UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

WELLINGTON TIBÉRIO

**A judicialização das relações escolares:
um estudo sobre a produção de professores**

São Paulo

2011

WELLINGTON TIBÉRIO

**A judicialização das relações escolares:
um estudo sobre a produção de professores**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Flávia Inês Schilling

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 371.1
T553e Tibério, Wellington
 A judicialização das relações escolares : um estudo sobre a produção de professores / Wellington Tibério ; orientação Flávia Inês Schilling. São Paulo : s.n., 2011.
 155 p. : il., fotos.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- 1 . Foucault, Michel, 1926-1984 2. Professores – Vida cotidiana - Interação 3. Cotidiano escolar 4. Saberes do docente 5. Direito – Educação – Segurança 6. Felicidade 7. Formação de professores 8. Ética I. Schilling, Flávia Inês, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Wellington Tibério

A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profª. Drª.: Flávia Inês Schilling (Presidente da Banca / Orientadora)

Instituição: Faculdade de Educação da USP - Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____Assinatura:_____

Agradecimentos

Ao professor e amigo José Sérgio Carvalho, grande responsável pelo meu envolvimento com a educação, preciosa companhia que marcou profundamente a minha forma de pensar e viver os seus dilemas.

À professora Flávia Schilling, querida orientadora, pela sutileza e sabedoria que fez do percurso desse trabalho uma experiência intelectual desafiadora e prazerosa.

Ao professor Julio Groppa Aquino, pela presença sempre intensa e provocativa que torna a vida mais interessante.

À professora Salete Oliveira, flecha que cruzou o meu caminho, pela desestabilização enriquecedora.

À professora Cintya Regina Ribeiro, pela atenção e companhia nos difíceis e instigantes caminhos do pensamento.

Ao professor Silvio Gallo e, mais uma vez, à professora Cintya Regina Ribeiro, pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

Ao Marcelo S. Souza pela leitura atenta e importantes observações a respeito do texto.

À querida Joana, companheira de todos os momentos, pela paciência e incentivo irrestrito e por inventar comigo formas de viver nossas alegrias e dificuldades.

Aos companheiros de realizações da E.E. Fernão Dias Paes, pelo difícil e rico período em que fizemos da experiência de ser professor algo que valeu a pena, especialmente Ione, Paola, Ítalo, Fátima, Cida, Rafael, Ângela, Bete e João.

Aos colegas do Projeto Direitos Humanos nas Escolas (FEUSP), pelo tempo em que dividimos sonhos e ações tão significativas para nossas vidas.

Aos colegas da pós-graduação, com os quais compartilhei as alegrias e angustias desse momento de vida, especialmente Danilo, Gisela, Marcel, Elisa e Dani.

À amiga Diana, pelas conversas intensas e divertidas.

Aos colegas da COC Licenciatura, pelas infindáveis discussões.

Aos meus pais, Pacífica e Roberto, por todo o carinho e dedicação. Aos meus irmãos, Weverton (Branco) e Roberta, pela companhia ao longo dos acontecimentos da vida. Ao Paulo e ao Gustavo, pela generosidade e atenção constante.

Aos companheiros de experimentações musicais Pax, Lucimara e Léo, pelos compassos e descompassos partilhados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de mestrado para a realização dessa pesquisa.

RESUMO

TIBÉRIO, W. A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores. 2011. (155 p.). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Os professores, para além de seus cursos de formação, são produzidos – cotidianamente – pela forma como vivem a experiência de ser professor, o que se realiza no interior do próprio funcionamento da instituição escolar. Esse funcionamento está baseado em uma série de racionalidades que delimitam o fazer docente, estabelecendo assim as referências para uma forma de pensar e de fazer-se como professor. É nessa atualidade escolar que se verifica a ampla circulação de termos como “segurança”, “gestão de riscos”, “necessidade de proteção”, “dano”, “vulnerabilidade”, “judicialização”, entre outros, o que aponta para a existência de intensos investimentos na linha das políticas de controle e vigilância. Esse trabalho se dedicou à realização de um exercício analítico sobre o funcionamento do que foi aqui considerado como uma “economia jurídica” que atravessa a escola e que é refinada na sua dinâmica cotidiana. Tal economia foi abordada na sua articulação com o imperativo da busca por bem-estar e felicidade, uma das principais estratégias de governo dos indivíduos na contemporaneidade. Na instituição escolar essa “economia jurídica” produz sujeitos e um modo de se relacionar com a vida; produz, portanto, importantes efeitos, que se tentou desnaturalizar abordando-os do ponto de vista das estratégias de poder. As principais referências utilizadas foram os desenvolvimentos analíticos de Michel Foucault (1926-1984) acerca das relações de poder e das tecnologias de produção dos sujeitos, tendo o seu conceito de “governamentalidade” como ponto de condensação. Tentou-se uma escrita que, ao entrar no “jogo da verdade” que envolve a educação escolar, contribua de forma particular para obstaculizar alguns efeitos de poder que os “discursos verdadeiros” sobre educação, escola, professor, etc., têm produzido. Tal iniciativa, para além de uma simples ação negativa, pode também ser compreendida como uma forma de enfrentar uma situação de sufocamento, de excesso de certezas que impedem a ação do pensamento, coisa comum na atual educação escolar, e assim assume a forma de uma ação positiva de produção de vãos, brechas e buracos. Uma importante consideração a respeito do que foi analisado refere-se à ideia de que, nas escolas, ao invés de produzirmos formas de vida fortalecidas pelos confrontos no plano ético, temos produzido formas de vida enfraquecidas pela submissão à necessidade normativa e aos conchavos indispensáveis à autoproteção. Tal movimento está na base de um estreitamento do agir político que o tem restringido à garantia da formalidade e à conveniência individual. Sem pretensões à produção de esclarecimentos, tal trabalho procura atuar no plano da provocação do pensamento, onde o que está em questão é a coragem.

Palavras-chave: Professores; Cotidiano escolar; Direitos; Segurança; Michel Foucault; Bem-estar/felicidade.

ABSTRACT

TIBÉRIO, W. **The judicialization of school relations: an inquiry into the production of teachers.** 2011. (155 p.) Dissertation (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Teachers, beyond their formation courses, are produced day-to-day by the way they experience being teachers, a process that takes place within the very operation of educational institutions. This operation is based on a series of rationalities which delineate teaching, thus establishing references for a way of thinking and making oneself as a teacher. In present-day educational reality the wide usage of terms such as ‘security’, ‘risk management’, ‘need for protection’, ‘damage’, ‘vulnerability’, ‘judicialization’, among others, points towards the existence of intensive investment along the lines of control and vigilance policies. The present work has carried out an analysis on the mechanisms of what has been considered here as a ‘juridical economy’ which pervades schools and is refined at its daily dynamics. This economy has been approached in its connections with the urgency for a search for welfare and happiness, one of the main governmental strategies of contemporary individuals. Within educational institutions this ‘juridical economy’ produces subjects and a mode of relating to life. Therefore it produces important effects which we have tried to denature by approaching them from the viewpoint of the strategies of power. The main references used were the works of Michel Foucault (1926-1984) on relations of power and technologies for the production of subjects, having as a point of condensation his concept of ‘governmentality’. By entering the ‘game of truth’ involving school education we have attempted to contribute in a particular manner towards hindering some of the effects of power that ‘true discourses’ produce on education, school, teachers etc. Besides a mere negative action, such an initiative might also be understood as a way to confront a suffocating situation where the excess of certainties hampers the action of thought. This situation occurs often in current school education as it assumes the form of a positive action that produces gaps, breaches and holes. One important consideration on what has been analyzed: in schools, instead of life forms strengthened by confrontations at the ethical sphere, what has been under production is life forms weakened by the submission to normative need and to the plots indispensable to self-protection. This movement forms the basis of a process that narrows political action down to ensuring formality and individual convenience. Although without any claim to clarification, we have focused on inciting reflective thought, where what is at stake is courage.

Keywords: Teachers; Everyday school life; Rights; Security; Michel Foucault; Welfare/happiness.

Sumário

Apresentação.....	09
Flashe I: ideias que circulam.....	13
1 – Referências iniciais: aberturas.....	22
1.1 – Primeira: o professor e a escola.....	22
1.2 – Segunda: a felicidade e o direito.....	27
1.3 – Terceira: delimitações estratégicas.....	32
2 – Apontamentos a respeito de referências conceituais importantes.....	38
2.1 – Passagem ao exterior das instituições: o governo em questão.....	38
2.2 – Exercícios de resistência: a liberdade em questão.....	55
2.3 – Subjetivação e problematização: a realidade em questão.....	60
2.4 – Ordem jurídica e circuito de legitimação estatal: o direito em questão.....	67
3 – Passagem ao exterior da instituição escolar.....	76
3.1 – Realidade observável e o único possível : o Sistema de Proteção Escolar.....	83
3.1.1 – O Sistema: quem deve ser protegido, quem protegerá?.....	84
3.1.2 – O documento “Normas gerais de conduta escolar”.....	97
4 – Economia jurídica e produção de professores.....	109
4.1 – Judicialização das relações escolares.....	111
4.1.1 – Flashe II: um caso.....	119
4.2 – Caminhos do “processo administrativo”.....	122
4.3 – Técnicas cotidianas de administração do professor.....	126
4.3.1 – A administração do professor via obrigações perante o aluno.....	129
4.3.2 – A administração do professor via produção de verdades sobre si.....	135
5 – Desfecho: provocações para um possível redimensionamento das lutas.....	142
Referências bibliográficas.....	151

Apresentação

Augusto de Campos conta em seu livro *Música de Invenção*, em um de seus textos a respeito de John Cage, que, quando caminhava pela Bienal de São Paulo de 1985, o músico foi indagado a respeito da razão de sua obra, e então respondeu: “O que eu faço não é para me expressar, mas para mudar a mim mesmo” (CAMPOS, p. 147). Mudar a si mesmo, algo difícil e talvez fundamental nos atuais jogos de poder nos quais constituímos as nossas vidas. Este trabalho é resultado de um esforço nessa linha.

Trata-se de um estudo que tem o universo da educação escolar como campo de análise. De forma mais específica, nos interessou problematizar o que aqui se entende como a produção do sujeito professor. Importante figura que coloca em ação uma série de encaminhamentos que dão forma ao que se conhece como instituição escolar, o ponto de partida foi uma ampliação da ideia de sua produção para além de um processo objetivo de formação por meio da consideração de que essa produção se dá na forma de viver a própria experiência de ser professor. Dessa maneira, ao invés de ter como referência uma certa objetividade das práticas explicitamente formativas (o que provavelmente nos levaria a conclusões na chave das denúncias da existência de descompassos entre teoria e prática ou da fragilidade da formação inicial de professores no ensino superior – chaves tão recorrentes quanto inócuas) passou-se a atentar para a existência de uma espécie de gestão que se exerce sobre a forma de viver a experiência de ser professor em seus detalhes, na sua banalidade cotidiana.

Essa gestão, longe de dizer respeito a alguma centralidade de comando, deve ser considerada como efeito de uma racionalidade pulverizada no fazer(-se) diário. O que passa a interessar, portanto, é a problematização do que aqui se entende como uma racionalidade que dá forma aos encaminhamentos cotidianos, às maneiras de entendimento e de enfrentamento das tensões da dinâmica escolar.

Dessa forma, desponta uma preocupação com a produção de modos de pensar. Essa racionalidade do funcionamento da instituição escolar é instaurada por, e ao mesmo tempo instaura, uma maneira de pensar, e assim de agir e, portanto, de viver. Por esse caminho, ao invés de ter como preocupação uma certa internalidade do caráter, a atenção passa para a externalidade da incitação de uma forma de pensar e agir. E, no caso aqui em questão, o foco estará no que se considera como uma “economia jurídica” que atravessa a dinâmica escolar no presente.

Assim, o que move esse exercício analítico é a problematização de como a economia jurídica que atravessa a escola no presente funciona na gestão do pensamento docente, e, portanto, na produção de um modo de ser professor, bem como a realização de um mapeamento de alguns de seus efeitos possíveis.

Portanto, o que aqui se apresenta, ao abordar questões ligadas à educação escolar, parte de um estranhamento dos referenciais já dados de antemão sobre esse assunto como “formação do cidadão”, “bem comum”, “contrato social”, “expansão de direitos”, etc., os quais têm funcionado, em grande medida, como uma espécie de consenso pacificador dos embates. Assim, verificou-se a ampla circulação de termos como “segurança”, “gestão de riscos”, “necessidade de proteção”, “dano”, “vulnerabilidade”, “judicialização das relações sociais e escolares”, entre outros, o que aponta para uma situação de intensos investimentos na linha das políticas de controle e vigilância.

Este trabalho, que tem como objetivo desenvolver um estudo sobre a produção do professor que se realiza por meio da própria experiência de ser professor, e como foco a economia jurídica que atravessa a educação escolar no presente, foi elaborado a partir de fragmentos que nas suas limitações e articulações apontam para uma orientação do modo de pensar e, assim, de agir e de fazer-se professor. Mais do que em um todo coeso, nossas vidas se realizam em meio a atravessamentos múltiplos, que nas suas discontinuidades definem o que se apresenta como possível, bem como os marcos de um tempo e espaço no interior dos quais nos reconhecemos e agimos.

Sendo assim, inicialmente tem-se a exposição de algumas “ideias que circulam” como forma de estabelecer um plano de descrição, uma superfície discursiva que passa a compor o repertório de todos os envolvidos com as questões da educação. Trata-se de matérias de jornal, recomendações dos sindicatos, referências legais e avisos “aos navegantes”, que operam no plano das evidências, de uma realidade que se impõe, e assim compõem um vetor de força que de forma difusa e espreiada atravessa a todos.

Em seguida desenvolvem-se alguns delineamentos importantes que visam abrir espaço para exercícios de problematização, por meio dos quais possamos estranhar o que se apresenta como familiar. Esse item foi nomeado como “Referências iniciais: aberturas” e apresenta algumas bases para o desenvolvimento da análise, tentando operar alguns deslocamentos e rearticulações que possibilitem outras entradas no trato de determinados elementos ou preocupações da educação. Isso ocorre em relação ao

“professor e a escola”, bem como à “felicidade e o direito”. Além disso, há uma breve “delimitação estratégica” de caráter metodológico como forma de estabelecer alguns importantes parâmetros da prática analítica em curso.

Dando andamento, apresentam-se alguns “Apontamentos a respeito de referências conceituais importantes”. Esses se constituem em um esforço de expansão analítica que visa operar uma problematização de algumas referências conceituais importantes para o presente trabalho enquanto estratégia de reposicioná-las no interior de uma economia geral de poder. Tal estratégia procura realizar um redimensionamento de alguns pontos fundamentais do problema como forma de escapar às facilidades das respostas prontas ou da tentadora busca de solução. O primeiro “apontamento” debruça-se sobre a questão do “governo”, por meio do qual Michel Foucault desenvolveu o conceito de “governamentalidade”. As referências aqui são as “tecnologias de segurança” e o “pastorado cristão” que se coagulam na noção de “razão de Estado”. O segundo refere-se à questão da “liberdade” e as suas articulações com o poder. O terceiro diz respeito à ideia de “realidade” no âmbito de algumas questões relativas aos “jogos de verdade”. E o quarto trata das relações entre “direito” e “política”.

Após esse longo trajeto, propõe-se a “Passagem ao exterior da instituição escolar”, com o intuito de deslocar-se das abordagens mais comuns a seu respeito para então considerá-la no interior das práticas de governo. Por esse caminho, apresenta-se uma análise de um importante programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que trata da convivência no interior das instituições escolares de sua rede: o “Sistema de Proteção Escolar”.

E então, apesar de perpassar todo o trabalho, adentra-se mais especificamente na análise de uma técnica ou uma forma de poder que tem encontrado grande espaço na educação escolar e atuado amplamente na produção de um modo de ser professor: “Economia jurídica e a produção de professores”. O seu desenvolvimento passa pela questão da atual “judicialização das relações escolares”, entendida como a entrada de questões relativas ao direito e à justiça na sua forma legal no âmbito da prática educacional. Em seguida continua-se pela exposição dos “caminhos do ‘processo administrativo’” acompanhada por alguns tensionamentos. E termina com o desenvolvimento do que aqui se nomeou “técnicas cotidianas de administração do professor”. Esse último ponto, baseado em dois trabalhos de pesquisa recentemente desenvolvidos, aborda dois níveis de análise do que se considera como racionalidades jurídico-administrativas, no sentido de compor um quadro do campo de forças que

constitui a escola no presente, tendo como foco as incitações a um modo de ser professor.

Por fim, apresenta-se um exercício do pensamento nomeado “desfecho: provocações para um possível redimensionamento das lutas”. Sem se preocupar em apresentar uma proposta, essas considerações finais constituem-se em um esforço de “des-fechar” o campo de possibilidades de se produzir / ser produzido como professor. Tal esforço apoia-se em noções como a “potência do não” e “educação menor” enquanto estratégias de combate que apontem para a possibilidade da invenção do ser professor como um vetor de proliferação de diferença. Em linhas gerais, o que está em questão nesse trabalho não é o esclarecimento, mas a coragem, e, portanto, não mais a conscientização, mas a provocação.

Flashe I – ideias que circulam

Tomemos um plano de descrição, graças ao qual espera-se escapar, tanto ao registro épico – a essa altivez da narrativa onde a inscrição de um sentido na história passa pela relação de enfrentamentos maniqueístas – , como ao registro da contemplação passiva de mutações em profundidade. A partir dessa dupla destituição – das alturas e da profundidade – tentaremos uma história da superfície social (...).

Jacques Donzelot (1980)

Segue um plano de descrição. É claro que há uma infinidade deles e aqui se assume a necessária parcialidade para o desenvolvimento de uma análise. São excertos de matérias encontradas no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (clipping educacional), bem como trechos de orientações de sindicatos e de legislações do âmbito da educação.

Metade dos docentes já foi xingada por alunos

Publicado pelo Folha Online 02/05/2006¹

A tensão na vida escolar, bem como outras formas de violência, foi estudada pela Unesco, MEC e Observatório de Violência nas Escolas e gerou o livro "Cotidiano das Escolas: Entre Violências". Uma das conclusões do trabalho é que as escolas não apenas refletem a violência que acontece fora delas mas também produzem a sua própria. A análise foi feita em seis capitais do país, entre elas São Paulo, envolvendo 13 mil alunos de colégios públicos. A pesquisa mostrou que 47% dos professores ou funcionários já foram xingados por alunos e que 51% dos estudantes consideram o clima na escola ruim, péssimo ou mais ou menos.

Professor vira vítima de pais de alunos

Publicado no site do Jornal da Tarde em 25/06/07²

Segundo pesquisa, em 25% dos casos de violência contra os educadores da rede estadual, são os parentes os autores das agressões físicas e verbais.

¹ Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18581.shtml> > Acesso em: 14 de abril de 2010.

² Disponível em < <http://txt.jt.com.br/editorias/2007/06/25/ger-1.94.4.20070625.34.1.xml> > Acesso em: 14 de abril de 2010.

A violência contra o professor já faz parte da rotina das escolas públicas. O novo dado que aparece neste quadro é que os pais dos alunos decidiram subir 'no ringue'. Segundo pesquisa do Sindicato dos Professores de São Paulo (Apeoesp), em 25% dos casos de agressões verbais e físicas contra os educadores da rede estadual, são os parentes dos estudantes os autores das ameaças, tapas e xingamentos.

Escola será online com Segurança Pública

Publicado em O Estado de São Paulo - 28.01.09³

Sistema virtual antiviolaência na rede estadual terá início no dia 11.

Atitudes suspeitas de estudantes da rede pública estadual paulista poderão ser comunicadas em tempo real por diretores de escolas à Secretaria de Segurança Pública por meio de sistema virtual antiviolaência. A medida integra um pacote que entra em vigor no dia 11, na volta às aulas. (...) Se o diretor desconfiar da formação de gangues poderá registrar no sistema. A ferramenta será monitorada pela Secretaria da Educação em parceria com a da Segurança Pública. Ficará a critério das diretorias os tipos de ocorrências a ser notificadas. Um capitão da PM, cujo nome não foi divulgado, vai intermediar as informações entre as secretarias e os diretores das 5,3 mil escolas. (...) A secretária estadual da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, afirma que uma supervisão de prevenção à violência foi criada. "Parte dela (supervisão) está voltada para a organização da base de dados, alimentada pelos diretores." O programa vai ajudar gestores que têm receio de registrar boletins de ocorrência. Dependendo da informação, a polícia irá à escola. (...) Além da intervenção da PM, o programa de Justiça Restaurativa - mediação de conflitos por profissionais capacitados pela Justiça - será ampliado para mil unidades. Em março, todos os diretores participarão de programas de formação para a mediação. O plano inclui câmeras em toda a rede.

Projeto para reduzir agressão nas escolas

Publicado em g1.com.br - 18.11.09⁴

Comissão de Educação do Senado aprova projeto para reduzir agressão nas escolas.

Juízes poderiam mudar alunos de turma ou até de escola. No RS, 58% dos professores não se sentem seguros no trabalho. Se aprovado pelo Congresso Nacional,

³ Disponível em < http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20090128/not_imp314111,0.php > Acesso em: 14 de abril de 2010.

⁴ Disponível em < <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1383609-5604,00.html> > Acesso em: 14 de abril de 2010.

o projeto dará poder aos juízes para mudar de turma, ou até de escola, os alunos que ameaçarem ou cometerem violência contra um professor. Além disso, os juízes poderiam exigir que o estudante mantenha uma distância mínima da vítima.

PM vai mapear a violência nas escolas

Jornal da Tarde - 25.06.09⁵

Parte do plano de combate à violência nas escolas estaduais de São Paulo, um oficial da Polícia Militar foi destacado para trabalhar exclusivamente dentro da Secretaria Estadual da Educação, na Praça da República, região central. A presença da PM na secretaria foi formalizada no início do ano, com a criação da Supervisão de Segurança, ligada diretamente ao gabinete do secretário Paulo Renato Souza. O trabalho do oficial, porém, começou efetivamente neste mês, com o início do registro online de ocorrências escolares. (...) O PM, cujo nome não foi relevado pela Secretaria da Educação, é um capitão subordinado à Diretoria de Polícia Comunitária da corporação. Ele terá acesso ao registro online de ocorrências escolares e ao sistema de videomonitoramento que será instalado nos colégios estaduais da Grande São Paulo - a promessa é instalar no segundo semestre 11 mil câmeras em todas as 2.200 unidades de ensino da região metropolitana. “Como temos aqui um capitão da Polícia Militar totalmente destacado para trabalhar conosco, vamos poder mapear onde estão os problemas e saber que tipo de ação teremos tanto do lado de dentro como de fora dos muros”, diz o secretário adjunto Bueno.

A violência nas escolas

Jornal da Tarde - 14.05.09⁶

Por professor de relações do trabalho da Universidade de São Paulo (USP): José Pastore

Ninguém duvida que a chave do bom ensino é o bom professor. Nessa profissão, como em todas, há os bons, os médios e os fracos. Como transformar em bons os médios e os fracos? Esse é o grande desafio do Brasil. É uma tarefa gigantesca. Centenas de medidas precisam ser implantadas ao mesmo tempo, a começar pelas que atacam a raiz do problema. Fiquei impressionado com os resultados de uma pesquisa

⁵ Disponível em < <http://txt.jt.com.br/editorias/2009/06/25/ger-1.94.4.20090625.18.1.xml> > Acesso em: 14 de abril de 2010

⁶ Disponível em < <http://www.jt.com.br/editorias/2009/05/14/opi-1.94.8.20090514.3.1.xml> > Acesso em: 14 de abril de 2010.

realizada pela Fundação Lemann em 2008. Ela mostrou que cerca de 95% dos jovens que escolhem os cursos que formam professores tiveram um desempenho medíocre no curso médio. Aí está uma das mais importantes raízes do problema. (...)

O que fazer para inverter esse quadro? A caminhada é longa, mas precisa ser iniciada, atacando-se, de início, as causas do desprestígio da profissão. A melhoria salarial é relevante, sem dúvida, mas não é a mais importante. Uma profissão desperta interesse quando é bem vista pela sociedade. O clima de indisciplina e de agressões que domina na maioria das escolas de nível médio revela que a sociedade brasileira está fechando os olhos para as péssimas condições de trabalho dos professores. Caso contrário estaria tomando medidas para acabar com essa história de alunos afrontarem professores sem que nada aconteça. Hoje em dia, pode-se dizer com segurança que a profissão de professor é uma das mais perigosas do País. Para sobreviver, ele tem de se aquietar no seu canto e se sujeitar ao desrespeito cotidianamente praticado, impunemente, por grande parte dos jovens, e com o aval das autoridades e da própria sociedade.

Pesquisa: professor defende punição severa a aluno

Folha de S.Paulo - 25.09.08⁷

Os professores brasileiros querem punições mais duras aos alunos, na busca por disciplina, aponta uma pesquisa nacional feita pela Organização dos Estados Ibero-americanos e pela Fundação SM. Chegam, inclusive, a defender a expulsão de estudantes. (...) Do total, 83% defenderam medidas mais duras em relação ao comportamento dos alunos, índice que chega a 94% se analisada apenas a rede pública. (...) Educadores afirmam que um dos principais problemas nas escolas, principalmente das públicas, é a falta de regras claras. Nos regimentos, por exemplo, existe a possibilidade de expulsão, mas ela é pouco aplicada. "Somos agredidos verbalmente pelos alunos diariamente. Não há mecanismo para impedir indisciplina. O professor e a supervisão conversam com alunos e pais, mas não adianta", disse Ricardo Pinto, 41, que leciona história na rede estadual e municipal de São Paulo. (...)

O presidente da CNTE (confederação que representa os profissionais da educação), Roberto Franklin de Leão, diz que a pesquisa mostra "um pedido de socorro" dos professores. "Estamos abandonados pelo Estado, sem condições

⁷ Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u448687.shtml> > Acesso em: 14 de abril de 2010.

adequadas de trabalho. Não há, por exemplo, ajuda psicológica para os alunos e os educadores." (...)

"Vivemos uma época em que não há limites para nada", disse o pesquisador da Universidade de Brasília, Wanderley Codo. "A expulsão é necessária em alguns casos, como exemplo." Já a presidente da Apaesp (associação de pais e alunos da rede estadual de SP), Hebe Tolosa, diz que "não se pode expulsar essas crianças, elas também precisam de socorro, de ajuda psicológica do Estado".

Celular: proibido em salas de aula da rede estadual

Publicado no Site da Folha Online em 11/01/08⁸

A lei aprovada no ano passado que proíbe os estudantes de usarem celulares durante as aulas nas escolas de São Paulo não valerá para os colégios particulares e municipais. Na rede estadual, caberá às escolas definirem a punição aos alunos que desrespeitarem a norma. (...) Educadores consultados pela reportagem elogiaram a lei. "O celular atrapalha a concentração dos alunos", disse o professor Ezequiel Theodoro da Silva, da Faculdade de Educação da Unicamp. O presidente do SIEEEsp (sindicato das escolas particulares), José Augusto Lourenço, diz que a lei pode ajudar professores da rede privada a coibir o uso do telefone.

Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, Cadernos UDEMO 2, "Punição de alunos – procedimentos", 2004, p. 03

"Não são raros os casos de aplicação de penalidade ao aluno infrator e este, posteriormente, conseguir, via administrativa ou judicial, anular referida penalidade, em razão de erros formais na aplicação da pena. Em casos que tais, o 'remédio' produz efeito contrário, pois a punição, cujo caráter deve ser, sempre, educativo, além de não surtir qualquer efeito pedagógico que viesse em benefício do aluno, pode, até, desmoralizar a figura do Diretor de Escola, colocando sua autoridade em situação constrangedora.

Em razão dessas ocorrências, a UDEMO, dando prosseguimento à série de Cadernos e com o intuito de colaborar com seus associados, organizou o presente trabalho, que poderá esclarecer os colegas, no que tange à formalidades legalmente exigidas para a validade de qualquer procedimento de punição.(...)"

⁸ Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u362376.shtml> > Acesso em: 14 de abril de 2010.

**Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP,
Jornal Mural da Educação, junho de 2010**

“Assédio Moral: Denuncie! Assédio moral: forma de constrangimento, de violência que ocorre no ambiente de trabalho. Comportamento abusivo – gesto, palavra, atitude – que ameaça a integridade física ou psíquica de uma pessoa. É vedado o assédio moral no âmbito da administração pública estadual (Lei 12.250, de 09 de fevereiro de 2006). (...) Como acontece? Agressões que poderiam ser consideradas pouco graves, se isoladas, caracterizam-se em assédio pela constância e repetição. O assédio moral se caracteriza ainda pelo fato de o trabalhador poder ser impedido de trabalhar ou ser sobrecarregado de tarefas, ofendido constantemente, obrigado a cumprir tarefas em horários impossíveis. Como se defender? Primeiro, é preciso provar que houve assédio. Assim, é importante você ter colegas como testemunhas, gravar as conversas, guardar papéis, documentos que possam servir como prova. O artigo 7º. da Lei 12.520 reza: ‘Os órgãos da administração pública estadual direta, indireta e fundações públicas, na pessoa de seus representantes legais, ficam obrigados a tomar as medidas necessárias para prevenir o assédio moral’. Quem se sentir vítima de assédio deve procurar o sindicato para que se possa tomar as devidas providências.”

3º Programa Nacional de Direitos Humanos (decreto nº 7.037/2009)

Eixo Orientador III; Diretriz 8; Objetivo estratégico III; Ações programáticas:

d) Implantar sistema nacional de registro de ocorrência de violência escolar, incluindo as práticas de violência gratuita e reiterada entre estudantes (bullying), adotando formulário unificado de registro a ser utilizado por todas as escolas.

Responsável: Ministério da Educação

LEI Nº 11.875, DE 19 DE JANEIRO DE 2005⁹

(Projeto de lei nº 697/2003, do deputado Sebastião Arcanjo - PT)

Institui a Política de Prevenção à Violência Contra Educadores da Rede de Ensino do Estado de São Paulo

⁹ Disponível em

< <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2005/lei%20n.11.875,%20de%2019.01.2005.htm> >
Acesso em: 14 de abril de 2010.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei:

Artigo 1º - Fica instituída a Política de Prevenção à Violência Contra Educadores da Rede de Ensino do Estado de São Paulo, nos termos desta lei.

Artigo 2º - A Política de Prevenção à Violência Contra Educadores da Rede de Ensino do Estado de São Paulo tem os seguintes objetivos:

I - estimular a reflexão nas escolas e respectivas comunidades acerca da violência que tem atingido os educadores, seja no ambiente escolar ou em suas imediações;

II - desenvolver atividades nas escolas, que congreguem educadores, alunos, e membros das comunidades respectivas, voltadas ao combate à violência contra os profissionais da educação que nela trabalhem;

III - implementar medidas preventivas e cautelares em situações nas quais os educadores estejam sob risco de violência, que possa comprometer sua incolumidade.
(...)

Resolução SE nº 19, de 12-2-2010¹⁰

Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, considerando que:

- o exercício do direito público subjetivo do aluno à educação deve-se efetivar em ambiente escolar democrático, tolerante, pacífico e seguro;

- é responsabilidade da Administração Pública zelar pela integridade física dos alunos e servidores nos estabelecimentos da rede estadual de ensino, assim como pela conservação e proteção do patrimônio escolar;

- as escolas devem promover modelos de convivência pacífica e democrática, assim como práticas efetivas de resolução de conflitos, com respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias,

Resolve:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema de Proteção Escolar, que coordenará o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que

¹⁰ Disponível em < <http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=201002120019> > Acesso em: 15 de abril de 2010.

integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar. (...)

Art. 9º - Fica regulamentado o “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE”, que se constitui em um instrumento de registro on-line, acessível pelo portal da Fundação para Desenvolvimento da Educação – FDE, www.fde.sp.gov.br, para o registro de informações sobre:

I - ações ou situações de conflito ou grave indisciplina que perturbem sobremaneira o ambiente escolar e o desempenho de sua missão educativa;

II - danos patrimoniais sofridos pela escola, de qualquer natureza;

III - casos fortuitos e/ou de força maior que tenham representado risco à segurança da comunidade escolar;

IV - ações que correspondam a crimes ou atos infracionais contemplados na legislação brasileira.

§1º- As informações registradas no “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares-ROE” serão armazenadas para fins exclusivos da administração pública, sendo absolutamente confidenciais e protegidas nos termos da lei.

§2º- Caberá, ao Diretor da Unidade Escolar, a responsabilidade pela inserção e proteção dos dados registrados, podendo, discricionariamente, conceder ao Vice-Diretor e/ou o Secretário de Escola autorização de acesso ao sistema.

§3º- o registro das situações elencadas nos itens deste artigo é compulsório e deverá ser efetuado em até 30 dias da data da ocorrência. (...)

Quadro de avisos

Em duas escolas, avisos logo na entrada (prática comum na grande maioria):

1 – Referências iniciais: aberturas

Propõem-se aqui alguns delineamentos importantes para o desenvolvimento de um exercício analítico que se inicia. Trata-se de pequenas aberturas, invenção de espaços por meio de problematizações que possibilitem ao pensamento estranhar o familiar e assim expandir seu campo de atuação.

1.1 – Primeira: o professor e a escola

É impressionante como a educação escolar é hoje atravessada por uma enorme quantidade de constatações, evidências, opiniões, discursos científicos, normas, diretrizes, decretos, orientações, parâmetros, leis, etc., tudo, é claro, fundamentado na ideia de “melhoria do ensino”. São formulações sempre “bem-intencionadas” que no seu movimento interno visam atender demandas urgentes, compreendidas como necessárias ao bom funcionamento das relações sociais em uma sociedade democrática. Geralmente justificadas pelas múltiplas exigências de uma realidade complexa, podemos considerar que as principais referências dessas iniciativas estão nas ideias de busca da justiça e da felicidade. Há um certo consenso de que a racionalização de procedimentos e a objetivação das condutas nos aproximaria da justiça e essa nos proporcionaria maiores condições de atingir a felicidade de todos e de cada um. No entanto, se apresenta aqui um convite a nos deslocarmos um pouco desse consenso, apenas um exercício de estranhamento de nossas certezas, para que temporariamente possamos parar de repetir, e assim, por um certo tempo, desviarmos o pensamento de sua rota habitual.

E se nos distanciarmos um pouco e tentarmos observar que tipo de vida isso tudo incita? Mais especificamente, quais os efeitos desses atravessamentos na maneira de entender os acontecimentos no interior de uma escola? E principalmente, como essas referências funcionam na produção de um jeito de ser professor?

O que interessa aqui é problematizar a produção do sujeito professor que ocorre por meio de algumas abordagens que se realizam sobre a dinâmica escolar. Pretende-se considerar como referência para a análise proposta o que se vem nomeando de “judicialização das relações escolares”. Como funciona essa demanda pela entrada do direito, na sua forma jurídica, no interior das relações escolares e, principalmente, quais

os efeitos desse movimento? Parte-se da desconfiança de que a prática de produção de professores nesse contexto significa envolver-se/ser envolvido em uma trama que em grande medida tem produzido o atual estado de mediocridade¹¹ que se vive no interior das instituições de ensino no presente.

A intenção não é ter como alvo a instituição em si, prática comum de uma espécie de “denuncismo” que muitas vezes pouco faz para além de afirmar o que denuncia, mas sim uma possível tecnologia de poder que opere no plano da produção de um entendimento sobre as relações cotidianas, corriqueiras, e que dessa forma constitua uma física (no sentido de um jogo de forças) produtiva de modos de se relacionar, de pensar, de viver. Nesse sentido assume-se como referência uma interessante ideia de Michel Foucault (2008, p. 481) que afirma que “não há, entre o nível do micropoder e o nível do macropoder, algo como um corte (...)”. Assim, por mais que se considere a existência de uma cultura institucional, isso não diz respeito a uma suposta essência inacessível e inevitável, diz respeito a modos de pensar e agir reafirmados cotidianamente.

