem maiores dificuldades, tudo é registrado e documentado pelo professor. Durante o conselho de classe tais “arquivos” são resgatados para serem efetuados comentários e novos registros a respeito de cada aluno.

Dessa forma, pelo exame, a disciplina consegue constituir o indivíduo enquanto objeto documentado, podendo ser descrito e analisado em sua própria individualidade. O registro do exame permite manter a singularidade que aparece em cada individualidade, com seus desvios, seus traços particulares, suas aptidões e capacidades. Tal procedimento permite ao mecanismo disciplinar uma utilização praticamente personalizada de cada indivíduo, com vistas a uma normalização, que não representa a uniformização das individualidades, mas a sua adequação a um dispositivo.

Por fim, em função de seus procedimentos anteriores, o exame faz com que cada indivíduo seja transformado em um caso, ele passa a ser uma peça de um dispositivo estratégico que permite uma série de utilizações. A individualidade é um objeto de descrição e documentação, que, por receber esse tratamento, pode ser controlado e dominado a partir de um processo constante de objetivação e sujeição.

Esses instrumentos disciplinares, entendidos como o controle sobre o espaço e o tempo, além da vigilância e do poder que produz saber, acrescidos de tantas outras formas sutis de aprisionamento dos corpos, são a garantia para o bom adestramento. E eles se aplicam de forma privilegiada na escola: “a escola mútua levará ainda mais

longe esse controle dos comportamentos pelo sistema dos sinais a que se tem que reagir imediatamente. Até as ordens verbais devem funcionar como sinalização” (FOUCAULT, 2001, p.141). Dessa forma, se tem que a escola não é apenas uma representante das instituições disciplinares, mas um espaço privilegiado tanto para o controle sobre os indivíduos quanto, o que é mais importante, para a produção de sujeitos, se não docilizados, ao menos tão rebeldes quanto o próprio sistema permite e precisa.

### 3.4 AS FUNÇÕES DISCIPLINARES

Os instrumentos da vigilância, da sanção normalizadora e do exame, este último que, de certa forma, reúne os dois primeiros, permitem a realização daquilo a que Foucault chama de grandes funções disciplinares. Essas funções podemos dividir em sua forma de: Distribuição espacial; Controle das atividades; Organização das gêneses; Composição das forças.

#### 3.4.1 A Distribuição Espacial

A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. O espaço deve ser para o procedimento disciplinar, um meio de distribuição que permita a análise e a utilização particular e combinatória dos indivíduos.

Com esse objetivo é desenvolvida uma arte de distribuições, marcada pela precisão das posições. Se houvesse um procedimento totalmente incompatível com a economia da disciplina, ele seria a distribuição aleatória dos indivíduos no espaço ou, melhor ainda, a desatenção para com o problema do espaço (FONSECA, 2003, p.63).

No espaço investido pelos mecanismos disciplinares, cada indivíduo tem o seu lugar e todos os lugares têm a sua destinação. Não há espaços vazios que permitam uma utilização “despersonalizada”. Todo lugar deve ser identificado a seu ocupante, que, por sua vez, deve ser identificado ao lugar que ocupa.

Apresentamos em seguida algumas das técnicas utilizadas para distribuir as pessoas no espaço, principalmente no que diz respeito à escola.

1) “A disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um lugar protegido e fechado em si mesmo, como o aprisionamento de vagabundos e miseráveis” (FOUCAULT, 2001, p. 122). O autor cita os Colégios, que surgem inspirados no padrão dos conventos, da mesma forma que o internato mostra-se como o regime de educação mais próximo do ideal. A escola, para proteger seu espaço físico, isola-se do exterior, constrói muros altos, delimitando seu local para professores e alunos.

2) Quadriculamento: identificar cada indivíduo no espaço de clausura é fundamental, situá-lo e não permitir distribuições por grupos, pois “o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos que há a repartir” (FOUCAULT, 2001, p. 123). São proibidas circulações desordenadas, pois é necessário saber quem está presente e quem está ausente, de forma que seja possível encontrá-los, isto é, um controle e dominação permanente são exercidos sobre os corpos.

O quadriculamento do espaço que a disciplina realiza, deve possibilitar uma localização exata do indivíduo, uma vigilância constante sobre seu comportamento, e, quando necessário, a aplicação de sanções sobre ele, acompanhada da mediação de suas reações. (FONSECA, 2003, p.64)

Na escola temos o exemplo das carteiras enfileiradas ou em forma circular (SILVA, 1999), bem como o mapa de sala ou “espelho”, que serve para identificar o lugar e a posição onde deve sentar cada aluno. Araújo (2001) defende a ideia que o enquadramento espacial contribui na distribuição das tarefas, já que cada pessoa torna-se uma célula, de modo que uma massa amorfa não contribui para uma boa produtividade e a punição tornar-se-ia complicada, as salas de aula ficariam bagunçadas.

3) Localizações funcionais: tem como finalidade localizar cada indivíduo para controlá-lo minuciosamente (Foucault, 2001). O autor afirma que as localizações funcionais tem o objetivo não apenas de vigiar, mas de estabelecer um espaço útil. Nas oficinas este espaço funcional serve para vigiar tanto o grupo, como cada



integrante, verificando a qualidade e rapidez de seu trabalho e evitando aglomerações.

