

A fábula da câmera invisível na escola e o regime contemporâneo de imagens

The fable of the invisible camera at school and the contemporary system of images

Cláudia Linhares Sanz

Doutora em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense com pesquisa no Instituto Max Plank de História da Ciência em Berlim; Mestre em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense; Pós-Graduada em Fotografia pela Universidade Cândido Mendes; jornalista graduada pela Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área da imagem e educação, com ênfase em fotografia, subjetividade e tecnologia, pesquisando e lecionando principalmente os seguintes temas: teoria e história da imagem; leitura e produção da imagem; educação e práticas midiáticas; estética e linguagem fotográfica moderna e contemporânea. Atualmente é professora e pesquisadora da Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB).

E-mail:

SUBMETIDO EM: 24/05/2015

ACEITO EM: 07/08/2015

DOSSIÊ

RESUMO

Um menino de nove anos rouba a carteira de um colega dentro de sala, e sua professora, como solução para o problema de indisciplina, inventa uma câmera invisível. Como base nesse evento, o artigo discute de que modo o atual regime das imagens participa, de modo importante, da crise de instituições disciplinares como a escola, relacionando mecânicas de confinamento – que tradicionalmente caracterizavam tal instituição – às dinâmicas fluidas, efetivadas nos territórios fora dos muros escolares. A “fábula da câmera invisível” – sustentada nessa escola pela justificativa de uma espécie de estado de exceção produzida por um pequeno furto – abre, dentro da perspectiva apresentada, reflexões e questionamentos não apenas acerca dos diagramas atuais da vigilância (dentro da escola), mas sobre de que modo tais modulações deslocam e transformam aquilo que foi possível pensar como regime moderno de visibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Vigilância distribuída; Visibilidade.

ABSTRACT

A nine-year-old boy steals his classmate's wallet in the classroom. His teacher, in order to solve the discipline problem, invents an invisible camera. This event provides the background for this article to discuss how the current regime of images plays an important role in the crisis of disciplinary institutions such as schools, and relates the mechanics of confinement, which traditionally typifies such institutions, to the fluid dynamics that occur outside school walls. The “invisible camera fable” – supported in this case by the justification that the petty theft allowed an exception – leads to reflections and questioning not only about the current design of surveillance (within schools), but about how these modulations dislocate and transform previous thinking concerning the modern visibility regime.

KEYWORDS: School; Surveillance; Visibility regime.

Todo o presente é determinado pelas imagens que lhe são sincrônicas.
Walter Benjamin

Algumas passagens de Walter Benjamin parecem adquirir hoje tom premonitório. Escrevendo sobre a Modernidade, o filósofo alemão detectou objetos e temáticas que, ultrapassando aquele momento histórico, acabaram por tornarem-se figuras cruciais nos deslocamentos que ele mesmo não viveu. Foi assim em relação ao problema do declínio da experiência — que teve nas alterações modernas da temporalidade seu fundamento e hoje torna-se uma das dimensões mais relevantes de nossa alteridade. Assim também aconteceu em relação à centralidade política das imagens: se elas participaram de modo decisivo na constituição dos tempos e verdades de nossa modernidade, como percebeu Benjamin, nosso presente tece uma trama singular, indiscernível do fluxo imagético que produz. Não por acaso, sobre críticos e entusiastas paira o consenso de que o regime atual das imagens, potencializado pelas novas tecnologias da comunicação, desempenha um papel fundamental nas configurações da subjetividade contemporânea — nos modos de nos constituir como sujeitos, nas maneiras de nos relacionar, nos jeitos de conhecer, pensar e criar. Nenhuma novidade seria, pois, indicar que nosso presente age “agido” por suas próprias imagens, fazendo com que elas constituam uma espécie de centro de gravidade da atualidade, fiando estreitos vínculos com os processos sociais e políticos em andamento, presente, portanto, nas mutações que o capitalismo opera, não apenas na constituição de “inedítos”, mas, simultaneamente, na crise de instituições disciplinares, como a escola.

São inúmeros os modos como a tecnologia das imagens e o regime de visibilidade que ela supõe atravessam hoje a vivência escolar. É possível pensar em múltiplas entradas, oficiais e “oficiosas”, controladas e “ramificadas”, operando de forma importante na passagem das dinâmicas de confinamento àquelas dinâmicas fluidas do controle. Elas invadem as escolas por meio de incontáveis maquinarias imagéticas que transitam dentro e fora das salas de aula, nos espaços coletivos ou em lugares supostamente mais íntimos; estão nas mãos, nos bolsos, acopladas aos corpos ou dentro das mochilas de alunos, professores e funcionários. Penetram a escola, no entanto, não apenas a partir da circulação dos corpos individuais. Há significativo número de ações institucionais que, como os programas recentes de “inclusão digital” do governo brasileiro — Mídias na Educação, Projeto Cidadão Conectado e Banda Larga nas Escolas —, visam incorporar o uso das mídias nos processos de ensino e de aprendizagem.¹ Estão presentes também, de modo progressivo embora ainda não massivo, como recurso didático, instrumento agora imprescindível na criação de ambientes de aprendizagem mais “estimulantes” para nossos alunos cada vez mais descompromissados, bem como na produção de estratégias mais “eficientes” de formação continuada de professores. Do mesmo modo, aparecem como saída lúdica para um conteúdo educacional considerado maçante, alimentando projetos que visam “salvar” a escola, tornando-a mais “dinâmica” e “saborosa” aos “nativos digitais”.²

A incursão das tecnologias da imagem nas escolas, no entanto, não pode ser pensada sem considerarmos a presença marcante das imagens produzidas pelos sistemas de monitoramento realizados por câmeras de vigilância no Brasil e no mundo.

¹ Ver COSTA, (2009).

² Para Delors (1996, p. 59), “os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício duma cidadania adequada às exigências do nosso tempo”.