O professor é uma importante figura na promoção de um modo de realizar a educação escolar, sujeito que atua como articulador das diversas forças que transitam e fazem funcionar a escola. Por esse motivo há um enorme investimento sobre ele, o que pode ser facilmente verificado pela grande quantidade de cursos de formação continuada e, como face da mesma moeda, pela constante ladainha de sua má formação como justificativa de grande parte das alardeadas mazelas da educação.

A proposta que aqui se apresenta seria uma espécie de “passo atrás” em relação a tudo isso. Trata-se, então, de partir da consideração do ser professor como um produto de linhas de forças, as quais têm produzido um determinado sujeito vinculado a certos compromissos e entendimentos sobre o fazer docente, e, por aí, problematizar, no âmbito das relações de poder que atuam na sua produtividade, as formas de se relacionar consigo e com os outros que encontram espaço e estímulo no funcionamento da instituição escolar. Mais especificamente trata-se de analisar a produção do sujeito professor por meio da construção de uma experiência de si mesmo, da promoção de uma relação consigo que ocorre no funcionamento da dinâmica escolar e em meio aos discursos que a atravessam.

¹¹ Refere-se à ideia de mediano, sem relevo, sem intensidades. Seu uso aqui se dá a partir da noção utilizada por Émile Durkheim de que a ‘aurea mediocritas’ seria a condição da felicidade (DURKHEIM, 1999).

O flashe disparado no início desse trabalho sobre algumas abordagens que se produzem a respeito das relações escolares nos mostra que essas se utilizam de “evidências” para legitimar inequívocos encaminhamentos. Portanto, podemos reconhecer que aí está a sua força: no exercício da nossa liberdade simplesmente constatamos as evidências e encaminhamos o que se apresenta como possível. Contudo, partimos da referência de que é uma armadilha a consideração de que nosso olhar é livre e que dessa forma se baseia em uma suposta realidade dos fatos (as evidências). Nesse caso, enquanto estratégia analítica, consideraremos que é no exercício de reconhecimento de tudo que o constrange, no mesmo movimento que o torna possível, que se abre a possibilidade de exercícios de liberdade. A esse respeito diz Larrosa (2002, p. 83):

Grande é, sem dúvida, o poder das evidências. Mas Foucault empenhou-se em mostrar a contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação. O que todo mundo vê nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa disposição do espaço, de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar. Por isso, nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos.

Daí o convite a não se deixar conduzir pela força das evidências: “Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo” (LARROSA, 2002, p. 83).

Portanto, a preocupação que move esse exercício analítico é a de pensar sobre “uma determinada constituição do lugar do olhar”, ou mais precisamente, sobre como se produz um modo de ser professor na escola. Formalmente sua produção tem início nos cursos de licenciatura, na faculdade de pedagogia, mas podemos considerar que o próprio funcionamento da instituição escolar, no sentido das práticas e ideias que a atravessam e que circulam em seu interior, produz uma forma de se relacionar com os alunos, com o conhecimento, uma forma de entender o papel de professor, uma forma de problematizar os acontecimentos no interior da instituição, enfim, uma forma de pensar e assim de produzir a si mesmo como professor.

É muito mais comum esse tipo de abordagem em relação aos alunos: a consideração dos efeitos da dinâmica institucional sobre a criança; afinal, considera-se que esse é objetivamente o foco da escola, e todo o resto seria apenas um meio para

produzir esses efeitos. Porém é razoável considerar que o professor é um sujeito que na condição de especialista da prática de ensino configura-se no interior de uma dada relação institucional. Pessoas ensinam pessoas o tempo todo, mas ser professor significa, entre outras coisas, ter suas práticas envolvidas em uma dinâmica institucional que impede algumas, dificulta outras, mas, principalmente, incita várias. Em grande medida é isso o que interessa, atentar para o que incita, estimula, incentiva, convoca. Nenhum sujeito é produto apenas de repressão e contenção. Há uma produtividade que instaura modos de ser de forma positiva. Ser professor hoje significa ser alvo de uma grande quantidade de estímulos e incentivos que assumem as mais diversas formas e que em seu conjunto vão definindo uma maneira de problematizar os acontecimentos e a si próprio, instaurando, portanto, uma forma de pensar, e assim de agir, de sentir e de viver.

É claro que não se pode afirmar que haveria um sentido unívoco de produção de um modo de ser professor, não se trata de uma fôrma única à qual todos devem se encaixar, aliás, muito pelo contrário. Sem dúvida a ideia de autonomia e liberdade é aqui fundamental, pois trata-se sempre de escolhas em um campo de possibilidades às quais os indivíduos aderem mais ou menos voluntariamente. No entanto, cabe observar que essas escolhas se dão no interior de entendimentos do que se chama realidade, responsabilidade, compromisso, sociedade, justiça, bem-estar, etc., estabelecidos por uma forma de problematizar a própria vida. Assim, é curioso e preocupante verificar que no exercício de nossa autonomia, portanto não de forma autoritária, temos problematizado a vida de maneira bastante homogênea e restritiva, e dessa forma o entendimento sobre os acontecimentos no interior de uma escola geralmente tem promovido a reivindicação de cada vez mais mecanismos de controle e vigilância de alunos, pais e, no limite, dos próprios professores.

Quais forças têm atuado no interior da escola no sentido de produzir uma certa forma de problematizar a vida que caracteriza o que conhecemos como professor no presente? Essas forças, com certeza, não são exclusivas da instituição escolar, pois essa, apesar de delimitada por suas próprias regras, encontra-se em um ponto de cruzamento de diversos anseios, pretensões, projeções, intenções, que vão da ideia de conservação à de revolução, assumindo a forma de políticas públicas, metodologias de ensino, orientações normativas, exigências sociais, diretrizes, recomendações, expectativas, etc. O professor então é produzido em meio a atravessamentos múltiplos que vão oferecendo as referências para o estabelecimento de um modo de pensar o papel da escola e o seu

próprio. Assim configura-se um entendimento sobre o papel do Estado, sobre a educação, sobre a conduta dos alunos, sobre a função dos pais, enfim, configura-se uma forma de problematizar a própria vida que, entre outras coisas, produz o que conhecemos como realidade e o que julgamos ser nossos próprios interesses.

Para além da definição de “quais” forças, de fato interessa analisar “como” elas funcionam, pois aí entramos no campo de sua eficiência, de sua técnica de produtividade e também possivelmente de sua mediocridade e fraqueza. Como funciona? Essa pergunta visa instalar a possibilidade de dimensionamento da luta e, nesse sentido, encorajar. Dessa forma, sem pretensão de dar conta de uma totalidade, a proposta é produzir uma análise sobre algumas linhas de força que tem atuado fortemente na produção de um modo de ser professor, com atenção para as que se relacionam com as ideias de justiça/injustiça, legalidade/ilegalidade, segurança/insegurança, direitos e deveres, responsabilidades, punições e questões afins.

Nesse sentido, ao lermos os excertos apresentados no início desse trabalho há alguma coisa que parece não se encaixar como deveria (será que deveria?). Para garantir os direitos dos alunos, cria-se uma trama que torna perigosa a função de professor, para garantir o bem-estar de professores, os alunos tornam-se alvos de procedimentos punitivos “mais adequados”, para garantir a “qualidade” da educação disseminam-se iniciativas de controle e vigilância sobre todos, o que tem tornado a vida no interior das escolas algo extremamente desgastante. De maneira mais direta, é como se o que tem visado promover o bem-estar venha produzindo mais mal-estar, e, isso é importante, não de forma contraditória, mas sim estratégica.

Nesse sentido, podemos considerar que ao se buscar a garantia de justiça do ponto de vista de um segmento que compõe a escola, por meio da objetivação e normatização de certas condutas, se tem criado uma condição de fragilidade de outro segmento e assim incitado esse à demanda de garantias através do mesmo mecanismo. É necessário proteger os alunos dos professores, é necessário proteger os professores dos alunos, é necessário proteger a escola de alunos e professores, no limite, é necessário proteger a sociedade. Busca por segurança que gera mais insegurança e reativa o circuito.

Nessa perspectiva apontamos para uma abordagem que considere a funcionalidade do que se apresenta como desencaixe. Noções como equívoco, erro, desvio, têm servido para não considerarmos a funcionalidade de certas práticas no interior de um funcionamento maior, oficial, legítimo. Como contraponto, basta

observarmos as relações íntimas entre legalidade e ilegalidade. Em linhas gerais o que interessa aqui é problematizar a funcionalidade desse desencaixe que tem promovido a reivindicação de mais controle e vigilância, pois, ao mesmo tempo em que possivelmente aí está a força e a eficiência do modo de vida promovido no presente, provavelmente também está a sua fraqueza.

1.2 – Segunda: a felicidade e o direito

Vivemos um período de reivindicações e garantias de direitos, onde o que está em jogo é a busca da felicidade e do bem-estar. Mais do que nunca essas ideias circulam, promovidas por reivindicações da sociedade civil organizada, intelectuais de vanguarda, análises progressistas, partidos comprometidos com a justiça social, ciência engajada na melhoria da vida de todos, pessoas de bem defensoras da cultura da paz e entusiastas do processo civilizatório. A felicidade e o bem-estar passaram a ser objetivadas como o grande norte para a realização da vida de todos, como atesta o considerável número de publicações a esse respeito, a divulgação de inúmeras pesquisas sobre o assunto e até a constituição de movimentos sociais que visam explicitamente a sua realização, sem contar a sua presença nos mais variados discursos sobre os mais variados assuntos¹². A felicidade e o bem-estar passaram a justificar tudo, mas com uma característica importante, de forma positiva. Isso talvez seja o que há de fundamental, afinal “todos querem ser feliz e se sentir bem”.

Uma hipótese a ser aqui considerada é que nesse mesmo movimento o imperativo da felicidade e do bem-estar passou a constituir a principal estratégia de governo dos indivíduos na contemporaneidade. Sem se alongar no assunto, por hora cabe citar a existência de diversas iniciativas do que se considera como medição de um “índice de felicidade” da população, como, por exemplo, a proposta da FIB “Felicidade Interna Bruta” em oposição ao PIB “Produto Interno Bruto” divulgada pelo mundo a partir da experiência iniciada no Butão¹³, o que está na linha da consideração da felicidade como questão de Estado. Segundo o “Movimento Mais Feliz”:

¹² Para ficar apenas em uma referência, devido a sua abrangência recomenda-se o site do “Movimento Mais Feliz” < www.maisfeliz.org > e também o blog desse mesmo movimento < blog.maisfeliz.org >.

¹³ Disponível em < http://pt.wikipedia.org/wiki/Felicidade_Interna_Bruta > Acesso em: 13 de agosto de 2010.

A felicidade como uma questão de Estado é uma discussão antiga. Desde o século XIX é debatido se é ou não função do governo criar as condições para a maximização da felicidade da população. Após alguns anos esquecido, o utilitarismo de Jeremy Bentham volta a ser reivindicado por renomados estudiosos. (...) Juntamente com John Stuart Mill e James Mill, Bentham desenvolveu a tese do utilitarismo, que visa otimizar o bem-estar e a felicidade da população por meio de todos os artifícios do Estado, como legislação, justiça e política econômica. Em uma frase, a doutrina poderia ser resumida da seguinte maneira: ‘Agir sempre de forma a produzir a maior quantidade de bem-estar.’¹⁴

No Brasil já há uma iniciativa de aplicação da FIB que vem sendo implantada no município de Volta Redonda, no Estado do Rio de Janeiro, o qual passará por uma avaliação para medir o “índice de felicidade” de sua população. Segundo a coordenadora do projeto “a proposta é desenvolver e usar ferramentas que meçam a felicidade no município (...) tal índice permitirá a formulação de políticas públicas que terão impacto no bem-estar da população”¹⁵. Dessa forma podemos considerar que a objetivação da felicidade a transformou em instrumento de poder, mensurável, organizável, administrável, homogeneizável, enquadrada assim em um regime de verdade.

Em linhas gerais, a busca da felicidade e do bem-estar, entre outras coisas, reivindica como necessária à sua realização uma série de garantias que vão compondo o que passamos a entender como justiça. Se anteriormente o entendimento de bem-estar passava pela garantia de certos campos da vida a serem defendidos da intervenção do Estado, assumindo a forma do que se considera como um direito negativo, atualmente temos um visível deslocamento desse entendimento e assim há uma constante reivindicação, crescente nas últimas décadas, de direitos na forma da lei como maneira de o Estado atuar positivamente na promoção e garantia da felicidade e bem-estar de seus cidadãos. Nessa linha, há uma PEC (Proposta de Emenda Constitucional) que prevê a inclusão do "direito à busca da felicidade" na Constituição Federal:

‘São direitos sociais, essenciais à busca da felicidade, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos

¹⁴ Disponível em < <http://blog.maisfeliz.org/?p=928> > Acesso em: 13 de agosto de 2010.

¹⁵ Disponível em < <http://blog.maisfeliz.org/?p=871> > Acesso em: 13 de agosto de 2010.

desamparados, na forma desta Constituição’, diz a nova redação do artigo 6º da Constituição, proposta pela PEC da Felicidade.¹⁶

Portanto, as preocupações em torno da felicidade e do bem-estar, além de seu desdobramento altamente explorado pelas áreas da Psicologia e da Neurociência, compondo o que vem sendo considerado como o campo da “nova Ciência da Felicidade”¹⁷, ao que tudo indica possuem também uma forte vertente ligada à área do Direito¹⁸. Não é por acaso que as reivindicações que almejam a promoção da felicidade venham a assumir a forma de uma lei a ser incorporada na Constituição Federal.

No entanto, para além da armadilha de ficar no plano da acusação de que uma iniciativa como essa é uma bobagem, pois apenas acrescentará um termo tido como consensual na escrita da “Carta Magna”, e que do ponto de vista prático não produzirá nenhum efeito, ou que se trata de uma manobra ideológica que visa enfraquecer a luta de classe, interessa-nos apontar uma articulação produtiva que encaminhará o percurso desse esforço analítico. A ascensão das preocupações em torno da felicidade e do bem-estar, e sua reivindicação em caracterizá-la como um bem jurídico, ocorre mais ou menos simultaneamente ao que vários autores têm identificado como “expansão do Direito Penal”¹⁹. Na contracapa de uma obra que possui esse mesmo título, escreve o tradutor: “a divisão social característica dos debates clássicos sobre o Direito Penal foi substituída por um consenso geral, ou quase geral, sobre as ‘virtudes’ do Direito Penal

¹⁶ Disponível em < <http://www.maisfeliz.org/site/noticia/index/287> > Acesso em: 13 de agosto de 2010.

¹⁷ A esse respeito ver matéria na revista *Galileu* de setembro de 2010, que tem como título “Quanto custa ser feliz” (PONTES; PAVARIN, 2010).

¹⁸ “Desde o século passado, as grandes lutas que põem em questão o sistema geral de poder já não se fazem em nome de um retorno aos antigos direitos, ou em função do sonho milenar de um ciclo dos tempos e de uma Idade do ouro. Já não se espera mais o imperador dos pobres, nem o reino dos últimos dias, nem mesmo o restabelecimento apenas das justiças que se creem ancestrais; o que é reivindicado e serve de objetivo é a vida, entendida como as necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível. Pouco importa que se trate ou não de utopia; temos aí um processo bem real de luta; a vida como objeto político foi de algum modo tomada ao pé da letra e voltada contra o sistema que tentava controlá-la. Foi a vida, muito mais que o direito, que se tornou o objeto das lutas políticas, ainda que estas últimas se formulem através de afirmações de direito. O “direito” à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o “direito” acima de todas as opressões ou “alienações”, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser, esse “direito” tão incompreensível para o sistema jurídico clássico, foi a réplica política a todos esses novos procedimentos de poder que, por sua vez, também não fazem parte do direito tradicional da soberania.” (FOUCAULT, 1988, p. 136)

¹⁹ Pode-se considerar que essa expansão no Brasil é relativa, porém verifica-se que no bojo de uma série de movimentações em torno de direitos sociais vai se configurando um campo de prevenção, investigação e punição de irregularidades, visando expandir as formas de controle sobre o exercício adequado desses direitos. Nesse sentido, por exemplo, podemos considerar que as disputas eleitorais passaram a ter os tribunais como instâncias fundamentais, ou que, mais especificamente na educação, tem-se uma aproximação entre suas questões e as de segurança pública.

como instrumento de proteção dos cidadãos”²⁰. No primeiro capítulo dessa mesma obra o autor aborda o que considera como algumas causas de sua expansão e inicia o texto afirmando que:

O Direito Penal é um instrumento qualificado de proteção de bens jurídicos especialmente importantes. Fixado esse ponto, parece obrigatório levar em conta a possibilidade de que sua expansão obedeça, ao menos em parte, já à aparição de novos bens jurídicos – de novos interesses ou de novas valorações de interesses preexistentes –, já ao aumento de valor experimentado por alguns dos que existiam anteriormente, que poderia legitimar sua proteção por meio do Direito Penal. (SANCHES, 2002, p. 27)

Em uma sociedade que há pouco tempo saiu de uma condição de autoritarismo institucionalizado, na figura da Ditadura Militar, a conquista de direitos, no sentido de garantias perante o Estado, parece que foi se desdobrando em um movimento no qual a ordem jurídica passou a ser reivindicada em instâncias da vida que a tem tornado alvo de controles e vigilâncias cada vez mais sofisticados e sistemáticos. É possivelmente nesse movimento que a felicidade e o bem-estar passaram a ser, no presente, o veículo de um consenso que, entre outras coisas, tem nos tornado reféns do que vem sendo nomeado como “judicialização das relações sociais”.

Uma hipótese é que esse movimento de garantias que vão se acumulando, sempre com a intenção de melhoria da vida de todos e de cada um, tornando-a “mais segura”, “mais justa”, “mais promotora da realização do potencial de cada indivíduo”, no limite “mais humana”, vem criando um arsenal jurídico-burocrático-administrativo que pelo seu contrário vem tornando-a arriscada, perigosa, produzindo indivíduos impotentes, fazendo proliferar a mediocridade e, em um giro que recoloca tudo em seu mesmo lugar, promovendo um mal-estar que realimenta todo o circuito.

Nesse sentido, esse trabalho segue a orientação do pensador francês Gilles Deleuze (1992, p. 220) de que “não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberalizações e as sujeições”. Tal observação nos convoca a parar de pensar simplesmente em termos de avanço ou recuo, sempre no interior de uma mesma linha de desenvolvimento, e ter uma relação com o presente mais intensa, sem as artimanhas do saudosismo ou do otimismo. É no presente que se deve enfrentar as tensões entre liberdade e sujeição. Nesses termos,

²⁰ Nota do tradutor Luiz Otavio de Oliveira Rocha na contracapa da obra de Sanches (2002).

não se trata de entrar no debate pela simples afirmação de que a democracia atual é um avanço em relação ao passado e que, por pior que ela seja, trata-se do melhor que temos. É claro que aqui não se desconsidera as importantes conquistas e mudanças institucionais pelas quais passou o país recentemente, no entanto trata-se de questionar como funcionam as estratégias de poder no atual regime. Assim, por exemplo, somos convocados a um deslocamento em relação à constante e repetida defesa de uma ordem jurídica entendida por muitos como importante conquista em direção à utópica justiça: o desafio passa a ser atentar para as novas tensões e assujeitamentos instalados por essa nova ordem, mapeando as estratégias de poder atualmente em curso, com vistas a um redimensionamento e potencialização de exercícios e práticas de liberdade.

Por esse caminho, podemos considerar que a emergência de novos direitos que atravessam a relação educacional – ou o que em linhas gerais se caracteriza pelo movimento de entrada de questões relativas ao direito e à justiça na sua forma legal no âmbito da prática educacional, em grande medida fruto de lutas e reivindicações – tem instaurado uma série de novas tensões no presente escolar, cabendo, portanto, a formulação de novas indagações.

Entre outras coisas, todo esse movimento tem sido demandado por discursos e iniciativas que afirmam de maneira consensual querer promover o bem-estar de quem vive o cotidiano escolar e de toda a sociedade, geralmente com a intenção de:

garantir um ambiente socialmente saudável que propicie condições indispensáveis para que homens e mulheres em fase de formação possam ampliar seus horizontes, trabalhar suas aptidões e expressar seus interesses, tornando-se cidadãos e cidadãos aptos a participar – de maneira ativa, pacífica e produtiva – dos diversos aspectos da vida social (SÃO PAULO, 2009, p. 05)²¹.

No entanto, esse consenso que une “as pessoas de bem” precisa ser torcido em seus efeitos, pois ao que tudo indica tornou-se operativo das novas formas de administração da vida no presente.

²¹ Trecho extraído da introdução do manual “Normas gerais de conduta escolar” (SÃO PAULO, 2009), que compõe o Sistema de Proteção Escolar implantado no início de 2010 na rede pública do Estado de São Paulo e que será objeto de uma análise mais detida.

1.3 - Terceira: delimitações estratégicas

Esse trabalho parte da referência de que um princípio metodológico é de fato um princípio tático. Portanto, diz respeito à forma como se entra em uma luta, como se considera o campo de batalha, como se movimenta em um campo de forças. Desse ponto de vista o próprio exercício de escrita passa a requerer atenção, pois para além ou aquém de seu objeto, pode tornar-se veículo das pretensões de um discurso à verdade, o que é uma forma bastante comum de se entrar nas lutas. Aqui a tentativa será a de contribuir, de forma particular, para obstaculizar alguns efeitos de poder que os “discursos verdadeiros” sobre educação, escola, professor, etc., têm produzido. A proposta de obstaculizar, para além de uma simples ação negativa, pode também ser trabalhada como forma de enfrentar uma situação de sufocamento, de excesso de certezas que impedem a ação do pensamento, coisa comum na atual educação escolar, assumindo assim a forma de uma ação positiva de produção de vãos, brechas e buracos.

A delimitação do problema que aqui interessa tem como referência uma espécie de inversão da concepção de que haveria uma ontologia do sujeito que ensina. Assim como o autor não precede às obras, o professor não precede à escola, se constitui ali, por meio das forças e dos discursos que o atravessam e que assume como seu. Dessa forma, o professor passa a ser considerado como um lugar de atravessamento e então podemos operar uma espécie de apagamento do sujeito, de modo a evidenciar a prevalência das forças e discursos que o constituem.

É importante destacar, portanto, que o exercício de pensar sobre a condição de professor, na chave das relações de poder que põem em movimento o que se chama de dinâmica escolar, passa inevitavelmente pela reflexão sobre um importantíssimo vetor de forças que atravessa essa instituição: o Estado. Do ponto de vista formal esse é o responsável direta ou indiretamente pela educação colocada em prática em um determinado território. Porém, o desafio é não erigir o Estado como uma realidade transcendente, mas, de acordo com Foucault (2008), considerá-lo a partir da própria prática dos homens, a partir do que eles fazem e da maneira como pensam. Por isso ganha força a ideia de pensar a formação do Estado, no sentido moderno do termo, como um episódio importante na história do governo dos indivíduos por sua própria verdade (FOUCAULT, 2006). A produção de verdades de si e para si como uma forma de governo e autogoverno capaz de vincular a ideia de liberdade a uma renúncia do presente como potência criativa e de produção de diferenças. O que temos é a

domesticação produzida pela certeza, pela delimitação apertada do campo de possibilidades. Cabe perguntar: o que faz o indivíduo vincular-se tão fortemente a sua própria verdade? Como funciona essa força?

O interessante nessa última referência a Foucault é a consideração da formação do Estado moderno não na constituição de grandes estruturas de poder, mas como uma nova configuração de forças já existentes tendo como efeito a rearticulação do governo dos indivíduos por suas próprias verdades. É nesse plano da vida, no plano do pequeno, do cotidiano, dos acontecimentos banais, dos indivíduos, que se articula todo um poder de grande escala. São as verdades próprias que no seu mecanismo de *veridicção* confirmam as grandes estruturas de governo, exigem o controle incessante e crescente, criam as identidades e oferecem os sujeitos a operarem o próprio governo. É nesse plano também, portanto, que se podem desenvolver resistências, escapar das armadilhas. A produção das próprias verdades como o campo de batalha, não no sentido de melhores ou piores verdades, nem de querer se posicionar fora do jogo de produção de verdades, mas no sentido de movimentar o jogo, produzir diferenças, verdades momentâneas e circunstanciais, explicitamente interessadas, arbitrárias, nômades.

Assim, se a verdade sempre se produziria e se reproduziria no campo dos jogos de verdade, não existindo naquela nada que pudesse ser da ordem do intangível e do absoluto, escrita que estaria insistentemente em relações de força reguladas pela microfísica do poder (conforme afirma Foucault no livro *Microfísica do Poder*), isso implica, evidentemente, a possibilidade sempre colocada para se transformar as economias presentes nos jogos de verdade. Caberia ao teórico, neste contexto e perspectiva, o trabalho de incidir nesses jogos, pela leitura crítica e insistente de suas modalidades de formação, de cristalização e de enraizamento nas individualidades, para que possa enunciar outros jogos de verdade. (BIRMAN, 2002, p. 06)

Nessa perspectiva, configura-se aqui uma escrita que não se prenda à necessidade de provar sua veracidade, que não tenha a pretensão de alcançar uma suposta “verdade escondida”, de “difícil acesso”. A proposta é entrar no jogo da verdade do ponto de vista dos efeitos. É claro que para entrar nesse jogo se faz necessário aderir a uma forma articulada nas tramas da ordem do discurso vigente, porém é possível não se render a certas obrigações de *veridicção*, a certas armadilhas do atual regime de verdade, e se lançar na batalha, no enfrentamento, tentando produzir

outros efeitos de verdade, nem mais verdadeiros, nem necessariamente falsos, outros. Foucault explicitou essa estratégica em uma entrevista em que diz:

De certa maneira, sei muito bem que aquilo que digo não é verdade. Um historiador poderia muito bem dizer sobre o que escrevo: ‘Isto não é verdade’. Para dizê-lo de outro modo: escrevi muito sobre a loucura, no início dos anos 60 – fiz uma história do nascimento da psiquiatria. Sei muito bem que aquilo que fiz é, de um ponto de vista histórico, parcial e exagerado. Talvez eu tenha ignorado alguns elementos que me contradiriam. Mas meu livro teve um efeito sobre a maneira como as pessoas percebem a loucura. Portanto, meu livro e a tese que nele desenvolvo têm uma verdade na realidade de hoje. (FOUCAULT, 2006a, p. 321).

Essa interferência no presente, provocada por um outro discurso, esse deslocamento estratégico que faz movimentar a cena na qual realizamos nossas vidas, é o grande efeito a ser buscado. Trata-se da ideia de produzir estranhamento em relação ao mundo e a nós mesmos, de colocar em dúvida nossas certezas, de instalar uma descontinuidade diante da repetição.

Nesse sentido, não interessa saber se algo é verdadeiro, mas o processo pelo qual algo é considerado verdadeiro. Dessa forma, saímos da disputa entre as verdades mais verdadeiras, jogo de cartas marcadas, pois a grade de legitimação continua inalterada, e entramos na batalha das forças que produzem o tabuleiro no qual o jogo se desenvolve. Aqui estaria a possibilidade de pensar e não de operar apenas na chave do conhecido. “Qual a melhor forma de avaliar?”, “Qual a melhor forma de punir?” – percebe-se que as perguntas assim formuladas já partem de algo dado, já trazem algo tido como inquestionável, como pressuposto da conversa – cabe questionar os pressupostos e escapar da situação de previsibilidade nos jogos cifrados de perguntas e respostas fundadas em referências inquestionáveis.

A perspectiva analítica aqui proposta também visa operar um deslocamento de uma abordagem psychologizante ou sociodeterminista da dinâmica social para uma análise dos processos de subjetivação ativados por diversas forças em circulação nessa dinâmica. Dessa forma busca-se escapar das naturalizações, especialmente comuns quando se trata de educação. Afirmar o caráter histórico, acidental, contingente, arbitrário de algo, significa abrir a possibilidade de sua recriação. Significa que esse algo é o que é como resultado de um jogo de forças que em algum momento ganhou e se impôs, conquistando uma estabilidade, mas ao tirá-lo da naturalidade e

inevitabilidade que o sustenta e protege enquanto estratégia, esse é lançado novamente no devir da luta constante que compõe-se de múltiplas forças. O formato burocratizado de educação ganhou, a ideia de gestão escolar ganhou, a preocupação com a qualidade de vida ganhou, a estatização do ensino ganhou, a judicialização das relações escolares ganhou, etc. Entre outras coisas parece ter perdido a possibilidade do pensamento como exercício de resistência e a coragem da experimentação como prática de liberdade.

A proposta de problematização que se apresenta baseia-se na ideia de constituir algo como um objeto para o pensamento, distanciando-se da intenção de uma busca metódica de “solução”, e sim visando instaurar uma distância analítico-crítica, fazendo atuar um afastamento e estranhamento como forma de acionar forças enfraquecidas no avassalador movimento repetitivo do cotidiano. Por esse caminho, “problematização corresponde ao reconhecimento da descontinuidade como fundamento do ser, a uma ontologia da diferença”. (REVEL, 2004, p. 83)

Tal trabalho se enquadra na perspectiva apontada por Julio Groppa Aquino e Cintya Regina Ribeiro (2009) de uma disposição em conferir outros horizontes ético-políticos ao presente escolar, buscando realizar, por meio de uma análise das relações políticas de sua dinâmica, o que Foucault (1981) entende por crítica: “tornar difíceis os gestos fáceis demais”.

Este é um trabalho que se propõe transitar por terrenos escorregadios nos quais as nossas vidas se realizam. Não se trata, portanto, de se fixar na segurança e rigidez das grandes estruturas que com o seu peso se oferecem a análises que tendem à obviedade e à armadilha dualista de sua negação ou afirmação. A grande estrutura aqui é apenas a moldura para movimentações promovidas por diversos atravessamentos e jogos que ocorrem no tempo fluido das pequenas ações que compõem um dia após o outro e que na sua “pequenez”, na sua “insignificância”, na sua “banalidade”, edificam e sustentam o que nos aparece como grande e muitas vezes inexpugnável. O interesse pelo “pequeno” talvez se associe ao posicionamento político que prefere o “menor”, o que não é a mesma coisa. O “pequeno” aqui diz respeito à vida no seu fazer-se diário, o que na modernidade se nomeou de cotidiano, o pequeno é o dia a dia, o que fazemos de nós e dos outros nos nossos encontros. Já o “menor” seria aquilo que se poderia chamar de não pertencente a um modelo (GODOY, 2008), que não visa à maioria, ao universal, à nova moral (PASSETTI apud GODOY, 2008). O menor de maneira nenhuma se

confunde com as minorias que almejam tornar-se maior, pelo contrário, traz a potência da experiência como vitalidade, o exercício do deslocamento como movimento, a prática do estranhamento como estratégia, a variação como invenção da diferença, portanto afirma-se como menor enquanto possibilidade de produção do múltiplo²².

Adiante caberá uma incursão mais detida sobre a ideia de menor e educação, por hora cabe continuar pela afirmação de que a educação que se realiza no presente, segundo uma grande diversidade de análises, é direcionada por um modelo, por uma forma de entendê-la e fazê-la que está de acordo com referências maiores de administração da vida da população. Segundo Jorge Ramos do Ó (2007, p. 40), cabe à educação moderna “fazer coincidir a direção e a condução de sujeitos livres com os objetivos de governo da população”. É claro que ninguém a realiza baseado de forma explícita nessa referência, mas podemos verificar, e uma série de pesquisas que vão na esteira analítica de Michel Foucault nos ajudam a perceber, que tal direcionamento se realiza em uma infinidade de pequenos encaminhamentos, formas de fazer funcionar, pequenas maneiras de se relacionar consigo e com os outros que a escola em seu funcionamento promove e, no limite, exige. Uma série de técnicas de vigilância, exame, hierarquização, recompensa, classificação, procedimentos tidos como banais no funcionamento da instituição, foram desenvolvidos e passaram a envolver a todos em uma economia política que se fez capaz de atrelar o objetivo de aumento da força e prosperidade do Estado com a reivindicação de bem-estar de cada um dos cidadãos (Ó, 2007).

Entendida a partir da modernidade como o grande espaço de socialização no Ocidente, a escola é tida por muitos como uma instituição importante por proporcionar uma vivência alternativa à Igreja e à família, como a primeira experiência da vida pública pela qual todos devem passar, como a principal forma em nossa sociedade de inserção dos novos em um mundo de cultura acessível pela leitura e escrita. Porém, nos alerta Jorge Ramos do Ó (2007, p. 36): “é preciso ter uma imagem menos idealizada da escola e enxergá-la conforme as várias forças e dinâmicas disciplinares sobre as quais ela foi se construindo”.

Instituição que tem um papel peculiar na disseminação de um regime de verdade, a escola foi uma das principais forças de constituição da temporalidade e

²² Esse entendimento do menor refere-se à invenção de Gilles Deleuze e Félix Guattari a partir da obra de Franz Kafka, a qual foi chamada por eles de “literatura menor” (DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix., *Kafka: Por uma literatura menor*, Rio de Janeiro: Imago, 1977.)

espacialidade modernas, assim como de fabricação e fixação de sujeitos. Responsável por operar a ação de ensinar capturada por uma série de saberes articulados na ciência pedagógica e tendo como operador um sujeito objetivado por esses saberes – constituído como porta-voz da “muda verdade de todos”, pois representante da experiência e do saber científico –, a escola parece ter sido edificada e funcionar como um espaço preenchido de certezas, sufocado de verdades. É muito comum se ouvir de qualquer professor iniciante, cheio de novas ideias, com disposição para criar, permeável a diferentes forças, que em pouco tempo de trabalho se sente “engolido pela instituição”. Quais forças atuam nessa deglutição de potência, nessa pasteurização da vida, nesse enfraquecimento? E principalmente, como operam essas forças? Nesse sentido é importante atentar para o que Nietzsche (2002, p. 81) nos chama a atenção: “emprega-se grande força para secar o manancial da força”.

2 – Apontamentos a respeito de referências conceituais importantes

A economia jurídica que encontra espaço e se pratica no interior do funcionamento escolar, foco desse trabalho, precisa ser situada no interior de uma economia geral de poder. Apesar de suas especificidades, a vida que se vive nas escolas articula-se a referenciais que se desenvolvem no seu exterior, que circulam por outros espaços, em outras relações e situações, e que ali se compõem em uma forma específica. Trata-se em parte da questão em torno da continuidade e descontinuidade da dinâmica escolar em relação à dinâmica social maior, porém do ponto de vista das relações de poder a questão talvez não seja entre continuidade e descontinuidade, mas entre algo mais próximo à ideia de práticas de governo, condução, incitação, no limite dominação, e também de práticas de liberdade, resistências, deslocamentos, etc., vinculando-se mais à noção de um jogo composto por táticas e estratégias móveis que produzem efeitos diversos e de maneira circunstancial, do que a posicionamentos rígidos predefinidos de antemão.

Em relação a uma economia mais geral de poder propõe-se um percurso por algumas referências consideradas fundamentais para a realização do exercício analítico que se apresenta aqui. Em um primeiro momento serão expostos alguns desdobramentos de um exercício metodológico realizado por Michel Foucault (2008) em seu curso “Segurança, Território, População” de 1978, no qual está em pauta a noção de governo; em seguida, será apresentada uma problematização da ideia de liberdade; logo após pretende-se expor uma reflexão que parte da noção de subjetivação para chegar à ideia de jogo de verdade; e, para terminar, entraremos na discussão das relações entre o direito e a política. Ao longo desse percurso a intenção é realizar aproximações às questões relativas à escola, e portanto, ir chegando perto do que nos interessa.