4) Posição na fila: determina a classificação de uma pessoa, individualizando os corpos numa localização que os distribui e, assim, possam circular numa rede de relações. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (Foucault, 2001). É a partir de 1762, segundo Foucault, que a ordenação por filas definirá como os alunos serão repartidos nas escolas, por exemplo, com filas nos corredores e pátios. E a fila irá designar cada aluno, segundo sua idade, comportamento ou desempenho. Enfim, os alunos são o tempo todo controlados, vigiados, enquadrados segundo classificações, e junto disso, as filas têm como objetivo manter a ordem no ambiente.

Foucault (2001) compara o treinamento dos escolares com os dos soldados, pois em ambos é permitido apenas a troca de poucas palavras. Deve, na realidade, reinar um silêncio absoluto que só é interrompido por sinais como gestos, sinos, palmas ou um olhar do mestre. Obedecer às ordens é essencial.

De acordo com Fonseca (2003), nesse sentido pode-se dizer que o espaço da disciplina é celular e analítico. Sua utilização, entretanto, não se esgota a esse nível. Ele deve ser também um espaço útil, no sentido de permitir uma ocupação que seja rentável ao mecanismo institucional a que esteja ligado. Como exemplifica Foucault, com referência ao hospital e à fábrica, a utilização que a disciplina faz do espaço permite um aperfeiçoamento das medidas terapêuticas e dos processos de produção, respectivamente. Assim também ocorre com as outras instituições do poder disciplinar.

O grau de sua utilidade aumenta à medida que ele se torna também um espaço serial. Dessa forma, não isola os indivíduos, mas apenas os separa a fim de estabelecer ligações operatórias entre eles. A colocação dos elementos em uma série definida não destrói a singularidade de cada segmento do espaço ocupado por um indivíduo, mas utiliza-se dela e a encaixa numa rede de articulações, de tal forma que a utilidade de cada um se soma à utilidade dos outros. E o controle de cada um, associado à sua inserção em uma série, permite a realização de um trabalho simultâneo.

Segundo Fonseca (2003), todos esses procedimentos fazem do espaço das disciplinas um espaço complexo: celular, analítico, funcional e operatório. A partir dessa manipulação do espaço, a

disciplina terá preparado as condições para realizar outras funções, que estariam vinculadas e mesmo condicionadas a essa manipulação.

Desse modo, a escola utiliza estes mecanismos disciplinares para docilizar os corpos dos educandos. Por meio dos recursos educacionais que têm como finalidade tornar as crianças e os jovens obedientes, dóceis, produtivos e aptos para o trabalho, sendo que há elementos que propiciam estes comportamentos:

[...], 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 sendo 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).

### **3.4.2 O Controle das Atividades**

O controle das atividades é realizado fundamentalmente em função de dois polos: aquele em que a atividade é relacionada ao tempo, e o outro, em que a atividade é relacionada ao corpo que a realiza e ao objeto de sua realização.

Para Foucault, as principais funções da sociedade disciplinar têm sua base e seu fundamento no controle do tempo e dos corpos. Pode-se dizer que o controle do tempo é exercido como prática contínua não só nas fábricas, nas prisões, nos orfanatos, nos hospitais, nas casas de recuperação, mas também nas instituições escolares. Na educação, essa nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil se traduz numa utilização exaustiva do tempo, com o objetivo de intensificar seu uso nas atividades. Nesse contexto, a rapidez se apresenta como uma virtude, mas não somente ela, trata-se do cuidado com os prazos para a entrega das atividades, a finalidade e assiduidade ao cronograma de atividades propostas, etc. em resumo, o que se busca é a eficiência e, para tanto, deve-se atentar para

algumas características do ambiente em questão, dos atores envolvidos e da própria integração entre ambiente e indivíduo.

Segundo Foucault (2001), o controle da atividade utiliza-se do horário, estabelecendo censuras, obrigando as ocupações e regulamentando os ciclos de repetição. O encarceramento, combinado com o controle da atividade, de um jeito discreto e sutil, confina os indivíduos e concentra as forças de produção de seus corpos.

Nessa elaboração, para cada etapa do ato, por mais sutil que seja, há uma previsão de um período de tempo determinado em que ela deve ocorrer. A elaboração temporal do ato, na medida em que define todas as fases de sua realização e as relaciona a um momento no tempo, permite um controle da atividade no seu próprio interior. Não é mais necessário fiscalizar do exterior uma atividade em realização, porque a fiscalização está implícita ao seu próprio desenvolvimento. O corpo não pode ficar ocioso, todo movimento é cronometrado para que não haja desperdício de tempo em relação a nenhum movimento. Todo gesto deve ter a sua função, que deve ser realizada em um momento específico. Dessa realização depende toda a eficiência do conjunto que é a atividade.

Segundo Fonseca (2003), a correlação dos gestos com o corpo é capaz de criar um mecanismo ritual para as atividades que não será rompido sem chamar a atenção das relações de poder que atuam sobre elas. Com isso, todo gesto é investido por essas relações.

Na elaboração temporal do ato é a técnica que condiciona o corpo a gestos e ritmos definidos com precisão, exigindo um rigor dos movimentos, que ajusta o corpo ao tempo.

Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder (FOUCAULT, 2001, 129).