A pesquisa americana *Indicators of School Crime and Safety*, realizada pelo Centro Nacional de Estatísticas da Educação (National Center for Education Statistics, NCES) dos Estados Unidos e pelo Departamento Americano de Estatística da Justiça, revelou que, em 2010, 61% das escolas americanas usaram esse tipo de monitoramento.³ No Brasil, as iniciativas são de âmbito federal, estadual e municipal, empreendidas por governos e câmaras legislativas. No Distrito Federal, por exemplo, desde 2007, todas as escolas públicas foram obrigadas a instalar o monitoramento de câmeras de vídeo nas áreas externas e internas de suas dependências em cumprimento da Lei no 4.058.⁴ Para efetivar medidas semelhantes no território nacional tramitam na Câmara dos Deputados projetos de lei, como o Projeto 6.154/2005, de autoria da deputada Maninha (PSOL)⁵, e o Projeto 7.000/10 do deputado Francisco Rossi (PM-DB-SP), que dispõe sobre a obrigatoriedade, em todas as escolas públicas do Brasil, do uso de sistema de vigilância eletrônica, sobretudo nas salas de aula das escolas de educação infantil, como modo de prevenção da violência na primeira infância.⁶

Também está em progressão na educação privada brasileira o número de escolas e berçários que oferece sistemas de monitoramento para que os pais possam acessar as imagens “atualizadas” de seus filhos, em tempo “real”. Conseqüentemente esse serviço cria parcerias importantes entre escolas e empresas especializadas, oferecendo serviço de “responsabilidade e confiabilidade para pais” que desejam “estar presentes no desenvolvimento de suas crianças”.⁷ Em parceria com as escolas, empresas de segurança desenvolvem sistemas de transmissão online, acessados por meio de senhas, propondo que “ao invés de passar o dia inteiro com saudade de seu filho, você pode acompanhá-lo diariamente, presenciando aqueles pequenos momentos especiais, participando de seu desenvolvimento, de suas atividades e fazendo parte do cotidiano da escola”.⁸ Assim, como afirma o depoimento exibido na página da empresa paulista Câmeraweb, o serviço de vigilância justifica aumento significativo da receita financeira da escola:

Na medida em que o possível se propõe à “realização”, ele próprio é concebido como a imagem do real, e o real como a semelhança do possível. Eis por que se compreende tão pouco o que a existência acrescenta ao conceito, duplicando o semelhante pelo semelhante. É essa a tara do possível, tara que o denuncia como produzido depois, fabricado retroativamente, feito à imagem daquilo a que ele se assemelha. A atualização do virtual, ao contrário, sempre se faz por diferença, divergência ou diferenciação. A atualização rompe tanto com a semelhança como processo quanto com a identidade como princípio. Nunca os termos atuais se assemelham à virtualidade que eles atualizam: as qualidades e as espécies não se assemelham às relações diferenciais que elas encarnam; as partes não se assemelham às singularidades que elas encarnam. A atualização, a diferenciação, nesse sentido, é sempre uma verdadeira criação. (Deleuze, 1988, p. 201-202).⁹

3 Entre 1999 e 2009, houve aumento de 19% no uso de câmera de vigilância dentro das escolas públicas americanas. Ver Robers, S.; Zhang, J.; Truman, J. (2012).

4 Lei No 4.058, de 24.12.2007, DF que dispõe sobre o uso obrigatório de sistema de segurança baseado em monitoramento por meio de câmeras de vídeo nas escolas públicas do Distrito Federal. Disponível em http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=56727. Acessado em 08/03/2015.

5 Ver http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=353065&filename=Tramitacao-PL+6154/2005. Acessado em 08/03/2015.

6 Ver <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470113>. Acessado em 08/03/2015.

7 Propaganda intitulada “Você já viu seu filho hoje?” no site Pátio Virtual, vendedor de serviços de monitoramento em escolas particulares. Ver <http://patiovirtual.com.br/>. Acessado em 07/03/2015.

8 Ver <http://patiovirtual.com.br/servico/>. Acessado em 07/03/2015.

9 Depoimento disponível em <http://patiovirtual.com.br/depoimentos/>, escola paulista Abilitá.

Eis que a imagem da câmera não “conecta” apenas o mundo dos negócios (a empresa escolar ao “escritório masculino”). Maquinaria necessária à “autogestão” contemporânea do fluxo, objeto de desejo e prazer, peça fundamental nos argumentos contra o “risco” e contra a (in)segurança, a imagem extrapola os muros de qualquer instituição (mesmo o muro do espaço escolar, tradicionalmente espesso). Trata-se de uma economia imagética heterogênea, constituída por tipos variados de imagens, que ocupa e se manifesta de modo capilar no espaço social, ligando dinâmicas de confinamento — que tradicionalmente caracterizavam a escola — às dinâmicas fluidas, efetivadas nos territórios fora dos muros escolares. Numa espécie de ecologia imagética, as imagens se relacionam entre si, se aproximam umas das outras, se afastam, circulam, aparecem e desaparecem, submetendo-se e (simultaneamente) fundando um conjunto de condições, ordens, fabricações, modos de abrigar e reger nossas vivências. Como dispositivos, capturam, orientam, determinam, interceptam, modelam, relacionam-se com gestos, conceitos, condutas, julgamentos e verdades acerca do que entendemos que podemos ser, ver e saber (Agamben, 2009). Inscrevem verdadeiras fábulas: juntas contam algo, exibem preceitos de condutas, cumprem funções sociais, comunicam, criticam, veiculam princípios éticos e morais, enfim, narram o que julgamos merecedor de ser dito e visto, exibido ou escondido, falado ou silenciado. Trata-se de uma presença fundante da atualidade, efetivada mesmo quando a câmera já não está.

Vejamos, por exemplo, episódio recente ocorrido numa escola pública de Brasília.¹⁰ O dinheiro da carteira de um dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental — que têm em geral oito ou nove anos — desapareceu dentro da sala de aula. O fato gerou uma série de desconfortos, discussões ríspidas entre pais, alunos, professores e diretoria. Em primeiro lugar, a professora responsável pela classe tratou de colocar o roubo “em discurso”. O “ladrão” deveria confessar seu ato, fazendo com que “tudo” voltasse ao curso normal. Como nas escolas disciplinares descritas por Michel Foucault, a técnica da confissão foi evocada como dever fundamental para o bom relacionamento da turma. Representando as instâncias de poder da escola, a professora dedicou-se obstinadamente a ouvir falar e fazê-lo falar (ele próprio, o ladrão) de modo explícito sobre o pequeno delito. Por confidência sutil ou por interrogatório autoritário, o roubo deveria ser dito, e a conduta de confissão levaria, então, à solução do constrangimento geral. Deveria, mas não levou.

A autoridade da professora não foi capaz de incidir de fato na conduta requerida. A exigência e a ameaça, métodos de inquisição, não surtiram nenhum efeito coercivo diante do pequeno e possivelmente pontual “delinquente”. O silêncio total — do culpado e de seus colegas — deixou a professora e a escola diante de um impasse. Depois de seguidas reclamações dos pais, a diretora da escola sugeriu à professora que reformulassem a estratégia. Ao final das aulas do dia seguinte, a professora deveria desfiar, para a turma, uma nova narração, preleção de moral e “ética” contemporânea, guiada por sua “função social”. Tratava-se de uma fábula: nela, uma câmera, dentro da sala de aula, teria revelado à professora e à direção da escola a identidade do culpado. No entanto, por compaixão, a professora daria a última chance para que o responsável pelo furto se entregasse por conta própria, confessasse seu mau comportamento e expiasse sua culpa. Alguns dias depois, o silêncio foi quebrado por um bilhete escrito com “péssima caligrafia” (segundo a professora), sem assinatura, declarando: “roubei o dinheiro, mas, desculpa, não tenho como pagar”. A professora reconheceu a letra do aluno, chamou os responsáveis por ele, e “o mau indivíduo” (que era órfão e morava

¹⁰ Episódio ocorrido em 2013 na segunda série do ensino fundamental, numa escola pública do Plano Piloto do Distrito Federal, relatado por uma aluna na disciplina que ministrou na Universidade de Brasília.

há alguns meses na cidade com uma tia) foi “devolvido” ao Piauí. A câmera invisível, no entanto, permaneceu na sala de aula, em Brasília.