2.1 - Passagem ao exterior das instituições: o governo em questão

Em sua aula no Collège de France de 8 de fevereiro de 1978, Foucault (2008) fala a respeito de seu procedimento de análise sobre as instituições (hospital, prisão, etc.) e expõe três princípios metodológicos, que de forma abrangente define como três passagens ao exterior. Em um sentido geral, diz ele sobre “passar para o exterior da

instituição, descentrar-se em relação à problemática da instituição, ao que se poderia chamar de ‘institucional-centrismo’” (FOUCAULT, 2008, p. 157). O que nos interessa nessa ideia é a constituição de um posicionamento analítico que possibilite abordar o jogo de verdade que possui como desdobramento a produção do que se entende e faz por instituição e não atribuir à mesma uma existência e força transcendentais. A ideia de passagem para o exterior configura-se, portanto, como uma estratégia de análise do interior, mas de forma deslocada em relação às perspectivas que produzem sua naturalização. Assim, o exterior não se trata de algo que não esteja presente, mas sim, em certa medida, de um estranhamento que nos faz pensar e atuar não no interior de um regime de verdade, mas na sua exterioridade, ou seja, no jogo de verdade que o produziu e o tem sustentado. Portanto, princípio metodológico como um princípio tático.

Nessa linha, de acordo com Foucault (2008, p. 157), um primeiro princípio metodológico é “passar por fora da instituição para substituí-la pelo ponto de vista global da tecnologia de poder”. Essa proposta parte da consideração de que uma instituição deve ser compreendida a partir de algo exterior e geral, articulando-se em um projeto que visa toda a sociedade e coordenando um conjunto de técnicas variadas que configura uma economia geral de poder.

Um segundo princípio metodológico é o de uma “passagem ao exterior em relação à função” (FOUCAULT, 2008, p. 158). Aqui a ideia é fazer a análise da instituição não a partir de suas funções esperadas, ou tidas como ideais, e a partir daí produzir um balanço de seus sucessos e fracassos, as quais sustentam infundáveis programas de “aperfeiçoamento” e “adequações” na chave da ladainha das reformas, mas ressitua-la em uma economia geral de poder na qual suas estratégias e táticas se apóiam também no que se pode considerar como déficit funcional. Ou seja “substituir o ponto de vista interno da função pelo ponto de vista externo das estratégias e táticas” (FOUCAULT, 2008, p. 158).

O terceiro e último princípio metodológico é a “passagem ao exterior em relação ao objeto” (FOUCAULT, 2008, p. 158). Nesse caso a proposta é a de recusar-se a adotar um objeto já pronto e sim estar atento ao movimento de constituição de um campo de verdade e seus decorrentes objetos de saber. Portanto, propõe-se “recusar-se a querer medir as instituições, as práticas e os saberes com o metro e a norma de um objeto já dado” (p. 158).

Ao apresentar esses princípios metodológicos que de forma genérica balizam o seu projeto analítico a respeito das instituições, os quais foram aqui apenas esboçados, Michel Foucault o faz para propor a si um desafio que considera como necessário de ser enfrentado sob o risco de restringir sua análise a uma espécie de circularidade. Ao realizar as tais passagens ao exterior das instituições específicas em causa, Foucault (2008) reconhece que esse percurso leva a uma outra instituição, mais abrangente e totalizadora, que é o Estado. Diz ele:

Será que, saindo dessas instituições locais, regionais, pontuais que são os hospitais, as prisões, as famílias, não somos simplesmente remetidos a outra instituição, de sorte que só sairíamos da análise institucional para sermos intimados a entrar num outro tipo de análise institucional, ou num outro registro, ou num outro nível de análise institucional, precisamente aquele em que estaria em pauta o Estado? (FOUCAULT, 2008, p. 159)

A partir de então esse autor se propõe a tentativa de passar ao exterior do próprio Estado, pois caso contrário, segundo ele mesmo, “explica-se a transformação de uma estrutura de poder numa instituição pela intervenção de outra instituição de poder. O círculo sem exterioridade.” (FOUCAULT, 2008, p. 160)

Seguindo os princípios anunciados, Foucault parte então em direção à identificação e análise, em um nível mais abrangente, das tecnologias de poder que desenvolvem e dão sustentação à própria instituição Estado. Essa instituição existe há muito tempo, porém segundo seus estudos, foi a partir de uma nova tecnologia geral de governo dos homens que o Estado adquiriu a forma que conhecemos. Essa nova tecnologia geral de governo é delineada por Foucault (2008) em seu curso “Segurança, Território, População” de 1978. De forma bastante impressionante o filósofo percorre uma enorme quantidade de referências para tecer uma história do que nomeia de “governamentalização” do Estado.

Trata-se de pôr em prática um exercício metodológico de passagem ao exterior da instituição Estado para então colocar em evidência a sua não transcendência e assim, portanto, a sua relação direta com a prática dos homens. São esses que a partir de suas maneiras de pensar e agir edificam o que muitas vezes nos parece transcendente ou natural e inacessível. Assim, o que passa a importar não é tanto mais a instituição em si, sua estrutura e sua força enquanto uma máquina autônoma, mas sua dinâmica enquanto um movimento colocado em funcionamento pelas práticas concretas dos homens, pela

forma como esses entendem o seu papel em seu interior, pelas expectativas e exigências de um tempo gestadas por um modo de viver e por um modo de pensar. É nisso que se encontra a força de uma instituição, e, portanto, também a sua fragilidade. Parece óbvio afirmar isso, mas se faz necessário: o que se apresenta como obrigação, como papel dos agentes institucionais, como funcionamento inevitável, muitas vezes indiscutível, é uma invenção.

Assim podemos considerar que os efeitos decorrentes dessa dinâmica poderiam ser outros caso tivéssemos coragem de abrir mão de certas invenções e dispostos a inventar outras coisas. É claro que a força dessa dinâmica, como já escrito, constituída e colocada em ação pelos próprios agentes, nos impele a certas práticas, mas podemos olhar para isso como um jogo no qual podemos jogar aproveitando brechas, criando vãos, sabotando, produzindo estranhamentos e deslocamentos, instaurando descontinuidades, fortalecendo certas práticas, enfraquecendo outras, pois sempre há espaço para isso.

Talvez nisso esteja a pertinência de um exercício analítico que visa trazer para o chão comum, para a superfície de contato, tanto no tempo quanto no espaço, os entendimentos e práticas que produzem o mundo em que vivemos e a nós mesmos, estrategicamente tirando-os do campo da naturalidade e recolocando-os no campo das disputas e batalhas cotidianas.

Assim, do longo trabalho de passagem ao exterior da instituição Estado realizado por Foucault (2008) consideraremos duas frentes, que em seus múltiplos desdobramentos estão na base do desenvolvimento do que ele nomeia de “governamentalidade”, a saber: os mecanismos ou tecnologias de segurança e o pastorado cristão. Esses se coagulam em torno da ideia de “razão de Estado”, o que se constitui num ponto importante do percurso a ser desenvolvido.

As técnicas de governo dos homens que já existiam há milênios foram sendo transformadas ao longo do tempo diante de problemas e práticas de enfrentamento correspondentes ao regime de verdade de cada momento histórico. Nesse sentido, segundo Foucault (2008), foi a questão da liberdade/autonomia das cidades que

provocou a formulação e expansão dos mecanismos ou tecnologias de segurança²³. Qual a sua especificidade? Como funcionam?

Para apresentar tal tecnologia Foucault (2008) utiliza um exemplo modulado em três momentos: o primeiro seria uma lei penal simples e sua punição de certa forma espetacular; o segundo seria a mesma coisa acrescida por toda uma série de vigilâncias, controles, olhares, esquadrinhamentos do espaço – e, por outro lado, a punição não será mais espetacular, mas racionalizada para a imposição de uma série de exercícios ao culpado, nesse caso as técnicas penitenciárias; o terceiro seriam as mesmas coisas porém enquadradas por uma série de perguntas sobre a taxa média dessas ocorrências, etc., uma série de questões de caráter estatístico, mas também sobre os custos e portanto a forma mais adequada de repressão (mais branda ou severa, constante ou descontínua, etc.). O primeiro é o mecanismo legal ou jurídico que se baseia na divisão binária e num acoplamento entre ação proibida e um tipo de punição. O segundo é o mecanismo disciplinar, no qual surge um terceiro personagem, o culpado, o que ativa mecanismos de vigilância e correção e o desenvolvimento de uma série de saberes e técnicas policiais, médicas, psicológicas, etc. O terceiro não mais se caracterizaria pelo código legal, não mais pelos mecanismos disciplinares, mas pelos dispositivos de segurança, o que em linhas gerais significa inserir os fenômenos numa série de acontecimentos prováveis.

Aqui, para não cairmos em simplificações, é necessário fazer referência a uma importante observação. A esse respeito diz Foucault (2008, p. 11):

vocês não têm uma série na qual os elementos vão se suceder, os que aparecem fazendo seus predecessores desaparecerem. Não há a era do legal, a era do disciplinar, a era da segurança. Vocês não têm mecanismos de segurança que tomam o lugar dos mecanismos disciplinares, os quais teriam tomado o lugar dos mecanismos jurídico-legais. Na verdade, vocês têm uma série de edifícios complexos nos quais o que vai mudar, claro, são as próprias técnicas que vão se aperfeiçoar ou, em todo caso, se complicar, mas o que vai mudar, principalmente, é a dominante ou, mais exatamente, o sistema de correlação entre os mecanismos jurídico-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança.

²³ Ao que tudo indica, parece que o problema da liberdade, ou das práticas de liberdade, constitui-se como o motor das tecnologias de poder. Parece que aquelas, constituídas como um problema, incita essas como resposta, demandando sua constante sofisticação.

Dessa forma não se trata de superações, mas de composições que nas suas diferenças dão destaque, ou tornam mais operativas, certas práticas. Assim, em relação aos mecanismos jurídico-legais e aos disciplinares, Foucault (2008) pontua alguns deslocamentos a respeito da prática de governo que caracteriza como “de segurança”. Após um percurso pela questão espacial das cidades e suas reestruturações no séc. XVIII, ele identifica um movimento que se desloca da relação do governo com o súdito, suas obrigações, deveres, etc., e também se desloca da relação do governo com o espaço, sua disposição, forma, etc., para a relação do governo com o acontecimento, e para tanto, em um primeiro momento, se utiliza do acontecimento da escassez de alimentos, problema relativamente comum até então. Diante da sua reiterada frequência, cujas iniciativas de enfrentamento produziam apenas resultados pontuais, verifica-se, em um contexto da Europa concorrencial, o que Foucault caracteriza como uma ampliação da análise. Em certa medida essa ampliação diz respeito às considerações em torno das questões relativas ao mercado, com destaque para o que se passa a entender como sua própria dinâmica, como o movimento intrínseco de seus próprios mecanismos, ou melhor, de sua própria realidade.

Assim delinea-se uma prática de governo que terá como referência de atuação, não a intervenção em um espaço vazio a ser inteiramente construído, como no caso da disciplina, mas apoiar-se em certo número de dados materiais, considerar a própria realidade das coisas, fazê-la funcionar para incitá-la à autorregulação. Nessa linha passa a interessar maximizar os elementos positivos e minimizar o que é inconveniente na perspectiva de uma administração de acontecimentos possíveis. Isso faz com que a preocupação do governo no que se refere à interferência na dinâmica da cidade tenha como ponto de articulação uma espécie de trabalho com o futuro, e então passa a ser importante levar em conta o que pode acontecer – movimento que insere na tecnologia de governo a noção de probabilidade. Dessa forma, afirma Foucault (2008, p. 27), “o espaço próprio da segurança remete, portanto, a uma série de acontecimentos possíveis (...)”, os quais incitam à necessidade de uma gestão de suas variáveis no presente, o que implica quantificação, identificação das tendências, produção de saberes sobre a sociedade, sua dinâmica, seu comportamento, etc. Tem-se assim o desenvolvimento e inserção de noções como de “caso”, “risco”, “perigo”, “crise”, no âmbito da prática política.

Toda essa movimentação tem na sua base o desenvolvimento de uma economia que se desprende do âmbito da família para ser recentrada no âmbito de um novo

sujeito/objeto caracterizado nesse contexto histórico e que passou a se chamar população²⁴. Isso foi possível pois, de acordo com os saberes então em desenvolvimento, passa-se a considerar a atuação do governo no que se entende por meio. “O que é o meio? É o que é necessário para explicar a ação à distância de um corpo sobre outro. É, portanto, o suporte e o elemento de circulação de uma ação.” (FOUCAULT, 2008, p. 27) Assim, em continuidade o autor afirma que um dos eixos fundamentais na implantação dos mecanismos de segurança foi o aparecimento de uma técnica política que se dirigia ao meio:

o meio aparece como um campo de intervenção em que, em vez de atingir os indivíduos como um conjunto de sujeitos de direito capazes de ações voluntárias – o que acontecia na soberania –, em vez de atingi-los como uma multiplicidade de organismos, de corpos capazes de desempenho, e de desempenhos requeridos como na disciplina, vai-se procurar atingir, precisamente, uma população. (p. 28)

Então, a população passa a ser o meio a partir do qual o governo baseado nas tecnologias de segurança se tornará viável. O detalhe importante é que esse novo suporte restitui a naturalidade do governo no interior de uma nova prática, pois agora caberá a esse administrar a dinâmica que é da própria população. Portanto, a naturalidade das práticas de governo anteriores, que a ligavam às determinações divinas, depois questionadas pelas artes de governar que instauram a ideia de política como uma espécie de anti-natureza – entendida até como heresia –, vai desembocar em uma reedição da naturalidade das práticas de governo por meio do recorte, no campo do real, de uma dinâmica da própria população.

De acordo com Foucault (2008), a população vai ser considerada, com os economistas do século XVIII, especialmente com os fisiocratas, um conjunto de

²⁴ Até certo momento histórico as práticas de governo visavam tão somente manter o próprio governo, característica comum à soberania. Porém com o recorte no plano do real dos problemas específicos do que se passa a entender por população, as artes de governar começam a operar um deslocamento do modelo de governo que se exercia em relação à família, constituído por um poder imanente e que possuía finalidades múltiplas concernentes ao bem-estar, à felicidade, à riqueza da família, um poder pacífico e vigilante, para o âmbito desse novo sujeito/objeto que se constituiu como população. Dessa forma, o que se entendia por economia e que se encontrava centrada em torno da família (oikos = casa / nomos = costume, lei, ou também gerir, administrar, portanto gestão ou administração da casa) passará a ser recentrada em torno da população, modificando então a finalidade e também as técnicas de governo. Assim, diz Foucault (2008, p. 140): “(...) qual pode ser a finalidade do governo? Não é certamente governar (como era o caso da soberania, manter-se simplesmente), mas melhorar a sorte das populações, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde. (...) É a população que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo.”

processos que é preciso administrar no que têm de natural e a partir do que têm de natural. É nesse contexto que se desenvolve o saber estatístico, o qual se constitui em um saber de Estado, fundamental à nova prática de governo.

Essa naturalidade dos fenômenos de população, captados pelo saber estatístico, são em grande medida alheios a decretos e determinações jurídicas, porém não se constituem em algo inacessível às práticas de governo, muito pelo contrário. Assim teremos uma série de desenvolvimentos técnicos para viabilizar a gestão dessa naturalidade:

É portanto uma técnica totalmente diferente que se esboça, como vocês veem: não se trata de obter a obediência dos súditos em relação à vontade do soberano, mas de atuar sobre coisas aparentemente distantes da população, mas que se sabe, por cálculo, análise e reflexão, que podem efetivamente atuar sobre a população. É essa naturalidade penetrável da população que, a meu ver, faz que tenhamos aqui uma mutação importantíssima na organização e na racionalização dos métodos de poder.” (FOUCAULT, 2008, p. 94)

Nessa nova configuração das práticas de governo, na qual o desafio está em gerir a naturalidade da população, o que se considera como realidade passa a constituir-se como plano/superfície que torna essa naturalidade penetrável à gestão. O que está em questão não é mais o foco na proibição ou na prescrição enquanto ordem superior, advinda de uma força divina ou da artificialidade da política, o que se configurava, em certa medida, em uma ação opressiva, imposta do exterior, ligada a interesses muitas vezes alheios aos do povo. Com o deslocamento das tecnologias de governo aqui em questão, soma-se às práticas anteriores a ideia de fazer a realidade funcionar.

Foucault (2008) expõe o desenvolvimento dessa ideia a partir de dois acontecimentos: tanto no acontecimento da escassez de alimentos, quanto no da epidemia da varíola, o mecanismo de enfrentamento do problema foi o de “apoiar-se na realidade do fenômeno, não procurar impedi-lo, mas ao contrário fazer funcionar em relação a ele outros elementos do real, de modo que o fenômeno de certo modo se anulasse”²⁵ (p. 78). Algo novo enquanto prática de governo.

²⁵ Para um entendimento mais detalhado sobre as novas práticas utilizadas para o enfrentamento do problema da escassez de alimentos bem como da epidemia de varíola, ver aulas de 18 e 25 de janeiro de 1978 do curso “Segurança, Território, População” (FOUCAULT, 2008).

Assim ganha força a ideia de fazer a realidade funcionar, fazer os seus elementos atuarem uns em relação aos outros e, portanto, a administração dos elementos da própria realidade passa a se configurar como plano de viabilização do governo da população, ou melhor, como estratégia de penetração na naturalidade da população. O que passa a interessar então, do ponto de vista estratégico, não é mais o empenho na vigilância ostensiva sobre cada um, o que exigia o quadriculamento do espaço e do tempo a partir de cima. Com o dispositivo de segurança passamos a ter um investimento no que se reconhece como realidade, a qual se torna alvo de objetivações que passam a enquadrá-la em um regime de verdade adequado às práticas de governo da população²⁶.

Dito de outra forma, considerando que o que entendemos por realidade não é algo em si, mas resultado de exercícios de problematização do que nos rodeia e da própria vida, podemos considerar que se desenvolvem técnicas de gestão das próprias formas de problematização. No limite o que está em jogo é a gestão do próprio pensamento. Portanto, nesse movimento, a administração da produção do que se entende por realidade torna-se um importante ponto de articulação das tecnologias de segurança e, conseqüente e concomitantemente, um importante ponto de articulação das lutas e resistências.

Em linhas gerais, é isso o que nos interessa sobre o assunto, no sentido de criar uma base para desdobramentos futuros. Dando continuidade ao que foi exposto no início desse item, na tentativa de delinear o que Foucault nomeou como “governamentalidade”, além desse pequeno exercício de abordagem das tecnologias de segurança, se faz necessário percorrer, de forma também sucinta, algumas ideias desenvolvidas por ele em torno do pastorado cristão²⁷.

Com o tema do pastorado o que está em questão é a noção de governo dos homens. De acordo com Foucault (2008), essa é uma herança que devemos ao Oriente,

²⁶ Nessa linha, Foucault (2008) destaca uma importante diferença entre o sistema disciplinar e o de segurança no que se refere à normalização: o primeiro se atem às descontinuidades com o intento de normalizá-las de forma isolada e objetiva, já o segundo leva em conta o conjunto sem descontinuidade, fazendo as diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras. Talvez aqui esteja uma pista para traçar o percurso que conduz a um deslocamento da noção de “ordem”, na qual interessa interceptar o que escapa à norma, atentar para o descontínuo, o que instaura a desordem, para a noção de “cultura da paz”, onde a partir da definição do consensual, ou do normal, no caso “a paz”, se percorre as diferenças de forma englobadora. Tal observação decorre da constatação desse deslocamento nos discursos escolares, como será tratado mais adiante.

²⁷ Foucault (2008) afirma que não fez a história do pastorado, mas buscou algumas referências, iniciou um vago esboço, o que portanto, não deve ser tido como ponto pacífico.

não advindo, portanto, dos gregos, dos quais somos herdeiros em vários aspectos²⁸. Desenvolvido sobretudo entre os hebreus, o poder pastoral trata-se de um tipo de relação entre Deus e os homens. É exercido em relação a um rebanho, portanto a uma multiplicidade, porém, ao mesmo tempo, há a preocupação com cada indivíduo, com cada ovelha, assim interessa-se por todos e cada um. Trata-se também de um poder que sempre visa o bem, a salvação.

Segundo Foucault (2008, p. 196), “(...) a verdadeira história do pastorado, como foco de um tipo específico de poder sobre os homens, a história do pastorado como modelo, como matriz de procedimentos de governo dos homens, essa história do pastorado no mundo ocidental só começa com o cristianismo.” Foi com a institucionalização dessa religião em Igreja que esse dispositivo de poder se desenvolveu. Como característica fundamental é importante destacar que o poder pastoral, apesar de ter por fim o além, constitui-se como um poder terrestre, posto que se encarrega da condução das almas na medida em que exerce uma intervenção permanente na condução da vida cotidiana, na sua gestão. Assim,

(...) o pastorado no cristianismo deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo da sua existência. (FOUCAULT, 2008, p. 218-219)

Segundo esse autor, o pastorado cristão vai estar relacionado com a salvação, com a lei e com a verdade. Porém, considerando que isso também está presente em outras experiências sociais, ele desenvolve cada um desses três pontos identificando a especificidade deles no interior do dispositivo de poder instaurado pelo pastorado. É, portanto, no plano de um desdobramento prático desses três elementos que se encontra a própria especificidade do pastorado²⁹. Foucault (2008) analisa então cada um desses três elementos.

Iniciando pela salvação, apresenta o que chama de “princípio da distributividade integral e paradoxal” do poder pastoral. Isso se organiza em torno da ideia de salvar

²⁸ “(...) o homem ocidental aprendeu durante milênios o que nenhum grego sem dúvida jamais teria aceitado admitir, aprendeu durante milênios a se considerar uma ovelha entre as ovelhas. Durante milênios, ele aprendeu a pedir sua salvação a um pastor que se sacrifica por ele.” (FOUCAULT, 2008, p. 174).

²⁹ Foucault expõe a esse respeito a forma como aborda as técnicas no interior de um dispositivo de poder, ele claramente não parte de referências genéricas (abstratas) e amplas, mas das formas como essas funcionam, como são operadas, a materialidade dos efeitos que elas produzem.

todos e cada um. Para tanto, a ovelha cuja conduta ameaça corromper o rebanho deve ser apartada do grupo, porém, ao mesmo tempo, se faz necessário trazer de volta todas as ovelhas errantes. Por meio do que o autor identifica como quatro princípios suplementares a esse³⁰, conclui, a respeito da salvação, que o pastor cristão age numa sutil “economia do mérito e do demérito”: “temos, portanto, destacando-se em relação ao tema global da salvação, algo de específico no cristianismo, que eu vou chamar de economia dos méritos e dos deméritos.” (FOUCAULT, 2008, p. 229). Trata-se de uma economia que age cotidianamente e de forma extensiva, produzindo uma amarração das condutas do pastor e das ovelhas, os quais têm sua salvação ligada à conduta do outro, ou à salvação do outro, daí todos serem impelidos à constante avaliação das condutas uns dos outros.

Já a respeito da questão da lei, o autor inicia afirmando que não existia entre os gregos a categoria geral da obediência, sendo essa então vinculada a duas possibilidades concretas: às injunções da cidade ou à persuasão dos homens; portanto à lei ou à retórica. Dessa forma, havia entre os gregos a ideia de obediência de maneira apenas circunstancial. No entanto, diz Foucault (2008, p. 230), “o pastorado cristão (...) organizou o que poderíamos chamar de instância da ‘obediência pura’, a obediência como tipo de conduta unitária, conduta altamente valorizada e que tem o essencial da sua razão de ser nela mesma”. Assim, de acordo com os desdobramentos da análise, tal característica aponta para a consideração de que a relação da ovelha com aquele que a dirige seja uma relação de “dependência integral”, o que para o autor quer dizer três coisas: “é uma relação de submissão”³¹; “é uma relação que não é finalizada”³²; e “é

³⁰ Primeiro, o pastor deve prestar conta de todos os atos de cada uma das ovelhas, segundo, fazer da salvação dos outros o benefício da sua própria alma, terceiro, expor sua alma pela alma dos outros e, por último, as fraquezas das ovelhas fazem o mérito e asseguram a salvação do pastor e inversamente as faltas ou fraquezas do pastor são um elemento da edificação das ovelhas (FOUCAULT, 2008, p. 225-228).

³¹ “(...) para um cristão, obedecer não é obedecer a uma lei, não é obedecer a um princípio, não é obedecer em função de um elemento racional qualquer, é por-se inteiramente na dependência de alguém por ser alguém. (...) A vida inteira deve ser codificada pelo fato de que cada um dos seus episódios, cada um dos seus momentos deve ser comandado, ordenado por alguém. Isso é ilustrado por certo número do que poderíamos chamar de provas da boa obediência, provas da irreflexão e da imediatidade.” Assim, “a perfeição da obediência consiste em obedecer a uma ordem, não por ela ser razoável ou por lhe confiarem uma tarefa importante mas, ao contrário, por ser absurda.” (Ibid., 2008, p. 232-233)

³² “(...) sempre há portanto, na obediência grega, ou em todo caso no fato de que o grego se submete, num momento dado, à vontade ou às ordens de alguém, há um objetivo, a saúde, a virtude, a verdade, e uma finalidade, isto é, virá o momento em que essa relação de obediência será suspensa e até invertida. (...) Ora, na obediência cristã não há finalidade (...). Obedece-se para ser obediente, para alcançar um estado de obediência. (...) Ser humilde, no fundo, é principalmente saber que toda vontade própria é uma vontade ruim. Se, portanto, a obediência tem um fim, esse fim é um estado de obediência definido pela renúncia, a renúncia definitiva a toda vontade própria.” (Ibid., p. 234-235)

uma relação onde até o comando exercido se dá por obediência”³³. Funda-se assim um “estado de obediência” generalizado, sem começo nem fim, e até mesmo sem sentido, como virtude.

Por último, a respeito da questão da verdade, Foucault (2008) pontua que o pastor tem uma tarefa de ensino em relação a sua comunidade, e que esse ensino assume a forma de uma “direção da conduta” cotidiana, o que implica um olhar exaustivo do pastor sobre a vida de suas ovelhas. Porém, além disso, acrescenta-se como desdobramento dessa a “direção da consciência” e, sendo assim, o pastor não deve simplesmente ensinar a verdade, ele deve “dirigir a consciência”. Segundo o autor, essa era uma prática comum na Antiguidade, porém:

a direção de consciência na Antiguidade era voluntária e circunstancial, isto é, ninguém se deixava dirigir a vida inteira e a respeito de todos os aspectos da vida (...). [Assim,] o exame de consciência que se inscrevia no interior da prática da direção de consciência tinha essencialmente um objetivo (...) era portanto uma condição do controle de si. [Já,] na prática cristã, (...) a direção de consciência não é exatamente voluntária, nem circunstancial. [Nesse caso,] (...) a direção de consciência é absolutamente permanente, é a propósito de tudo e a pessoa vai ser dirigida durante toda a vida. (FOUCAULT, 2008, p. 240-241)

Esse mecanismo instaura um exame de consciência por meio do qual o indivíduo vai formar a respeito de si certo discurso de verdade, sendo esse o elemento de criação de uma relação de dependência daquele que dirige sua consciência. Dessa forma, podemos considerar que uma prática que era utilizada como uma espécie de fortalecimento do indivíduo, por meio da promoção do controle de si, torna-se, com o pastorado cristão, uma maneira de promover a fraqueza, constituindo-se como um instrumento de dependência.

Com esse pequeno exercício de desdobramento dos três elementos relacionados ao pastorado cristão, afirma Foucault (2008, p. 242): “Essas novas relações dos méritos e deméritos, da obediência absoluta, da produção das verdades ocultas, é isso que, a

³³ “(...) uma espécie de campo generalizado da obediência que é característico do espaço em que vão se desenvolver as relações pastorais. (...) o pastorado faz surgir toda uma prática da submissão do indivíduo ao indivíduo, sob o signo da lei, é claro, mas fora de seu campo, numa dependência que nunca teve nenhuma generalidade, que não garante nenhuma liberdade, que não leva a nenhum domínio, nem de si nem dos outros. É um campo de obediência generalizada, fortemente individualizado em cada uma das suas manifestações, sempre instantâneo e limitado, e tal que mesmo os pontos de domínio nele presentes ainda são efeitos de obediência.” (FOUCAULT, 2008, p. 237)

meu ver, constitui o essencial, a originalidade e a especificidade do cristianismo, e não a salvação, não a lei, não a verdade.”

Essa nova forma de poder instaurado pelo pastorado cristão, por meio dessas características apresentadas, esboça modos específicos de individualização, constituindo o que Foucault (2008) considera como a história dos procedimentos de individualização humana no Ocidente. Portanto, o pastorado cristão preludia a governamentalidade “pela constituição tão específica de um sujeito, de um sujeito cujos méritos são identificados de maneira analítica, de um sujeito que é sujeitado em redes contínuas de obediência, de um sujeito que é subjetivado pela extração de verdade que lhe é imposta.” (FOUCAULT, 2008, p. 243)

Todo esse instrumental de condução das condutas desenvolvido pelo poder pastoral conseguiu, de certo modo, explodir, dispersar-se, constituindo-se em prática política do governo dos homens e das populações. De acordo com Foucault (2008), isso ocorreu, curiosamente, no interior das tensões postas pelos movimentos de resistência pastoral e pelo enfraquecimento dos dois grandes polos de soberania histórico-religiosa que comandavam o Ocidente, que era a Igreja e o Império. Dessa forma o pastorado religioso se intensificou, se multiplicou e se dispersou em uma espécie de pastorado político.

O problema da direção das condutas, de sua condução, deslocado para o campo da política, vai trazer o questionamento das formas de governo e o desenvolvimento então de toda uma racionalidade de governo. Inicialmente essa racionalidade se apoiava em modelos externos e, portanto, se estabelecia por analogias: “analogia com Deus, analogia com a natureza viva, analogia com o pastor e o pai de família, vocês têm toda uma espécie de continuum, de continuum teológico-cosmológico que é aquilo em nome do que o soberano está autorizado a governar (...)” (FOUCAULT, 2008, p. 313). No entanto, esse continuum será quebrado, e as bases dessa quebra estão na constituição de um modelo interno para a racionalidade de governo, promovendo a emergência da noção de “razão de Estado”.

Essa ideia de modelo interno significa que o governo passou a ter como referência para sua fundamentação o próprio Estado tomado como objeto de conhecimento e de análise, assim o Estado começou a ser projetado, programado, desenvolvido, no interior de uma prática racional e consciente das pessoas. É nesse movimento que Foucault (2008) afirma a necessidade de procurar apreender o que considera como a entrada do Estado no campo da prática e do pensamento dos homens,

e não o contrário, pois “o Estado nada mais é que uma peripécia do governo, e não o governo que é um instrumento do Estado. Ou, em todo caso, o Estado é uma peripécia da governamentalidade.” (p. 331)

Por meio de uma série de referências Foucault (2008) identifica que as práticas de governo que passam a existir com base na noção de razão de Estado apontam para a manutenção e garantia da integridade do próprio Estado, não tendo como finalidade nada além ou aquém do Estado. Interessante identificar que nesse contexto (as referências de Foucault giram em torno de meados do século XVII) surge a ideia de felicidade como parâmetro, porém ainda utilizada em relação ao Estado, à felicidade do Estado³⁴.

Em um movimento de rearticulação dos temas do pastorado no interior da razão de Estado a noção de salvação passa a ser associada à salvação do próprio Estado, na qual consta como uma possibilidade intrínseca o que se entende por golpe de Estado. Nessa linha, afirma Foucault (2008, p. 351): “há portanto uma necessidade do Estado que é superior à lei (...) a lei dessa razão particular ao Estado, que se chama razão de Estado, a lei dessa razão será que a salvação do Estado deve prevalecer, como quer que seja, sobre toda e qualquer coisa.”. Assim, pode-se afirmar que não há, portanto, governo relacionado com legalidade, mas razão de Estado relacionada com necessidade. Necessidade que, ao se utilizar do recurso do golpe de Estado, lança mão da violência, fazendo com que não haja antinomia entre razão e violência no que concerne ao Estado.

Em relação ao problema da obediência, considerando que a razão de Estado tem como referência o governo de uma população, surgem dois elementos correlativos do campo da realidade como campo de atuação do governo: a economia e a opinião. Nesse sentido pôde-se afirmar que “governar é fazer crer” (FOUCAULT, 2008, p. 381)

No que se refere ao problema da verdade, com a razão de Estado se estabelece a necessidade de um conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado. Dessa forma institui-se a importância de “um aparelho administrativo que seja ao mesmo tempo um aparelho de saber, como dimensão essencial ao exercício do poder.” (FOUCAULT, 2008, p. 366) Portanto, necessidade também de pesquisas que sejam coextensivas ao exercício de uma administração. Isso possui uma relação direta com o que se entende por realidade, pois funda uma maneira de problematizar os

³⁴ Diz Foucault (2008, p. 348): “Mais tarde, essa ideia de uma governamentalidade indefinida será corrigida pela ideia de progresso, a ideia de progresso na felicidade dos homens.”

acontecimentos e atua assim no plano da gestão da opinião do público, constituindo-se em uma “política da verdade na razão de Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 367)

Em linhas gerais aquilo para o que Foucault nos chama a atenção é a ideia de que com o aparecimento de uma razão governamental se institui uma certa maneira de pensar, de raciocinar, de calcular, que parte do Estado como princípio de inteligibilidade do real, como princípio de leitura da realidade, e retorna a ele como objetivo estratégico de manutenção de uma dada prática de governo. Portanto, Estado como uma ideia reguladora de uma forma de pensamento, de reflexão, de cálculo, de intervenção. O interessante desse movimento analítico realizado por Foucault talvez seja a possibilidade de localizar descontinuidades no que parece contínuo, instituídas por uma nova forma de pensar. Assim podemos questionar a existência de uma nova forma de pensar a educação que tem disseminado uma economia jurídica no interior das relações escolares. Nesse sentido, parece que há atualmente nas escolas um deslocamento na forma de pensar, para o qual o que está em questão não é mais, ou tão somente, a obediência a uma pessoa, mas a um regime jurídico, e por isso, talvez, a indisciplina passe a ser vista como uma infração, e o professor como um juiz (transformado em réu em outros momentos).

Ainda seguindo os desdobramentos analíticos do exercício metodológico de Foucault (2008), esse aponta a emergência da noção de força em um contexto de concorrência entre Estados, o que demanda, portanto, no interior da racionalização das práticas de governo, uma política que vai ter por objeto principal o cálculo e a ampliação das forças desses Estados. Esse movimento, no âmbito das questões internas ligadas à ampliação das forças do Estado, promoverá a constituição de um grande conjunto tecnológico conhecido como polícia. Em linhas gerais, trata-se da consideração objetiva da atividade dos homens e de sua coexistência como elemento constitutivo da força do Estado. O que decorre em um investimento, portanto, em uma sociabilidade objetivada pelo Estado, administrada como elemento de ampliação das suas forças³⁵.