A codificação entre gesto e corpo é paralela à codificação entre gesto e objeto. Como na primeira, a segunda correlaciona

minuciosamente a menor fração de uma atividade, ou seja, o gesto, a um elemento mais global. Só que agora o elemento global não é mais o corpo e sim o objeto externo a que a atividade se refere. Esse objeto é também fracionado, e as suas frações são postas em relação com os gestos elaborados especificamente a fim de atendê-las. De tal forma que, para cada manipulação a ocorrer sobre o objeto, exista um gesto capacitado a realizá-la. Segundo Foucault (2001), um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente.

Com isso, a disciplina controla qualquer atividade a partir de uma codificação instrumental do corpo (Fonseca, 2003, p. 66). Nessa codificação, a atividade é decomposta em gestos que se relacionam simultaneamente com o corpo que os deve produzir e com os objetos que devem sentir seus efeitos. Essa engrenagem, colocada sobre uma elaboração temporal de cada etapa, assegura um controle total da atividade.

O cuidado com os hábitos deve instigar à ação. Não cabe à disciplina produzir corpos sobre os quais seja preciso fazer incidir constantemente uma parcela de coerção e intimidação. Ao contrário, são corpos aptos para a ação sem que isto implique na necessidade de se ter presente, a todo o momento, a coerção. Por ser dispendioso na economia de forças empregadas, tal procedimento seria alheio a seus mecanismos. Para essa economia é muito mais interessante “fabricar assim como submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 2001, p.119).

O princípio de utilização sempre crescente do tempo supõe que ele possa ser inesgotavelmente dividido e investido por alguma função, a fim de se conseguir um máximo de eficiência. Esse princípio, a que Foucault chama de utilização exaustiva do tempo e do corpo, vem completar o investimento da disciplina sobre as atividades.

O princípio que estava subjacente ao horário em sua forma tradicional era essencialmente negativo; princípio da não ociosidade; é proibido perder tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia conjurar o perigo de desperdício do tempo – erro moral e desonestidade econômica. Já a disciplina organiza uma economia positiva (Foucault, 2001, p. 131).

Outra função essencial da disciplina se refere à constituição de mecanismos para adicionar e capitalizar o tempo. Trata-se aqui de efetuar uma acumulação rentável das durações temporais decompostas e recompostas das atividades.

O tempo disciplinar é organizado de tal forma a compor-se de séries múltiplas e progressivas. Essa composição parte da divisão de uma duração dada em segmentos postos em série. A sucessão obtida deverá partir de elementos simples que irão se combinando num grau de complexidade crescente (FONSECA, 2003, p. 67).

Uma exigência básica para que esse mecanismo funcione é que a atividade, prevista para cada segmento temporal colocado em série, seja efetuada. A disciplina manipula o tempo, transformando-o em uma duração linear e evolutiva, uma vez que seus momentos são integrados entre si e orientados para um ponto terminal.

Podemos afirmar que a escola também se utiliza do tempo positivo e eficiente para impor ritmos, atividades e técnicas de ações para processos de aprendizagens rápidas e repetidas, utilizando menos tempo possível para aproveitar ao máximo o tempo, para outras atividades.

O tempo da disciplina conduz sempre a um ponto definido, por intermédio de exercícios sucessivos. Como Foucault ressalta, o que o enquadramento representava para a distribuição dos indivíduos no espaço e a manobra para o controle das atividades, o exercício representa para a funcionalidade dessa seriação do tempo.

Podemos afirmar que o controle da atividade é uma característica importante do poder disciplinar, pois quando esta característica se vale da técnica da utilização exaustiva do tempo, submete o corpo ao máximo de produção em um tempo mínimo, sujeitando a ação do corpo a uma eficiência controlada pela rapidez. O poder disciplinar se interessa mais pela operação e agilidade do corpo, e menos pelo resultado final desta operação.

O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e “celular”, mas também natural e “orgânica”.

### 3.4.3 A ORGANIZAÇÃO DAS GÊNESES

É responsável por organizar as relações do tempo, dos corpos e das forças. Utiliza-se do corpo e do tempo para uma aprendizagem com utilidade e rentabilidade. Tempo de formação juntamente com a prática, decompor o tempo em sequências, separadas, ajustadas, uma sequência de aprendizagem em ordem cronológica, sistematizada, um conhecimento de cada vez.

O tempo disciplinar estabelece um tempo evolutivo, que se realiza na forma da coerção e da continuidade.

[...] realiza, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação. Antes de tomar 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, 2001, p. 137).

A organização da gênese produz quatro processos de organização: dividir a duração do tempo em segmentos sucessivos ou paralelos, dos quais cada um deve chegar a um termo específico; organizar essas sequências segundo um esquema analítico, sucessão de elementos tão simples quanto possível, combinando-se segundo uma complexidade crescente. Segundo Foucault (2001), “o que supõe que a instrução abandone o princípio da repetição analógica”; finalizar os segmentos temporais, fixar-lhes um termo marcado por uma prova, que tem a tríplice função de indicar se o indivíduo atingiu o nível estatutário, de garantir que sua aprendizagem está em conformidade com a dos outros, e diferenciar as capacidades de cada indivíduo; estabelecer séries de séries, prescrever a cada um, de acordo com seu nível, seu posto, os exercícios que lhe convêm; os

exercícios comuns têm um papel diferenciador e cada diferença comporta exercícios específicos.