Não sabemos ao certo quantos alunos da classe acreditaram ou ainda acreditam na existência de uma câmera que não pode ser certificada, somente relatada e confirmada pelos adultos. Também difícil seria dizer quantas das crianças procuraram averiguar sua materialidade nos cantos de um espaço pretensamente íntimo. Muito menos medir o que a imaginação infantil foi capaz de produzir a partir da “existência” dessas câmeras imaginárias no local em que os alunos passam grande parte de seus dias. Teria alguma criança levado as câmeras que tudo veem também para os seus sonhos?

A professora não se pode desmentir, sob pena de perder a autoridade que ainda lhe resta. Assim resguarda, protege, acoberta, com o apoio de sua diretora, a perversa “fábula da câmera invisível”. Imaginemos, então, o que está acontecendo exatamente agora nessa sala de aula, mediada por uma câmera que tudo vê e nunca é vista. Numa espécie de pique-esconde eterno, os “pegos” nunca finalizam sua contagem, nunca surgem de nenhum “pique”; sem rosto, estão continuamente em todos os lugares, simultaneamente, funcionando no “modo total”. Por outro lado, nesse jogo involuntário as crianças não são capazes, de fato, de se esconder em nenhum canto de parede, debaixo de nenhuma mesa, atrás de nenhuma cortina. Tal estado de transparência parece bastante semelhante àquela “luminosidade” de outros tempos, produzida, por exemplo, em dizeres católicos, muitas vezes escritos pelas freiras em letras de bela caligrafia na lousa das escolas: “Deus tudo vê”. Do mesmo modo, a onipresença de um olho invisível vigilante nessa sala de aula remonta a um dos princípios fundamentais da construção panóptica, o dispositivo polivalente da vigilância moderna, elaborado pelo britânico Jeremy Bentham e tão bem estudado por Michel Foucault (1997).¹¹ A capacidade de “tudo” captar e tornar-se capaz de coagir e produzir ações (como a escrita do bilhete pelo menino) faz a câmera invisível parecer muitíssimo com o olho que, ao se esconder na sombra, intensifica todos os seus poderes: “se posso discernir o olhar que me espia, domino a vigilância, eu a espio também, aprendo suas intermitências, seus deslizos, estudo suas regularidades, posso despistá-la. Se o Olho está escondido, ele me olha, ainda quando não me esteja vendo” (Miller, 2008, p.91).

Ser inverificável era, decerto, uma das condições básicas para efetivação do modelo panóptico, em que a internalização de um estado consciente e permanente de visibilidade dos vigiados garantia o desempenho automático e contínuo do poder, mesmo se descontínuo em sua ação ou atual em seu exercício (Foucault, 1997, p.166). No panóptico, a qualidade do que não se pode verificar estava, portanto, associada a uma economia calculada de visibilidade. O poder “visível e inverificável” era o que produzia um vigiado sabendo-se vigiado, e esse foi, como bem apontou Jacques-Alain Miller, o maior ardil da “máquina óptica universal das concentrações humanas”. Não por acaso, ao argumentar em defesa de sua invenção Bentham referiu-se várias vezes à onipotência divina, citando salmos da Bíblia como este, por exemplo: “quer eu ande ou me deite, por toda parte estás lá: meus caminhos são todos por ti espiados” (Idem, ibidem, p.91).

Haveria então uma linha contínua ligando o pequeno episódio da escola contemporânea àquele modelo generalizável de funcionamento disciplinar? Estaríamos diante de uma simples mudança de método — “evolução” tecnológica e histórica das

¹¹ Os escritos de Jeremy Bentham sobre o panóptico são formados, basicamente, pelas Cartas e por dois Pós-escritos, publicados pela primeira vez em 1787. (Tadeu, 2008).

modernas operações disciplinares? Teria a câmera operado de forma idêntica (com iguais sentido e efeitos) àquela que o olhar da autoridade professoral operava nas escolas “tradicionais”?

É importante considerar que não ser capaz de verificar a ação do poder disciplinar supunha, em contrapartida, um diagrama espacial visível, já que o modelo dispunha de uma torre central que, por um lado, mantinha eterna a presença do olho, por outro, a colocava simultaneamente sob suspeição. Tal posição central da vigilância instituiu um estado calculado do ver: “basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou escolar” (Foucault, 1997, p. 166). No centro do edifício, ou melhor, no cerne do funcionamento do poder disciplinar ergue-se a torre de observação, o alto da pirâmide, o alojamento do inspetor, a casa do vigia, o tablado do professor, a cabine do chefe da fábrica; o único ponto capaz de ver sem ser visto claramente. É de lá, da torre de controle, que se pode espionar os empregados, enfermeiros, contramestres, guardas, estudantes; enfim, é de lá que se pode vigiar. Não se trata de produzir mera observação. Tal forma inédita de poder faz da observação um método hierárquico, inspeção regular, julgamento “normatizante”, técnica de exame e controle, extração de saberes acerca dos homens, intervenção e utilização de suas forças.¹² Nessa máquina assimétrica, os espaços são complexos — funcionais e hierárquicos —, sendo a torre fixa a materialização da hierarquia, ocupada mais por uma função, menos por um sujeito. No núcleo dessa construção encontra-se o lugar autorizado a vigiar, em vigilância que age sem que necessariamente esteja lá o vigia. Imprescindível, no entanto, é a economia de olhares, certo cálculo de sombras que possibilita o par visível, mas inverificável, efetivado diante da presença (essa, sim, necessária) de um único ponto apto ao olhar, a torre central. Como o próprio Bentham afirma em uma de suas cartas, intitulada “Pontos essenciais do plano”, “poderá ser de utilidade, entre todas as particularidades que você viu, que se compreenda claramente quais circunstâncias são — e quais não são — essenciais ao plano. Sua essência consiste, pois, *na centralidade da situação do inspetor*” (Tadeu, 2008, p.29, grifos meus). Assim, mais do que mera arquitetura, o panóptico é um modelo óptico ideal, necessário à instauração de um tipo de poder:

(...) ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes dos feixes luminosos, unidas à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo (Foucault, 1997, p.144)