Cabe aqui uma longa citação a respeito da polícia:

Temos portanto com a polícia um círculo que, partindo do Estado como poder de intervenção racional e calculado sobre os indivíduos, vai retornar

³⁵ É possivelmente nesse movimento que se inserem várias determinações que tem tomado a instituição escolar como terreno de aplicação, entre elas podemos citar o “Sistema de Proteção Escolar”, o qual será abordado mais adiante.

ao Estado como conjunto de forças crescentes ou a se fazer crescer – mas que vai passar pelo quê? Ora, pela vida dos indivíduos, que vai agora, como simples vida, ser preciosa para o Estado. No fundo, isso já estava adquirido, sabia-se perfeitamente que um rei, um soberano era tanto mais poderoso quanto mais súditos tinha. Vai passar pela vida dos indivíduos, mas vai passar também pelo melhor que viver, pelo mais que viver, isto é, pelo que na época se chama de comodidade dos homens, seu aprazimento ou sua felicidade. Vale dizer que esse círculo, com tudo o que ele implica, faz que a polícia deva ser capaz de articular, uma com a outra, a força do Estado e a felicidade dos indivíduos. Essa felicidade, como mais que viver dos indivíduos – é isso que de certo modo deve ser logrado e constituído em utilidade estatal: fazer da felicidade dos homens a utilidade do Estado, fazer da felicidade dos homens a própria força do Estado. E é por isso que vocês encontram, em todas essas definições da polícia a que eu fazia alusão há pouco, um elemento que eu havia cuidadosamente reservado e que é a felicidade dos homens. (FOUCAULT, 2008, p. 439 – grifo nosso)

Vale dizer, há um aspecto nessa ideia de felicidade dos homens, de bem-estar dos indivíduos enquanto um elemento fundamental da força do Estado que é importante ser pensado. Como a força do Estado deve ser crescente é possível entender que a busca de felicidade e do bem-estar também deve ser crescente, afinal de contas o que aponta para o sentido de uma ampliação da força do Estado é essa busca, esse querer mais, e não a estabilidade de uma felicidade alcançada³⁶. Dessa forma, podemos considerar que se deve, estrategicamente, promover a falta, a insatisfação, de certo modo a infelicidade, um certo mal-estar que incite os indivíduos a sempre buscar mais. Portanto, gesta-se uma infelicidade como motor da busca pela felicidade, pois é essa busca que faz a força do Estado adquirir o sentido ascendente. Podemos dizer então que a força do Estado tem como vetor de crescimento a gestão de uma certa infelicidade, de um certo mal-estar, pois assim reivindica-se mais Estado, mais objetivação e administração, e assim mais controle e vigilância.

Anteriormente, o que estava em questão era a felicidade do Estado, porém, uma vez dizendo respeito à população ou aos indivíduos, ela passa a entrar em um campo de objetivação que a torna instrumento de gestão praticada pelo Estado; e desse ponto de vista, a infelicidade enquanto par complementar é também um instrumento de gestão

³⁶ Por isso, ao longo da história de constituição e fortalecimento do Estado brasileiro houve várias investidas contra modos de vida conhecidos como tradicionais, por exemplo, dos povos indígenas e dos camponeses, pois, entre outras coisas, não se encaixavam no necessário movimento de busca crescente de bem-estar e felicidade, de um querer mais constante.

populacional e individual. A felicidade próxima, desejada, mas não alcançada, é a mola que dispara uma série de práticas de governo como reivindicação dos que nada mais fazem do que buscar sua felicidade. Portanto, todo esse movimento de ampliação das forças do Estado passa a funcionar pelo interesse de cada indivíduo, não sendo mais algo imposto, mas reivindicado.

Segundo Foucault (2008), esse movimento está na base e se alimenta da crítica do Estado de polícia em função da emergência de uma nova arte de governar posta pelos economistas. Diz ele:

a felicidade do conjunto, a felicidade de todos e de tudo, vai depender de quê? Não mais, justamente, da intervenção autoritária do Estado que vai regulamentar, sob a forma da polícia, o espaço, o território e a população. O bem de todos vai ser assegurado pelo comportamento de cada um, contanto que o Estado, contanto que o governo saiba deixar agir os mecanismos do interesse particular, que estarão assim, por fenômenos de acumulação e de regulação, servindo a todos. (p. 466)

A questão passa a ser então uma certa prática de administração de todos a partir do interesse particular. O que está em jogo não é mais o regulamento enquanto medida autoritária, mas a regulamentação ativada pelo próprio interesse particular. Dessa forma a razão de Estado sofre uma importante modificação por esse novo domínio que se constitui em uma razão econômica, o que, de acordo com Foucault (2008), vai nos introduzir em algumas das linhas fundamentais da governamentalidade moderna e contemporânea³⁷.

Entre elas destaca-se a incorporação da liberdade nos cálculos do governo. A esse respeito diz Foucault (2008, p. 475): “daí, enfim, a inscrição da liberdade não apenas como direito dos indivíduos legitimamente opostos ao poder, às usurpações, aos abusos do soberano ou do governo, mas da liberdade que se tornou um elemento indispensável à própria governamentalidade.”

³⁷ No entanto, afirma esse autor que “é preciso ter presente que se continua na ordem da razão de Estado. Ou seja, continua se tratando, nessa nova governamentalidade esboçada pelos economistas, de ter por objetivo o aumento das forças do Estado (...)” (FOUCAULT, 2008, p. 468).

2.2 – Exercícios de resistência: a liberdade em questão

O presente trabalho tem como plataforma de problematização a questão da liberdade. Essa é uma questão bastante delicada e que requer um cuidadoso desdobramento de suas diferentes possibilidades de entendimento como forma de desembaraçar-se do emaranhado de práticas e ideias que se utilizam desse termo das mais variadas formas e para os mais variados fins. Trata-se de um termo consensual na atualidade, mas que na sua indiscutível defesa carrega uma diversidade enorme de posicionamentos políticos, os quais muitas vezes chegam a ser antagônicos.

A polícia nas ruas atua em nome da “liberdade dos cidadãos”, o exército brasileiro massacrou Canudos em nome da “liberdade” de quem lá vivia, a “liberdade” em relação ao capitalismo criou os Gulags do comunismo soviético... Em nome da liberdade também se aprisiona. “A liberdade de um termina onde começa a do outro”, “a liberdade é azul”, “tem que se saber usar a liberdade”, “liberdade de consumo”, “de escolha do seu representante”, “de participação”, “liberdade de ser quem eu sou”, “liberdade não é libertinagem”, “estátua da liberdade”... a liberdade está cercada e também cerca. Todas essas formas de estabilização da liberdade, cristalização de um modo de funcionar, produz em grande medida prisão, cerco. Por isso interessa menos a questão de “a liberdade” e mais a de efeitos de liberdade, escapes, deslocamentos, desestabilizações, vãos, deslizos, espirros, choques, práticas. Isso requer muito mais atenção e sensibilidade do que as convicções e certezas necessárias a “a liberdade”. Essa geralmente se funda em uma oposição, portanto em um campo minado, pois o oposto se faz presente, enquanto reação traz consigo a marca da fraqueza que precisa do que pretende negar.

Na educação escolar, um efeito da polêmica em torno da liberdade tem sido a criação de “outras” escolas. Em geral essas polêmicas tendem ou à reafirmação e endurecimento de velhos controles ou a sua rearticulação em novos, numa “corrida atrás do rabo” que no barulho produzido nos torna desatentos à sutileza necessária aos jogos de poder quando se visa a produção de efeitos de liberdade. Isso se trata de algo mais fino, requer um olhar de soslaio, de esguelha, até mesmo um desconfiar de si próprio, mas que nem por isso deixa de reivindicar firmeza, contundência; afinal, também se trata de uma batalha, trata-se enfim da “arte de viver contrária a todas as formas de fascismo”, principalmente “daquelas formas pequenas que fazem a amena tirania de nossas vidas cotidianas” (FOUCAULT, 2006b). Pois é a partir desse nível que se

constroem e se sustentam o que conhecemos como as grandes estruturas dos dispositivos de segurança que operam sistemas de gerenciamento da vida de todos e de cada um.

Ao pensar a escola no paradoxo da conservação e do pensamento – da normatividade e do experimentalismo –, a questão talvez não seja, dentro do possível, tomar a referência normativa como adversária, pois isso nos coloca em um lugar reativo, a questão talvez seja a afirmação à revelia da norma, na chave da criação.

Em seu livro *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire (1974) sugere a necessidade de uma opção que em seus termos seria entre “uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade” (p. 36). Nesse sentido, a educação é entendida como podendo ocupar uma das duas possibilidades tão somente, na qual a pureza de uma se opõe à pureza da outra, como se elas necessariamente se anulassem. Para além da força retórica de tal enunciado, facilmente assimilado e divulgado por propagadores de slogans, podemos considerar que um dos seus efeitos seja a de fixar práticas numa simplificação do que poderíamos entender por práticas de liberdade. Cabe afirmar que a pureza nesse caso, como em qualquer outro, é um grande equívoco. O desafio é viver e pensar na tensão, no jogo, e a dificuldade talvez seja a de assumir que a vida se faz entre impurezas. Em relação à ideia de efeitos de liberdade se faz necessário considerar que as disputas, ligadas a jogos de verdade, ganham força na própria cena e que, portanto, é importante sensibilidade e atenção em relação aos efeitos desses jogos, mais do que posicionamentos objetivamente predefinidos.

No começo de seu *Discurso da servidão voluntária*, Etienne de La Boétie (1999)³⁸ cita Ulisses, em Homero, destacando que ao falar em público este defende a existência de um Senhor, de um Rei, e em seguida diz que talvez fosse preciso desculpá-lo, pois ele provavelmente precisava naquele momento conformar suas palavras mais ao tempo do que à verdade. Aqui talvez haja algo importante a se pensar: o que significa conformar suas palavras mais ao tempo do que à verdade? Não seria isso que La Boétie estaria criticando em seu “discurso”? Parece que o próprio La Boétie lança palavras contra o seu tempo, sendo isso o que talvez as torne interessantes até hoje. Ao mesmo tempo temos que considerar que a força de um tempo é avassaladora,

³⁸ Cabe uma observação de que essa obra é da segunda metade do século XVI, apesar da publicação utilizada como referência ser tão recente.

pois ninguém está fora, ninguém escapa. Cabe então perguntar: seria possível algum exercício de descolamento de seu tempo, mesmo que temporariamente?

A vida em seu tempo parece ser preenchida de mesquinharias que nos obrigam a realizar constantemente pequenos cálculos entre vantagens e desvantagens de cada passo, as palavras e as ações tornam-se então escravas de micro perdas e ganhos que se dão na mediocridade do cotidiano. Nesse sentido, viver somente o seu tempo é viver dentro de limites muito estreitos, delimitados por convenções naturalizadas que nos dispõem no tabuleiro da vida como peças de xadrez, tendo à mão apenas algumas artimanhas para alcançar o que já está dado. Seria possível outro jogo? A possibilidade de se posicionar, mesmo que momentaneamente, contra o seu tempo não assume aqui necessariamente uma posição reativa que poderia decorrer da palavra contra. Quando reativo, esse contra é preenchido de certezas, amordaçado, visando confirmar o que já se sabe, assumindo ares de saudosismo ou de utopia que só servem para confirmar o próprio tempo em que se vive. Outra possibilidade seria um contra afirmativo, que se desloque em relação ao tempo que se vive para inventar um outro tempo nesse mesmo, talvez tomando a forma do que se nomeou de heterotopia³⁹.

O pensador Jacques Derrida (2004) afirma em uma entrevista que raramente se serve da palavra liberdade, argumentando que:

essa palavra parece frequentemente carregada de pressupostos metafísicos que conferem ao sujeito ou à consciência (...) uma independência soberana em relação às pulsões, ao cálculo, à economia, à máquina, [e em seguida diz que] se a liberdade é um excesso de jogo na máquina, de toda máquina determinada, então militarei para que se reconheça essa liberdade e para que seja respeitada (...) (p. 65).

Portanto, claramente recusa-se à ideia de uma liberdade como fora, numa chave metafísica, ou interior, numa chave essencialista. Derrida (2004) define máquina como um dispositivo de cálculo e de repetição, diz ele que “desde que haja cálculo, calculabilidade e repetição, há máquina” (p. 65). A respeito do excesso diz que “ora,

³⁹ Conforme Foucault (2006c), há posicionamentos “que têm a curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros mas de tal modo que eles suspendem, neutralizam ou invertem o conjunto de relações que se encontram por eles designadas, refletidas ou pensadas”. Esses podem ser de dois tipos: as utopias, que “são posicionamentos sem lugar real, que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa, é a própria sociedade aperfeiçoada ou o seu inverso, mas em espaços irreais”; e as heterotopias, que “são lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas.” (p. 414-415)

existe na máquina um excesso em relação à própria máquina: ao mesmo tempo o efeito de uma maquinação e algo que frustra o cálculo maquinal”, o que considera como “não-maquinal” (p. 65) E segue: “portanto, entre o maquinal e o não-maquinal, opera uma relação complexa que não é de simples oposição. Pode-se chamar isso de liberdade, mas somente a partir do momento em que haja o incalculável” (p. 65). Segundo o intelectual esse tomaria forma de um acontecimento, e assim:

o acontecimento, que por essência deveria permanecer imprevisível e logo não programável, seria aquilo que excede a máquina. O que se deveria tentar pensar, e como é difícil, é o acontecimento com a máquina. (...). Mas para se ter acesso, se isso é possível, ao acontecimento para além de todo o cálculo, e portanto também de toda técnica e de toda economia, é preciso levar em conta a programação, a máquina, a repetição, o cálculo (DERRIDA, 2004, p. 66).

Em toda essa discussão a educação parece ser um ponto chave, pois no presente ela é um importantíssimo vetor de forças de afirmação de seu tempo, podendo ser também um interessante lugar de exercícios de descolamento desse mesmo tempo. Ou nos termos de Derrida, a escola ou a educação escolar pode ser considerada uma máquina, um dispositivo de cálculo e repetição, e nessa condição pode ser levada ao excesso de si mesma, ao incalculável, onde o acontecimento se instale na dinâmica de seu funcionamento por meio de um exercício que leve em conta a programação, a repetição, o cálculo, a partir de uma atenção sobre a própria máquina em operação.

Foucault teve a questão da liberdade como uma preocupação constante de seu trabalho, presente em muitas passagens de sua obra, mas sempre com o cuidado de não tratá-la de forma essencialista ou metafísica, se utilizando, para tanto, de ideias que a torna circunstancial como “efeitos” e “práticas” de liberdade. Foram nos estudos a respeito das práticas de si presentes no modo de vida greco-romano que esse pesquisador produziu uma inflexão em sua analítica e passou a trabalhar com a noção de ética, entendida como “a forma refletida assumida pela liberdade” (FOUCAULT, 2004, p. 267). Por esse caminho, chegou à proposição do “cuidado de si” como constituidor do modo pelo qual a liberdade foi pensada como ética no mundo clássico. Nesse sentido, a liberdade grega estava ligada à ascese, não no sentido cristão de uma renúncia desse mundo e de si mesmo, pois isso torna o indivíduo impotente, mas se daria no enfrentamento de si mesmo, o que o fortalece, pois passa a se produzir no esforço de

dobra das forças que o atravessa, portanto, por meio de um exercício ético/estético de sua própria existência. Nesses estudos Foucault (1994) retomou um termo grego que nomeia essa prática: “enkrateia”. Esse termo foi utilizado para nomear um tipo de trabalho sobre si, “para designar essa forma de relação consigo, essa atitude que é necessária à moral dos prazeres, e que se manifesta no bom uso que se faz deles” (FOUCAULT, 1994, p. 60). O interessante é que, de acordo com o autor, a “enkrateia” se caracteriza por uma forma ativa de domínio de si, situando-se sobre o eixo da luta, da resistência e do combate. Nesses termos, tal exercício de enfrentamento de si implica uma relação agonística na qual “os adversários que o indivíduo deve combater não estão simplesmente nele ou perto dele. São parte dele mesmo” (FOUCAULT, 1994, p. 64).

Esse percurso desenvolvido por Foucault redimensiona a questão da liberdade que, na chave do cuidado de si, não se vincula à manifestação de uma suposta essência do sujeito ou a uma consciência soberana a ser libertada, mas sim a uma agonística que nos propicia a possibilidade de não sermos escravos de nossas próprias verdades, e, portanto, das verdades que nos produzem enquanto sujeitos. Construindo uma ponte com as perspectivas anteriormente apresentadas, seria como se o esforço necessário para se descolar de seu próprio tempo, ou de produzir um excesso de jogo na máquina, fosse um esforço de enfrentamento de si próprio, uma luta a ser travada consigo, pois o tempo e a máquina não são *a priori*, assumem sua forma, e tem sua força, na produção dos sujeitos que os reafirmam.

Quanto à escola contemporânea, podemos considerar que, de acordo com a dinâmica da vida no presente, ela vem empenhando-se na gestão de um campo de probabilidades, por meio do qual a liberdade torna-se operativa (AQUINO; RIBEIRO, 2009). Nesses termos, não se trata mais necessariamente de uma escola prioritariamente repressora, mas sim estimuladora de modos de vida diversos e ao mesmo tempo controlados na própria diversidade. Trata-se então de uma sofisticação do poder que não precisa mais homogeneizar para governar. Opera agora por meio da liberdade dos sujeitos que ao realizarem suas “próprias” vontades colocam em prática uma modalidade de poder sutil e poderosa que atua na dimensão da população e do eu simultaneamente.

Essa gestão do campo de probabilidades que ocorre no funcionamento institucional em relação aos alunos, também tem sua versão aplicável aos professores, por meio de mecanismos de disciplinamento de suas condutas, ao mesmo tempo em que convocam um “eu” comprometido com certos valores derivados da identidade de

professor. Nesse sentido, professores são disciplinarizados pelas regras da função, mas também são convocados, no exercício de suas liberdades, a atuarem dentro de um regime de produção de regulamentação das condições de vida da população. Movimento que conta com as convicções dos próprios professores, sempre permeada por um tom salvacionista.

Ao traçar um esboço onde o cerco parece estar fechado, pois a liberdade, refúgio idealizado de autonomia diante das práticas de dominação, passa a ser abordada dentro de uma complexa relação de retroalimentação com o poder, a pergunta por possibilidades de resistência parece inevitável. Nesse sentido, o pensamento, como desenvolvido na obra de Michel Foucault e analisado por Cintya Ribeiro em seu trabalho de Doutorado (RIBEIRO, 2006), seria uma dessas possibilidades, constituindo-se como uma força capaz de produzir estranhamentos e deslocamentos em relação a si e ao mundo. A questão é que na chave da governamentalidade, conceito desenvolvido por Michel Foucault para dar conta de rearticulações das estratégias de poder no presente, parece que se realiza uma espécie de gestão do próprio pensamento, onde a diversidade tem espaço por meio de uma regulação de possibilidades, reduzindo o exercício do pensamento ao pensável⁴⁰, restrito aos limites do conhecido ou do que se chama “realidade”. Dessa forma a tão defendida liberdade de pensamento convive no presente com uma espantosa e avassaladora homogeneidade do pensar. Por esse caminho constrói-se a preocupação com as linhas de força que instauram a produtividade do pensamento docente no interior da instituição escolar.

2.3 – Subjetivação e problematização: a realidade em questão

As preocupações em torno da noção de subjetivação ligam-se à consideração das diferentes modalidades da construção da relação da pessoa consigo mesma, nesse sentido é como se o que podemos considerar como objetivação, enquanto força exterior de produção de sujeitos, a partir de um giro analítico fosse considerada na sua dobra como subjetivação, enquanto forma da pessoa se relacionar consigo mesma a partir de diversos atravessamentos e seus diferentes status de verdade, os quais seletivamente

⁴⁰ Essa ideia aponta para uma noção de redução da potência criativa do pensamento, posto que esta estaria exatamente no fato de a matéria do pensamento ser o impensável. Nesse sentido, de acordo com Ribeiro (2006, p. 112) “o pensamento, numa investida estética, ética e política, seria sempre ultrapassagem do pensável”.

promovem o que podemos considerar como uma experiência de si. Portanto, trata-se sempre de uma exterioridade, um jogo estabelecido em um regime de verdade no campo da história e das práticas, porém um jogo constituidor de maneiras de se relacionar consigo próprio, de maneiras de se produzir enquanto sujeito propriamente dito. Dessa forma, o que entendemos como interior é produto das forças em luta no campo político, que por meio de convocações e estímulos, produzidos nesse mesmo campo, incitam a posicionamentos do indivíduo. Nesse sentido, segundo Jorge Larrosa, tal ideia:

trata-se de um deslocamento que permite perguntar pelo modo como essa experiência de si foi produzida ou, em outras palavras, que permite perguntar pelos mecanismos específicos que constituem o que é dado como subjetivo. Na perspectiva de Foucault, a experiência de si se constitui quando um determinado domínio material é focalizado como objeto de atenção. Ou dito de outro modo, quando determinados estados ou atos do sujeito são tomados como o objeto de alguma consideração prática ou cognoscitiva. Foucault chama isso de ‘problematização’. Entretanto, um domínio material pode ser objeto de diferentes formas de problematização. E, historicamente considerado, um domínio material é tomado como objeto de atenção apenas no interior de alguma modalidade de problematização específica. Desse ponto de vista, as formas de problematização são as que estabelecem como um domínio material está cognoscitivamente e praticamente considerado e, portanto, as que estabelecem a especificidade da experiência de si. (...). E como essas problematizações são históricas, particulares e contingentes, a ‘experiência de si’ é também histórica, particular e contingente. (LARROSA, 2002, p. 56 – grifo nosso)

Considerando então que um domínio material pode ser objeto de diferentes formas de problematização, e que essas se ligam à subjetivação, então há também a possibilidade de diferentes modalidades de construção da relação da pessoa consigo mesma. Nesses termos, parece que uma importante disputa está ligada à instauração de formas de problematização, pois é a partir disso que se desencadeia uma relação consigo e com o outro. Assim, cabe a formulação da seguinte pergunta: como tem sido problematizado o fazer docente pelos próprios professores no interior da dinâmica escolar e, portanto, como esses têm se produzido?

Em princípio, um exercício de problematização parte – tem como lastro –, um certo saber. No presente tem ganhado força a ideia de que o núcleo vital da produção do saber docente reside na empiria, como amplamente defendido pela teoria crítica em

educação⁴¹. Por essa linha de pensamento existiria a experiência, ou a “realidade experiencial”, e um sujeito que a antecede e que teria condição de uma ação reflexiva e autônoma sobre essa, mecanismo por meio do qual produziria um saber, e nesse caso com a qualidade de que seria “mais verdadeiro” do que o acadêmico.

A perspectiva que sustenta esse trabalho opera na chave de que o saber, ao promover e dar forma a uma certa problematização, ao instaurar uma grade de leitura da “realidade” e de sua “experiência”, por meio da qual essa “realidade” e “experiência” são produzidas, produz o sujeito. Nesse caso não há separação a priori entre experiência (ou realidade), sujeito e saber. Porém, para um entendimento amplamente difundido na escola no presente é como se a experiência docente vivenciada na “empíria”, na “realidade experiencial”, fosse a base para o saber docente por meio de uma separação entre sujeito e experiência, na qual o sujeito resguarda uma capacidade reflexiva autônoma. Dessa forma torna-se possível valorizar a empíria como lócus do saber e evocar um ser capaz de se impor como sujeito de sua própria ação. Como bem analisa Mussi (2005, p. 05):

de acordo com os pressupostos da perspectiva formativa reflexiva, esses saberes docentes seriam elaborados por meio de processos reflexivos específicos, animados no percurso do ofício cotidiano (...). O professor, nessa perspectiva seria sujeito de sua ação, na medida em que é conotado como possuidor de um campo cognoscente que pré-existe, na qualidade de substância, à própria concretização da experiência. A prerrogativa desse campo cognoscente lhe conferiria as condições de determinar o movimento de realização da realidade experiencial.

Ora, o que temos parece ser o inverso, e aí a experiência se torna uma prisão, pois não havendo a prerrogativa de um campo cognoscente esse passa a ser fruto da própria “realidade experiencial”, porém como se fosse algo da natureza do ser que ao se afirmar o transformaria em sujeito. E é aí que o sujeito nada mais é do que um assujeitamento à “realidade experiencial”.

Sendo o campo cognoscente fruto da tal “realidade experiencial”, portanto não preexistindo a essa, e assim muito longe de poder determinar o movimento de sua realização, configura-se então como uma tecnologia de captura, que na sua convocação faz da “realidade” e da “experiência” duas linhas de força que nos faz repetir as mesmas

⁴¹ De acordo com análise realizada por Mônica Cristina Mussi em seu trabalho de Doutorado (MUSSI, 2005).

coisas, porém agora a partir de nossas próprias escolhas, com o aval, portanto, do que comumente se entende por liberdade. Dessa forma nos transformamos em sujeitos, em princípio “livres”, que de forma “sensata” e “responsável” não contrariamos a realidade e a experiência. Bingo! Governar menos para governar mais, a liberdade nos cálculos do poder, o governo dos indivíduos por suas próprias verdades, como anunciou Michel Foucault.

Considerando que a tal empiria não se trata de algo em si, mas é resultado de uma grade de leitura posta em grande medida pelo atual regime de verdade, baseado na ciência, operando na forma jurídica e sustentado pela economia, pode ser interessante perguntar de que se trata essa empiria na qual residiria a produção do saber docente, e quais têm sido seus efeitos mais comuns na produção do sujeito professor?

Talvez a relação direta com os alunos, a experiência concreta de estar em uma sala de aula com todas as suas tensões, o que produziria professores “experientes”, no sentido positivo que essa palavra possui no funcionamento da escola; mas também a relação com a burocracia e seus meandros, que os tornam pacientes ou “espertos” na sua manipulação; também a relação com a formalidade legalista que os tornam cumpridores da lei; também a relação com uma economia de legalidade/ilegalidade que os tornam calculistas, negociadores; também a relação com o aparato repressivo que os tornam vigilantes e carrascos; também a relação com um mundo obscuro de denúncias e julgamentos que os tornam medrosos ou acomodados; também a relação com discursos sobre saúde que os tornam doentes; enfim, a relação com um universo de conhecimentos e experiências “empíricas” que os aprisionam na “realidade como ela é”, os reafirmando em “ser quem realmente são”.

Uma outra possibilidade de produção ética/estética de si talvez seja a tentativa de instaurar problematizações a partir do que não está dado, de modo a surpreender o dado, de modo a transtorná-lo. Abre-se aqui uma fresta para escapar à mediocridade reinante, uma possibilidade que talvez se faça presente a partir de uma outra entrada no que Foucault nomeou de jogos de verdade.

Segundo o próprio Foucault (2004) a noção saber/poder não foi o seu problema fundamental, geralmente apontado como o centro de seu trabalho, tratando-se, no entanto, de um instrumento que lhe permitiu analisar de maneira mais precisa o problema das relações entre sujeitos e jogos de verdade. A respeito dessa ideia diz:

quando digo ‘jogo’ me refiro a um conjunto de regras de produção da verdade. Não um jogo no sentido de imitar ou representar (...); é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda. (FOUCAULT, 2004, p. 282)

Nesse movimento é importante destacar que o sujeito não é uma substância, um a priori que entraria nos jogos de verdade dispondo de uma potencial autonomia essencial, um ser que antecederia aos próprios jogos e que constituiria um núcleo ontológico de liberdade. O sujeito é constituído nos próprios jogos de verdade, são esses que o produzem. Foucault se interessou pela constituição histórica das diferentes formas de sujeito em relação aos jogos de verdade. Aí está, portanto, um dos pontos importantes da problemática da liberdade. Não existe fora em relação aos jogos de verdade, o tempo todo estamos imersos neles, os quais nos constituem. Nesse sentido uma questão importante passa a ser então como entramos nesses jogos de verdade, como lidamos com o conjunto de regras de produção da verdade, pois é a partir desse “como” que decorrem efeitos que podem ser diversos. Aí parece estar a importância da ideia do que Foucault nomeou como “cuidado de si”, pois talvez essa seja uma interessante chave da nossa entrada nos jogos de verdade, seria esse cuidado que possibilitaria colocarmos em questão o “como” entramos nesses jogos. Essa ideia está ligada à ética no sentido de que por meio dela podemos colocar em questão a forma como entramos em algo que nos constitui e que ao mesmo tempo produz efeitos sobre os outros.

Nesse percurso cabe destacar um deslocamento importante em Foucault a respeito da noção de assujeitamento como fruto de processos coercitivos e repressivos por meio dos quais se constitui um sujeito “passivo”. Por essa perspectiva a tomada de consciência e a atitude seriam a chave para a liberdade. Foucault, em um giro analítico, traz para a cena uma espécie de assujeitamento que se dá por meio de estímulos, convocações, incitações. Dessa forma o assujeitamento passa a ser compreendido também como constituído, promovido, por meio da ação do sujeito “ativo”.

Segundo suas análises, trata-se de uma sofisticação dos jogos de verdade nos quais a liberdade entra nos cálculos das relações de poder, passando a ser um importante operador das estratégias de controle. Por isso a ideia de jogo é fundamental, pois nesse caso a noção de liberdade não constitui um estado a ser alcançado, mas um efeito a ser produzido, talvez um deslocamento no jogo, que logo se rearticula e precisa ser

deslocado novamente. Sendo assim, por essa perspectiva não se defende uma negação do jogo, mas uma luta pela sua não imobilização, pelo seu possível deslocamento e, eventualmente, pela possibilidade de se jogar outros jogos⁴².

De acordo com Foucault, toda a cultura ocidental passou a girar em torno de uma obrigação com a verdade, e logo após diz que “é certamente nesse campo da obrigação de verdade que é possível se deslocar, de uma maneira ou de outra, algumas vezes contra os efeitos de dominação que podem estar ligados às estruturas de verdade ou às instituições encarregadas da verdade”⁴³ (FOUCAULT, 2004, p. 280 - grifo nosso).

Essa consideração de possibilidade de se deslocar em um “campo de obrigação de verdade” é que faz da ideia de “jogo” algo interessante, pois coloca a verdade em um campo de movimentação que a desestabiliza na sua força de fixação da realidade, abrindo a possibilidade de confrontos insuspeitos e inesperados. A noção de verdade define um campo de previsibilidade, instituindo delimitações que contêm o imprevisível, já a ideia de jogo de verdade traz a possibilidade da criação de outros jogos nos quais o imprevisto ganha espaço. Tal ideia não se vincula à de utopia, de um futuro idealizado no qual enfim nossas questões estarão resolvidas, vincula-se à de heterotopia, de um presente no qual a diferença instaura uma descontinuidade, abre um vão, fazendo da vida algo intenso e não uma espera.

Outra questão importante a esse respeito é que os jogos de verdade não são simplesmente jogos de poder. Um jogo de verdade pode se ligar de formas distintas a relações de poder, sem que isso anule a sua validade⁴⁴. Por isso, de acordo com Foucault, a questão “é saber como os jogos de verdade podem se situar e estar ligados a relações de poder” (FOUCAULT, 2004, p. 281). A partir dessa ideia nos interessa pensar sobre como, na escola, se tem entrado em um determinado jogo de verdade, e a quais relações de poder isso está ligado e sustenta.

⁴² É interessante perceber a “dança” de Foucault, as esquivas e reposicionamentos constantes a respeito de certos temas e assuntos que poderiam fixá-lo. Em vários momentos de seus escritos e entrevistas é possível identificar mudanças a respeito de certos temas como os direitos humanos, o anarquismo, a democracia, entre outros. Ele parece jogar de acordo com a configuração de forças que se apresenta, mas sempre fundado em um princípio ético de abertura, de produção da diferença, de estranhamento do familiar.

⁴³ Nesses termos, o presente trabalho atua em um campo de obrigação de verdade (acadêmico, institucional), pois só assim carrega consigo alguma força e legitimidade no jogo de verdade no qual se insere. O empenho, porém, está em produzir uma escrita cujo efeito não seja de dominação ou colabore com estratégias de sofisticação dos controles; busca-se, portanto, uma outra forma de entrar no jogo.

⁴⁴ Foucault dá exemplos disso no texto “A ética do cuidado de si como prática da liberdade” (FOUCAULT, 2004, p. 281-282).

A elaboração de regras de direito que possibilitariam o funcionamento de uma relação de ensino com o mínimo possível de dominação parece constituir um jogo de verdade que na sua articulação com relações de poder tem desencadeado o que atualmente se considera como a “judicialização da educação”. Esse processo parece estar fortemente alinhado a ideias de gestão de riscos, fazendo operar a formalidade burocrática como garantia de manutenção da legalidade, preceito fundamental da instituição escolar no presente, o que também funciona como uma arma na seletividade das ilegalidades toleradas, umas necessárias, outras perigosas ou indesejáveis. O resultado parece que vem sendo o reino do cumprimento da formalidade legal sustentando uma série de controles e acomodações. Talvez por esse motivo afirme Silvio Gallo (2002, p. 155) que “existem limites estreitos para a ação daqueles que procuram fazer da escola sua trincheira de luta, seja em que aspecto for”.

A ideia de regras que eventualmente tenham a intenção de garantir o espaço para realização de práticas de liberdade, o que em certa medida está na base da noção de democracia, parece que vem sendo transformada em operacionalizações que, entre outras coisas, tem funcionado também para estancar ações imprevistas, constituindo-se ao mesmo tempo em garantia formal diante de injustiças e freio diante de possibilidades criativas que escapem ao seu controle⁴⁵.

Aqui talvez haja uma questão a ser pensada: a educação para todos, a garantia de direitos por meio da democracia, de fato representa uma liberação diante de situações altamente opressivas e restritivas, porém, ao mesmo tempo, o que parece é que a instauração de uma nova situação fruto desse processo de liberação não tem redundado em práticas de liberdade, seu efeito tem sido uma rearticulação das práticas de controle por meio das quais a liberdade passou a ser gerida.

Dessa forma haveria uma transformação, um deslocamento, do direito, da regra, como garantidor de relações estratégicas, de relações de poder como jogos estratégicos entre liberdades, para o direito, a regra, como tecnologia de governo. Foucault, em uma

⁴⁵ A utilização de termos como “frear”, “estancar” em relação às práticas de poder parecem sugerir um trato desse como dominação e não como fluxo (o que apontaria para uma abordagem do direito de forma dicotômica). Não é exatamente assim, pois atualmente as formas de controle não são duras, não operam na diferença de claro e escuro, são cinza, operam por modulação, tem como estratégia gerenciar as experiências mais do que impedir. No entanto, mesmo operando por modulações que incorporam uma enorme diversidade de experimentações num regime de gestão dessa diversidade, parece que ainda há um plano onde se opera um certo impedimento. Mas esse agora também é diferente, sua operação não tem mais a marca da arbitrariedade, de um impedimento explícito, baseado em uma decisão de alguém, agora assume a forma escorregadia de uma “inviabilização” impessoal, referente a um funcionamento ou a uma dinâmica que não diz respeito a ninguém: é o famoso e constantemente alegado “sistema” que não permite isso ou aquilo.

passagem da entrevista intitulada “A ética do cuidado de si como prática da liberdade” anuncia uma suspeita que pode estar na base desse deslocamento, e que aqui funciona como uma referência para o presente trabalho, diz ele:

tenho a impressão de que no pensamento político do século XIX – e talvez fosse preciso retroceder mais ainda, a Rousseau e a Hobbes – o sujeito político foi pensado essencialmente como sujeito de direito, quer em termos naturalistas, quer em termos do direito positivo. Em contrapartida, parece que a questão do sujeito ético é alguma coisa que não tem muito espaço no pensamento político contemporâneo (FOUCAULT, 2004, p. 279 – grifo nosso).