### 3.4.4 A Composição das Forças

A disciplina que distribui no espaço decompõe e recompõe as atividades, e forma aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo, completa suas principais funções com o desenvolvimento de um sistema de articulação combinada dos menores segmentos a fim de conseguir um máximo de rendimento. Ela realiza uma composição de forças para obter um aparelho com o máximo de eficiência. Por essa composição, a disciplina consegue extrair toda capacidade de cada indivíduo segmentarizado. A exigência sobre cada um reflete sobre todos. O não cumprimento da totalidade de uma exigência compromete todo o sistema.

Surge assim uma exigência nova a que a disciplina tem que atender: construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que se compõe. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente (FOUCAULT, 2001, p. 138).

Essa exigência se traduz de várias maneiras, de acordo com Michel Foucault (2001): 1) O corpo singular torna-se um elemento, que se pode colocar mover, articular com outros; o corpo se constitui como peça de uma máquina multissegmentar; 2) São também peças as várias séries cronológicas que a disciplina deve combinar para formar um tempo composto. “O tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo” (FOUCAULT, 2001, p. 139). 3) Essa combinação cuidadosamente medida das forças exige um sistema preciso de comando. Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque comportamento desejado.

Segundo Fonseca (2003), os mecanismos disciplinares partem do princípio de que é possível extrair forças de todos os momentos da vida de um indivíduo, desde que esses momentos sejam corretamente diferenciados e combinados com outros.

A realização dessas funções caracteriza a disciplina como um mecanismo estratégico ligado a novas formas de poder emergentes a partir do século XVIII. Para a economia desse novo tipo de poder, coerentemente chamado poder disciplinar, não são mais interessantes a restrição e a inibição dos objetos e dos indivíduos nem a manifestação pública de sua força. Interessam agora a incitação e a coerção direcionadas a objetivos definidos e certo velamento dos próprios procedimentos. O poder disciplinar é muito mais produtor que inibidor (FONSECA, 2003, p. 69).

Na escola a disciplina propõe uma disposição de indivíduos no espaço físico, que se separem convenientemente os corpos, que se mantenha a devida distância entre eles, e que cada um esteja individualmente ocupando o seu devido e próprio espaço, o clássico “espelho de classe”, não mais que isso, suficientemente para que cada indivíduo exerça a sua atividade, sem interferir e sem que seja interferido pelo demais. Somente nesse sentido é que se pensa, na sociedade disciplinar, o conceito de coletivo, no sentido de unidade, de participação, de colaboração e, principalmente, de eficiência. Não importa se o espaço físico é aberto ou fechado, importa é que o mesmo seja totalmente preenchido, de acordo com as necessidades da atividade.

O efeito direto da concretização das grandes funções disciplinares sobre o espaço, as atividades, o tempo e as forças é a produção de um tipo de individualidade características bastante precisas. Uma individualidade específica, fruto de uma tecnologia específica, com características de uma época: a época da disciplina. Daí se pode afirmar que o principal efeito da disciplina, que tem a finalidade de construir aparelhos eficientes, seja a produção de um tipo de indivíduo: o indivíduo moderno.

Nosso olhar identifica a docilidade mencionada por Foucault, ao mesmo tempo em que a encontra nos dias de hoje, quando os corpos são exercitados, submissos e dóceis. As escolas são bons



exemplos da presença de mecanismos disciplinares, tais como a seriação e a distribuição espacial. Entre outras características, é possível observar que essas instituições separam convenientemente os estudantes que são distribuídos em classes, em grupos que variam de vinte a quarenta alunos, ou com algumas turmas maiores, como é o caso de até sessenta alunos nas instituições particulares, onde estão se preparando para os concursos e vestibulares.

Com esse esquema de distribuição e divisão em classes, é possível garantir a visualização e o controle de tudo o que está acontecendo dentro das salas de aula, possibilitando, assim, verificar e observar se todas as turmas estão cumprindo o planejamento idealizado no início do ano durante a semana pedagógica.

Além da seriação do ensino e da distribuição dos alunos em pequenos grupos, tem-se também o cuidado de que as atividades de todos os grupos iniciem e terminem no mesmo horário, seguindo normas estabelecidas pela própria instituição educacional a partir da crença de que, com o tempo fracionado, com horários bem definidos de entrada, saída e intervalos, o ritmo coletivo e obrigatório, produto da programação de uma série de gestos previamente definidos, permite o ordenamento na sala de aula, que parece, em alguns casos, ser mais importante do que os conteúdos ali trabalhados. Tal rigor no cumprimento dos horários com vista à constituição de um tempo das ações integralmente úteis é, segundo Foucault (2001, p.128), uma das “virtudes fundamentais” que se cultiva naquelas instituições.

Segundo Foucault (2001), o fracionamento do tempo é articulado com o fracionamento dos espaços, objetivando de que cada indivíduo se encontre e permaneça em seu devido lugar, bem como o fracionamento dos gestos, a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma ampliação, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. Assim, o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder.

Tais gestos não são apenas previamente definidos, mas correlacionados entre si, visando à atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez, enfatizando, dessa forma, em relação ao corpo, um princípio geral da disciplina: No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: um corpo bem disciplinado forma o contexto da realização do mínimo gesto e, é a base de um gesto eficiente. De acordo com Foucault (2001), a disciplina define cada uma das

relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro.