Como se sabe, esse mesmo princípio de “inspeção” e observação individualizante é aplicado às escolas modernas. Os alunos, enfileirados, colocados uns ao lado dos outros, são igualmente expostos à visão do mestre em sua ronda, permanentemente sob a mira e o domínio de um olho poderoso, central, “superior”, fazendo com que a relação de fiscalização, definida e regulada, esteja inserida, segundo Foucault (1997, p.148), na essência da prática do ensino “não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência”. Instala-se uma dependência que subordina qualquer transferência de conhecimento à conquista da domesticidade dos corpos submetidos. O professor deve oferecer seu saber, mas, em troca, receber de seu aluno serviços, auxílio, sobretudo obediência. Assim, no dispositivo escola, a autoridade professoral ocupa o lugar *funcional* da torre, tabernáculo de um olhar especular, superior, capaz de vigiar e de intervir, mecanismo

12 Para discussão sobre vigilância e contemporaneidade, ver Bruno, 2013; ver também Fuchs, 2011, pp.109-136).

que garante e aumenta os efeitos possíveis da disciplina. Na proposta de Bentham,

(...) qualquer brincadeira, toda conversa, em suma, toda distração de qualquer tipo, estaria descartada pela situação central e protegida do mestre (...) acrescentarei apenas uma coisa: quem quer que seja que estabeleça uma escola de acordo com o máximo do princípio da inspeção tem que estar bem seguro a respeito do mestre; pois, da mesma forma que o corpo do menino é o fruto do corpo de seu pai, sua mente é o fruto da mente de seu mestre; com nenhuma outra diferença que não aquela que existe entre o poder de um lado e a sujeição do outro (Bentham, op. cit.: 75 e 78).

Entre alunos e professores, uma distância necessária, área vazia, fosso que possibilita, enfim, realizar a tarefa máxima da disciplina moderna, descrita por Immanuel Kant (1999, p.14) como “favorecer o surgimento da obediência” e, principalmente, “evitar que o homem permaneça no estado selvagem”. Com efeito, ser preparado para a vida adulta significava aprender a submeter-se a um jogo assimétrico de olhares, cuja vigilância, no interior da escola, era responsabilidade dos mestres, que precisavam então diferenciar-se das crianças, fazendo com que a hierarquia escolar se relacionasse de modo íntimo a uma alteração significativa no sentimento da infância. Como identificou Philippe Ariès, diferente do papel instituído anteriormente, o progresso da disciplina colocava como missão da autoridade professoral não apenas transmitir narrativas (como poderiam fazer os velhos aos mais jovens), mas, em primeiro lugar, “formar espíritos, inculcar virtudes, educar enquanto instruir”, (Ariès, 2000, p.117) formar sujeitos capazes de autonomia intelectual e moral, capazes de superar as ignorâncias e a selvageria própria à infância. A responsabilidade de salvar as “almas” de seus alunos salvava os próprios mestres de qualquer culpa, diante de Deus, de seus poderes coercitivos ou punitivos. Tal função justificava-se sobretudo por fazer transitar o selvagem à racionalidade autônoma, a barbárie ao progresso, se pensarmos a partir dos termos apresentados por Kant (1999, p.16), devendo tornar-se, portanto, uma cultura obrigatória e universal. Por meio dessa “ortopedia moral” a instituição deveria curar o homem, impedi-lo de sucumbir a “suas inclinações animais” e “desviar-se do seu destino”, aperfeiçoando e desenvolvendo o “progresso da humanidade”.

Mais de dois séculos depois de Bentham ter escrito seu extraordinário modelo de inspeção (1787), “que se aplicaria a qualquer sorte de estabelecimento, no qual pessoas de qualquer tipo necessitem ser mantidas sob inspeção”, a arquitetura da escola permanece bastante semelhante aos esboços publicados em suas cartas: carteiras postas lado a lado, professores no centro da sala, tablados no alto, sirenes como as das fábricas, sistemas de gratificação e sanção, coerção e imposição, vigilância e “saber” imbricados. Não por acaso, é ainda bastante comum ouvirmos discursos acerca da necessidade de ultrapassar, no campo da educação, o modelo disciplinar que fundou a escola moderna. Surgem, no entanto, ruídos nessa engrenagem disciplinar constantemente abafados pelas sobreposições contemporâneas, audíveis em episódios como o da invenção da câmera invisível na escola classe no Plano Piloto, em Brasília. Às vezes sutis, outras vezes nem tanto, os entraves da mecânica são bastante perceptíveis nesse episódio, ranger que pode ser ouvido cada vez que indagarmos por que teria sido necessário “convidar” para dentro de sala um olho imaginário, além daquele previsto pelo dispositivo, a fim de realizar aquilo que, durante mais de dois séculos, a engenharia disciplinar — a centralidade e a autoridade do professor que ela supõe — tinha sido capaz de fazer? Em que momento o lugar ocupado pelo professor na arquitetura panóptica, as técnicas normatizantes de punição e sanção, prevenção e punição, deixaram de ser suficientes para produzir decorrente internalização do po-

der? Por que, diante da encruzilhada indisciplinar, a câmera se teria tornado o único dispositivo capaz de coagir uma confissão e instaurar um “acordo escolar”?

Importante dizer que esse “equilíbrio” de forças no interior do aparelho disciplinar escola provavelmente nunca se tenha dado sem lutas, conflitos e rebeldia, no “grau de perfeição” que desejavam os mais profundos sonhos de Bentham. Porém, a regulação da vida, do tempo e do espaço do sujeito, prevista no diagrama moderno, não apenas funcionou durante muito tempo, mas, sobretudo, configurou as condições de possibilidade para que a escola, como vimos nascer na modernidade, pudesse existir. A “fábula da câmera invisível” contemporânea pode fazer-nos pensar que, no interior de uma das instituições disciplinares por excelência, a maquinaria moderna emperra e lança mão das novas tecnologias para, aparentemente, conseguir uma espécie de sobrevivência. Parece figurar um pedido de clemência das autoridades escolares: requisição de auxílio às tecnologias contemporâneas para que se mantenham minimamente moribundas. Tal tentativa de prolongamento da vitalidade disciplinar, no entanto, não é capaz de restituir sua “saúde” plena, já que o regime em que vivemos transforma inclusive os efeitos dessas aparelhagens, engendrando-as em outros mecanismos de poder, numa formação histórica com luzes e sombras próprias.