2.4 – Ordem jurídica e circuito de legitimação estatal: o direito em questão

(...) viver em sociedade não envolve solidariedade, que dependeria de movimento interno dos sujeitos sociais, mas simplesmente a observância de padrões de comportamento externo que garantam a justaposição de interesses. Não é por acaso que os teóricos da sociedade política moderna se preocuparam tanto com a questão do contrato como instrumento de regulamentação objetiva da experiência coletiva.

Franklin Leopoldo e Silva (2010)

O direito, o estabelecimento de regras que regulam o convívio social ou um sistema de normas que regulam as relações sociais, de maneira geral é entendido como imanente à vida em sociedade, e sua expansão vista como uma conquista histórica diante de situações mais opressivas, essas caracterizadas senão pela sua ausência, pela sua restrição ou diminuição a níveis mínimos.

A partir desse entendimento constituem-se ideias de avanço ou recuo em relação à sociabilidade geralmente associadas à ampliação ou não de seu campo de intervenção. São comuns, nesse sentido, linearidades que estabeleçam graus de barbárie ou civilização tendo como referência o seu nível de desenvolvimento em uma perspectiva de progresso. No entanto, algumas tensões da atualidade nos convocam a pensar o direito e seus desdobramentos para além do enquadramento instaurado pelas ideias de avanço e recuo de forma linear (mais direito – melhor / menos direito – pior), portanto,

fora de uma perspectiva de desenvolvimento e progresso, e sim por um caminho que considera as novas batalhas e enfrentamentos do presente nas quais ele parece desempenhar um papel importante enquanto estratégia de governo.

Nessa perspectiva, nos chama a atenção Jacques Rancière (1996, p. 110):

fala-se muito da extensão do Estado de direito e do campo do direito como característica de nossos regimes. Mas, para além da concordância sobre a ideia de que a regra é preferível ao arbitrário e a liberdade à servidão, resta saber quais fenômenos são exatamente designados por esses termos. [E em seguida observa:] (...) a simples celebração do Estado de direito entra então nas cômodas abreviações que permitem, em face do não-direito dos Estados arqui-policiais, unir todos esses ‘direitos’ heterogêneos num único reino não-questionado do direito, feito da harmonia feliz entre a atividade legislativa do poder público, os direitos dos indivíduos e a inventividade processual dos escritórios de advocacia.

Portanto, para além da possível concordância em um nível genérico e abstrato de que algumas situações e condições são eventualmente melhores do que outras, a existência de um “reino não questionado” do direito, que nesses termos podemos considerar como delineado por uma espécie de consenso, é aqui entendido como algo que precisa ser colocado em questão enquanto condição de possibilidade para escapar das táticas de gestão do pensamento em funcionamento no presente.

Propõe-se, então, não fazer coro à simples celebração da expansão do direito que constitui a judicialização das relações sociais do presente, o que não significa considerá-la desprezível ou posicionar-se contrário à invenção de referências para a vida em comum, mas, tão somente, deslocar-se em relação às cômodas abreviações que instauraram um consenso em torno do direito como “princípio pelo qual tudo vem a ser” em uma sociedade, e assim, investir no seu descentramento tendo como perspectiva abrir espaço para o fortalecimento de relações que se constituam no plano ético-político.

A esse respeito, de acordo com Rancière (1996, p. 110), “o consenso, antes de ser a virtude razoável dos indivíduos e dos grupos que se põem de acordo para discutir seus problemas e compor seus interesses, é um regime determinado do sensível, um modo particular de visibilidade do *direito* como *arkhé*⁴⁶ da comunidade.”

⁴⁶ “Arkhé: palavra de origem grega que significa princípio, no sentido material, como causa, ou ‘o de que tudo provém’” (disponível em <http://saber.sapo.ao/wiki/Arkh%C3%A9>). “Para os filósofos pré-socráticos, a *arché* (ἀρχή; origem), seria um princípio que deveria estar presente em todos os momentos

Essa linha de entendimento do direito como princípio e fim da comunidade tem na sua base a noção de lei como ordenadora geral das particularidades, a qual podemos considerar que possui a pretensão de fazer o particular entrar na esfera de sua universalidade (RANCIÈRE, 1996). Temos aí então um interessante movimento que, se por um lado visa eliminar injustiças advindas da particularidade de certos interesses, precisamos considerar também que arma-se outro campo (questionável), que diz respeito ao enquadramento do singular pela referência normalizadora do suposto universal. Problema provavelmente sem solução, com a qual, portanto, não temos a menor preocupação. Porém, para que os embates vividos no plano ético-político tenham algum espaço, isso sim nos interessa, precisamos considerar que o “universal” do jurídico é um particular universalizado, o que nos possibilita a compreensão de que o direito é então operativo para certas particularidades que almejam se impor como universais.

Dessa forma, se faz necessário, com vistas ao que nos interessa, que todo suposto universal do jurídico seja torcido em sua “universalidade”, pois amparado pela formalidade da lei o que temos é, em grande medida, uma estratégia que visa tornar o particular imune a questionamentos e litígios⁴⁷.

Esse particular tornado universal pelo direito, em grande medida torna-se imune a questionamentos e litígios devido a um movimento de naturalização do próprio direito, da própria lei. Após a sua instauração precedida por inúmeras disputas e combates, essas são apagadas e geralmente estabelece-se uma relação de circularidade entre natureza e lei, compondo assim um sistema consensual no qual não há espaço para novos litígios. Tendo a legalidade como referência, produz-se uma convergência de opiniões, por meio do que Rancière nomeou de “regime da opinião”⁴⁸, que torna desnecessária a prática do pensamento, a experiência do litígio vivida de forma circunstancial, o embate enquanto divergência no plano ético-político.

Talvez passe por aqui a suspeita já citada de Michel Foucault de que o ‘sujeito político’ moderno tenha sido pensado como ‘sujeito de direito’ e não como ‘sujeito ético’. Nesse caso, ser pensado significa ser produzido. Ao que tudo indica essa suspeita

da existência de todas as coisas; no início, no desenvolvimento e no fim de tudo. Princípio pelo qual tudo vem a ser.” (disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arkh%C3%A9>)

⁴⁷ Esse termo será utilizado tendo como referência o seu emprego por Jacques Rancière em *O desentendimento* (1996) que o qualifica, em linhas gerais, como disputas e embates que ocorrem no plano político.

⁴⁸ Tem por princípio fazer desaparecer a aparência conturbada e perturbadora do povo. “Opinião pública” como idêntica ao corpo do povo, assim ele se faz totalmente presente, mas de fato está totalmente ausente. (RANCIÈRE, 1996)

de Foucault é diuturnamente confirmada pelo modo de funcionamento da educação escolar no presente, na qual há vários indícios de que o sentido da produção do sujeito tem promovido um empobrecimento das formas de vida por meio de um enfraquecimento das possibilidades formativas dos embates encaminhados no plano ético-político.

Nesse sentido, vemos hoje em dia nas escolas o enquadramento das divergências e de possíveis enfrentamentos ético-políticos no campo jurídico da adequação à formalidade da lei. Em grande medida isso decorre da reivindicação dos próprios professores, que passaram a entender como necessário e fundamental um reforço legal à sua possibilidade de atuação. No entanto, podemos considerar que tal movimento tem redundado, entre outras coisas, em um enfraquecimento do ser professor, tornando-o pequeno, impotente, ao endossar o que se nomeia atualmente como “judicialização das relações escolares”.

Dessa forma, a prática de normatização como recurso usado no “jogo da verdade” que se desenvolve na prática educativa, em grande medida reivindicada pelos próprios professores como uma tentativa, atualmente desesperada, de fortalecimento de sua posição e possibilidade de ação, tem proporcionado, na forma de um “tiro que sai pela culatra”, um efeito de enfraquecimento, expondo a sua insegurança e falta de habilidade em lidar com as tensões de forma circunstancial e, assim, perdendo a oportunidade de produção de uma relação fundada na ética e, ao mesmo tempo, colocando em ação, voluntariamente, o que podemos considerar como um circuito de legitimação estatal.

Para tornar esse entendimento mais compreensível, consideremos uma tensão contemporânea banal vivida no interior das escolas: o uso de telefone celular. A sua proibição em sala de aula instituída por uma lei estadual em São Paulo⁴⁹, em grande medida por reivindicação dos professores e comemorada pelos mesmos quando publicada, é claramente um atestado ou um endosso, por sua própria parte, de sua

⁴⁹ No Estado de São Paulo: Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, regulamentada pelo Decreto nº 52.625, de 15 de janeiro de 2008. “A medida, que já entrou em vigor em outros estados como Pará, Rio de Janeiro, Rondônia, Ceará e Rio Grande do Sul, também poderá se tornar lei federal. O projeto de lei 2246/2007, de autoria do deputado federal Pompeu de Mattos (PDT-RS), está tramitando na Câmara dos Deputados e poderá vetar o uso do aparelho celular não só pelos alunos, mas por todos dentro das escolas. Segundo especialistas, o uso do celular em sala de aula pode causar a distração do aluno, afetar o rendimento escolar das crianças e atrapalhar a didática dos professores.” Disponível em < <http://www.jusbrasil.com.br/politica/2652907/lei-estadual-proibe-uso-de-celular-em-sala-de-aula> > Acesso em: 21 de janeiro de 2011.

fraqueza, portanto uma iniciativa que tem como efeito a produção do enfraquecimento da prática docente defendido pelos próprios professores.

Isso porque o não uso do telefone celular em sala de aula, algo possível de ser reconhecido como razoável, poderia ser construído localmente como um exercício de litígio conduzido no plano ético-político e, portanto, como uma prática de fortalecimento do papel de professor baseado na coragem de um enfrentamento ético do problema, um litígio que poderia ser circunstancialmente conduzido sem a necessidade de um ordenador geral e superior das condutas enquanto figura transcendente da lei inquestionável e/ou de um Estado atento e protetor das boas maneiras.

Dessa forma o professor se coloca no lugar de simples operador da lei, não havendo necessidade de implicação ética. Entre outros efeitos cria-se uma orientação formativa que aponta para o aluno obediente à lei transcendente e o professor dependente de um ordenador externo. Nesse sentido, temos que considerar que há muita diferença, tanto do ponto de vista formativo em relação aos alunos quanto do reconhecimento e respeito em relação aos professores, entre o estabelecimento do não uso do telefone celular em sala de aula por consideração circunstancial do caráter das relações que ali se desenvolvem ou por imposição/submissão a uma lei externa e geral.

Isso tem a ver, em certa medida, com uma ideia desenvolvida pelo filósofo Jacques Rancière (1996) de que há uma transformação do litígio político em problema jurídico como uma forma de sabedoria que alivia a política de sua tarefa. Por essa perspectiva temos, portanto, uma entrada para pensar as relações entre o direito e a política que procura escapar à pacificação que os associam em um movimento de continuidade e complementaridade. Especialmente na dinâmica escolar temos vários indícios de práticas e encaminhamentos de divergências por um caminho que podemos considerar como de despotencialização da política, o que, em grande medida, não corresponde às ideias de esvaziamento dos fundamentos da noção de cidadania (vinculada à garantia de direitos), abordagem geralmente comum nas análises sobre a educação no presente, mas, ao que tudo indica, ao seu contrário. É muito presente nas escolas a utilização da noção de cidadania como forma de legitimar a obediência, e, assim, o “cidadão consciente” é o indivíduo que obedece às regras jurídicas e que eventualmente as questiona, porém apenas no interior do marco legal.

Verifica-se, porém, que a ideia de “aliviar a política de sua tarefa”, ou da diminuição de seu campo de atuação, ou ainda da redução de sua relevância na vida em sociedade, é geralmente atribuída apenas às necessidades impostas pela economia.

Nessa linha podemos citar a existência de um posicionamento político que defende a necessidade de politizar o que é considerado apenas pelo viés naturalizante da economia, mesmo que, diga-se de passagem, em grande medida tenha colaborado com um reforço daquilo que afirmava se opor.

No entanto, em um momento histórico em que as fronteiras entre esquerda e direita estão borradas, em que suas diferenças estão se diluindo, nos interessa seguir a trilha de algumas análises atentas aos redimensionamentos contemporâneos das estratégias de poder que visam “aliviar a política de sua tarefa”. É nesse sentido que Rancière desenvolve uma análise na qual considera a regra jurídica, ou o direito, como operador de um “‘ausentamento’ do demos”⁵⁰, de uma eliminação do campo de descontinuidade onde possa se desenvolver o litígio, e assim, portanto, de um “ausentamento” da própria política. A partir, então, de uma perspectiva que se desloca da abordagem habitual, podemos tentar dimensionar as novas configurações do campo de batalha, e assim, quem sabe, redimensionar os exercícios de resistência e as práticas de liberdade.

Nesse sentido, para além da economia, propõe-se considerar a atividade de multiplicação e de redefinição dos direitos, empenhada em colocar direito, regra de direito e ideal jurídico em todos os circuitos da sociedade, em adaptar-se a todos os seus movimentos e em antecipá-los, como uma estratégia política de ausentar a própria política. Todo esse movimento caracterizado como de “judicialização das relações sociais” deve ser compreendido, especialmente no Brasil, no interior das lutas e reivindicações desencadeadas na sua história recente contra a Ditadura Militar, que em linhas gerais almejavam uma fundamental submissão das forças do Estado à regra jurídica.

No entanto, longe de defender regimes deliberadamente autoritários e opressores, e, sim, problematizando os redimensionamentos das estratégias de governo no presente, precisamos atentar para o que afirma Rancière ao se referir aos Estados de direito contemporâneos:

(...) essa pretensa submissão do estatal ao jurídico é antes uma submissão do político ao estatal pelo viés do jurídico, o exercício de uma capacidade de desapossar a política de sua iniciativa, pela qual o Estado se faz preceder e legitimar. Tal é o estranho modo de legitimação que as teorias à moda do estado ‘modesto’ encobrem. O Estado moderno, dizem, é um Estado

⁵⁰ Expressão utilizada por Rancière em *O desentendimento* (1996, p. 109)

modesto, um Estado que devolve ao jurídico de um lado, ao social do outro, tudo o que lhes tinha tomado. Mas é menos em relação a si mesmo que à política que o Estado exerce essa modéstia. O que ele tende a fazer desaparecer, por esse tornar-se modesto, é bem menos seu aparelho que a cena política de exposição e de tratamento do litígio, a cena de comunidade que colocava juntos os mundos separados. (RANCIÈRE, 1996, p. 111 – grifo nosso)

Podemos entender isso tanto no sentido ascendente como no descendente. No primeiro temos as disputas entre situação e oposição no Brasil que cada vez mais têm o Superior Tribunal Federal como campo de disputas adequadas às exigências jurídico-legais⁵¹, local composto por “sábios e peritos” que definem a validade dos litígios. No segundo temos as escolas, onde os encaminhamentos diante de “situações desviantes”, as quais muitas vezes são manifestações de divergências no plano ético-político, tem redundado em um reforço da vigilância e do controle policial.

O autor aponta, portanto, uma espécie de deslocamento no qual o Estado, ao se submeter ao jurídico, estrategicamente faz com que o campo do político se reduza à administração da necessidade definida pela norma jurídica. Esse movimento é o que Rancière identificou como “sabedoria de transformação do litígio político em problema jurídico”, o que torna possível que a política funcione apenas no interior de um sistema de legitimação estatal, ou seja, “submissão do político ao estatal pelo viés do jurídico”. Dessa forma a iniciativa política é desapossada de sua força por meio de um filtro jurídico que funciona como mecanismo de garantia e fortalecimento do Estado. Portanto o controle das forças do Estado pela sua submissão ao jurídico é antes, nessa perspectiva, o controle das forças da política pelo jurídico por meio do qual o Estado se legitima. Nesse sentido, continua o filósofo:

todas essas extensões do direito e do Estado de direito (...) são também extensões da capacidade do Estado perito em tornar a política ausente ao suprimir todo intervalo entre o direito e o fato. De um lado, o direito vem libertar o Estado da política (...); de outro, ele vem colar-se a toda situação, a todo litígio possível, decompô-lo nos elementos de seu problema, e transformar as partes do litígio em atores sociais, refletindo como a lei de seu agir a identidade da comunidade consigo mesma. A extensão desse

⁵¹ Conforme matéria publicada em < <http://estadao.br.msn.com/ultimas-noticias/artigo.aspx?cp-documentid=26365485> > (acesso em 17 de novembro de 2010) cujo título é: “STF espera mais ações da oposição”.

processo é a crescente identificação do real com o racional, do jurídico com o científico, do direito com um sistema de garantias que são acima de tudo as garantias do poder do Estado, a garantia sempre reforçada de sua infalibilidade, da impossibilidade de que seja injusto, a não ser por erro, um erro do qual ele não cessa de garantir-se mediante a consulta incessante de peritos sobre a dupla legitimidade do que faz. Há então uma conjunção entre três fenômenos: a judicialização proliferante, as práticas de perícia generalizada e as da sondagem permanente. O direito e o fato tornam-se tão indiscerníveis quanto a realidade e sua imagem, quanto o real e o possível. O Estado perito suprime todo intervalo de aparência, de subjetivação e de litígio na exata concordância da ordem do direito com a ordem dos fatos. Aquilo que o Estado se desfaz ao ser constantemente averiguado, o que ele reconhece continuamente aos indivíduos e aos grupos em direitos sempre novos, ele readquire como legitimação. E o poder do direito se identifica cada vez mais com essa espiral de super-legitimação do Estado científico (...). (RANCIÈRE, 1996, p. 113-114)

Nesse cenário de “judicialização proliferante” onde o fato e o direito tornam-se indiscerníveis, passamos a ter a disseminação de uma impotência que, entre outras coisas, conduz todos à mera operacionalização da formalidade como maneira de jogar no campo da produção da verdade. Condizente com essa situação segue um singelo e pequeno diálogo realizado em uma escola, na reunião do conselho de classe, sobre as provas que garantem uma reprovação sem chance de recurso por parte dos alunos⁵²:

Professora: *Ainda bem que não houve recurso de aluno.*

Coordenadora pedagógica: *Mas quando a coisa é bem amarrada não há problema, não tem como.*

Professora: *Graças a Deus!*

Tem-se aí, de forma muito simples, uma maneira de produzir a verdade de acordo com o velho axioma jurídico, ainda extremamente operativo: “o que não consta nos autos não existe no mundo”. A “amarração” a que se refere a coordenadora pedagógica diz respeito ao cumprimento da formalidade definida pela regra jurídica, a qual uma vez cumprida pode legitimar inúmeras injustiças. Não é por acaso que o cargo de secretário nas Associações de Pais e Mestres e nos Conselhos de Escola, figura responsável por redigir as atas das reuniões, requer uma atenção cuidadosa de diretores de escola. Dessa forma, vemos que se torna comum, e até mesmo necessário, à

⁵² Diálogo colhido durante o acompanhamento das atividades de uma escola da rede estadual de São Paulo.

“sobrevivência” e/ou autoproteção de cada funcionário de uma escola, articulações e arranjos que visam simplesmente garantir um certo controle da formalidade, pois isso significa garantir um certo controle sobre o que se produz como realidade.

É interessante constatar que tudo isso, o direito, a regra jurídica, a legalidade, não constitui uma força de atração das condutas para o seu interior, nem tão pouco pressupõe que assim seja, o que se produz é um aparato onde impera a formalidade no interior da qual pode se realizar o que se quiser. Com uma pequena observação, o que se quiser desde que seja abrigado pela formalidade e assim administrado pela rede hierárquica aberta a conchavos por meio dos quais se oferecem microbenefícios, no mesmo movimento que se constrói a legitimidade para que tudo continue funcionando da maneira como funciona.

Podemos compreender, portanto, que essa formalidade cumpre aí uma função fundamental, ela constitui o próprio sistema de legitimação estatal. E é em grande medida na garantia da formalidade, na sua valorização como mecanismo de funcionamento social e de estabelecimento da realidade, que se reafirma cotidianamente o próprio Estado.

Talvez por isso afirme o filósofo Franklin Leopoldo e Silva (2010) que “princípios não são guardiões adequados da dignidade; esta só pode ser preservada se o valor que encerra tornar-se critério concreto da vida em comum.” Isso porque precisamos considerar que na vida que se vive no presente o plano dos princípios adapta-se facilmente às exigências da formalidade e da autoproteção. Nesses casos não há contradição, há estratégia. Portanto, num momento no qual as palavras perderam a gravidade⁵³, onde todos dizem as mesmas coisas e, portanto, o que se diz não necessariamente possui algum lastro ético, temos que considerar que são as ações que definem os compromissos e posicionamentos ético-políticos.

⁵³ A ideia de que no mundo contemporâneo “as palavras perderam a gravidade” foi desenvolvida no Boletim eletrônico mensal do Nu-Sol - Núcleo de Sociabilidade Libertária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, n. 119, março de 2010. Acessível em < <http://www.nu-sol.org/hypomnemata/boletim.php?idhypom=145> >

3 – Passagem ao exterior da instituição escolar

A escola, ou talvez melhor, a objetivação e promoção da educação pelo Estado, poderia ser considerada dentro de um movimento maior de promoção da urbanidade, o que nada mais foi que o desenvolvimento do que se chamou de polícia, em um sentido muito mais amplo que o restrito à repressão assumido no presente⁵⁴. Esse movimento consistiu, de acordo com Foucault em *O nascimento da biopolítica* (2008a), em uma extensão das preocupações do Estado até a materialidade fina da existência e da coexistência humana, pois as variáveis que a compõem começaram a entrar nos cálculos de uma razão de Estado que tinham como fundamento o crescimento das forças desse no campo concorrencial instalado pelo mercantilismo.

Nesse sentido, podemos compreender que “a especificidade plural do Estado tomou corpo num certo número de maneiras precisas de governar, ao mesmo tempo maneiras de governar e instituições correlativas a essas maneiras” (FOUCAULT, 2008a, p. 08). Por esse caminho, então, abre-se a possibilidade de pensar a instituição escolar, assim como Foucault pensou a prisão, não como sendo da ordem do contrato (direito), nem da violência, mas da ordem do governo.

A respeito da polícia, Foucault (2008) retoma uma distinção importante dessa em relação à justiça, presente entre os séc. XVII e XVIII, que pode nos interessar na reflexão sobre a escola entre o governo e o direito. Ambas, polícia e justiça, derivam do poder régio, mas permanecem bem separadas: “A polícia não é, nesse momento, de forma alguma pensada como uma espécie de instrumento nas mãos do poder judiciário, uma espécie de maneira de aplicar efetivamente a justiça regulamentada” (FOUCAULT, 2008, p. 457). Ainda nas palavras desse autor, a polícia “é o golpe de Estado permanente que vai se exercer, que vai agir em nome e em função dos princípios da sua racionalidade própria, sem ter de se moldar ou se modelar pelas regras de justiça que foram dadas por outro lado” (p. 457). Fazendo referência às *Instruções* de Catarina II, da segunda metade do séc. XVIII, que pretendia constituir um código de polícia,

⁵⁴ Recorrendo ao trabalho de Jacques Donzelot intitulado *A polícia das famílias* encontramos a seguinte referência sobre polícia: “a proliferação das tecnologias políticas que irão investir sobre o corpo, a saúde, as formas de alimentar e de morar, as condições de vida, o espaço completo da existência, a partir do século XVIII, (...) no seu ponto de partida, encontram seu pólo de unificação naquilo que então se chamava polícia: não no sentido restritivamente repressivo que lhe atribuímos atualmente, mas segundo uma acepção mais ampla englobando todos os métodos de desenvolvimento da qualidade da população e da potência da nação.” (DONZELOT, 1980, p. 12).

Foucault (2008) destaca que o objeto da polícia são as coisas miúdas, de cada instante, os detalhes.

O que podemos verificar é que posteriormente, na busca de legitimidade no jogo do poder, vão sendo lentamente aproximados os atos de polícia aos princípios de justiça, operando uma associação da razão de Estado com a noção de bem comum, sendo esse um dos importantes vetores de governamentalização das relações sociais atualmente em curso e fortemente presente no que se entende e se realiza como escola.

Nesses termos, podemos observar, por exemplo, as práticas de exames e as decorrentes aprovações/reprovações fundadas no direito a aprender, as práticas de disciplinamento exaustivo justificadas pelo direito de ter acesso às condutas esperadas pelo mercado de trabalho, a expiação de hábitos para a manutenção da ordem e dos bons costumes, a fixação de identidades como direito de autoafirmação e reconhecimento, a construção de compromissos com a estrutura política formal por meio do direito/dever de participação, enfim, toda uma maquinaria de captura da diferença e de “desenvolvimento da qualidade da população e da potência da nação” (polícia) em nome dos direitos de cidadania (justiça). A adoção desse posicionamento nos possibilita deslocar o entendimento corrente sobre a expansão do ensino com a intenção estratégica de escapar das armadilhas de pacificação por ele promovido⁵⁵.

A expansão do ensino é bastante pensada em termos de direito, e portanto, de justiça, mas as condutas internas à escola, as suas práticas cotidianas, nos sugerem pensar essa tal expansão em termos de uma economia política, talvez como a colocação em prática ou a preparação do terreno para o desenvolvimento de uma racionalidade governamental que visa a eficiência do governo por meio da ideia de não governar demais. Mais claramente, a realização de algo tido como um direito fundamental e, portanto, como um princípio básico da justiça contemporânea, traz consigo uma experiência construída nas coisas miúdas, a cada instante, nos detalhes, que tem efeitos poderosos de conformação social.

A vivência de um período de vida fortemente tutelado, vigiado, examinado, contornado por discursos de verdade, promotor de uma experiência de si ou de uma subjetivação baseada no autoconhecimento, no autocontrole, na delimitação apertada do

⁵⁵ Cabe aqui uma ponderação no sentido de evitar um entendimento binário que ao ler tal proposta de deslocamento pode enquadrá-la em uma posição contrária à expansão do ensino. O deslocamento proposto visa, tão somente, fazer da prática docente um problema sem solução prévia ao invés da certeza e tranquilidade conferida pela realização de um direito circunscrito à operacionalização de procedimentos convencionais do que se entende por justiça.

campo do possível, na fixação de identidades, no binômio punição e recompensa, portanto em todo um lento e complexo processo de normalização, tem como grande efeito a realização da possibilidade de não governar demais, ponto fundamental na eficiência da prática de governo contemporânea exercida pelo Estado.

Essa possibilidade de não governar demais ocorre como efeito de uma economia política capaz de transformar os princípios perseguidos pela polícia nos cálculos racionais dos sujeitos, fazendo, portanto, com que a regulação do exercício do poder cada vez mais se assente sobre os cálculos racionais dos governados⁵⁶. São nesses termos que se pode dizer que o Estado está no modo de pensar e de fazer dos homens.

Em relação à escola, em uma certa perspectiva, a qual não possui a pretensão de dar conta de sua totalidade e, portanto, tratando-se de um exercício de tensionamento que visa declaradamente colocar em questão um jeito de se viver a educação, podemos identificar certas linhas de continuidade com a polícia⁵⁷.

- *Instantâneo descritivo I - O jornal anônimo*

Em uma escola da rede estadual de São Paulo verificou-se a publicação de dois jornais/panfletos anônimos elaborados pelos alunos. Tal publicização claramente foi a forma assumida pela erupção de uma força gestada nos confrontos com a administração escolar. Essa fazia emergir a possibilidade de uma nova subjetividade, poderosa e perigosa pois incapturável, e assim desarticulava os sistemas de controle estabelecidos. O que se viu foi uma alegria sem igual por parte dos alunos com a agitação provocada pela possibilidade de dizer livre e francamente e, em contrapartida, uma corrida repressiva apavorada e cômica, pois perdida sem a definição de um alvo. Seguiram-se cenas ridículas de apreensão dos jornais/panfletos e ameaças aos seus portadores, sendo a principal alegação a de ser inadmissível dar voz ao anônimo (claro, o anônimo era incontrolável). Diante de qualquer proposta de abrir uma conversa com os alunos entre os jornais (o oficial da escola e os anônimos) era apresentado como condição que aqueles deixassem de ser anônimos, que seus autores se identificassem. Fala de uma representante do jornal oficial: “não conversamos com anônimos”. Óbvio, em uma situação hierárquica basta a identificação da autoria para

⁵⁶ Nos termos utilizados por Foucault (2008a, p. 424): “Arte de governar pautada pela verdade, arte de governar pautada pela racionalidade do Estado soberano, arte de governar pautada pela racionalidade dos agentes econômicos, de maneira mais geral, arte de governar pautada pela racionalidade dos próprios governados”.

⁵⁷ Seguem dois relatos nomeados “instantâneos descritivos”, baseados em observações durante o acompanhamento das atividades de uma escola da rede estadual de São Paulo.

o controle se estabelecer e ativar os mecanismos de captura. Pobre escola, impossibilitada da experiência do franco-falar só lhe resta a tristeza do calar e ir lentamente ensinando a “falar como se deve”.

- *Instantâneo descritivo II - Revista aos alunos*

Em uma escola da rede estadual de São Paulo verificou-se um problema: segundo alguns professores, respaldados pelos relatos dos inspetores, alguns alunos estavam com a prática de levar bebida alcoólica para dentro da escola. Ela estava sendo carregada dentro de garrafas de plástico como de fosse outra bebida, os alunos as escondiam nas mochilas e faziam uso às escondidas, burlando a vigilância e assim desafiando o sistema de controle institucional. Os relatos vinham acompanhados de comentários ligados à ideia de se tratar de algo inadmissível e que requeria medidas urgentes e enérgicas para coibir tal afronta. Em uma conversa a respeito do problema, entre professores e a coordenação pedagógica da escola, em horário de reunião semanal, alguns encaminhamentos para a sua solução foram sugeridos. Vários apontavam para a necessidade de revista dos alunos, porém isso foi desaconselhado por se tratar de algo insustentável do ponto de vista jurídico, podendo acarretar problemas dessa ordem. Diante disso sugeriu-se que as revistas seriam apenas das mochilas e não dos alunos, o que mais uma vez foi desmotivado por argumentos jurídicos de que algo poderia ser colocado na mochila e o que eventualmente fosse encontrado não teria validade como prova. Aí então surgiu uma ideia que resolveria todos os problemas apontados anteriormente; um professor disse que o canil da polícia militar poderia ser acionado para realizar a tal revista, funcionaria assim: os alunos deixariam suas mochilas em uma sala de aula e sairiam, em seguida entrariam nessa mesma sala policiais com cães farejadores, os quais localizariam as mochilas que tivessem algo indevido e então o seu dono seria chamado para abrir a mochila diante das autoridades presentes.

Sándor Márai em seu romance *Divórcio em Buda* (2003), desenvolve um exercício de estranhamento da modernidade e coloca em questão os efeitos de ter maior (ou menor) “responsabilidade pela civilização”. A certa altura diz um de seus personagens: “Parece que é consequência da civilização. Os sentimentos se atrofiam. As formas de vida também se atrofiam.” (p. 153) Nesse sentido, poderíamos considerar então que os professores, de uma maneira geral, estão sendo produzidos como sujeitos

de grande “responsabilidade pela civilização”? Essa suposição tem como referência o fato de que em relação às escolas são muito comuns manifestações que apontam para uma espécie de atrofia dos sentimentos e das formas de vida, o que a tem tornado insuportável para muitos. Mas, de fato, como poderíamos compreender de maneira mais próxima às práticas cotidianas escolares essa tal “responsabilidade pela civilização” e seus efeitos, a atrofia dos sentimentos e das formas de vida?

Hanna Arendt, importante pensadora do século XX que entre outros temas passou pelos problemas da educação (ARENDT, 2000), opera com uma noção que parece semelhante, mas que na sua diferença pode nos ajudar a produzir uma compreensão sobre o assunto e seus desdobramentos. Essa pensadora trabalha com a noção de “responsabilidade pelo mundo” que, segundo ela, deveria se impor como um imperativo a quem assume objetivamente o lugar de ensinar. Essa noção tem por função delimitar um tipo de comprometimento que ela define como o de não abandonar os novos a sua própria sorte e, portanto, atualizá-los para não terem que “reinventar a roda”. Em linhas gerais trata-se de um posicionamento que defende a atuação de alguém mais velho, ou mais experiente, ou que tenha algo a ensinar, como forma de trazer para o presente o que já foi pensado, vivido, experimentado, não necessariamente como uma verdade transcendente, única, mas como um caminho percorrido, como um feixe de traços descontínuos que chegam ao presente, a partir do qual, em princípio, podem-se abrir outros caminhos, quem sabe alguns ainda nunca trafegados, de diversas formas, não necessariamente lineares.

Talvez seja em termos próximos a esse que Foucault (2004) defende que as relações de poder não têm necessariamente efeitos ruins, diz ele a esse respeito:

“Não vejo onde se encontra o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, e sabendo mais que o outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar em tais práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um aluno seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário.” (p. 284-285).

Apesar do termo responsabilidade carregar um peso que torna um eventual comprometimento ético-político um fardo, consideramos que em Hanna Arendt haja espaço para a coragem de ativar certas forças do mundo que são eventualmente

enfraquecidas pelas delimitações da civilização. Portanto, que em suas análises o presente não se encontre aprisionado por uma predeterminação do futuro resultante de um exercício de dominação baseado numa suposta linearidade civilizatória imposta.

A “responsabilidade pela civilização” do juiz Kristóf Kömives, personagem do livro *Divórcio em Buda* de Sándor Márai (2003), transposta para a situação do professor no presente, sugere uma responsabilidade por certas formas e procedimentos que caracterizam o que temos e entendemos por realidade escolar sem que se possa colocar em questão a própria produção dessa. A certa altura do romance o tal juiz, ao ter que lidar com o que considera como uma “vida irregular”, pensa, a respeito do que lhe acontece e que escapa ao preestabelecido, que “a vida, algumas vezes, é contrária aos procedimentos” (MÁRAI, 2003, p. 109). Podemos considerar que nesses casos temos duas escolhas, ou afirmamos a vida ou os procedimentos. O que podemos verificar é que diante de uma necessidade que se impõe, não de forma externa, mas em grande medida que os sujeitos se autoimpõem, de manter os sistemas de regulação e os mecanismos de controle social, necessidade que não encontra justificativa ou sentido para além de uma manutenção em moto-contínuo de determinadas relações e práticas sociais, o que está em questão é a própria “responsabilidade pela civilização” configurada como a afirmação dos procedimentos diante da vida.

Talvez possamos fazer em relação aos professores a mesma pergunta que rondava o juiz Kömives a respeito de si e de seu tempo:

E aquela estranha vertigem, aquela insignificante tontura, sem causas físicas ou orgânicas, graças a Deus, essa rebelião complicada, um pouco humilhante, dos nervos, não estaria secretamente relacionada com essa dúvida que nutria no fundo da consciência, em relação à validade das formas dominantes e ao conteúdo moral da civilização defendido a todo custo? (MÁRAI, 2003, p. 22)

Podemos considerar ainda que o problema talvez não seja apenas a dúvida e sim a obrigatoriedade de ocupar o lugar de quem não pode ter esse tipo de dúvida, sejam juizes ou professores, pois, entre outras coisas, isso colocaria em cheque a sua própria existência.

Dessa forma, em relação à escola, a “responsabilidade pela civilização” aponta para a ideia de uma atualização sufocante que se caracterizaria pelo preenchimento de todo o campo do possível, estabelecendo uma certeza cujo questionamento realizado

pelos mais novos, ou eventualmente por pares, deve ser colocado sob suspeita e desmotivado cotidianamente. Assim, a atrofia dos sentimentos e das formas de vida que parecem ser consequência da civilização, pode ser entendida, de certa forma, como a atrofia do pensamento. Portanto a escola, que nessa perspectiva da “responsabilidade pela civilização” se constitui em continuidade com a polícia, em grande medida se tornou o lugar onde o pensamento agoniza e onde proliferam as práticas de gestão da diferença e as iniciativas de controle e vigilância.