Outra forma de domesticação corpórea que podemos constatar e observar são a ação de professores de educação física no interior da escola. Existe uma exigência, na maioria das vezes, de ritmo padronizado, com a visão de corpo útil e disciplinado no cumprimento das ordens, com a ideia de levar vantagem, mesmo que, para isso, fosse necessário o menosprezo do corpo do outro, bem como a ausência de ludicidade e a exacerbação do individualismo.

Só um corpo dócil pode sujeitar-se a uma educação fragmentada; ecoa um sinal e somos cognição em matemática; ecoa outro sinal e somos cognição em ciências; ainda outro sinal faz-se ouvir e somos motricidade em aulas de educação física; outro sinal mais e somos criatividade em educação artística.

Segundo Veiga-Neto (2004), é mais do que óbvio o papel que a escola desempenha nas transformações que levaram da sociedade de soberania para a sociedade estatal.<sup>18</sup> Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna.

Em sua arquitetura e divisão do espaço interno, nas instituições educacionais, da mesma forma que em algumas repartições públicas, é comum encontrar uma recepção separando o ambiente interno do ambiente externo. Esse tipo de separação, feita na entrada, tem por objetivo não permitir que os desejáveis internos se evadam ou circulem nos ambientes externos e que indesejáveis estranhos ao sistema circulem nele.

---

<sup>18</sup> Foucault chamou de sociedade estatal àquela que pode se despedir do olhar do rei graças à entrada do poder disciplinar no jogo político. O Estado moderno nasceu, assim, da combinação entre o – ou talvez melhor: da invasão do – poder pastoral e/sobre o poder de soberania. O pastoreio, que havia sustentado a hegemonia do cristianismo na Europa por mais de um milênio, ampliou-se por todo o corpo social; encontrou apoio numa multiplicidade de instituições. E, em vez de um poder pastoral e um poder político, mais ou menos ligados um ao outro, mais ou menos rivais, havia uma tática individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, educação e dos empregadores (VEIGA-NETO, 2004).

Por sua vez, nessas instituições educacionais, os corredores devem estar vazios durante as aulas, principalmente de alunos, pois se eles estiverem fora de seus lugares durante as atividades, serão imediatamente identificados pelos ruídos de seus passos e de suas vozes e passíveis de receberem as punições previstas. Esse exercício de poder mostra-se econômico, nesse sentido, pois se esse mecanismo de controle funcionar, todos serão facilmente vigiáveis.

Com cada turma de aluno em sua sala é desfeito o aglomerado perigoso e imprevisível de centenas de alunos, que são divididos em pequenos grupos e cada um desses grupos alocados nas salas, que podem ser estrategicamente vigiadas no espírito proposto pela arquitetura panóptica:

O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e ‘celular’, mas também natural e ‘orgânica” (FOUCAULT, 2001, p.132).

Dessa forma, para garantir o bom funcionamento do trabalho nessas instituições, cada indivíduo – o aluno, o professor, o diretor, a especialista, etc. – deve estar em seu lugar e cumprindo sua função. O corredor vazio durante as atividades escolares é tomado como sinônimo de que os professores estão ensinando, os alunos estudando e os funcionários desenvolvendo suas funções. Significa que o tempo, medido e pago, no caso especial de instituições privadas, está sendo utilizado sem deixar espaços para impurezas ou defeitos. Durante o transcurso de um tempo limpo e de qualidade, “o corpo deve ficar aplicado a seu exercício [...]. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar” (FOUCAULT, 2001, p.137).

De forma análoga ao que se tem em outras instituições disciplinares, nas educacionais foi criado uma estrutura própria, de forma a proporcionar um olhar que vigia e controla. No caso das instituições de ensino, essa vigilância é feita de forma horizontal, aluno-aluno, professor-professor e também vertical, professor-aluno, diretor-professor, etc. Nessa organização, a hierarquia e a vigilância, curiosamente, movem-se também no sentido da base para o pico, na medida em que os estudantes são também vigilantes e cobram o bom

andamento da instituição, em especial no que tange à ordem estabelecida.

Esse processo de dominação e controle é praticado de forma transparente em qualquer repartição pública ou privada, ou em qualquer outro aglomerado humano, devidamente organizado em torno de alguma tarefa. Esse processo de controle é praticado em especial quando se trata de instituições educacionais, pois é muito forte a crença de que, para existir eficiência nas atividades propostas, há também a necessidade de uma ordem, bem como o empenho de cada indivíduo no cumprimento de suas tarefas, as quais devem ser realizadas no menos espaço de tempo possível. Nesse contexto, além de corpos dóceis e produtivos, é necessário também que eles sejam totalmente visíveis a uma vigilância que deve ser contínua e ininterrupta, uma vigilância à qual os indivíduos, que não podem se ocultar da luz em cantos escuros estão constantemente expostos, de maneira contínua e perpétua, em muitas escolas são monitorados e vigiados por câmeras (PEREIRA, 2012).

Ainda que o processo disciplinador possa parecer perfeito, com os corpos devidamente separados e individualizados, exaustivamente treinados pelas sucessivas repetições de exercícios com complexidade crescente, sincronizados pelo tempo pré-estabelecido, não se terá a certeza da sua eficiência se não se estabelecer um sistema de controle avaliativo, o qual exigirá a identificação e o registro de cada indivíduo numa série em que se têm pequenas punições e pequenas recompensas. Como parte do exame, periodicamente são aplicadas avaliações com conotações de prêmio e castigo, como já foi abordado anteriormente nesta dissertação, com o intuito de separar os bons dos maus, os competentes dos incompetentes, os aptos dos inaptos.