Não por acaso, uma das queixas mais frequentes dos educadores atuais é de que o aluno contemporâneo já não é coagido pela disciplina. Ele seria acometido por agressividade e rebeldia, apatia e indiferença, dispersão e hiperatividade ou, ainda, desrespeito e “falta de limites” (Aquino, 1996). A indisciplinaridade, como afirma Julio Aquino (1996, p.7), deixou de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, tendo-se tornado um dos maiores obstáculos pedagógicos nos dias atuais. Segundo o autor, nossos professores não saberiam mais ao certo como agir: deveriam reprimir ou compreender? Trata-se de um dilema docente absolutamente contrastante, por exemplo, com o pensamento educacional brasileiro no início do século XX, que proclamava não poder haver jamais crenças refratárias à disciplina, “somente alunos ainda não disciplinados”. Segundo os depoimentos do Primeiro Encontro Americano de Pedagogia, em 1922, “mantêm a disciplina, mais do que o rigor, a força moral do mestre e o seu cuidado em trazer constantemente as crenças interessadas em algum assunto útil” (Aquino, 1996, p.43). É claro, não se pode deixar de considerar, que o dilema pedagógico contemporâneo não apresenta apenas a falência do modelo disciplinar, mas também muitas conquistas sociais, novas liberdades, frutos de pesquisas, teorias e lutas, que produziram deslocamentos da relação autoritária entre professores e alunos, afrouxando o estreito laço entre confinamento e aprendizado. Por outro lado, não são ouvidas muitas notícias de que tal indisciplinaridade estudantil esteja necessariamente vinculada a exigências de transformações políticas estruturais.

Muitas vezes relacionada à ausência de solidez doméstica de nossa sociedade, falta de condições apriorísticas, de infraestrutura psicológica e moral, a indisciplinaridade generalizada dentro das escolas e o não reconhecimento ou legitimidade da autoridade professoral parecem estar relacionados à crise mais ampla, que coloca em declínio a autoridade não apenas do professor, mas, sobretudo, da própria instituição escolar diante das relações de força da cultura contemporânea. Se o apoio mútuo entre as instituições de confinamento — a fábrica, a escola, o hospital, o hospício e a prisão (e a consequente produção de corpos dóceis) — operava um modelo fundante na sociedade disciplinar, hoje, parece que outras instituições, mais “flexíveis”, “leves” e “conectadas” estão em maior consonância com o mercado globalizado, pós-industrial.

O sujeito contemporâneo credita seu “sucesso” muito mais a uma espécie de esforço individual do que à formação adquirida na escola. Além do que, para ser “compatível” com as novas relações de trabalho, o jovem se vê obrigado a adquirir uma personalidade plástica, galgar resultados rápidos, ser “eficiente” em curto prazo, estar apto a realizar múltiplas habilidades em múltiplos espaços e tempos — capital que a escola (pelo menos nos moldes modernos) parece não oferecer. Como mostrou Paula Sibilia (2012), embora a escola pareça hoje algo tão natural quanto o ar que respiramos, ela nem sempre existiu e nem sempre teve contornos idênticos àqueles do projeto moderno. Como, aliás, demonstra brilhantemente sua análise, a tecnologia de época chamada escola está progressivamente tornando-se incompatível com os modos de ser contemporâneos.

A crise da escola mapeada por Sibilia está profundamente relacionada com aquela generalização da “forma empresa”, tratada por Foucault (2008, p.333) em O nascimento da biopolítica, que transforma o modelo da oferta e da procura, investimento-custo-lucro, num modelo hegemônico das relações sociais e de nossa existência, alterando também todas as relações do indivíduo com a vida, consigo mesmo, com o tempo, com seus familiares e com o conhecimento. Nesse sentido, parece que nossa atual anatomia política já não pressupõe o investimento na produção de “almas” confinadas e corpos disciplinados. O adestramento que se realiza hoje parece incorporar a submissão no âmbito dos incentivos para a atividade, ou melhor, para uma hiperatividade. Se somos, em muitos sentidos, obedientes e úteis aos mecanismos dominantes, essa obediência submete-se a lógicas que promovem mais giros do que fixação, mais trânsito do que distribuição, mais sensação do que percepção; nossa submissão se efetiva em modos corporais dinâmicos, elásticos, elétricos talvez. O comportamento que se espera do homem superexcitado, veloz, vital, alocado em engrenagens de lógica empresarial baseia-se mais na ação e na circulação do que na reflexão ou em qualquer mito de interioridade. Nessa perspectiva, não se efetiva em sintonia nem com o confinamento, nem com a lentidão dos processos escolares inventados na modernidade, muito menos com o diagrama de visibilidade de torre única, visível, embora opaca (e inverificável). Estar dentro do espaço escolar durante muitas horas do dia, aliás, intensifica de modo agudo a sensação já generalizada de que se está excluído do fluxo, de que se está fora da rede, daquilo que pretensamente é “realmente decisivo” hoje. Qualquer estímulo oferecido pela escola parece ser bastante inosso em comparação com aqueles que cintilam ininterruptamente nas telas; figuram como estímulo pobre de “aqui e agora” se confrontados com a torrente de excitação pretensamente oferecida pelo mundo lá fora.¹³

Se a empresa substituiu a fábrica, as informações providas pelo Google disputam acirradamente a legitimidade e autoridade do saber contemporâneo. De fato, é o próprio saber escolar que ingressa em patamares distintos. Diante do desprestígio progressivo dos saberes ligados à vida intelectual, a pouca legitimidade de que a escola ainda goza relaciona-se normalmente com sua pretensa capacidade de habilitar o jovem a entrar em um mercado de trabalho repleto de lutas acirradas e que exige não exatamente uma formação no longo prazo, mas, sobretudo, diplomas, certificados, currículos de méritos. Como bem assinala Sibilia (2012, p.71), o estatuto da cultura letrada, base do modelo moderno escolar, sofre alteração significativa, deixando de ser o pilar de um projeto de civilização para tornar-se um instrumento pontual e de tipo empresarial. É como se a prática da leitura e da escrita, bem como os conteúdos disponibilizados por esse exercício, fosse o preço a pagar para, um dia, ingressar no “mercado”, livrando-se

13 Sobre a compulsão por sensação (sensation seeking) ver Türcke, 2010.

finalmente desse fardo. Como o psicanalista C. Melman (2003, p.168) analisa, os alunos das escolas contemporâneas, voltadas cada vez mais para o mercado, “vão desvalori-

zar todos os ensinamentos que não contribuiriam diretamente e imediatamente para uma hipotética formação profissional. Para que servem as letras, a filosofia, o latim, o grego, a história, a geografia, nessa ótica? Com efeito, certamente não para realizar performances”.

Se nem a escola, nem o lugar funcional do professor gozam da mesma autoridade que gozavam na modernidade, a câmera e o que ela possibilita, por sua vez, parecem dispor de prestígio considerável. Pensemos novamente o evento da câmera imaginária. Um de seus aspectos curiosos é o fato de sua invisibilidade não se impor como obstáculo para sua credibilidade por parte das crianças. A presença da câmera é de tal modo tecida em nossa cultura, que sua onipresença talvez seja uma das características mais relevantes da alteridade contemporânea, dentro e fora das escolas. Ironicamente, a câmera invisível pôde operar como vigilância e coerção não porque é inverificável (como era o poder entre as cortinas e a contraluz da torre central panóptica). Em vez de “visível e inverificável”, o par que se efetua na atualidade, pelo menos em nossa fábula contemporânea, parece ser o “imaterial e verificável”, posto que, apesar de invisível, o regime da exaurida visibilidade é absolutamente verificável e legitimado — até por nossas crianças.