Essa característica da escola como um lugar onde o pensamento agoniza devido a sua linha de continuidade com a polícia, também tem a ver com a forma comum que essa última assumiu no presente. Segundo o filósofo francês Jacques Rancière (1996, p. 43) “o regime da opinião sondada e da exibição permanente do real é hoje a forma comum da polícia nas sociedades ocidentais”. A realidade e a opinião são, portanto, nessa linha de problematização, os motores de um sufocamento que asfixiam ou atrofiam o pensamento (os sentimentos e as formas de vida). Talvez por isso, pensar, no interior do funcionamento escolar, lugar a respeito do qual há muitas opiniões, uma avalanche delas, e onde a realidade se apresenta de forma incessantemente objetiva, seja algo visto como estranho, faz de seu praticante alguém também estranho, muitas vezes um inconveniente, pois, entre outras coisas, trata-se de uma prática que se desvia da dinâmica definida tanto pelo regime da opinião sondada quanto da exibição permanente do real. Para o pensamento, a opinião sondada e a realidade exibida não são verdades inquestionáveis, mas peças produzidas no interior de um regime de verdade, o qual precisa ser sempre colocado em questão.

Curiosamente, no entanto, esse sufocamento, sentido por muitos no interior da dinâmica escolar, produzido por um regime de verdade que não é posto em questão e que produz a opinião reiteradamente sondada e a realidade permanentemente exibida, é, na grande maioria das vezes, atribuído a uma ideia de vazio, de falta. Nesse sentido, percebe-se que pessimistas e otimistas a respeito das relações escolares têm concordado com uma ideia constantemente repetida de vazio das legitimações institucionais e de faltas de diversas ordens. Porém, de acordo com Rancière em *O desentendimento* (1996), uns e outros deixam de perceber a equivalência entre o vazio e o cheio que caracteriza a política contemporânea: “O estado proclamado do vazio (...) é também um estado de saturação (...)” (p. 116). A escola, atualmente caracterizada pelo vazio de comprometimento, de disciplina, de recursos, de dedicação, de expectativa, de interesse, etc., é ao mesmo tempo saturada de orientações e diretrizes, materiais didáticos e

paradidáticos, normas e regras, denúncias e fiscalizações, controles e vigilâncias, medos e perigos.

Talvez possamos entender que essa saturação vivida como vazio constitui-se em uma estratégia de governo capaz de criar cada vez mais demanda por governo, portanto, cada vez mais dependência, sujeição e seus desdobramentos. Trata-se de uma espécie de estado de excesso que produz incessantemente a falta, e assim, quanto mais vigilância há, mais há o que vigiar, mais necessidade de vigilância se impõe, mais se reivindica a sua eficiência, quanto mais a felicidade é objetivada, mais se produz a infelicidade que serve como justificativa para um acréscimo nessa objetivação. Portanto, saturação e excesso que estrategicamente criam um movimento de exigir mais, acréscimos, aperfeiçoamentos, eficiência, e dessa forma “colocam os indivíduos e grupos num tecido sem buracos, sem distância dos nomes às coisas, dos direitos aos fatos, dos indivíduos aos sujeitos, sem intervalos em que possam construir-se formas de comunidade do litígio (...)” (RANCIÈRE, 1996, p. 116-117).

Dessa forma, podemos considerar que ao invés de produzirmos formas de vida fortalecidas pelos confrontos no plano ético, temos produzido formas de vida enfraquecidas pela submissão à necessidade normativa e aos conchavos necessários à autoproteção. Isso talvez esteja na base de um estreitamento do agir político que o tem restringido à garantia da formalidade e à conveniência individual. Diante dessa consideração pode ser interessante atentarmos para a proposta de Jacques Rancière (1996, p. 135): “a política hoje deve ser imodesta em relação à modéstia a que a obrigam as lógicas de gestão consensual do ‘único possível’”.

3.1 - Realidade observável e o único possível : o “Sistema de Proteção Escolar”

o direito e a ciência pertencem a um certo regime de crença, o regime de crença peculiar ao sistema consensual: o realismo. O realismo pretende ser a sadia atitude do espírito que se restringe às realidades observáveis. Ela é na verdade coisa totalmente diferente: é a lógica policial da ordem que afirma, em qualquer circunstância, fazer apenas o que é possível fazer. (...) o realismo é a absorção de toda realidade e de toda verdade na categoria do único possível.

Jacques Rancière (1996)

Propõe-se aqui realizar uma análise dos efeitos de poder de um discurso sobre a realidade que, no interior do “realismo”, desencadeia práticas enquadradas em grande medida na categoria do único possível. A sua atenção estará em considerar até que ponto determinada abordagem do que se define como “a realidade”, assim como os encaminhamentos que se desdobram a partir dessa como “inevitáveis”, compõem exatamente o mecanismo que nos aprisiona nela e nos impede de vislumbrar outras possibilidades de existência. Trata-se de uma proposta que pode ser entendida como uma forma de exercitar e incitar a imodéstia do pensamento.

O discurso a ser considerado para análise é o que sustenta um encaminhamento nomeado como Sistema de Proteção Escolar⁵⁸, implantado na rede estadual de educação de São Paulo no ano de 2009/2010. O foco estará nos efeitos de poder que esse discurso produz sobre o modo de se constituir como professor. Para tanto serão consideradas algumas entrevistas realizadas com os responsáveis por sua elaboração e implantação⁵⁹, bem como a análise de um documento/manual encaminhado a todas as escolas da rede.

3.1.1 - O Sistema: quem deve ser protegido, quem protegerá?

O Sistema de Proteção Escolar instituído formalmente pela “Resolução SE nº 19, de 12-2-2010”⁶⁰, constitui uma série de iniciativas do governo do Estado de São Paulo em relação à educação escolar, as quais são assim definidas de forma genérica no artigo 1º dessa resolução:

Fica instituído o Sistema de Proteção Escolar, que coordenará o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar.

⁵⁸ Disponível em < <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=supprot> >

⁵⁹ Todas as falas citadas nesse caso serão indicadas de forma genérica devido ao compromisso de anonimato dos entrevistados. Referem-se aos responsáveis pela elaboração e implantação do Sistema de Proteção Escolar. As eventuais divergências que possam haver entre os entrevistados não é relevante para a presente proposta de análise, pois interessa o que podemos entender como um movimento geral que dá forma ao Sistema.

⁶⁰ Disponível em < <http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=201002120019> >

O seu disparador foram os acontecimentos de descontrolo ocorridos nas escolas estaduais Amadeu Amaral, no final do ano de 2008⁶¹, e Professor Antônio Firmino de Proença, em meados de 2009⁶², ambas na capital. Diante de tais eventos o Governador do Estado de São Paulo determinou que se estudassem os casos e que fossem encontradas “*soluções efetivas, sistêmicas, consistentes, urgentes*” (nas palavras de um dos responsáveis pela elaboração do Sistema de Proteção Escolar). O Sistema foi então montado tendo a sua coordenação a cargo da Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania alocada no próprio Gabinete da Secretaria da Educação. Local onde também se encontra a recém criada Supervisão de Segurança que lá mantém um oficial da polícia militar como forma de articulação direta entre a Secretaria de Educação e a força policial. Ambas compõem uma política de enfrentamento do que se reconhece como “necessidade de combate à violência nas escolas estaduais de São Paulo”. Aliás, cabe aqui uma pequena observação: um número considerável de pessoas que ocupam lugares estratégicos na Secretaria de Educação do Estado e que se relacionam com o Sistema de Proteção Escolar, no momento em que se realiza essa pesquisa, vieram da área de segurança, mais especificamente da Secretaria de Segurança Pública: o Secretário Adjunto de Educação do Estado (Coordenador Geral do Sistema de Proteção Escolar), o Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE (um dos elaboradores do Sistema) e os 2 Supervisores do Sistema de Proteção Escolar.

Esse Sistema é basicamente composto por 2 Supervisores no âmbito da Secretaria de Educação, 2 Gestores Regionais por Diretoria de Ensino e por até 2 Professores Mediadores Escolar e Comunitário por escola⁶³. Além disso, conta com 2 manuais/documentos enviados para cada escola da rede, cujos títulos são “Manual de

⁶¹ No dia 12 de novembro de 2008, segundo matéria publicada na “Folha On-line”, houve um tumulto na Escola Estadual Amadeu Amaral no período da manhã no qual foram quebradas várias janelas e carteiras foram jogadas do segundo andar do prédio. A depredação da escola foi realizada pelos próprios alunos e, segundo a matéria citada, seu disparador foi uma briga entre duas alunas. A direção da escola acionou a Polícia Militar para conter os alunos.

Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u467296.shtml> > Acesso em: 22 de outubro de 2010.

⁶² Na manhã do dia 14 de maio de 2009, de acordo com matéria publicada na “Folha On-line”, dois alunos da própria Escola Estadual Prof. Antônio Firmino de Proença pularam o muro e lá entraram fora de seu período de aula. Então, segundo a matéria “*o diretor acionou a polícia e ambos foram localizados no banheiro. Como se recusavam a deixar o local, a PM usou gás de pimenta.*” Diante desse acontecimento vários alunos se revoltaram e começaram a depredar a escola que terminou com “*dois adolescentes na delegacia, 47 vidraças, 25 cadeiras, 27 mesas, 4 lixeiras e 1 banco quebrados.*”

Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u566283.shtml> > Acesso em: 22 de outubro de 2010.

⁶³ De acordo com informações colhidas, o exercício das atribuições de Professor-Mediador Escolar e Comunitário será implantado de forma gradual, tendo como critério para definição de prioridade o que a Secretaria de Educação identifica como mapeamento das escolas e regiões de “maior vulnerabilidade”.

proteção escolar e promoção da cidadania” e “Normas gerais de conduta escolar” e ainda com um canal virtual para contato direto da direção de cada escola com a Supervisão do Sistema e, portanto, com o Gabinete da Secretaria de Educação, chamado ROE – Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrência Escolar⁶⁴.

Nas entrevistas realizadas com a intenção de produzir um mapeamento das articulações de saber/poder que sustentam o Sistema de Proteção Escolar nos chamou a atenção o esforço dos seus responsáveis em afirmar um deslocamento de noções mais objetivas como “segurança” e “combate à violência” para a de “proteção”. Faz-se circular, portanto, como referência que legitima tal iniciativa a ideia de uma necessidade de “proteção integral da comunidade escolar”.

Podemos encontrar a base para esse deslocamento na rearticulação das iniciativas de governo em torno do que se passa a considerar como “fatores de vulnerabilidade e risco”. Aliás, esses termos estão presentes nos artigos 5º, 6º e 7º da Resolução que institui o Sistema de Proteção Escolar. Nesses artigos, as referências à expressão “fatores de vulnerabilidade e de risco” dizem respeito à necessidade de sua ‘consideração’, ‘identificação’ e ‘análise’, deixando claro que o Sistema funciona no interior de um regime de verdade que os estabelece como parâmetros para suas ações⁶⁵. Mas como se articula a emergência desses “fatores” com o fortalecimento da ideia de “proteção”?

A emergência dos conceitos de vulnerabilidade e risco pode ser localizada no interior do acoplamento da lei com a norma, implicando uma sofisticação das tecnologias de controle. Essa sofisticação significou a incorporação de uma dimensão de

⁶⁴ Formalmente há também outra entrada para comunicação virtual com as escolas que se chama “Canal Livre”, porém segundo as informações de um dos responsáveis pelo Sistema, esse se tornou praticamente inoperante. A grande diferença é que ele não seria de uso restrito de diretores de escola e, de forma anônima, estaria aberto a qualquer tipo de manifestação.

⁶⁵ Art. 5º - para o cumprimento das diretrizes e execução regional e local das ações relativas ao Sistema de Proteção Escolar, as Diretorias de Ensino e as unidades escolares estaduais contarão com recursos humanos próprios, cujo provimento obedecerá a um cronograma gradativo que levará em conta fatores de vulnerabilidade e de risco a que estão expostas as escolas da rede estadual de ensino;

Art.6º - Cada Diretoria de Ensino indicará dois representantes, um dos quais, obrigatoriamente, Supervisor de Ensino, que serão, sob a orientação do Dirigente Regional de Ensino, os educadores responsáveis pela gestão em nível regional do Sistema de Proteção Escolar. § 1º - Os representantes de que trata o caput deste artigo poderão contar com o suporte técnico de equipes multidisciplinares, que os subsidiarão: 2 - no suporte ao diretor de escola, por requisição do Dirigente Regional de Ensino, para a identificação de fatores de vulnerabilidade e de risco vivenciados por determinada escola;

Art. 7º - para implementar ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, a unidade escolar poderá contar com até 2 docentes, aos quais serão atribuídas 24 (vinte e quatro) horas semanais, mantida para o readaptado a carga horária que já possui, para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário, que deverá, precipuamente: III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;

(Fonte: Resolução SE nº 19, de 12-2-2010 – grifo nosso)

idealidade em torno do delinquente, por meio da qual esse passa a ser “(...) um ser que tem em seu passado individual o princípio de explicação de seus atos. A dimensão da idealidade faz com que um indivíduo seja julgado não pelo que fez, mas pelo que ele é: na fixação da sentença e durante a punição, o passado do indivíduo e o que revela de suas propensões futuras estão em jogo.” (VAZ, 2004, p. 104) Dessa forma ele passa a ser julgado não apenas por juizes, mas também por diversos especialistas em normalidade. Isso cria as condições para inúmeras iniciativas de caráter preventivo, pois se torna possível traçar uma linha de desenvolvimento que diante de um futuro certo passa a exigir ações antecipadas no presente.

Em linhas gerais, podemos considerar que a ideia de proteção funciona na chave do que entendemos como prevenção. Assim, o que passa a estar em questão na proteção é a exigência de uma antecipação de todas as figuras possíveis de irrupção do perigo. Trata-se, dessa forma, de um redimensionamento das questões de segurança para uma gama muito maior de fatores do que os ligados à noção de perigo ou o simples combate à violência.

A ideia importante então passa a ser a antecipação. Essa é o que caracteriza a noção de “risco” e faz dela altamente eficiente enquanto estratégia de gestão de todos e de cada um. Isso talvez fique mais claro por meio da distinção entre risco e perigo realizada por Paulo Vaz (2004, p. 112), diz ele:

Este último [perigo] designa um mal contingente, identificado e atribuído a alguma coisa, pessoa ou situação como uma característica intrínseca delas. Risco, por sua vez, refere-se à possibilidade de dano e mede a exposição ao perigo. Em termos simples, risco é a medida da probabilidade potencial de perigo. (...). Uma outra diferença decorrente é que um risco, ao contrário de um perigo, não pode ser afastado imediata e definitivamente. Fatores de risco só podem ser reduzidos ou ampliados, o que implica um cuidado de si crônico, permanente, para a vida toda. Ninguém tem risco zero e os fatores de risco agem a longo prazo; a prudência em relação a um risco qualquer deve ser diária e interminável. Desse modo, evitar um evento futuro indesejável torna-se a base de decisões individuais e coletivas; de fato, torna-se um dever, uma obrigação moral. Não agir se precavendo contra riscos é cada vez mais socialmente visto como negativo.

Segundo esse autor, um certo cálculo sobre o futuro é algo consideravelmente antigo entre os homens, no entanto uma característica desse cálculo ao ser incorporado

pela ideia de risco é a exigência de uma exaustiva coleta de dados, seu tratamento estatístico e um decorrente monitoramento de variáveis, o que passa a constituir o que se nomeia de “fatores” de risco. Esses então configuram-se em um referencial dinâmico a que todas as condutas, histórias de vida, gestos, comportamentos, vestimentas, desejos, gostos, formas de expressão, amizades, hábitos, etc. serão submetidos, e que definirá as ações de proteção a serem encaminhadas⁶⁶.

De acordo com Robert Castel (1987, p. 125):

As novas estratégias médico-psicológicas e sociais se pretendem sobretudo preventivas, e a prevenção moderna se quer, antes de tudo, rastreadora dos riscos. Um risco não resulta da presença de um perigo preciso, trazido por uma pessoa ou um grupo de indivíduos, mas da colocação em relação de dados gerais impessoais ou fatores (de riscos) que tornam mais ou menos provável o aparecimento de comportamentos indesejáveis. (...). Assim, prevenir é primeiro vigiar, quer dizer, se colocar em posição de antecipar a emergência de acontecimentos indesejáveis (doenças, anomalias, comportamentos de desvio, atos de delinquência, etc.) no seio de populações estatísticas, assinaladas como portadoras de riscos.

Podemos entender que é nesse movimento que se articula a proposta de proteção que ganhou corpo na atualidade educacional. Tal proposta caracteriza-se em investimentos no gerenciamento de variáveis que visam antecipar possíveis acontecimentos e dessa forma se redimensiona as técnicas de controle nas quais o uso da força passa a ser uma exceção, mesmo que continue *sempre presente no cardápio*. A esse respeito, diz um dos responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar:

o termo não é mais segurança, porque segurança leva à ideia do enfrentamento, mas a ideia da proteção, a gente está aqui para proteger pessoas, a função da escola é de instrumentalizar o indivíduo e a sociedade para ter maior proteção contra os conflitos que se degenerem em violência,

⁶⁶ As ações de proteção contemporânea, enquanto estratégia de gestão das formas de vida, talvez funcionem no seguinte plano desenvolvido por Foucault em *Nascimento da Biopolítica* (2008a, 354-355): “(...) o que aparece não é em absoluto o ideal ou o projeto de uma sociedade exaustivamente disciplinar em que a rede legal que encerra os indivíduos seria substituída e prolongada de dentro por mecanismos, digamos, normativos. Tampouco é uma sociedade em que o mecanismo de normalização geral e da exclusão do não-normalizável seria requerido. Tem-se, ao contrário, no horizonte disso, a imagem ou a ideia ou o tema-programa de uma sociedade na qual haveria otimização dos sistemas de diferença, em que o terreno ficaria livre para processos oscilatórios, em que haveria uma tolerância concedida aos indivíduos e às práticas minoritárias, na qual haveria uma ação, não sobre os jogadores do jogo, mas sobre as regras do jogo, e, enfim, na qual haveria uma intervenção que não seria do tipo da sujeição interna dos indivíduos, mas uma intervenção de tipo ambiental”.

e, portanto, a violência aí é vista como consequência e não como causa, porque se você trabalha com a ideia de segurança você está trabalhando com a consequência. Eu ter que abafar a fervura, em alguns momentos essa é a situação que tem que ser feita mesmo, o Estado não pode abrir mão disso, para garantir a proteção da sociedade ele tem que intervir sim com o uso da força (...) eu não considero descabido todo e qualquer enfrentamento. Nesse caso aqui [referência à E. E. Amadeu Amaral] nitidamente a gente via que existia uma sensação de descontrole e você não retoma o controle de uma situação simplesmente com exército de ocupação, isso é Clausewitz, em alguns momentos é o caso, em alguns momentos é importante você fazer uma saturação de segurança, de presença do Estado do ponto de vista policial para você recuperar o Estado social, mas é uma situação efêmera, limite, é um remédio extremo que você usa do ponto de vista de ação política, que às vezes é necessário, não tem outro jeito, tem que amputar para salvar o corpo (...) de qualquer ponto de vista que você coloca a ação policial é uma ação que não pode estar fora do cardápio, ela tem que estar dentro do cardápio, agora, que uso você faz dessa força?, ou de que maneira você utiliza a força no sentido de garantir que aquele ambiente tenha um conflito gerenciado?, a nossa opção foi falar olha, a gente tem que ter medidas de proteção...

Esse redimensionamento das técnicas de controle parece se conectar com um deslocamento estratégico, que podemos verificar no presente, da ideia de “manutenção da ordem”, comum anteriormente, para a de “promoção da cultura da paz”, expressão que consta nos materiais produzidos pelo Sistema de Proteção Escolar e que é utilizada para embasar suas iniciativas. A esse respeito podemos considerar que a exigência de manutenção da ordem era menos eficiente do ponto de vista do governo, pois abria espaço para um entendimento de que uma tal “ordem” não interessava, era arbitrária, podia ser questionada, etc., já o discurso da defesa e promoção da “cultura da paz” tem se mostrado mais eficiente no sentido da produção de um consenso em torno de iniciativas de vigilância e controle, assumindo ares de não arbitrário, afinal apresenta-se como tratando de questões ligadas à “convivência humana”, constituindo-se assim em uma demanda das “pessoas de bem” – “*não é um questão de ‘educação moral e cívica’, é uma questão de ‘convivência humana’*” (diz um dos responsáveis pelo Sistema). Pura positividade, uma nova naturalidade. Constata-se, no entanto, que essa “defesa da paz” nos faz aceitar, por outro caminho, as guerras.

Fundamentando-se nesses redimensionamentos do poder, o Sistema em questão consegue eliminar grande parte das resistências aos seus encaminhamentos e assim torna possível a seguinte afirmação, feita por um de seus responsáveis, a respeito de sua formatação: *“A gente não partiu jamais da arrogância de achar que tinha a solução e tinha que impor, já temos experiência suficiente para saber que ou vem de baixo para cima ou esquece que não vai acontecer.”*

Verifica-se, por essa afirmação recorrente ao longo das entrevistas, que foi incorporada pelos administradores do Sistema a ideia de que tem que se ouvir e dar voz ao que vem de baixo, aos que estão na ponta, uma das reivindicações de todos os movimentos populares diante do aparato centralizado de poder. Podemos considerar, no entanto, que essa possibilidade se abre pelo fato de que as demandas dos “de baixo” passaram a estar sob um campo de administração, a funcionar no interior de um campo de previsibilidade administrativa, que com certa habilidade são utilizadas na elaboração e realização de políticas e programas de gerenciamento de todos e de cada um. Assim, tem-se no presente, a partir de baixo, uma série de reivindicações por ampliação e intensificação das técnicas de vigilância e controle.

No campo da educação, essas demandas encontram solo fértil na “sensação de insegurança” fomentada por uma rede de “atores sociais” (jornalistas, pesquisadores e demais alarmistas em um sentido amplo) que vão articulando (de forma desarticulada do ponto de vista objetivo) necessidades de resposta do poder público diante do que se apresenta como realidade. São os inúmeros casos, dados estatísticos, pesquisas, etc., que circulam e passam a fazer parte do repertório de professores, pais e alunos, trazendo para perto o limite entre guerra e paz. Isso pode ser identificado na fala de um dos responsáveis pelo Sistema ao afirmar que entre professores e diretores circula a seguinte ideia: *“por mais que nunca aconteceu nada parecido na sua escola, você fala ‘naquela’, você se identifica, você mapeia... ‘eu sei que um dia isso pode acontecer aqui’, então isso vai confirmando”*.

Entre outras coisas o conceito de risco que sustenta o Sistema de Proteção Escolar articula-se a uma noção apontada nas entrevistas com os responsáveis por sua formulação e implantação como um importante foco de sua atuação: a “percepção de segurança”. O interessante é que a objetivação dessa percepção faz com que se considere as possibilidades de atuação apenas no campo do que se entende como “sensação de segurança” ou de “insegurança”, e dessa forma verifica-se que ambas possibilidades operam no interior da valorização da “percepção de segurança” e,

portanto, de sua intensificação. Configura-se, então, uma gestão dos modos de vida na dinâmica escolar que se articula por meio de uma administração do que se constituiu como “percepção de segurança”. Essa é altamente funcional para a elaboração de projetos, sistemas, políticas e campanhas que se amontoam nas escolas e fazem todos ficarem atordoados e assim dependentes de mais projetos, sistemas, políticas e campanhas. A esse respeito, diz um dos responsáveis pelo Sistema:

na violência escolar existe mais do que a questão da violência pura e simples, que é a percepção de segurança... isso seria uma das coisas que de fato tem influência na vida das pessoas, muito mais do que a violência pura e simples, é aquela... o seguinte, o perfil da pessoa vítima de homicídio em geral é aquela do jovem, pardo, morador de periferia, homem, que abandonou a escola e tal, só que todo mundo se sente uma vítima potencial de homicídio.

O que faz todos se sentirem vítimas potenciais? E se, por um momento, desconfiarmos que o que se propõe a enfrentar esse problema nas escolas, atuando na chave da “percepção de segurança”, como o Sistema de Proteção Escolar, intensifica a vitimização generalizada? Tal ideia tem como referência a consideração de uma relação estratégica entre saber e poder. Geralmente achamos que as pesquisas não fazem nada além de ler a realidade e assim nos preparam para enfrentá-la. Ora, no presente a realidade é produto de um entendimento estabelecido em grande medida por pesquisas, portanto podemos nos deslocar para a ideia de que o saber produz a realidade e dessa forma cria as condições de afirmação de uma série de encaminhamentos e medidas que reafirmam relações de poder. Nesse sentido, a objetivação incessante da violência, de seus casos, dados estatísticos, depoimentos, análises, etc., estrategicamente criam as condições de afirmação de uma série de iniciativas que se apresentam como bem intencionadas, mas que tornam todos reféns de um circuito de vitimização generalizada a demandar por proteção.

Nesse sentido, após apresentar uma série de pesquisas sobre violência e vitimização nas escolas – realizadas pelo Núcleo de Estudos da Violência da USP, pela UNESCO em parceria com institutos de pesquisa brasileiros, pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), etc. – comenta um dos responsáveis pelo Sistema:

então existe uma série de informações só que nenhuma se quis constante, com uma mesma metodologia, ou seja, o que indica isso sim é que é um grande problema na cabeça das pessoas, elas estão preocupadas com isso... todos colocam como um dos principais problemas da educação (...) além da nossa responsabilidade objetiva, como eu estava dizendo agora há pouco, tem um caráter subjetivo muito importante porque isso perpassa a vida do professor no dia a dia, e existe essa preocupação, não é só do professor, os alunos tem essa preocupação, os pais têm essa preocupação, os vizinhos da escola têm essa preocupação (...).

Com a continuação da entrevista foi reconhecido que os grandes acontecimentos de violência, que mobilizam as preocupações de todos, ocorrem de fato em uma quantidade extremamente pequena se considerado o universo de cerca de 5 milhões de pessoas envolvidas na educação da rede estadual de São Paulo, porém a sensação de insegurança que se alastra pela rede justifica um Sistema que passa a objetivar e monitorar os acontecimentos banais e cotidianos de qualquer escola como se ali estivesse o germe da violência. O limite entre guerra e paz, bem e mal, passam a estar em todos os lugares e em todas as ações. A aproximação entre acontecimentos corriqueiros de resistência a uma relação hierárquica, que poderiam ser compreendidos como simples indisciplina, rebeldia ou coisa semelhante, passam a compor um quadro de risco e a demandar um monitoramento externo em conjunto com a crescente ação de especialistas, referências que atualmente caracterizam o funcionamento cotidiano de grande parte das escolas.

Por essa linha de problematização podemos considerar que o conceito de risco e a ideia de percepção de segurança parecem produzir uma certa despotencialização da capacidade de ação do professor, uma espécie de subtração de um saber-fazer que possivelmente constituía o ser professor no dia a dia da singularidade de sua própria experiência. Um encaminhamento que torna isso claro no Sistema de Proteção Escolar é o que se configura como uma “profissionalização da mediação de conflitos e gestão da convivência” sob a forma de um “professor mediador escolar e comunitário”⁶⁷. Trata-se da criação de um especialista em convivência que deve atuar nas relações escolares como forma de pacificá-las, armado de técnicas e discursos científico-jurídicos que o

⁶⁷ Estabelecido pelo artigo 7º da Resolução SE nº 19, de 12-2-2010 que institui o Sistema de Proteção Escolar e pela Resolução SE nº 29, de 19-3-2010 que dispõe sobre a atuação de docentes ocupantes de função-atividade. Disponível em < <http://apeoesp.wordpress.com/2010/03/22/resolucao-se-29-de-19-3-2010/> >

capacitam a mediar conflitos. Segue parte da entrevista com um dos responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar a esse respeito:

de onde surgiu essa ideia do professor mediador?, na verdade é uma coleção de vários projetos, de várias ações que já existem por aí, de parceiros nossos, tem haver com o Aprendiz, tem haver com o Instituto Fernand Braudel, têm uma série de projetos por aí, Justiça Restaurativa, Mediação de Conflitos, é uma coleção de conhecimentos, de técnicas, que já estão testadas, têm projetos pilotos que estão por aí sendo realizados na rede, e a gente juntou tudo isso em um catálogo, em um menu, e criou uma figura que só faria isso na escola, e aí a gente fala “está vendo esse menu aqui, essa série de ações?, você pode...” claro que cada escola tem sua realidade, cada escola tem seu público, tem seu problema, então não é faça isso, ou faça aquilo, é possibilidade de um professor se dedicar integralmente a se especializar em mediação de conflitos, em bullying, em abuso de substâncias psico-ativas, em sexualidade... não dá para falar “olha, você vai ter que saber disso, disso, e disso, ser especialista em tudo”, porque a proteção escolar e a convivência humana passa por uma série de competências... não dá para falar “você tem que ser especialista em mediação de conflitos, sexualidade, discriminação, abuso de drogas, tal, tal, tal”, não, “veja aí, entenda a sua escola, afine o olhar para a sua escola, perceba qual é o problema, porque é isso, o que você acha a primeira vista de uma questão de convivência ou relação, de segurança, provavelmente está errado”, porque é sempre muito mais sutil, essas questões de convivência e de, enfim, que seja crime ou coisa assim, é muito mais... então “pensa nisso”, vamos pegar um professor que pensa nisso, que só tem isso para pensar, e que a partir desse pensamento, dessa compreensão um pouco mais apurada, que ele possa desenvolver um projeto, e que ele tenha meios, que a Secretaria proporcione meios a ele, que se capacite, se forme, para desenvolver bem esse projeto, aí numa dessas áreas que eu te falei... Agora, é o primeiro ano, a gente está fazendo a primeira formação que é mais genérica, como o primeiro ano da Faculdade,... e depois a gente quer oferecer a possibilidade de formação específica, tem até esse nome “mediador escolar e comunitário” mas, por exemplo, ele não é um “mediador de conflitos”, não ainda, porque a mediação de conflitos é uma técnica específica, há até uma regulamentação pelos Conselhos de Mediação de Conflitos no Brasil, tem que ter tantas horas mínimas de formação, se não você não pode ser considerado, então, ou seja, é uma questão que a gente está só perpassando assuntos introdutórios.

Podemos entender que tal iniciativa trata-se de um movimento de subtração de algo dos professores, de um saber-fazer que se constituía nos enfrentamentos cotidianos e, dessa forma, eles passam a ser produzidos como sujeitos de falta, de certa maneira infantilizados, pois não sabem mais atuar no campo da convivência, enfraquecidos, precisam de ajuda e apoio, precisam de um especialista no que talvez seja o mais interessante e cotidiano das relações escolares. Não compartilhamos da ideia em voga de que esse movimento seria o resultado de uma suposta complexificação das relações sociais, o que justificaria uma intervenção especializada. É óbvio que as coisas mudam com o passar do tempo, mas partimos da referência de que em relação à vida não há especialistas. As mudanças, diante das quais nos sentimos relativamente perdidos e desorientados, é também uma oportunidade para mudarmos, rever nossas exigências, estranhar nossas convicções e assim, quem sabe, avançarmos de forma corajosa diante do novo. Dessa maneira, a suposta complexificação das relações sociais pode ser entendida como uma oportunidade expansiva das possibilidades de vida e não apenas como um feixe de riscos e serem monitorados e administrados.

Avançando um pouco mais nessa linha de entendimento, diante do que se entende por problemática da violência na escola, ou seja, em grande medida diante dos acontecimentos cotidianos e corriqueiros de uma escola, os professores são constituídos/constituem-se como portadores de grande ansiedade e demandantes de amparo. A esse respeito, diz um dos responsáveis pelo Sistema: *“é uma coisa que também a gente percebe... de uma ansiedade, essa questão da violência em geral, na escola, gera uma ansiedade muito grande na equipe (...) então vem um pouco nesse sentido de uma falta de amparo que a gente sente que eles têm muito”*. Professores ansiosos e desamparados. Nesse contexto o Sistema de Proteção Escolar não surge como uma imposição, mas como um atendimento.

Aliás, uma das principais formas de atendimento implantada pelo Sistema de Proteção Escolar é realizada através do “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares” (ROE), regulamentado pelo artigo 9º da resolução que instituiu o Sistema⁶⁸.

⁶⁸ Art. 9º - Fica regulamentado o “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE”, que se constitui em um instrumento de registro on-line, acessível pelo portal da Fundação para Desenvolvimento da Educação – FDE, www.fde.sp.gov.br, para o registro de informações sobre:

I - ações ou situações de conflito ou grave indisciplina que perturbem sobremaneira o ambiente escolar e o desempenho de sua missão educativa;

II - danos patrimoniais sofridos pela escola, de qualquer natureza;

III - casos fortuitos e/ou de força maior que tenham representado risco à segurança da comunidade escolar;

IV - ações que correspondam a crimes ou atos infracionais contemplados na legislação brasileira.

O ROE é uma ferramenta criada para que todos os diretores de escola relatem, via internet, diretamente para a Supervisão do Sistema de Proteção Escolar, portanto diretamente para o Gabinete da Secretaria de Educação do Estado, acontecimentos ligados ao dia a dia da instituição. Na sua definição chama atenção a indeterminação do que deve ser relatado seguida de sua imposição como compulsório. Assim, todos os acontecimentos que “perturbem sobremaneira o ambiente escolar”, entre outras situações genéricas, devem ser relatados. Oficialmente trata-se de um instrumento de monitoramento e suporte que de forma capilarizada articula todas as escolas com a administração central.

Podemos considerar que essa articulação ocorre por meio de um enfraquecimento que reafirma a dependência hierárquica. Isso está presente no entendimento de que a simples comunicação com as instâncias superiores de poder hierárquico produz efeitos positivos. A esse respeito diz um dos responsáveis pelo Sistema:

o fato do diretor ter um canal on-line de comunicação direta com o Gabinete da Secretaria, ou seja, ele escreve um ROE que é lido no dia seguinte no Gabinete da Secretaria e eventualmente em dois dias o Gabinete retorna sobre aquilo que eles escreveram, isso tem um efeito muito positivo, e é curioso porque é psicológico, não é que você resolveu aquela briga, não é que você melhorou a relação daquela escola com o Conselho Tutelar, mas eles sentiram que não estão mais sozinhos.

Portanto, não se melhora nada, não se resolve nada, “*mas eles sentiram que não estão mais sozinhos*”. O que é entendido aqui como positivo é a produção de uma dependência da estrutura de poder Estatal para encaminhar muitas vezes o que é da banalidade do cotidiano.

§ 1º - As informações registradas no “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE” serão armazenadas para fins exclusivos da administração pública, sendo absolutamente confidenciais e protegidas nos termos da lei.

§ 2º - Caberá, ao Diretor da Unidade Escolar, a responsabilidade pela inserção e proteção dos dados registrados, podendo, discricionariamente, conceder ao Vice-Diretor e/ou o Secretário de Escola autorização de acesso ao sistema.

§ 3º - O registro das situações elencadas nos itens deste artigo é compulsório e deverá ser efetuado em até 30 dias da data da ocorrência.

§ 4º - Os Dirigentes Regionais de Ensino, assim como os servidores da Diretoria de Ensino por eles indicados, terão acesso às informações registradas no “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE” relativas às escolas de sua região, ficando esses servidores responsáveis pelo sigilo e proteção dos dados registrados.