Enfim, podemos afirmar que a escola “foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis” (VEIGA-NETO, 2000); além do mais, a escola é, depois da família, a instituição de sequestro<sup>19</sup> pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que

---

<sup>19</sup> Instituições fortemente “fronteirizadas” que funcionaram, ao longo da Modernidade, capturando e isolando os indivíduos, de modo a submetê-los o mais intensa e longamente possível ao disciplinamento (RAGO. VEIGA-NETO, 2006).

a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. Foi a partir daí que se estabeleceu um tipo muito especial de sociedade, à qual Foucault chamou de disciplinar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sociólogo e filósofo francês Pierre Bourdieu (1989, p.27) afirma, a respeito da construção do objeto de pesquisa que “[...] é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, [...] sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas”.

Com esse intuito, abertos ao objeto de pesquisa, estabelecemos como objetivo desse trabalho compreender os corpos nos processos de subjetivação escolar, pautados, sobretudo pelo poder da docilização e do disciplinamento no ambiente escolar, tendo como referencial teórico o filósofo francês Michel Foucault.

Sobre os corpos, dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas, não se trata aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele atua ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares, tanto de estar no mundo – eixo corporal-, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar, sendo o indivíduo moderno o resultado das estratégias disciplinares que estão colocadas em jogo na atualidade.

Em relação às estratégias disciplinares, a sua individualidade, objeto dócil e útil, adquire significação, pois é o produto da configuração de relações de poder presentes nas sociedades capitalistas que se firmam a partir no século XIX, para as quais essa forma específica de individualidade é necessária. O indivíduo dócil e útil, produto e principal marca da época da Disciplina, portador de uma individualidade caracterizada como celular, orgânica, genética e combinatória, é também constituído enquanto um sujeito.

Conforme Dreyfus e Rabinow, citados por Deacon e Parker (2000), “a educação tal a conhecemos é um aspecto de uma prática disciplinar eminentemente ocidental que tomou com a definição Kantiana dos seres humanos como, simultaneamente, sujeitos cognoscentes e objetos de seu próprio conhecimento” (p.100). A ideia de sujeito da modernidade, o sujeito racional, que interpreta, conhece e domina, tornou-se inquestionável como se este fosse natural, tornando-se praticamente invisível diante de uma análise macroestrutural. Já em Foucault, o sujeito constitui a si próprio em relação a outros, no duplo sentido de ser “sujeito a um outro através

do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento.” (FOUCAULT, apud: DEACON. PARKER, 2000, p.102).

Este trabalho metodologicamente procurou desenvolver um estudo conceitual e interpretativo acerca do pensamento de Michel Foucault e sua presença no campo da educação escolar - apoiado por algumas obras do autor, principalmente *Vigiar e Punir e História da Sexualidade – vontade de saber*, pois proporcionou uma análise da relação saber/poder, concretizada nas práticas disciplinares. Estas obras contribuíram também para uma melhor compreensão dos dispositivos, conceitos e categorias foucaultianas, - refletindo sobre a importância de Michel Foucault para a educação, o papel dos corpos e seu disciplinamento, e sobre as relações de poder presentes na escola.

No primeiro capítulo apresentamos uma abordagem sobre o corpo a partir da história da filosofia, passando pelas principais concepções filosóficas sobre o corpo na Filosofia Antiga, onde se acreditava que o corpo e a alma não eram realidades separadas, desdobrando-se pelo Período Medieval, que teve como tônica o dualismo corpo-alma; do Renascimento e a Idade Moderna, onde o corpo passa a ser objeto de estudo da ciência, considerado autônomo e independente, sendo analisado por autores como Galileu Galilei, Rene Descartes, Immanuel Kant; e por último, fechando essa análise histórico-filosófica, apresentamos o Período Contemporâneo onde foi abordada direta ou indiretamente a temática corporal por alguns autores, como Karl Marx e Friedrich Nietzsche, além de Michel Foucault.

Ainda hoje o corpo é alvo de maiores discussões e reflexões, sendo por isso um tema pertinente e importante para a filosofia e a educação. Podemos concluir, afirmando que o corpo, além de ser definido ao longo do tempo de várias maneiras, também foi campo de atuação de diferentes ideologias.

No segundo capítulo foi abordada, de maneira descritiva, a fabricação dos corpos dóceis pelo poder disciplinar. Num primeiro momento foi conceituado o poder disciplinar e sua relação com o corpo. Em seguida foi realizada uma reflexão sobre a noção de visibilidade e o conceito de panóptico. E por fim, foi feita uma descrição do biopoder como elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção.

Foucault ressalta que na modernidade o corpo passou a ser submetido às técnicas disciplinares que possibilitaram ao indivíduo ser um objeto de saber, enquanto o poder permite o adestramento dos corpos. Para ele, dócil é o corpo que pode ser sujeitado, aperfeiçoado por meio da disciplina, que é um tipo de poder que possui métodos e técnicas como o uso de cercas, quadriculamentos, localizações específicas, fila, ordem, *panóptico* e docilização, que permitem o controle do corpo.