No âmbito dessas alterações, é interessante notar que os “lugares funcionais” do diagrama panóptico e a relação com a autoridade professoral — que, no modelo panóptico, concentrava todos os olhares que a ele se dirigiam — já não convergem para si todas as visões. Ampliado por outros olhares como os das câmeras de segurança, reais ou inventadas, o olho do vigia acaba multiplicado, distribuído em outras superfícies de visibilidade. Em contrapartida, já não é possível monitorar celas ou carteiras desconectadas, observar corpos confinados sem visão axial e operar na brutal assimetria que diagramava o modelo panóptico. Se, na vigilância moderna, a luz aprisionava (pensando nos termos propostos por Miller), isso se dava porque a fruição do olhar estava confiscada a um olho único, e, nesse sentido, a luminosidade não poderia nunca ser absoluta. A visibilidade era armadilha que supunha transparência unilateral. No centro, lugar funcional da vigilância (de olhar onipotente, além da capacidade de qualquer funcionário); no círculo, vigiados “míopes”, com visão parcial, obscura, vacilante.

Em contrapartida, o regime contemporâneo de visibilidade distingue-se cada vez mais desse confinamento do visível, já que no atual regime não é possível confiscar o usufruto dos olhares sem que necessariamente estejamos livres da vigilância. De fato, o capitalismo pós-industrial, neoliberal, opera a partir de outras estratégias, produzindo fluxo contínuo de imagens, entrelaçando (e transformando) as tradicionais dinâmicas da vigilância com as do espetáculo e as do consumo (Bruno, 2008, p.2). Nele, a imagem se tornou veículo privilegiado da economia da informação, uma espécie de capital para trocas flutuantes, condutos de modos de subjetivação hegemônicos, midiáticos e publicitários em diagrama disperso, saturado e eternamente “atualizado”. A proliferação e a circulação das imagens ocupam então uma espécie de figura estratégica na constituição de uma subjetividade em transformação, fundante em nossos atuais modos de ser, de nos relacionar e de conhecer.

Não é de espantar que os olhares já não convirjam para nenhum centro. Os vigiados

também apontam suas câmeras para os que vigiam, fazendo as imagens atravessarem as salas, os corredores, os muros das escolas, escapando por muitas vias. O diagrama atual, portanto, já não desenha aquela única saída disponível para atravessar o muro do cerco, da escola, da prisão ou do hospício. Nesse sentido, não há nada de espantoso no fato de os alunos, também por “segurança”, filmarem seus professores, numa espécie de desforra explosiva — posto que as imagens de monitoramento realizadas voluntariamente pelos alunos não são checadas por amostragem, nem depositadas num arquivo morto da direção da escola ou da empresa responsável. As imagens da revanche partem online, diretamente da sala de aula para a rede, às vezes “em tempo real”. Em breve pesquisa nos sites de busca, qualquer leitor encontrará dezenas de vídeos feitos por estudantes denunciando professores, abusos, violências que ocorrem dentro da escola. São cada vez mais frequentes casos como o que ocorreu em 2013, em Paulista, cidade na região metropolitana de Recife, Pernambuco: uma aluna de 15 anos enviou à polícia um vídeo feito pelo celular e que mostrava seu professor de matemática se masturbando no transporte escolar diante de vários alunos.¹⁴ Nesse mesmo ano, um professor de matemática do Ciep 391, em Maricá, Rio de Janeiro, é filmado pelos alunos espancando com socos o estudante Robson Mendonça Lóu, de 14 anos.¹⁵ Episódio semelhante ocorreu em Manaus, em 2012, quando alunos da Escola Estadual Leonilla Marinho filmaram e denunciaram a agressão verbal e física, em plena sala de aula, de uma professora do oitavo ano contra seu aluno de 14 anos, simplesmente porque ele não soube responder às questões que foram exigidas.¹⁶ Em 2011, um grupo de alunos da quinta série da Escola Estadual Anna Luísa Ferrão Teixeira, em Passo Fundo, Rio Grande do Sul, filmou e postou no Youtube as imagens do professor que, segundo os alunos, costumava dar tapas no rostos dos estudantes ou puxar suas orelhas empurrando e agredindo uma de suas alunas.¹⁷

São dezenas de vídeos que não provocam apenas horror por “descobrir” ao “ver com nossos próprios olhos” a outra faceta do lugar a que cotidianamente ainda entregamos nossos filhos. Não testemunham somente a doença social estampada nas atitudes violentas e sádicas de alguns professores, num mundo caracterizado pela violência. Narram também certo desespero docente diante de seus alunos, desamparo diante da falência do dispositivo, incompatibilidade entre a tarefa de ensinar (pelo menos aquilo que tradicionalmente julgávamos ser legítimo transmitir) com os modos dispersos de ser atuais. Fazem vir à tona o desajuste entre os modelos disciplinares e a nova economia psíquica do sujeito contemporâneo, além de deixar claro que a cisão entre a vida confinada das instituições e o fluxo fora delas já não é mais possível. É como se as imagens destampassem, deixando exalar ao vento o mau cheiro, um recipiente antes lacrado.

Assim, sem dúvida alguma, tais denúncias têm importância extrema já que testemu-

14 Reportagem “Jovem denuncia motorista de transporte escolar por assédio sexual em Paulista”, Publicado em 31.10.2013, às 09:51, Tv Jornal, Uol, Disponível em <http://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticia/ultimas/2013/10/31/jovem-denuncia-motorista-de-transporte-escolar-por-assedio-sexual-em-paulista-10594.php>. Acessado em 01/02//2015.

15 Vanini, Eduardo; Vieira, Leonardo. “Professor espanca aluno dentro de sala de aula em Maricá”. Caderno Sociedade, O Globo. 08/05/2013 13:37; atualizado 08/05/2013 14:53 Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/professor-espanca-aluno-dentro-de-sala-de-aula-em-marica-8330358#ixzz3j4r2gxLd>. Acessado em 05/04//2015.

16 DANTAS, Marcos. “Aluno filma professora agredindo adolescente por ler baixo, em Manaus”. G1 Amazonas, Globo.com. 29/08/2012 20h17, atualizado em 29/08/2012 20h17. Disponível em: <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/08/aluno-filma-professora-agredindo-adolescente-por-ler-baixo-em-manaus.html>. Acessado em 02/02//2015.