Fonte: Resolução SE nº 19, de 12-2-2010

Nesse sentido, é interessante a verificação de que se estimula o relato de situações, que se transformam em ocorrências, mesmo que essas já estejam resolvidas, é compulsório. Deve-se registrar toda e qualquer situação que “*perturbem sobremaneira o ambiente e a convivência escolar*”, e uma das motivações é clara: trata-se da produção de documentos que no limite servem para atestar a “inocência” diante de alguma acusação, trata-se portanto de um mecanismo de “proteção” que estimula o registro da ocorrência, que estimula a denúncia, a produção e centralização das informações. A esse respeito, diz um dos responsáveis pelo Sistema: “*eventualmente em um processo administrativo contra essa pessoa, a diretora pode mesmo aventar ‘olha, eu fiz 10 ROEs para a Secretaria sobre isso, eu avisei’, a gente também trata muito nesse quesito de uma segurança ao administrador da escola ‘então relate’, e com isso, exatamente, se chegar em uma escola...*”. Verifica-se a instauração de um mecanismo de controle e vigilância no qual para cada um salvar sua própria pele precisa salvar a estrutura: “*o professor, o diretor, o Governador, são co-responsáveis pela mesma situação*” (diz um dos responsáveis pelo Sistema). Parece que é uma forma de proteger o aluno que demanda ao professor também se proteger, que demanda ao diretor a mesma coisa, que, portanto, protege a instituição e que no limite protege uma forma de funcionamento das relações sociais à qual chamamos de Estado.

Em relação ao uso que se faz do ROE, de acordo com os responsáveis pelo Sistema, verifica-se o que se poderia considerar como uma certa confusão, no entanto podemos entender que a sua produtividade está exatamente nas diferentes possibilidades de seu entendimento e uso: há os que evitam relatar algo por medo de que ao fazerem estariam atestando sua incompetência na administração da escola, ou teriam o seu bônus⁶⁹ diminuído no fim do ano; há os que relatam tudo, qualquer acontecimento, pois assim sua escola poderia ser considerada como estando em “área de vulnerabilidade”, e dessa forma a equipe passaria a receber um “adicional pelo local de exercício” (ALE). Podemos considerar ainda o fato de que tal mecanismo constitui-se em mais uma arma no jogo de poder na qual está envolvida toda a escola, criando mais uma frente de micropoder que alimenta a rede de trocas de favores e de microbenefícios ou dificuldades que atravessam as relações escolares.

⁶⁹ Política de premiação em dinheiro para a equipe escolar implantado pelo Governo do Estado de São Paulo, que tem sido extremamente funcional enquanto política de gestão das condutas de seus funcionários devido, principalmente, à indeterminação do que é considerado para efeito de seu cálculo. Diante da vontade de todos de terem um bônus maior, somado ao desconhecimento de suas variáveis, tudo passa a ser dimensionado como podendo ter efeito no seu cálculo. Mais uma vez, o que está em jogo são os próprios interesses de cada um.

Até aqui foi realizado um pequeno sobrevoo a partir das linhas gerais do Sistema de Proteção Escolar, por meio do qual se visou problematizar algumas de suas principais referências no âmbito de sua produtividade de um modo de ser professor. Como continuidade, segue um exercício analítico que terá como foco um importante documento que constitui esse Sistema e que foi encaminhado a todas as escolas da rede estadual de São Paulo.

3.1.2 - O documento “Normas gerais de conduta escolar”

No interior das iniciativas tomadas pelo “Sistema de Proteção Escolar”, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo publicou em 2009 um documento endereçado a todas as escolas de sua rede intitulado: “Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar” (SÃO PAULO, 2009)⁷⁰. Esse documento se propõe a subsidiar o que anuncia no próprio texto como “*parte integrante da missão de educar*”, ou seja, as tarefas de “*esclarecer, divulgar e observar as regras de comportamento e convivência*” (p. 05). Para além da polêmica sobre ser esse ou não o papel da educação, o que geralmente nos faz pensar apenas no interior de categorias já estabelecidas de adesão ou negação, empobrecendo a possibilidade do pensamento, interessa analisar como no documento é explicitado a forma de entender essa tarefa, os pressupostos que a sustenta, o mecanismo de sua operacionalização e os seus efeitos na constituição de formas de vida no interior da instituição.

O documento a ser analisado é composto basicamente por “direitos” e “deveres/responsabilidades” dos alunos, seguidos de uma lista de “faltas disciplinares” e de “medidas” e “procedimentos” de punição. Na introdução verifica-se o seu endereçamento a “todos os integrantes da comunidade escolar”, pois apesar de ter como foco especificamente as condutas dos alunos, tal documento define um entendimento de como deve ser a educação, quais seus objetivos, cria os parâmetros para a sua realização e, especialmente, delimita o papel a ser desempenhado pelos responsáveis pelo funcionamento da escola.

Nesse sentido, nos interessa analisar esse documento pela perspectiva produtiva de um modo de ser professor, afinal, ao estabelecer um entendimento sobre a função da

⁷⁰ Disponível em <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=manuoco>

educação e ao normatizar explicitamente as condutas dos alunos, é evidente que se cria uma forma de ser professor, delimitando um papel a ser desempenhado por esse importante agente escolar.

Como proposta de análise do documento citado, interessa trilhar o caminho de sua positividade, o que incita, a maneira como ativa uma forma de entender a vida e as relações sociais, bem como seus possíveis efeitos, não apenas o que reprime, recalca e impede. Interessa, portanto, a produtividade do exercício do poder. Dessa forma, a referência para a análise desse instrumento legal direcionado à vida que se vive no interior da escola é a de que “ao contrário do efeito de distância e de uniformização que o instrumento legal pretende inscrever na realidade, há que entender os fenômenos a partir do conjunto das práticas, quer dizer, em todo tipo de relações que vão estabelecendo uma maneira de fazer (...)” (Ó, 2009, p. 102 – grifo do autor).

Nossa preocupação, portanto, não se vincula nem a um “otimismo pedagógico”, a respeito das possibilidades de promoção da igualdade e da justiça por meio da escola, nem, por outro lado, a um “pessimismo pedagógico” baseado na constatação da escola como um espaço de reprodução das desigualdades sociais. Isso porque as preocupações que giram em torno da aplicação/uso do conceito de governamentalidade – desenvolvido por Michel Foucault e referência nesse exercício analítico –, para além do simples efeito de polarização, diz respeito à análise da relação entre as racionalidades de poder e os modos de subjetivação. Nesse sentido, tal perspectiva de estudo não visa a redenção nem a acusação simplesmente, pois uma das coisas que interessa é a de que “os estudos sobre a governamentalidade mostram que as práticas de governo poderiam ser feitas de modo diferente, livrando-se do caráter natural e inquestionável de tais práticas” (DEAN, 1999 apud FIMYAR, 2009, p. 37), e, dessa forma, aponta-se para a possibilidade de que as movimentações de resistência e de práticas de liberdade ganhem novos ares.

Portanto, para além da escola como o lugar da “grande reprodução” (conservadora) ou da “grande recusa” (revolucionária), cabe pensá-la como o lugar da “pequena gestão da vida” operada tanto pelas ideias de reprodução quanto pelo seu contrário, as ideias de recusa, pois ambas funcionam na chave de um modelo (“normal”) para a vida, opostos no conteúdo, iguais na forma. Assim também cabe pensar as práticas dos professores, o jeito de se fazer professor e todas as incitações à constituição de um modo de ser professor, tendo como referência ser a escola um lugar de investimento nessa “pequena gestão da vida”.

Segue então a continuidade do exercício analítico anunciado, que tem o intuito de ser menos uma reflexão sobre, do que um exercício de pensamento a partir do documento citado.

Imperfeição e segurança

É importante considerar que as demandas sobre a educação escolar, em diversas linhas de entendimento de seu papel, partem de algumas ideias comuns, como a de sua “imperfeição”, por exemplo, e nesse caso acreditam e apostam em uma escola ideal, utópica. No entanto, nos alerta Jorge Ramos do Ó (2009, p. 105) que “a tese da imperfeição justifica que a ação do poder se amplie”. Assim, seja pela direita ou pela esquerda, a tese da imperfeição reivindica mais controle e toda uma ampliação de uma racionalidade administrativa de condução das condutas.

Michel Foucault analisou esse processo em relação ao Estado e o nomeou de governamentalização. No movimento de governamentalização do Estado ganha força toda uma tecnologia de administração da vida da população (quantificação e gestão da saúde, natalidade, morbidade, fecundidade, higiene, instrução, etc.) que desta forma se pretende tornar mais ativa e mais produtiva (Ó, 2009).

Nessa linha de entendimento é interessante atentar para a primeira frase do documento em questão:

A proteção integral da criança e do adolescente é uma obrigação que se impõe a todos. Isso implica garantir um ambiente socialmente saudável, que propicie condições indispensáveis para que homens e mulheres em fase de formação possam ampliar seus horizontes, trabalhar suas aptidões e expressar seus interesses, tornando-se cidadãs e cidadãos aptos a participar – de maneira ativa, pacífica e produtiva – dos diversos aspectos da vida social. (SÃO PAULO, 2009, p. 05 – grifo nosso).

A educação escolar, enquanto uma variável capaz de tornar mais ativa e produtiva uma população, pode passar a ser entendida no movimento de constituição de um governo racional capaz de fazer aumentar a potência do Estado. Nesse movimento se constitui toda uma maquinaria capaz de fazer com que coincidam os interesses estatais com os interesses individuais. Dessa forma, “as marcas de uma lógica própria de poder tendem a esbater-se, senão mesmo a desaparecer, neste processo de construção da identidade pessoal” (Ó, 2009, p. 108-109).

Assim, podemos considerar essas “normas gerais de conduta”, para além de uma simples forma de organizar a convivência, como uma maneira de fazer o indivíduo ser percorrido e dominado por uma ordem populacional, afinal tais normas geralmente decorrem de uma espécie de “estatística das infrações”⁷¹.

Tal ordem populacional tem como uma de suas principais características produzir no indivíduo a necessidade de segurança, um imperativo que reivindica mecanismos de prevenção de riscos. Assim, não é por acaso que desde o título verifica-se a preocupação com aspectos ligados à segurança: “Sistema de proteção escolar”; o qual suscita como possíveis perguntas: Proteger quem ou o quê? Proteger do quê? Proteger para quê? Como? E, principalmente, o que seria um ambiente “socialmente saudável”? Qual a relação entre o ambiente socialmente saudável e a produção de sujeitos “ativos, pacíficos e produtivos”?

Além disso, em uma série de passagens do texto encontram-se ideias e expressões ligadas à questão da segurança, como “risco ao ambiente escolar”, “ameaça a segurança”, “representação de perigo”, “manutenção de ambiente seguro”, “condutas ou informações que impliquem risco”⁷², o que sugere ser esse documento um importante componente de um dispositivo de segurança instalado no funcionamento da instituição escolar.

Facilmente reconhecido como um avanço na linha democrática, pois constituído na chave dos direitos e deveres de uma cidadania democrática, o documento é visivelmente atravessado por adendos que se referem a um estado de exceção justificado pela figura indefinida do “risco à segurança”. É interessante perceber então que na maioria dos casos as questões de segurança servem como justificativa legítima para instaurar a exceção como regra. Por exemplo, o item 2.5 do referido documento refere-se às vestimentas pessoais, bem como aos demais distintivos e adereços, defendendo que a decisão de seu uso diz respeito ao próprio indivíduo/usuário, porém, logo após consta “exceto nos casos em que sua apresentação represente perigo”. Ora, basta isso para que grande parte dos professores, coordenadores e diretores realizem seus desejos

⁷¹ A estatística configura-se como uma tecnologia estatal que individualiza justamente na medida em que obriga à homogeneidade. Dessa forma estabelece um referencial médio a partir do qual todos são classificados de acordo com a distância desse padrão e assim cada um passa a referenciar seu modo de vida (“identidade”) a certos rótulos e categorias que o poder/saber lhe disponibiliza.

⁷² Termos extraídos do documento “Normas gerais de conduta escolar” (SÃO PAULO, 2009). Observa-se aqui o uso indiferenciado das noções de risco e perigo, porém como já foi desenvolvido no corpo desse trabalho, tratam-se de conceitos que funcionam em registros distintos no que se refere à modulação das estratégias de segurança. Em linhas gerais “risco é a medida da probabilidade potencial de perigo”(VAZ, 2004).

de controle, pratiquem com prazer a vigilância e disseminem a desconfiança e o medo atribuindo perigo a simples bonés, como é comum em várias escolas atualmente, e por aí sigam no exercício de um poder autoritário e arbitrário com o aval “indiscutível” da necessidade de segurança, e, pior, com o também “indiscutível” respaldo de um instrumento legal de reconhecimento de direitos inscritos no marco jurídico da cidadania democrática.

Dessa forma, enquanto “carente de segurança” e “cidadão consciente”, o indivíduo não apenas deve aceitar a regra externa mas senti-la como condição de sua felicidade, deve vê-la não como coercitiva, mas como protetora, entendê-la como necessária ao seu próprio bem, deve ter o gosto, o prazer da aceitação. Assim, a escola, por meio da ação geralmente convicta e impregnada de certo salvacionismo do professor, referências que o documento em questão cumpre o papel de referendar, tem sido eficiente em mobilizar a potência de individuação de cada um (COSTA, 2009), e é por aí que tem colaborado pedagogicamente para a realização da façanha da governamentalidade: “governar sempre sem governar” ou “realização do governo através da livre escolha dos sujeitos” (Ó, 2009, p. 113). Maneira pela qual, “democraticamente”, portanto “livremente” e “conscientemente”, aprendemos (ou ensinamos) a viver o estado de exceção como regra para o próprio bem de cada um.

Enquanto responsabilizáveis legalmente por eventos ocorridos no período de sua ação profissional, professores e demais operadores do funcionamento da instituição aprendem a conduzir-se com prudência prevenindo-se de qualquer risco. Nesse caso, inventar, experimentar, pensar, pode ser arriscado.

Consenso e produção da realidade

Além disso, é interessante atentar para o fato de que esse documento apresenta-se como referência comum às escolas, as quais têm a liberdade de adotar medidas ou procedimentos “adicionais” desde que em consonância com os princípios ali estabelecidos. Verifica-se, portanto, que o documento se coloca na condição de consenso, a partir do qual é aceitável uma margem de diferenciação. As bases desse consenso são assim explicitadas:

(...) é parte fundamental do processo educativo garantir a observância de regras saudáveis de convivência no ambiente escolar. Acatar o pacto social vigente – representado pelo conjunto de normas de conduta estabelecido e socialmente reconhecido – sustenta o delicado equilíbrio entre desejos,

direitos e deveres individuais e coletivos que permeia a convivência social e garante a sobrevivência de uma sociedade democrática e de respeito à cidadania. (SÃO PAULO, 2009, p. 5 – grifo do autor)

A necessidade de alguns acordos como forma de propiciar a convivência pode até ser considerada importante, porém há aqui a possibilidade de diversos questionamentos a respeito dos recursos discursivos utilizados como forma estratégica para produzir o tal consenso, como: “regras saudáveis”, “pacto social vigente”, entre outros. Cabe considerar que a fabricação de consenso se trata de um dispositivo estratégico de pacificação acionado como forma de colonizar um campo de batalha composto por múltiplos posicionamentos. O seu recurso faz calar as divergências de base e assim parte-se de algo já dado como indiscutível. Cumpre discutir o que se apresenta como indiscutível; Por que se atribui o adjetivo “saudável” às regras? Há um “pacto” social em vigência? Entre outras possibilidades, continuamos por uma simples pergunta: Porque algo tão fino, que diz respeito às relações dos indivíduos em um ambiente necessariamente tenso, pois marcado pela circunstancial diferença de experiência e pela obrigatoriedade da presença de uma das partes, precisa ser esquadrinhado em detalhes, objetivado normativamente? Isso responde a que demanda?

A sua resposta possivelmente deve estar ligada ao que se entende como papel a ser desempenhado pela instituição escolar. Nesse caso encontramos no final do século XIX e início do XX formulações a respeito do papel da escola que parecem subsidiar em grande medida o esforço de constituição de um “consenso” sobre a necessidade de um controle objetivo das condutas no interior da escola. O sociólogo Émile Durkheim⁷³, por meio de suas elaborações a respeito da moralidade laica, desenvolveu toda uma teoria sobre o seu ensino nas escolas como forma de enfrentar o que na época constata como uma “crise de moralidade da modernidade”. Colocando-se como porta voz da sociedade, a qual se configura como seu objeto transcendente de estudo, a educação moral adquire razão de ser, como tema, graças à anunciada “crise social”. Assim a escola apresenta-se como solução para o problema da moralidade pública. Dessa forma a questão da educação moral encontra a justificativa para constituir um dispositivo de segurança escolar.

⁷³ As referências ao pensamento do sociólogo Émile Durkheim presentes nesse trabalho têm como fonte FERNANDES, Heloísa Rodrigues. *Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim*, São Paulo: Edusp, 1994.

Nos termos desenvolvidos por Durkheim, os “perigos” na escola estavam ligados, em grande medida, a não instauração de uma regularidade, o que favoreceria a indisciplina e conseqüentemente a não internalização da vigilância e coerção externas, importante meta a ser alcançada pela educação escolar nessa linha de pensamento. Para o reconhecido sociólogo, a educação, tendo como função produzir o adulto moralizado, portanto “normal”, deveria prezar pela regularidade, característica fundamental da ordem moral. Ademais, nesse mesmo sentido entende-se que o gosto da regularidade é o que garante nossa felicidade e saúde (FERNANDES, 1994).

Dessa forma, no interior de disputas a respeito de diversos entendimentos e posicionamentos políticos sobre as incumbências e possibilidades da escola, desponta tal perspectiva⁷⁴. As ideias de Durkheim, para além da pretensão de explicar uma realidade, de fato geram um repertório de explicação da realidade, o qual, por fim, produz a própria realidade que diz explicar. É nessas bases que se desenvolve o consenso, dando ares de lógica explicativa (científica, neutra) ao que nada mais é do que uma arbitrariedade politicamente direcionada.

Assim, por exemplo, as crianças começam a ser constituídas como “seres de falta”, nas quais precisa ser inscrito o “humano” inventado pela sociedade. Nessa condição a criança deve ser “endireitada”⁷⁵, disciplinada, regularizada, normalizada, com vistas à produção do “adulto normal”. Por esse caminho, portanto, produz-se a “criança normal”, fundado na ideia de uma natureza infantil maleável, moldável, educável. Nesse sentido, diz Durkheim, “credulidade, docilidade, obediência, a pouca consciência da vontade, são traços da criança que evocam os fenômenos que observamos no adulto hipnotizado” (DURKHEIM apud FERNANDES, 1994, p. 152). Aliás, no final do século XIX a hipnose passa a ser uma importante referência para a educação, pois demonstrava a possibilidade de transformar estados de espírito e de caráter até então atribuídos à hereditariedade, base para as teorias ligadas à ideia da degenerescência⁷⁶. Dessa forma, na condição similar à de hipnose, a criança passa a

⁷⁴ A respeito das batalhas travadas, em grande medida silenciadas, segue uma crítica a esse entendimento sobre educação publicada em um artigo de 1905: “A principal virtude ensinada: a obediência; o maior dos crimes: a desobediência. Um bom escolar, isto é, para o dia de amanhã, um bom operário, um bom soldado, um bom escravo. O ensino distribuído pela escola laica não pode atingir senão essa meta mesquinha.” (citado em FERNANDES, 1994, p. 34)

⁷⁵ O significado latino de *educare* é endireitar o que é torto ou malformado (os indivíduos ou, mais precisamente, as crianças). (FERNANDES, 1994, p. 74).

⁷⁶ “O desejo de educar (moralizar), ainda tão profundo, embora desgarrado pelo laicismo da sociedade moderna, retira da hipnose e da histeria aquilo mesmo que estava disposto a encontrar: o fundamento científico da sua eficácia contra as leis irrevogáveis da hereditariedade” (FERNANDES, 1994, p. 125).

precisar ser colonizada. Durkheim opõe-se às concepções de educação que defendem o desenvolvimento das predisposições da própria criança, o estímulo de suas tendências latentes, de sua natureza. Referindo-se ao sociólogo, Heloísa Fernandes (1994, p. 151) escreve: “habitante da sociedade primitiva à qual, de fato, pertence por suas ‘disposições naturais’, a criança aguarda a colonização do educador”.

Ao produzir o objetivo da educação escolar, a moralização laica, e a “criança normal”, portanto o ideal de aluno, se produz também o responsável por essa educação e por esse aluno, o professor. Entre outras coisas, é evidente que por meio da teoria de Durkheim constrói-se a figura de um professor/hipnotizador que ao lidar com os alunos/hipnotizados não encontraria resistência. Possivelmente vem daí a procedência de um desejo de “controle total” a ser exercido pelo professor. Como as relações escolares cada vez menos se mostraram próximo à relação hipnotizador/hipnotizado (sonho dos professores) devido à resistência dos alunos, tal movimento teve como desencadeamento a necessidade de sofisticação dos mecanismos de controle. Verifica-se assim que esse entendimento da educação faz com que, na condição de “colonizadores”, os professores procurem se armar para o enfrentamento promovido pela resistência dos “colonizáveis”.

Assim, longe de homogeneizar as condutas de alunos e professores, as referências normativas/jurídicas parecem se constituir como armas na luta contra o aluno que em maior ou menor grau resiste à “colonização”, constituído então como inimigo. O interessante é que o mesmo mecanismo também desenvolve armas aos alunos⁷⁷ (capturados na mesma lógica, pois essas são as armas tidas como legítimas) que fazem dos professores também reféns. Enfim, trata-se de uma tecnologia que produz sujeitos prisioneiros do jogo legalidade/ilegalidade, estreitando os espaços para a produção de uma “estética da existência” que funcione no plano da ética.

É possivelmente por aí que se constrói a dificuldade de fazer o dia a dia escolar ser regido por acordos circunstanciais, em alguns casos explicitamente arbitrários, passíveis, portanto, de resistência, desacordos, desencontros a serem negociados, vividos enquanto tal. Dificuldade de viver a tensão enquanto fortalecimento, não algo a ser suprimido por um consenso que nos enfraquece ou por uma violência que nos emudece.

⁷⁷ Uma série de disposições normativas também garantem o direito de os alunos acionarem juridicamente os professores.

Durkheim contribuiu para a constituição de um certo consenso no interior da escola no qual a tensão é entendida como algo a ser suprimido, pois sintoma de doença social e base para a infelicidade. A busca da saúde e da felicidade impõe a supressão da tensão, e uma das formas eficazes para tanto é a criação de um microssistema penal que no seu desdobramento e necessidade de legitimidade, devido às resistências, conecta-se ao macrossistema penal, dando forma, entre outras coisas, à “judicialização das relações escolares”. São várias as referências à legislação normativa de âmbito nacional, e seu macrossistema penal correlato, como fundamento à constituição do documento aqui considerado para análise, e que serve de base para a instalação e operacionalização de um microssistema penal escolar. É possível considerar que tal encaminhamento é que tem o efeito de fazer da escola um “lugar perigoso” e não o seu contrário.

Sujeito de direito e captura do futuro

Nada mais razoável que o professor, na condição de produtor de homens normalizados, tenha como prerrogativa ocupar o lugar de “adulto normal”, portador de sua “polícia interna”, portanto amante da regularidade e da disciplina. Tais amores têm o efeito de fazer do pensamento, enquanto exercício ético de estranhamento do familiar, algo desnecessário e até inconveniente, senão perigoso, pois, de acordo com Durkheim “(...) tudo o que arrisca diminuir a eficácia da educação moral, tudo o que arrisca tornar sua ação mais incerta, ameaça a moralidade pública em sua própria fonte” (DURKHEIM apud FERNANDES, 1994, p. 41). Nesse sentido, em Durkheim, mas também em grande parte dos discursos sobre educação no presente, é como se houvesse uma moralidade pública, constituída à imagem e semelhança da vontade divina, que na sua condição transcendente torna-se inquestionável e tem na figura do professor o seu sacerdote “laico”.

Heloísa Fernandes (1994) escreve sobre a concepção de professor (educador) de Durkheim, onde tal entendimento se torna explícito:

Se é a sociedade ‘que nos traça a imagem do homem que devemos ser, e nessa imagem refletem-se todas as particularidades da sua organização’, o educador é seu servidor ativo entregando-se à tarefa de produzir no homem médio, esse ser ‘eminentemente maleável’, mas especialmente nas crianças, esses seres da falta, o tipo ideal de homem que essa sociedade traçou. O educador não avalia valores; produz uma configuração psíquica que deseja os valores existentes: o tipo social ideal e, portanto, normal. Não é por abuso

de linguagem que Durkheim afirma o professor, por seu lugar de porta-voz do Outro e por seu trabalho de inscrição do Outro na subjetividade infantil, como o de um novo sacerdote⁷⁸ (FERNANDES, 1994, p. 65 – grifo nosso).

“Não avaliar valores” corresponde a um esvaziamento ético-político da ação docente, o qual deve operar na certeza transcendente da norma, da regra, da lei (“pacto social vigente”), como avaliador das paixões humanas que ele tem como função “endireitar”. Na trilha aberta pelo pensamento de Michel Foucault é possível considerar que “não avaliar valores” corresponde à incapacidade de questionamento ético a respeito dos pequenos fascismos que nos espreitam cotidianamente.

Esse esvaziamento ético-político da ação docente possui ressonâncias com a desconfiança já citada de Foucault (2004) sobre a questão do sujeito ético parecer não ter muito espaço no pensamento político contemporâneo. Talvez tenhamos aí, pelo menos no âmbito escolar, um efeito das teorizações desenvolvidas por Durkheim a respeito do papel do professor e, como desdobramento, podemos dizer que a questão do sujeito ético parece não ter muito espaço no interior do funcionamento da instituição escolar contemporânea. Não ter espaço para o sujeito ético, seja no pensamento político contemporâneo, seja no interior do funcionamento da instituição escolar especificamente, significa que esse vem sendo ocupado por outra coisa, e, mais uma vez, recorremos a Foucault (2004), que sugere na forma de uma impressão que “no pensamento político do século XIX – e talvez fosse preciso retroceder mais ainda, a Rousseau e a Hobbes – o sujeito político foi pensado essencialmente como sujeito de direito (...)” (p. 279).

Aqui, portanto, achamos uma importante pista para compreender a emergência de um documento como o que vem sendo considerado para análise. A formalização, na forma de normas de conduta, do suposto “pacto social vigente”, atua na chave do sujeito de direito que demanda a instauração de mecanismos regulares e racionais de manutenção da ordem como procedimento de cultivo de uma vida regular e normalizada. Afinal, como afirma Durkheim, “não é sem razão que a experiência humana vê na ‘aurea mediocritas’ a condição da felicidade.”⁷⁹ (DURKHEIM, 1999, p.

⁷⁸ O “Outro”, enunciado com letra maiúscula, refere-se à sociedade (a qual ocupa o lugar de Deus, já que para Durkheim a escola e o professor são substitutos da Igreja e do padre). (FERNANDES, 1994)

⁷⁹ “Aurea Mediocritas” é uma designação latina que podemos encontrar numa das Odes (II, 10, 5) de Horácio e que expressa a ideia de que só é feliz e vive tranquilamente quem se contenta com pouco ou com aquilo quem tem sem aspirar a mais. Esta expressão encontra-se fortemente ligada a estes poemas porque entre a variedade de temas tratados, que vão desde o amor e amizade aos valores morais de Roma, têm especial relevo os que se inspiram no caráter efêmero da vida, no prazer, na inconstância da Fortuna e

227-228). O professor, na condição de “servidor da sociedade”, e, portanto, “servidor da ordem”, não tem como função produzir questionamentos éticos, ou fazer de sua vida uma obra de arte por meio de um exercício ético-estético da existência, ou praticar a parrhesia como um exercício de “coragem da verdade”⁸⁰, sua delimitação é muito clara: “esclarecer, divulgar e observar as regras de comportamento e convivência” (SÃO PAULO, 2009), ponto final. Quem quer cultivar o pensamento enquanto estranhamento do familiar terá na escola o seu martírio.

Nesse sentido, o documento caracteriza-se como um esforço de esclarecimento subsidiário à função do professor de fazer do espaço escolar um lugar “construído segundo um dispositivo de moralização graças ao qual a criança não apenas saberá quais são seus deveres como também as razões destes deveres. Sua autonomia será sua submissão esclarecida (adesão) às regras escolares, como seu dever e pelo seu bem.” (DURKHEIM apud FERNANDES, 1994, p. 108). O bem, pelo qual a criança deve se submeter esclarecidamente às regras escolares, trata-se de um desdobramento de um exercício de colonização do futuro operado pelos professores nas escolas, o qual serve de parâmetro para a convicta captura do presente⁸¹.

Assim, a ideia corrente de preparar as novas gerações para o futuro também pode ser entendida como uma perversidade realizada pela escola, pois, em todo caso, trata-se de uma prática de contenção da possibilidade do imprevisto que se dá pela estabilização forçada do presente (a realidade) por um futuro já dado, e, ao mesmo tempo, pela projeção do presente sobre o futuro, constituindo uma técnica de sobredeterminação entre presente e futuro, regida em grande medida pela economia.

Recentemente estava estampado na entrada da Universidade de São Paulo, no começo do ano letivo de 2010, uma propaganda bastante sugestiva, mas praticamente trivial, que dizia: “Não pense, corra!”⁸² Assim constrói-se a ideia de um presente apenas como meio, passagem, e tudo que nele teria força é completamente enfraquecido, como, entre outras coisas, o próprio exercício do pensamento. Como diz a música: “Só quero

nas formas de resistência. Especificamente nestes assuntos o autor procurou demonstrar a conveniência do seguimento de um ideal de Mediania Sensata (*Aurea Mediocritas*), extremamente vantajoso para que se possa alcançar a felicidade.” (Disponível em < [http://www.infopedia.pt/\\$aurea-mediocritas](http://www.infopedia.pt/$aurea-mediocritas) > Acesso em 04 de março de 2010)

⁸⁰ Parrhesia é um termo grego que pode ser traduzido como “falar francamente”, “dizer verdadeiro”, “coragem da verdade” (GROS, 2004, p. 155). A ideia que o constitui foi objeto privilegiado de estudo de Michel Foucault nos seus dois últimos anos de curso no Collège de France (1983 e 1984).

⁸¹ O filósofo Franklin Leopoldo e Silva em seu texto “O mundo vazio: sobre a ausência da política no contexto contemporâneo” (SILVA, 2001) aborda a temática da estratégia do esvaziamento do presente como tempo forte, de combate ético-político, em nome de um futuro já definido.

⁸² Publicidade da marca Nike a respeito de um evento de atletismo.

saber do que pode dar certo, não tenho tempo a perder”⁸³. Com a invasão do presente pelo futuro, em grande medida difundida como uma importante ação a ser desenvolvida por professores, o exercício ético-estético do pensamento parece ter perdido espaço no tempo escolar⁸⁴.

Talvez uma das mais importantes cartadas nesse sentido tenha sido a invenção da noção de “capital humano”⁸⁵, por meio da qual a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano e a racionalidade que o anima (COSTA, 2009). Na escola isso assume uma “pueril” forma, presente nas mais diversas situações, que se refere às preocupações extensamente promovidas por professores em torno de “ser alguém na vida”. Aliás, podemos considerar que grande parte dos “problemas” promovidos pelos alunos em uma escola são uma espécie de “reivindicação de presente”, uma luta na qual muitos vão lentamente se rendendo, movimento esse considerado no processo educacional como “amadurecimento”.

A tentativa de colonização do presente por um futuro aprisionado tem que lidar com a insurgência que traz algum respiro ao presente agonizante das escolas. É interessante perceber, no entanto, como os professores não se conformam com a não rendição dos alunos e veem tais condutas apenas pelo negativo. É impressionante a quantidade de estratégias e armas desenvolvidas para impor a rendição, a qual não se completa. Entre professores, e mesmo para além deles, circula a ideia de que grande parte dos problemas da carreira docente estão ligados a essa não rendição, a essa resistência de parte dos alunos, e praticamente nunca se abre espaço para pensar sobre os pressupostos que disparam tais resistências, sobre as referências que atuam na produção do professor e que o faz ler os acontecimentos baseado em certos pressupostos. Raramente se coloca em questão o jogo de forças que encarna nos professores um modo de entender o seu papel. Pelo contrário, há uma série de barreiras a isso, as quais assumem a forma positiva de uma certa “ética corporativa”, como um sistema de autodefesa acionado até mesmo contra seus pares caso algum apresente uma conduta “desviante”.

⁸³ Trecho da letra da música “Go back” da banda Titãs.

⁸⁴ Apesar de estranho, pode ser interessante o exercício de “esquecer o futuro”, o que não significa fazer de conta que ele não exista, mas simplesmente uma tentativa de colocá-lo no seu devido lugar. Isso talvez funcione como um “não” enquanto potência afirmativa.

⁸⁵ A teoria do “capital humano” é fruto das análises econômicas empreendidas por certos estudiosos que se unificaram na chamada Escola de Chicago. Em linhas gerais trata-se da atribuição de valor de mercado, apresentando-se como forma de capital, a habilidades, capacidades e destrezas que constituem o “humano”, porém que são adquiridas por meio de investimentos no plano dos indivíduos, em grande medida através da educação e da instalação de uma dinâmica concorrencial no interior das relações sociais, produzindo o que Sylvio de Sousa Gadelha Costa (2009) nomeia de “indivíduos-microempresa”.

4 – Economia jurídica e produção de professores

O pintor Titorelli diz a Josef K.: “tudo pertence ao tribunal.”

Franz Kafka

Em linhas gerais o que se pretende aqui é um ataque à “escola tribunal”. É possível afirmar que a escola, assim como outras instituições disciplinares, de acordo com Foucault, mantém em seu interior um pequeno tribunal em constante atuação. Seu alvo clássico? O aluno. O aluno desatento, o aluno que briga, o aluno que fala demais, aquele ou aquela que desafia as pequenas leis. Assim, por meio desse conseguir-se-ia a produção do bom aluno, que anteciparia o bom cidadão. Havia, é claro, a produção de um determinado professor, face a esse réu a ser constantemente julgado (e corrigido), ou seja, o aluno. Havia uma produção, concomitante, de um sujeito professor, aquele que tudo sabia sobre a “criminologia infantil” (Durkheim), aquele “hipnotizador” (Durkheim), aquele “mestre-sacerdote” (Durkheim). Qual é o deslocamento, talvez, nessa “escola tribunal contemporânea”? O alvo passou a ser também o professor. Ao que tudo indica, atualmente o professor também precisa ser constantemente vigiado, controlado, julgado e corrigido. Daí que ele seja objetivado incessantemente, que se produzam arquivos sobre ele e também uma avalanche de diretrizes, orientações, parâmetros, referenciais, medos, angústias, ansiedades.

De fato, portanto, não se trata exatamente da pretensão de um ataque à instituição propriamente dita, mas a uma técnica, a uma forma de poder que tem encontrado espaço na educação escolar e que tem atuado no sentido de produzir sujeitos “inocentes ou culpados”, “responsáveis ou irresponsáveis”, “cidadãos conscientes ou infratores”, etc., tendo como alvo não mais apenas os “imaturos” e sim os adultos que trabalham na instituição. Entre outros efeitos, essa técnica, essa forma de funcionamento do poder, tem feito a vida ser enquadrada em uma trama a partir da qual se tem reivindicado mais normatizações, vigilâncias, especializações e verdades.

O tribunal instituição, e, para além dele, a linguagem julgamento, o juízo cotidiano. Aquilo que almeja a totalidade. A premissa inerente do fim determinado de antemão. Acusação-sentença final. A escrita tribunal que já se faz pronta, segura, ao propagar certezas de medos (OLIVEIRA, 2004, p. 115).