Pudemos perceber que a abordagem dos mecanismos disciplinares, a partir da consideração de seus instrumentos da Vigilância Hierárquica, da Sanção Normalizadora e do Exame, bem como de suas funções de distribuição espacial, controle das atividades, organização das gêneses e composição das forças, permitiu a caracterização da Disciplina e da sociedade disciplinar. Portanto, é o poder disciplinar que fabrica corpos dóceis e os domina.

Segundo Foucault (2001), o poder disciplinar é um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar. Adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.

Os mecanismos disciplinares e as funções disciplinares fundamentais que ela realiza a partir da utilização de alguns desses instrumentos aplicados principalmente na educação foram especificados no terceiro capítulo.

No espaço escolar, por exemplo, a docilização dos corpos não está mais ligada à violência física, mas se estabelece por um outro tipo de violência sobre o corpo (CAMPANER, 2012). De acordo com Muchail, a disciplina corporal é minuciosa, desenvolvendo-se de formas diversificadas, mas de algum modo aparentadas, tanto na pedagogia escolar como na organização militar, de modo a cobrir o corpo social inteiro. Da mesma forma, o controle do tempo não se dá somente em relação ao tempo de trabalho, também são controlados os tempos de festa, de lazer, de descanso, de prazer. Controlado é o tempo da vida. Para Foucault, as principais funções da sociedade disciplinar têm sua base e seu fundamento no controle do tempo e dos corpos.



Foi Foucault aquele que, através de seus estudos sobre a sexualidade, biopoder e entre outros conceitos, nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a modernidade e o assim chamado sujeito moderno. Foi com base em seus estudos que se pode compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a informam e aí se ensina, sejam eles pedagógicos ou não. (VEIGA-NETO, 2004)

Enfim, as leituras dos textos de Foucault nos animaram na tarefa de perceber os investimentos no corpo, a valorização de suas forças, a dinâmica do corpo-máquina, a anátomo-política com sua tecnologia disciplinar, os dispositivos do biopoder com o controle dos processos biológicos e sociais, em particular no que diz respeito aos níveis de saúde da população, os cuidados com o corpo e os espaços de resistência.

Resistências que abrem espaço para reflexões, para um repensar as ações na escola e da escola por parte dos sujeitos nela envolvidos, buscando uma nova ressignificação para ela e para a sociedade.

Resistências que criam um desejo de ir além do instituído, do normatizado, de sujeições impostas de maneira sutil, quase imperceptível, por poderes instituídos e legitimadores. Resistências que impulsionam os sujeitos a pensarem que a “educação não muda o mundo. A educação muda às pessoas. As pessoas é que mudam o mundo”, e essa mudança é uma mudança do presente.

Muitos autores demonstraram que a escola moderna funcionou como um conjunto de máquinas encarregadas de criar sujeitos disciplinados num e para um novo tipo de sociedade que se gestava após o fim da Idade Média. Essa nova sociedade, em contraste radical com o mundo medieval com o qual rompia, inaugurava uma nova *episteme* – da ordem e da representação. Nessa nova *episteme*, a disciplinaridade se apresentou como o eficiente operador prático incorporado, capaz de aproximar e combinar todo um conjunto de dispositivos temporais e espaciais, ópticos e discursivos, ritualísticos e prescritivos, normatizadores e normalizadores, atitudinais e cognitivos, todos eles a serviço de instaurar um novo tipo de sociedade a que Foucault chamou de sociedade disciplinar. Com tudo isso, compreende-se o quanto a escola funciona como o lugar - ou, se quisermos a instituição – capaz de articular íntima e eficientemente o saber com o poder.

Não levantamos verdades absolutas nem demos um ponto final, mas podemos concluir afirmando que, além do que este estudo pode oferecer, indicamos a necessidade de continuidade e aprofundamento de pesquisas acadêmicas, das quais uma delas poderia ser um olhar mais específico da docilização dos corpos na contemporaneidade, com seus dispositivos atuais de controle e de modos de produção de subjetividade, devido à complexidade da tecnologia e da virtualidade ao fabricar e domesticar sujeitos, corpos e imagens. E como esses corpos estão situados, manipulados e controlados na escola e na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 4. ed. Tradução da 1. Edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. VEIGA-NETO, Alfredo. SOUZA FILHO, Alípio de.(Orgs.) **Cartografias de Foucault**. 2 Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos)
- AQUINO, Julio Groppa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**. v.18 n. 53 abr.-jun.2013.
- AQUINO, T. de. **Suma Teológica**. V.2. e 4. Tradução de Aldo Vannucci et al. SP: Loyola, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3ª ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Filosofando**: Introdução à filosofia. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Da “pedagogização” à educação**: acerca 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.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.
- BARNES, J. **Aristóteles**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. SP: Loyola, 2001.

BOLTANSKI, Luc. **As classes sociais e o corpo**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

BORNHEIM, Gerd. A. **Os filósofos pré-socráticos**. SP: Cultrix, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. SP: DIFEL, 1989.

BRAUNSTEIN, Florence; PÉPIN, Jean-François. **O lugar do corpo na cultura ocidental**. Trad: João Duarte Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

BRIGHENTE, Miriam Furlan. **A educação de educadores à luz de Michel Foucault e Paulo Freire**. Do corpo disciplinado e negado a libertação do corpo oprimido. Dissertação (Mestrado em Educação). PUCPR. Curitiba. 2011.

BRUAIRE, Claude. **A filosofia do corpo**. Trad. De Benedito Eliseu Leite Cintra, Hilton Ferreira Japiassú e Pedro Paulo de Sena Madureira. SP: Herder, 1972.