17 CÂNCIAN, Natália. “Alunos filmam suposta agressão de professor no RS”. Folha de S. Paulo, 14/04/2011 17h43. Disponível em: <http://tvuol.uol.com.br/video/professor-se-irrita-e-empurra-aluna-04020E9B306AC4A90326/ilha-tematica-5;> e em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2011/04/902766-alunos-filmam-suposta-agressao-de-professor-no-rs.shtml>. Acessada em 05/04/2015. Acessado em 06/03//2015.

nam e tornam públicas as violências inadmissíveis dentro e fora da escola. Vale lembrar que as imagens de violência que compõem o gigantesco arquivo de imagens da rede não denunciam apenas os atos de professores contra alunos. Encontramos

também inúmeros vídeos das agressões entre os próprios estudantes, bem como registros de alunos agredindo professores, nos fazendo pensar que ninguém parece precisar estar na torre, no tablado do professor ou nas carteiras dos estudantes para ter um panorama privilegiado. Não se trata de mera revanche, jogando ao reverso o jogo “um máximo de vigiados por um mínimo de vigilantes”. Monitoramos uns aos outros, sem restrições ou constrangimento. Nos oferecemos também ao vigias e o fazemos voluntariamente.

Não que vivamos num ideal democrático de visibilidade. Embora os dispositivos de vigilância sejam mais descentralizados, não produzem necessariamente um mundo mais livre das estruturas de dominação. É que as estruturas são outras. Como observa Marilena Chauí (2010), a questão que se coloca é a de saber quem tem a gestão de toda essa gigantesca massa de informação, quem a coleta e a distribuiu, e, “portanto, a pergunta é: quem tem o poder?”. Nesse sentido, às vezes, as imagens veiculadas por aqueles que tradicionalmente poderíamos chamar de “vigiados” rompem as instituições, mas ingressam na rede engendrando modos previstos de circular, gerenciar, veicular. Ganham “visibilidade”, embora aumentem também a massa saturada de informações veiculadas em “tempo real”, em que as imagens parecem perder qualquer potência de irrupção ou acontecimento. Desmascaram a violência cometida pelas autoridades, mas reforçam a circulação da vigilância e do espetáculo. É que o romper o lacre não é posterior às novas relações de poder que se anunciam nas mutações do capitalismo. As imagens subvertem o confinamento, rasgam antigos cercos, mas também simultaneamente participam das formas de “controle ao ar livre”. São, de modo concomitante, subversão e manutenção, já que tanto fornecem dados para bancos de monitoramento (entre eles os bancos policiais) quanto deslocam a vigilância e destabilizam as relações hegemônicas de força (Bruno, 2013, p.27). E, vice-versa, do mesmo modo que às vezes abrem brechas, transformam-se em dados de monitoramento, perfis de marketing e cifras virtuais.

Mesmo as dinâmicas de vigilância, agora engendradas em nova anatomia política, induzem muitas vezes efeitos de poder distintos do disciplinar. Não é que o mundo contemporâneo se tenha livrado da vigilância ou a substituído, nem, muito menos, que, “democratizando-a”, estejamos livres de qualquer jugo de dominação. É que os mecanismos atuais integram, embutem, enxertam técnicas e dispositivos disciplinares, como a vigilância, em novos procedimentos, diferentes distribuições, redes distintas, modificando em vários sentidos seus efeitos. A presença pulverizada de olhos-câmeras, por exemplo, não investe exatamente numa coerção; ao contrário, constitui também espécies de estimulantes, excita o homem contemporâneo, o entretém, lhe dá prazer, lhe atribui legitimidade, promove ações, mobiliza circulação. Lembremos novamente a câmera invisível, instalada na escola provavelmente até que a memória dos pequenos alunos possa apagar sua presença. Seu olhar onipotente guarda e vigia permanentemente todos os alunos da classe, não apenas os “maus indivíduos ladrões de carteira”. Mas será que tal vigília infinita, nunca colocada em off, não irá operar produzindo outros efeitos além do constrangimento paranoico nos alunos? Será que os “bons indivíduos” não excederem seus comportamentos adequados a fim de fazê-los mais visíveis e legitimá-los? Talvez seja possível supor que a existência da câmera invisível possa tornar cada uma daquelas crianças, incluindo as que não cometeram

qualquer delito, um “ser-comportamento” controlado e exibível, simultaneamente. A contar pela subjetividade contemporânea, poderíamos até imaginar que os alunos tenham experimentado certo prazer em estar sendo “filmados”. As câmeras, na realidade, parecem cada vez mais vinculadas, de modo íntimo (espécies de próteses talvez) não de nossos olhos, nem de nossa alma, mas de nosso sentimento de existência, elemento relevante da economia psíquica contemporânea. Para Charles Melman (2003, p. 23), o mundo atual já não impõe limite algum à exigência de transparência: “a questão hoje é exhibir (...) a presença das luzes e das câmeras age como um imperativo diante do qual ninguém poderia recusar-se, como se estivesse diante de um torturador a quem conviria confessar tudo, inclusive o que não se fez”.

A “fábula da câmera-invisível” — sustentada nessa escola pela justificativa de uma espécie de estado de exceção produzido por um pequeno furto (para pensarmos com Giorgio Agamben) — abre, dentro da perspectiva aqui apresentada, reflexões e questionamentos acerca da escola e de sua relação com o regime de visibilidade contemporâneo. Como pôde ter sido crível? Como pôde essa mentira — que precisou ser mantida pelos pais (tornando-os tão mentirosos quanto os professores) — ter sido enunciada? Certamente não é pelo fato de serem as crianças inocentes ou os professores sádicos, como talvez possa parecer. Pôde e foi porque, como observou Foucault, cada formação histórica diz o que pode dizer e vê o que pode ver (Deleuze, 1988.) Nessa perspectiva, a câmera imaginária foi visível, legível, crível e, sobretudo, capaz de produzir efeitos reais na vida das pessoas, porque dá carne às imagens que nos são sincrônicas, para lembrarmos o pensamento de Benjamin, epígrafe deste texto. Ela se materializa como dispositivo da subjetividade atual dentro da escola, fazendo parte do tecido de nossos tempos, integrando as constelações de imagens que não são apenas produtos de nossa episteme, mas que também, simultaneamente, agem sobre ela e configuram nosso presente histórico. Recorrendo à afirmação de Walter Benjamin, perceberemos que, em sua análise, a constelação de imagens que emerge numa determinada época assume a potência catalisadora de absorver seu momento histórico (ser efeito dessa época) e, simultaneamente, fazer nascer outros sentidos para a história.

Para o autor, algumas imagens só se tornam legíveis em uma época específica, e atingir essa legibilidade constitui certo ponto crítico específico do movimento interior da história (e das imagens). Em consequência, conclui Benjamin, “a verdade está carregada de tempo até o ponto de explodir”. Pois, no agora (em cada agora que sua atualidade inventa), a verdade está profundamente intrincada ao que se “pode perceber”, às constelações de imagens que podem ou não emergir, à circulação e à temporalidade a que elas estarão ou não submetidas, aos diagramas e regimes que elas desenham ou apagam. Como esclarece Deleuze (1988, p.69), os regimes de visibilidade “não se definem pela visão, mas são complexos de ações e paixões, de ações e de reações, de complexos multissensoriais que vêm à luz”. São os ordenamentos, as conexões, as desconexões, os vínculos, as distâncias que configuram a estreita relação entre percepção, política e história, sendo que, cada uma dessas dimensões não apenas atravessa e se entrelaça com as demais, mas também age reciprocamente uma sobre a outra. Nesse sentido, os regimes de visibilidade não são simplesmente “fruto” de uma infraestrutura preexistente, não são apenas efeito histórico, eles também “determinam” sua época, possibilitam novas montagens e, como pensou Benjamin, suscitam novas questões históricas e filosóficas, problemas conceituais inéditos. Nessa perspectiva, o episódio banal da escola de Brasília não exhibe somente a falência do dispositivo, muito menos uma simples atualização da vigilância. O que potencialmente a fábula parece

fazer é tornar perceptíveis os deslocamentos que o mundo atual tem efetivado nesses regimes de visibilidade, apontando novas formas de poder e, por consequência, nos fazendo pensar em novas possibilidades de resistência, de invenção e de criação.

Se tinha razão Foucault (1997, p.26), as forças que resistem ao poder se apoiam no nascimento daquilo mesmo em que ele (o poder) investe. Assim, as tecnologias da imagem parecem significar, em consequência e em contrapartida, lócus valioso de disputa política, tomado hoje à força pelos movimentos sociais, pelos estudantes e professores agredidos, pelos moradores das comunidades violentadas pelas forças policiais. Se a imagem nos coloniza, provavelmente por meio dela, nela e com ela também podemos ser capazes de desviar, reinventar, subverter, inventar outra economia imagética, alocá-la em outras rotações e assim transformá-la, mesmo que de modo breve e provisório, em categoria política de resistência. No caso da escola, resta entender que incorporar a imagem à escola não garante sua transformação — como defendem alguns dos projetos “salva-vidas” da instituição disciplinar. Nada garantido pelos aparelhos ou pelas novas tecnologias. Não parece ser suficiente colocar um computador para cada aluno. Um filme a cada item do conteúdo. Não bastaria integrar as tecnologias da imagem aos currículos, seria preciso inventar um novo projeto de escola, outra política de existência. Cabe investigar se, liberada da disciplina, a escola pode traçar e inventar caminhos livres também dos perversos apelos empresariais.

Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo**. In *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **Os progressos da disciplina**. In *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **As passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- BRUNO, Fernanda. **Estética do flagrante: controle e prazer nos dispositivos de vigilância contemporâneos**. Revista Cinética. N. 01, Rio de Janeiro, 2008: p. 1 - 14.
- _____. **Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2013
- CANCIAN, Natália. **Alunos filmam suposta agressão de professor no RS**. Folha de S. Paulo, 14/04/2011 17h43. Disponível em: <http://tvuol.uol.com.br/video/professor-se-irrita-e-empurra-aluna-04020E9B-306AC4A90326/ilha-tematica-5>; e em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2011/04/902766-alunos-filmam-suposta-agressao-de-professor-no-rs.shtml>. Acessada em 05/04/2015. Acessado em 06/03/2015
- COSTA, Mário Vinícius. **Inclusão digital - banda larga em todo o país. Embora o governo ainda trabalhe no plano, há várias ações em curso**. Desafios do Desenvolvimento, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Ano 7. Edição 56. 10/12/2009. Disponível em http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1265:reportagens-materias&Itemid=39. Acessado 10/11/2014.
- CHAUÍ, Marilena. **A contração do tempo e o espaço do espetáculo**. Palestra proferida em 2 de setembro 2010 Café Filosófico, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1uxcFHTDOjw>, acessado em 23 de julho de 2015.
- DANTAS, Marcos. **Aluno filma professora agredindo adolescente por ler baixo, em Manaus**. G1 Amazonas, Globo.com. 29/08/2012 20h17, atualizado em 29/08/2012 20h17. Disponível em: <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/08/aluno-filma-professora-agredindo-adolescente-por-ler-baixo-em-manaus.html>. Acessado em 02/02/2015
- DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. In *Conversações: 1972-1990*, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. Foucault. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- DELORS, Jacques (Coord.). **Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão**

Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Asa, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1997.

FUCHS, Christian. **Como podemos definir vigilância?** Revista Matriz. São Paulo, 2011: 109-136.

KANT, Immanuel. **Sobre pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontenella. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LEI No 4.058, de 24.12.2007, DF que dispõe sobre o uso obrigatório de sistema de segurança baseado em monitoramento por meio de câmeras de vídeo nas escolas públicas do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=56727.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço.** Entrevistas por Jean-Pierre Lebrun. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MILLER, Jacques-Alain. **A máquina panóptica de Jeremy Bentham.** In Tadeu, Tomaz (Org.). O panóptico / Jeremy Bentham. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PROJETO DE LEI 6.154/2005, de autoria da deputada Maninha (PSOL), de 2005, que dispõe sobre o monitoramento eletrônico em estabelecimentos de ensino no território Nacional. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=353065&filename=Tramitacao-PL+6154/2005. Acessado em 08/03/2015.

PROJETO DE LEI 7.000/2010 de autoria de Francisco Rossi (PMDB/SP), apresentado em 18/03/2010, que dispõe sobre a obrigatoriedade do uso de sistema de vigilância eletrônica nas escolas de educação infantil e dá outras providências. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470113>.

ROBERS, S.; ZHANG, J.; TRUMAN, J. (2012). **Indicators of School Crime and Safety: 2011 (NCES 2012-002/NCJ 236021).** National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC. Disponível em: <http://www.bjs.gov/content/pub/pdf/iscs11.pdf>.

SANZ, Cláudia Linhares. **A potência da imagem e o acontecimento na escola.** In: Fiorentini, Leda Maria Rangel et al. (Org.). Estilos de aprendizagem, tecnologias e inovações na educação. 1 ed. Brasília: UnB, 2013: 79-86.

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

SITE PÁTIO VIRTUAL. **Vendedor de serviços de monitoramento para crianças em escolas particulares.** Disponível em <http://patiovirtual.com.br> e <http://patiovirtual.com.br/servico>. Acessado em 07/03/2015.

TADEU, Tomaz (Org.). **O panóptico / Jeremy Bentham.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TÜRCKE, Chrisoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação.** Campinas: Editora Unicamp, 2010.

VANINI, Eduardo; VIEIRA, Leonardo. **Professor espanca aluno dentro de sala de aula em Maricá.** Caderno Sociedade, O Globo. 08/05/2013 13:37; atualizado 08/05/2013 14:53 Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/professor-espanca-aluno-dentro-de-sala-de-aula-em-marica-8330358#ixzz3j4r2gxLd>. Acessado em 05/04/2015.