BUENO, Angelo Pagni (org). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Ed. Cultura Acadêmica, 1. ed, 2012.

CABRAL, Juçara Terezinha. **A sexualidade do mundo ocidental**. Campinas: Papirus, 1995.

CAMBI, Franco. **Historia da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia: Ensinar e aprender**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Trad: Álvaro Cabral. 26ª reimpr. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARMO JUNIOR, Wilson. **Dimensões filosóficas da educação física**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CASTRO, Ana Lúcia. **Culto ao corpo e sociedade**: mídia, estilos de vida e cultura de consumo. São Paulo: Annablume, 2003.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques.; VIGARELLO, Georges. **História do corpo**: da Renascença às Luzes. Trad. Lucia M. E. Orth. v. 01. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAMETO, Jarbas. SOLIGO, Valdecir. Sujeito e disciplinamento. Contribuições de Michel Foucault para pensar a educação formal. **Revista Travessias**, 2009.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

DEACON, R. PARKER, B. **Educação como sujeição e como recusa**. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.97-110).

DESCARTES, RENE. **Meditações sobre a filosofia primeira**. Coimbra: Livraria Almedina, 1992.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW. Paul. **Michel Foucault**: Uma Trajetória Filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault: um pensador do presente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FONSECA, Márcio A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975- 1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. Edições Germinal, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Organização de Manoel de Barros Motta. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Foucault e a educação: Um caso de amor não correspondido?** (Livro: Biopolítica, arte de viver a educação. Pedro Angelo Pagni, Sinéios Ferraz Bueno, Rodrigo Peloso Gelano org.) Marília: Oficina Universitária; SP: Cultura Acadêmica, 2012.

\_\_\_\_\_. A parresía pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia. **Revista Brasileira de Educação.** v.18 n. 53 abr.-jun.2013.

GALLO, Sílvio. **Corpo ativo e filosofia.** In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Século XXI: a era do corpo ativo.** Campinas: Papirus, 2006.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** 10ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

GUSDORF, Georges. **A agonia de nossa civilização.** SP: Convívio, 1982.

HOMERO. **Ilíada.** 9. ed. RJ: Ediouro, 1999.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 4ª ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

KANT, I. **Sobre pedagogia.** Piracicaba: Unimep, 2002.

MACHADO, Roberto. **Por uma Genealogia do Poder**. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Zaratustra, tragédia nietzschiana**. RJ: Zahar, 1999.

MATOS, Olgária. **Filosofia A polifonia da razão**. SP: Scipione, 1997.

MEDINA, João Paulo. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas: Papyrus, 2000.

MELANI, Ricardo. **O corpo na filosofia**. São Paulo: Moderna, 2012.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. **Mens sana in corpore sano: compreensões de corpo, saúde e educação física**. 168p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2006.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente: Textos reunidos**. São Paulo, Loyola, 2004.

MONDIM, Batista. **O homem: quem é ele?** Elementos de antropologia filosófica. SP: Paulinas, 1980.

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. São Paulo: Hemus, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Gaia Ciência**. Trad. Paulo Cesar de Souza. SP: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. SP: Companhia das Letras, 1998.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. **Foucault Professor**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 19 a 22 de outubro de 2008, Caxambu. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4152--Int.pdf>. Acesso em: fev. 2014

NOVAES, Adauto (organizador). **O homem máquina**. A ciência manipula o corpo. SP: Companhia das Letras, 2003.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal a consciência corporal e a corporeidade**. 1995, 108p.

PEREIRA, Patrícia. Sociedade do controle. **Revista Sociologia**. SP: Editora Escala. 2012.

PLATÃO. **A República**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

\_\_\_\_\_. **Protágoras, Górgias, Fedão**. 2. ed. Coord. Benedito Nunes. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 2002.

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. Volume I. 6. Edição. São Paulo: Paulus, 1990.

REVEL, Judith. (tradução de Anderson Alexandre da Silva) **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

**Revista VEJA** ano 33, número 37, 13 de setembro de 2000. p.90.

RIBEIRO, Jean Carlo. **Paidéia: a iniciação esportiva a partir da corporeidade**. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). UNIMEP. Piracicaba. 2007.

RUSS. Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. SP: Editora Scipione, 1994.

SANT'ANNA, D. B. **Entre o corpo e a técnica: antigas e novas concepções**. Motrivivência, Santa Catarina, n.15, p. 1-6, 2000.



SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Liberdades reguladas.** A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SIMÕES, Regina Maria Rovigati. **Do corpo no tempo ao tempo do corpo:** a ciência e a formação profissional em Educação Física. 328 p. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 1998.

TEIXEIRA, Evilásio F. Borges. **A educação do homem segundo Platão.** SP: Paulus, 1999.

TRUONG, Nicolas; LE GOFF, Jacques. **Uma história do corpo na idade média.** Trad: Marcos Famínio Peres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda ET alii. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP/A, 2000, p. 9-20.

\_\_\_\_\_. Editorial. **Revista Educação & Realidade,** Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n.2, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a educação.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império.** In: RAGO, Margareth VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 13 – 38.

WEISCHEDEL, Wilhelm. **A escada dos fundos da filosofia.** A vida cotidiana e o pensamento de 34 grandes filósofos. SP: Angra, 1999.