Em linhas gerais, circula no presente a ideia de que a ação educativa objetivada pela escola é um importante meio de acesso a um patrimônio cultural antes restrito a poucos. No entanto, como vem sendo desenvolvido por esse trabalho, não podemos desconsiderar que seus efeitos são bem maiores. Vale lembrar que a emergência da instituição escolar ocorre no interior de um movimento de expansão da urbanidade, compondo, portanto, o que pode ser compreendido como uma “ofensiva civilizatória”⁸⁶ que visou transformar as multidões confusas e perigosas em forças úteis. Nesse sentido, sua configuração liga-se às movimentações que podem ser compreendidas na linha da emergência de práticas que passam a ordenar os indivíduos a partir da proliferação de saberes e técnicas intensamente produtivas, entre outras coisas, alastrando uma lógica punitiva e vigilante para o conjunto das relações sociais. (RATTO, 2007)

Dessa forma, verifica-se que um aspecto importante da dinâmica de funcionamento da educação escolar, sofisticado e assim intensificado no presente, é a operacionalização de uma espécie de “economia jurídica” que abarca todos os envolvidos no seu cotidiano. Trata-se de um movimento de reprodução do sistema judiciário no interior das instituições, onde os indivíduos são cotidianamente punidos, recompensados, examinados, normalizados, disciplinados. (RATTO, 2007)

Na série de conferências apresentadas por Foucault no Rio de Janeiro sob o título “A verdade e as formas jurídicas” ele expõe o seu interesse em problematizar a produção histórica dos sujeitos a partir das práticas judiciárias. Diz ele:

as práticas judiciárias – a maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades, o modo pelo qual, na história do Ocidente, se concebeu e se definiu a maneira como os homens podiam ser julgados em função dos erros que haviam cometido, a maneira como se impôs a determinados indivíduos a reparação de algumas de suas ações e a punição de outras, todas essas regras ou, se quiserem, todas essas práticas regulares, é claro, mas também modificadas sem cessar através da história – me

⁸⁶ O posicionamento que opta por “ofensiva” ao invés de “processo” civilizatório se dá no interior da divergência analítica a respeito da produção do que se nomeia de sociedade moderna. Em linhas gerais há na ideia de “processo civilizatório” um desenvolvimento das relações sociais promovido exclusivamente por pressões ligadas aos entrelaçamentos múltiplos das atividades humanas. É como se houvesse uma crescente interdependência social que inevitavelmente produziu e espalhou a autodisciplina e outras características do que se entende por civilização (KRIEKEN, 1996). No entanto há outras linhas de problematização desse movimento que o considera como um “projeto” de imposição coercitiva de disciplina, “uma cruzada prozelitista consciente empreendida por homens de conhecimento e objetivando extirpar os vestígios de culturas selvagens – modos de vida locais, presos à tradição – e padrões de coabitação” (BAUMAN apud KRIEKEN, 1996, p. 168), configurando-se mais como uma “ofensiva civilizatória” que objetivou destruir experiências de vida que não fossem adequadas ao padrão disciplinar exigido pela necessidade de fortalecimento do Estado.

parecem uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividade, formas de saber e, por conseguinte, relações entre o homem e a verdade que merecem ser estudadas (FOUCAULT, 1999, p. 11)

Para esse autor o sujeito não é um dado, mas um efeito de práticas sociais historicamente instituídas. A partir dessa ideia propõe-se, então, um exercício analítico sobre o funcionamento do que consideramos aqui uma “economia jurídica” que atravessa a escola e que é refinada na sua dinâmica cotidiana. Na instituição escolar tal economia produz sujeitos e um modo de se relacionar com a vida, produz, portanto, efeitos que se quer desnaturalizar abordando-a do ponto de vista das estratégias de poder que entre outras coisas nos faz pensar apenas a partir de seu interior.

Mais especificamente, interessa analisar os efeitos de uma certa racionalidade, refinada por uma série de saberes, discursos e práticas, que produzem uma forma de problematização da vida, e assim, um jeito de se fazer professor. Procura-se, por esse caminho, armar um plano de luta na linha do que Foucault (1995) definiu como “contra a submissão da subjetividade”⁸⁷. Na escola, tal submissão vem sendo operada por várias estratégias e jogos de poder, a nós interessa a que mais ou menos pode ser enquadrada na expressão “judicialização das relações escolares”. É essa a técnica, ou forma de poder, a ser atacada.

4.1 - Judicialização das relações escolares

Uma importante linha de força que atravessa a educação escolar, e ao que parece tem atuado de maneira muito eficiente na produção de professores no interior do funcionamento institucional, é o que se nomeia “judicialização das relações escolares”. Em linhas gerais isso é identificado como sendo a entrada de questões relativas ao direito e à justiça na sua forma legal no âmbito da prática educacional. Esse fenômeno que chega à educação tem se alastrado por vários campos da vida:

A judicialização das relações escolares se dá no mesmo momento em que percebemos a judicialização da política (quando o poder judiciário é

⁸⁷ Segundo Foucault há 3 tipos de lutas: contra as formas de dominação étnica, social, religiosa, etc.; contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; e contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros – lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão (FOUCAULT, 1995).

chamado para interpretar a fidelidade partidária), a judicialização da saúde (quando a justiça manda que sejam entregues pelo poder público os remédios para doentes crônicos ou transplantados, etc.) e a judicialização das políticas públicas. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p. 11).

Todo esse movimento é geralmente entendido como efeito do processo de transformação social identificado no Brasil como de redemocratização, no qual se cria uma situação de proclamação de uma série de direitos seguidos do seu não cumprimento, o que gera uma demanda aos órgãos especializados de justiça.

No entendimento de juristas, outro fator que ajuda a promover esse processo seria a consideração da Justiça como algo cada vez mais ágil e acessível, também fruto do movimento de redemocratização e do fortalecimento e modernização dos órgãos por ela responsáveis. No entanto, a questão que aqui se coloca não se limita à entrada mais comum nesse assunto, que seria a do reconhecimento de avanços ou recuos, pois isso nos limitaria a constatações objetivas de pouca valia para o que nos interessa. É claro que diante de um regime de violência e silenciamento explícito facilmente reconhecemos a atual situação como um avanço, o problema é que por aí nos restringimos a nos contentar com pequenos ajustes, reformas, melhorias, sem atentar para o que podemos considerar como um redimensionamento do poder, uma sofisticação onde a diferença clássica entre direita e esquerda, conservadorismo e progressismo parecem tornar-se inoperantes, cumprindo ambas o papel de ampliação dos mecanismos de controle sobre a vida.

O que aqui interessa é entrar na questão da judicialização das relações escolares na perspectiva dos efeitos que ela produz no modo de ser professor, no modo de produção do sujeito professor, na prática de subjetivação desencadeada por esse redimensionamento do poder. A hipótese que sustenta tal perspectiva é a de que o atual regime de verdade sobre a prática de ensinar ao produzir um discurso com preponderância de questões ligadas ao âmbito jurídico vem produzindo um sujeito que faz da sua prática um cálculo legal entre deveres e direitos, enfraquecendo a possibilidade da construção de relações no plano ético, reduzindo a chance de experimentações e imprevisibilidades, posto que isso passa a significar risco, e aceitando que o seu papel seja a mera operacionalização da formalidade.

Homem calculável, esse sujeito torna-se artífice de seu próprio controle, colocando-se a disposição de programas estatais, seja de ensino e administração da população, seja de miseráveis bonificações e enfadonhas formações. Operacionalizador

da razão de Estado, esse sujeito opera uma forma de pensar colonizada por um movimento binário que coloca em prática uma economia política de incessante captura da diferença. No limite o que está em jogo é o que Michel Foucault denominou de “tecnologias de si”⁸⁸, importante inflexão na análise das relações de poder.

Uma das considerações a respeito do fenômeno da judicialização das relações escolares aponta para a reconfiguração da escola a partir da entrada de uma parcela significativa da sociedade que a ela não tinha acesso, o que inevitavelmente trouxe para o seu interior uma série de conflitos ausentes anteriormente, mas como decorrência disso, e muito mais sistematicamente, apontam para uma deficiência de formação dos professores a respeito das questões legais que envolvem o seu fazer profissional, acionando uma orientação explícita de como deve ser o professor no presente:

A judicialização das relações escolares é um fato verdadeiro e, a nosso ver, ocorre em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos. (CHRISPINO; CHRISPINO 2008, p. 11)

Os professores, de acordo com as “evidências” de uma série de ações judiciais contra eles, são considerados “insuficientemente formados e não capacitados para a nova ordem legal que impacta a atividade educacional” (CHRISPINO; CHRISPINO 2008, p. 11). O que esse movimento discursivo aponta é o que se encontra em grande parte dos discursos a respeito do professor no presente, a má, insuficiente, inadequada formação, que resulta em um despreparo técnico para lidar com novas demandas sempre urgentes e inevitáveis. Daí a profusão de cursos de formação continuada como o novo caminho para a suposta redenção da educação escolar⁸⁹. Mas, para além desse apelo constante aos problemas da formação, o conteúdo desse discurso aqui em questão possui desdobramentos outros, nos interessando suas ressonâncias no modo de pensar e fazer a educação acontecer, no que provoca, no que incita e no que sufoca. Nessa linha é significativa a emergência da expressão “responsabilidade civil dos professores”:

⁸⁸ “Talvez eu tenha insistido demasiadamente na tecnologia de dominação e poder. Estou cada vez mais interessado na interação entre si e os outros, e nas tecnologias de dominação individual, a história de como um indivíduo age sobre si mesmo, na tecnologia de si.” (FOUCAULT, 2004a, p. 324)

⁸⁹ A esse respeito, cabe a citação de uma proposta de curso à distância para professores que tem circulado pela internet, cujo título é “Curso de Gerenciamento de Sala de Aula”. Disponível em < <http://www.sosprofessor.com.br/> >

Este assunto é de tal ordem importante que já é possível encontrar, na Argentina, literatura específica sobre a responsabilidade civil dos professores, dos gestores e dos estabelecimentos de ensino (...), bem como na França (...), o que prova que já é tempo de sistematizar, no Brasil, tal matéria. (CHRISPINO; CHRISPINO 2008, p. 11 – grifo nosso)

Nesse caso não nos interessa conhecer o assunto nos seus pormenores, o que nos interessa é entrar no campo dos efeitos que esse discurso condensado na ideia de “responsabilidade civil dos professores” produz. Como isso circula no interior do funcionamento institucional? Qual o seu efeito no que podemos entender por experimentações? Como opera o pensamento diante de tal “responsabilidade”? Como isso se articula com outras linhas de força na produção do que se realiza por educação escolar no presente? Como isso funciona no modo de falar, julgar e fazer as coisas dos professores?⁹⁰

Colocar isso em questão não se trata de desconsiderar o problema da eventual existência de práticas no interior da escola a serem combatidas, o que se visa é deslocar o entendimento sobre o que se tem feito nesse sentido, pois o que aqui se considera é que o caminho que se vem trilhando tem produzido um redimensionamento do governo dos professores por meio de uma sofisticação dos mecanismos de controle de suas condutas, promovendo um empobrecimento da prática de ensino, uma contenção das forças criativas e afirmativas, um enfraquecimento das possibilidades de movimentações e estranhamentos. Tal perspectiva não se pauta por um passado ideal a ser retomado ou um futuro ideal a ser construído, mas sim tão somente pelo que Foucault disse em uma entrevista a respeito de ser “a favor de que se possa passar, de que se possa avançar, de que se possa fazer caírem os muros” (POL-DROIT, 2006, p. 69). Ao que parece, como enfrentamento de práticas que podemos considerar como execráveis na ação educativa escolar, portanto no intento de se fazer justiça, tem-se produzido mediocridades.

A respeito da lei e do seu papel no jogo de forças que define o legal e o ilegal, diz Foucault:

⁹⁰ Essa última questão tem como referência o texto de Larrosa “Tecnologias do eu e educação”: “Os procedimentos que fabricam os estereótipos de nosso discurso, os preconceitos de nossa moral e os hábitos de nossa maneira de conduzir-nos nos mostram que somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas. Mas nos mostram também sua contingência. E a possibilidade de falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzir-nos de outra maneira.” (LARROSA, 2002, p. 84)

Somente uma ficção pode fazer crer que as leis são feitas para serem acatadas, a polícia e os tribunais destinados a fazer com que sejam respeitadas. Somente uma ficção teórica pode nos levar a acreditar que aderimos, de uma vez por todas, às leis da sociedade à qual pertencemos. Todo mundo sabe, também, que as leis são feitas por uns e impostas por outros. Parece, porém, que se pode dar um passo a mais. O ilegalismo não é um acidente, uma imperfeição mais ou menos inevitável. É um elemento absolutamente positivo do funcionamento social, cujo papel está previsto na estratégia geral da sociedade. Todo dispositivo legislativo organizou espaços protegidos e aproveitáveis, em que a lei pode ser violada, outros, em que pode ser ignorada, outros, enfim, em que as infrações são sancionadas. No limite, eu diria, simplesmente, que a lei não é feita para impedir tal ou tal comportamento, mas para diferenciar as maneiras de burlar a própria lei. (FOUCAULT apud POL-DROIT, 2006, p. 50)

Essa citação nos convoca a deslocar o entendimento que temos sobre o papel da lei, no sentido de que na sua oposição com o ilegal, longe de visar impedi-lo, o considera como parte de uma economia que se autopotencializa enquanto estratégia de administração das condutas. Nessa perspectiva, as possibilidades de violar a lei, ignorá-la, ou sancionar as infrações configuram-se apenas como modulações em um jogo no qual o que está em questão é a manutenção de uma certa ordem, uma espécie de estratégia de estabilização dinâmica das forças em luta.

Foucault aponta que o seu papel não é o de impedir tal ou qual comportamento, mas operar uma tecnologia de governo por meio da diferenciação das maneiras de burlá-la, diferenciação esta que produz alvos preferenciais dos operadores da lei e métodos adequados e aceitáveis para a produção de privilégios, além de uma indeterminação extremamente eficiente enquanto forma de fazer pairar sobre todos a possibilidade de ser acusado por algo. Numa sociedade na qual o risco deve ser evitado⁹¹, a coragem é a primeira e irreparável perda diante dos cálculos necessários à condução de uma vida estável e equilibrada, cuja tônica de apequenamento é sentida na mediocridade que preenche nosso cotidiano.

⁹¹ Essa afirmação pode ser questionada na esteira da consideração de que vivemos uma sociedade na qual o risco é, de fato, gerido. No entanto, tenho a impressão de que a ideia de “gestão de risco” na sociedade contemporânea possui uma duplicidade: parece-me que ela incorpora duas ações simultâneas que seriam a de identificar o risco, produzi-lo, fomentá-lo em toda parte, em todas as ações, colocá-lo nas situações mais simples e banais, e ao mesmo tempo investir no sentimento de que ele precisa ser evitado, fomentar uma necessidade de se proteger antecipadamente (guerra preventiva). Portanto, promover o sentimento de insegurança, pulverizá-lo, e concomitantemente o desejo de segurança e os meios “eficazes” para alcançá-la. Nesse sentido, temos a noção de “risco” como uma ferramenta de administração porque instaura uma forma de pensar.

Tanto a diferenciação das maneiras de burlar a lei produzida pela própria lei quanto a indeterminação da possibilidade de ser acusado por algo, constituem as estratégias que compõem os jogos de poder no interior do marco instaurado pela legalidade. Isso pode ser compreendido se considerarmos que a gama de ações que podem ser enquadradas como burla é enorme e, inevitavelmente, de alguma forma praticada por todos; no quadro da diferenciação, porém, algumas podem ser sancionadas e outras não, o que se dá de acordo com o jogo de forças circunstancial, portanto indeterminado. Diante disso promove-se a conveniência de não se arriscar e manter uma composição de forças onde o eventual rigor da lei não se apresente como possibilidade. Conchavos e barganhas compõem o chão comum dos microcontroles que reiteram incessantemente a fixação dinâmica de uma certa ordem. Nesse caso ordem e desordem, enquanto um par dialético, operam no mesmo sentido⁹².

A emergência do discurso da “judicialização das relações escolares” atrela-se a todo um movimento de refinamento do controle requerido pelo funcionamento do regime democrático, no qual o poder perde sua marca repressora, passando a operar por estímulos a modos de vida “responsáveis”. Essa ideia de responsabilidade atrelada à indeterminação a respeito das condutas penalizáveis do ponto de vista legal, compõem o quadro de um conservadorismo como índice de sabedoria, fascismo cotidiano que se abate sobre a possibilidade do pensamento enquanto criação. Nesse sentido, segue uma clara recomendação:

No convívio escolar o aluno deve ser protegido para que não sofra qualquer dano, seja de ordem moral ou material e esta proteção tem que ser a preocupação maior da própria instituição que o abriga. (...). O dano a ser indenizado não se restringe apenas ao dano material e estético, pois as instituições de ensino não são apenas responsáveis pela incolumidade física de seus alunos, mas, também, por danos morais e à imagem de cada um deles que ali estão para se tornarem melhores, mais sábios, respeitados e dignificados e qualquer lesão praticada no ambiente escolar deve ser evitada pela escola sob pena de se responsabilizar por ela. Isso já ocorre no cotidiano vivenciado por estudantes, notadamente menores ou do ensino fundamental, provando que as indenizações por dano moral mudam a relação colégio (professor) e alunos, impedindo que traumas infantis ou de

⁹² Referência à seguinte consideração realizada a partir de texto de Antonio Candido (CANDIDO, 1970): a desordem, considerada apenas na chave de uma oposição à ordem, é geralmente reduzida à afirmação dessa, por isso poderia ser interessante abrir espaço para uma ideia de desordem que se desloque do jogo dialético com a ordem.

adolescência se repitam, evitando-se prejuízo, desvio ou retardo na formação de personalidade. Atitudes sábias guiam uma vida e convém conscientizar disso os educadores, embora com condenações pecuniárias motivadoras. (NICOLAU; NICOLAU apud CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p. 11-12)

Para além de uma série de aspectos que mereceriam ser problematizados nesse esclarecedor trecho sobre algumas possíveis relações entre o direito e a prática educativa, focaremos na noção de dano. Esse é apresentado como algo que deve ser evitado em qualquer circunstância. É como se houvesse um caminho a ser percorrido pela “formação da personalidade” de cada indivíduo que em hipótese alguma deve ser desviado, cabendo à educação zelar pelo seu desenvolvimento linear. Nesse sentido ganha força a ideia de “proteção” como preocupação maior da instituição, restando aos professores se guiarem por “atitudes sábias”, para as quais são conduzidos por mecanismos “motivadores”, se necessário. Nessa perspectiva, portanto, o dano é entendido então como um desvio indesejável, uma espécie de violência injustificável e inaceitável.

Em um primeiro momento chama a atenção o fato de que não há uma delimitação do que pode ser considerado como dano, especialmente em sua vertente moral, o que o torna algo sempre próximo de ser praticado por todos e sempre possível de qualquer um ser acusado de sua realização. Dessa forma podemos considerar que essa noção de dano funciona como uma eficiente arma de administração das condutas dos responsáveis pela ação educativa, pois, mais do que delimitar as ações a serem evitadas, ela serve para atingir alvos estratégicos no jogo de poder interno à instituição escolar⁹³. Em um segundo momento se faz importante perguntar: o que seria uma vida sem desvios?

A respeito da noção de dano, Rancière (1996) apresenta um entendimento que desloca totalmente o que é veiculado pela abordagem jurídica do mesmo. Segundo ele:

o conceito de dano não se liga pois a nenhuma dramaturgia de ‘vitimização’. Faz parte da estrutura original de toda política. O dano é simplesmente o modo de subjetivação no qual a verificação da igualdade assume figura política. (...). O dano fundador da política é portanto de uma natureza muito particular, que convém distinguir das figuras às quais se costuma assimilá-

⁹³ Aqui, por exemplo, se encaixa a prática de denúncia anônima de que determinado professor tem falado palavrão em sala de aula, acusação à qual o professor deve responder por escrito à direção da escola sob ameaça de que isso possa tomar uma “dimensão maior”. O interessante é que esse tipo acontecimento geralmente ocorre com professores que de alguma forma desagradam seus superiores hierárquicos.

lo, fazendo assim desaparecer a política no direito, na religião ou na guerra. Distingue-se antes de mais nada do litígio jurídico passível de se objetivar como relação entre partes determinadas, regulável por procedimentos jurídicos apropriados. Isso se deve simplesmente ao fato de que as partes não existem anteriormente à declaração do dano. O proletariado não tem, antes do dano que seu nome expõe, nenhuma existência como parte real da sociedade. Assim, o dano que ele expõe não poderia ser regulado sob a forma de um acordo entre partes. Ele não pode ser regulado porque os sujeitos que o dano político põe em jogo não são entidades às quais ocorreria acidentalmente esse ou aquele dano, mas sujeitos, cuja própria existência é o modo de manifestação desse dano. (RANCIÈRE, 1996, p. 51)

Então, diferentemente da noção jurídica, o sentido atribuído à ideia de dano nesse caso opera na chave de algo constitutivo do próprio sujeito, e assim, portanto, o dano do proletariado é constitutivo do ser proletário e não algo a ser equacionado, eliminado, resolvido juridicamente, mantendo-se a condição de proletário. Dessa forma a extinção do dano estaria na extinção do ser proletário, da própria condição de proletário⁹⁴. Nessa linha podemos considerar a existência de um dano constitutivo da condição de ser aluno. Isso, portanto, pode apontar para a consideração de que as tentativas de extinção jurídica do dano da condição de aluno, apesar de eventualmente partirem da ideia de eliminação de certas violências sofridas por esses, produz também o efeito de, de certa forma, extinguir a condição de aluno, enquanto uma disponibilidade de ser afetado, e com isso despotencializa-se a condição de professor. Diante do risco de acusação em promover “danos” aos seus alunos, o que em certo sentido é inevitável e até desejável, o professor fica encurralado entre as exigências de seu papel e a vigilância normativa que funciona como eficiente maneira de pacificá-lo, torná-lo dócil.

Ora, o interessante da atuação de um professor talvez seja exatamente produzir em seus alunos “danos morais”, danificar a moralidade da família, da religião, da ciência, danificar as certezas que colocam em ação os fascismos cotidianos. Aqui então podemos entender que o imperativo de proteção dos alunos que se impõe aos professores é, de fato, um imperativo de proteção da moral.

⁹⁴ Proposta presente no “Manifesto contra o trabalho” (KRISIS, 1999) que em seu término, ao invés de convocar a união dos proletários, convoca: “*Proletários de todo mundo, ponham fim nisso!*”.

4.1.1 - Flashe II: um caso

Segue um caso publicado em um site denominado “Movimento Comunidade de Olho na Escola Pública”⁹⁵. Ele expõe de certa forma as disputas em torno da verdade instituídas pela trama jurídica que passou a delimitar os passos de quem, seja como for, possui algum vínculo com a escola. Trata-se de um relato a respeito de um acontecimento que inicialmente envolve um professor e alguns alunos e que se desdobra em disputas que expõem o campo minado que virou a escola no qual professores e alunos constituem-se e convivem. Acusações, denúncias, averiguações, depoimentos, comissões, pareceres, etc., montam a cena de uma realidade que parece exaurir as energias, e, na fraqueza disseminada, o chão comum passa a ser o corporativismo que tornam todos impermeáveis ao diálogo e completamente sujeitados pela dinâmica de autoproteção que se coloca como um imperativo. É interessante constatar que não se trata de afirmar que um ou outro está errado, mas de reconhecer que o movimento criado produz efeitos que se configuram como uma armadilha posta pelas boas intenções que visam à justiça.

*Informativo nº COE13004 – revisado*⁹⁶

Ref.: Escola Estadual Octacílio de Carvalho Lopes

S. Paulo, 28 de agosto de 2004.

Passados quatro meses da denúncia de que um aluno teria sido agredido por um professor em plena sala de aula, o Governo do Estado de São Paulo, através da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo – COGSP, vinculada à Secretaria Estadual de Educação, resolveu fazer “uma nova averiguação preliminar”.

A denúncia inicial foi feita em 19/04/2004, no 65º Distrito Policial de Artur Alvim, na própria diretoria da escola, e na Diretoria de Ensino Leste-4. No início de maio, chegou ao nosso conhecimento o caso em questão.

⁹⁵ Segundo informação do site: “O Movimento Comunidade de Olho na Escola Pública foi criado porque as diversas entidades voltadas à questão da Educação são corporativistas, não tendo a prioridade de garantir um ensino de boa qualidade a partir do ponto de vista do aluno.” Disponível em < <http://movimentocoep.wordpress.com/> >

⁹⁶ Publicado em 19 de dezembro de 2009 em
< <http://movimentocoep.wordpress.com/2009/12/19/caso-escola-estadual-octacilio-de-carvalho-lobes/> >

Em 28 de maio, recebemos um “e-mail” da Ouvidoria da Secretaria de Educação, trazendo a cópia anexa do “PARECER DA SUPERVISORA DE ENSINO” (19/05/2004). Neste “parecer”, encontramos indícios de que o “corporativismo” iria impedir uma apuração isenta do caso. Como exemplo, destacamos o seguinte trecho: “Em relação às denúncias feitas pela interessada, esta Supervisão tem a considerar que, S.M.J., é bastante comum o Site organizado pela mesma divulgar fatos congêneres relativos a escolas, nem sempre precedidos de uma confirmação cautelar, fundando-se tão-somente em declarações unilaterais, o que tem, precocemente, denegrado a imagem de unidades escolares e de funcionários públicos, (...)”. Ao invés de levantar os indícios para a instalação de uma “sindicância”, as supervisoras estavam mais preocupadas em desacreditar os denunciante. O “site” referido é “Cremilda Dentro da Escola” – <http://cremilda.blug.com.br>

Na reunião com representantes da COGSP, em 10/08/2004, denunciemos o “Relatório da Apuração Investigativa Preliminar” (págs. 57 a 69) da “Comissão” nos seguintes termos:

- 1. A “Comissão” não tomou depoimento do aluno denunciante, sob argumento de que isso era “para poupar o adolescente de um constrangimento maior” (pág. 58).*
- 2. A “Comissão” não ouviu o professor que ministrou a aula imediatamente seguinte. Este “professor” poderia relatar o diálogo que teve com o aluno, assim como confirmar (ou negar) os evidentes sinais da agressão sofrida pelo aluno.*
- 3. A “Comissão” ouviu apenas 5 (cinco) alunos, dentre mais de 20 (vinte) que estavam presentes na referida aula. Além disso, o Boletim de Ocorrência nº 1551/2004 – 65º DP – traz o nome de 2 (dois) alunos que teriam segurado a vítima. Estes alunos devem ser ouvidos como “acusados”, e não como “testemunhas”.*
- 4. Juntou cópia de um “e-mail” autodenominado “Mães do Octacílio”. Embora este “e-mail” contenha apenas um nome, a “Comissão” faz questão de registrar: “... demonstrando sua indignação com a maneira como a Sra.Cremilda obtém e divulga as informações colhidas.” (página 59).*
- 5. Em nenhum momento convidou os membros do NAPA (Núcleo de Apoio a Pais e Alunos) ou do COEP. Nem ao menos contactou a senhora Cremilda Estella Teixeira (presidente do NAPA e membro da coordenação do COEP).*
- 6. Embora a “Comissão” reconheça que os alunos poderiam estar mentindo (“possam ter medo de possível represália por parte do professor”, pág. 62), a “Comissão” faz juízo de valor, argumentando que “(...) se uma classe inteira coloca-se*

contra um colega e fique a favor do docente, este fato deve ser entendido como um forte indício de que a turma esteja dizendo a verdade, de sorte que esse colega não tenha sofrido por parte do professor qualquer forma de agressão e/ou discriminação, (...)”. O trecho seguinte é um forte indício de que a “Comissão” atuou de forma corporativa: *“(...) pois o mais frequente tem sido o inverso: mesmo não ocorrendo qualquer agressão por algum professor a um aluno, os demais colegas não denunciam esse membro do grupo, antes confirmam o que ele, suposto ofendido, alegar, inocentando o amigo e acusando o docente, ainda que essa acusação não retrate fielmente a veracidade do ocorrido – é a voz do grupo: muito forte e determinante do comportamento adolescente nessa faixa etária, conforme demonstram os especialistas no assunto; (...)”* (página 63). O fato do aluno estar há apenas 2 (dois) meses na escola, e não fazer parte de nenhum “grupo” nem “gangue”, foi completamente ignorado.

7. *Sobre a denúncia de que o professor teria chamado o aluno de “bicha”, a “Comissão” entende que “o termo ‘bicha’ tornou-se bastante comum entre os jovens, perdendo a característica de chulo pelo desgaste natural linguístico; (...)”.* E conclui: *“(...) a Comissão, apesar de não recomendar tal conduta, reconhece que muitos professores, para cativarem seus alunos, mantendo um relacionamento mais próximo e amistoso, fazem brincadeiras desse naipe com seus pupilos.”* (página 64).

8. *Mesmo com o professor admitindo que falou “em tom de brincadeira, que parasse de imitar uma ‘bicha’”* (pág. 62); e os outros alunos terem atestado que *“por brincadeira, seguravam-no”*; e que o laudo do Instituto Médico Legal comprovou *“lesão corporal leve”* já em 19 de abril de 2004, a “Comissão”, formada por 3 supervisores de ensino, *“por não ter apurado a materialidade do crime de lesão corporal nem de injúria”*, conclui que *“não tem como encaminhá-lo à sindicância disciplinar”* (pág. 66). A dirigente da Diretoria de Ensino Leste-4 assinou o seguinte despacho: *“Acolho o Relatório e respectivo Parecer Conclusivo da Comissão, cujos fundamentos invocados reitero”* (pág. 69).

9. *Informamos à COGSP que o Ministério Público teve um entendimento completamente diferente da Diretoria Leste-4: denunciou a escola (processo nº 006.04.900291-6) e o professor (processo nº 006.04.009130-4/0 – 1ª Vara Criminal).* Em 19/08/2004, a coordenadora da COGSP, professora Arlete Scotto, tomou a seguinte decisão: *“diante dos questionamentos encaminhados, (...) posicionou-se pela realização de uma nova averiguação preliminar (...) que será desenvolvida por*

comissão integrada por membros, não da Diretoria de Ensino Leste-4 e sim de outras diretorias de ensino”.

4.2 - Caminhos do “processo administrativo”⁹⁷

À procura de um suposto “Boletim informativo” da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) do ano de 2003 a respeito do que se nomeia “Apuração preliminar”, etapa do procedimento administrativo de investigação que antecede a instauração de um possível processo administrativo ou sindicância, cheguei ao departamento jurídico da COGSP. Diante do desconhecimento do referido documento fui recebido com muita atenção por um representante/responsável pelo departamento que se esforçou em me explicar os percursos, etapas e papéis a serem cumpridos diante do recebimento de uma denúncia. Essa conversa me pareceu mais interessante do que se tivesse encontrado o documento procurado, pois há coisas que não estão escritas, que dizem respeito a um jeito de funcionar captável apenas por meio da explanação a respeito das técnicas, artimanhas e vicissitudes aplicadas a um caso concreto. Cabe observar que tais técnicas, artimanhas e vicissitudes, mais do que dizerem respeito a um ou outro caso isolado, apontam para uma racionalidade executiva que compõe com a formalidade procedimental um todo em funcionamento articulado (e não uma outra coisa).

Como disse o prestativo funcionário, “nem tudo dá para ser escrito” (cabe reafirmar aqui que o não escrito compõe com o escrito, o tem como sua plataforma, condição de existência – há quem defenda que esse não escrito seria uma distorção do escrito a ser eliminado ou minimizado em prol do ideal escrito, aqui a referência é outra, entende-se que o não escrito é parte estruturante do procedimento instaurado pelo escrito, não são duas coisas, assim, a eliminação do não escrito só se daria pela eliminação do que o instaura). É assim que funciona, não por desvio ou equívoco.

Como estava atrás de um documento sobre “apuração preliminar” a conversa começou daí. Houve uma interessante explicação sobre o arranjo processual em seu encadeamento, a qual segue em suas linhas gerais. A “apuração preliminar”, procedimento de natureza investigativa, é determinada por uma “portaria” comumente

⁹⁷ Esse item será exposto, em grande parte, na primeira pessoa do singular, assumindo um caráter de depoimento.

expedida pela Dirigente de Ensino à qual é encaminhada alguma denúncia (mesmo no caso de denúncias encaminhadas às instâncias superiores essas são direcionadas para a Diretoria de Ensino onde teria ocorrido o suposto fato denunciado). Essa “apuração preliminar”, a ser realizada por uma comissão designada pela Dirigente, composta por até três supervisores de ensino, tem a função de tentar estabelecer a “materialidade” do suposto ilícito e sua “autoria”. Realiza-se então o que se nomeia como “instrução” do processo, composto geralmente por oitivas e recolhimento de provas. Ao término desse procedimento deve-se gerar um relatório a ser encaminhado à Dirigente com um parecer conclusivo da comissão. Esse parecer pode ter três propostas de encaminhamento conclusivo: arquivamento, abertura de processo administrativo ou abertura de sindicância. A partir desse parecer da comissão, a Dirigente emite o seu parecer a respeito do que considera ser o encaminhamento adequado, o qual, na maioria das vezes (o que é de se esperar) segue (endossa) o parecer apresentado pela comissão, afinal foi essa que, designada por aquela, realizou o procedimento investigativo. Sobre esse momento foi relatado algo que me parece revelador, mas antes continuarei com a descrição do percurso desse procedimento administrativo. Com o parecer da Dirigente, a documentação é encaminhada à COGSP que analisa algumas formalidades e dá andamento à papelada caso tudo tenha sido elaborado nos conformes (quando é encontrado algum problema a papelada retorna para eventuais adequações). Estando tudo correto segue-se dois caminhos: se o parecer da dirigente for de arquivamento a documentação retorna para a Diretoria de Ensino onde será arquivada; se o parecer for de abertura de processo administrativo ou sindicância encaminha-se para o Gabinete do Secretário que então o encaminha para a recém criada “Coordenadoria de Procedimentos Administrativos”, a qual passou a centralizar o que até pouco tempo eram as “Comissões Processantes” que existiam em todas as Secretarias que compõe o poder público estatal. Essa Coordenadoria então emite uma “Portaria de Enquadramento” que descreve a irregularidade e instala o propriamente dito “Processo Administrativo” ou a “Sindicância” (variação de nome que decorre da variação de gravidade da pena a ser aplicada). A partir disso muita água ainda rola no interior das instituições, através das quais se produz a verdade e se administra vidas alheias, produzindo efeitos de subjetivação numa escala muito maior do que aquela que diz respeito estritamente aos envolvidos.

Retomo aqui o que me pareceu revelador de um movimento que do ponto de vista da formalidade está nas entrelinhas, mas que se constitui nas próprias linhas de

uma economia jurídico-administrativa que se propõe a gerir a vida de todos. Disse o nosso informante que, mesmo não sendo muito comum, às vezes a Dirigente não acata o “parecer conclusivo” da comissão que realizou a “apuração preliminar” e então emite o seu em desacordo, fundamentando tal decisão. Foi-me apresentado um caso desses em que a Comissão concluiu em favor do arquivamento e a Dirigente, em oposição, defendeu a existência de “materialidade” e de “autoria”. Segundo o funcionário que me relatou o caso, há a possibilidade de “divergência de ponto de vista”, mas também da constatação de “má-fé” por parte dos integrantes da comissão (de forma estonteante disse ele que, no caso da segunda hipótese, cabe a abertura de outro procedimento administrativo de investigação, agora contra a própria comissão). O que interessa é que tanto a possibilidade de “divergência de ponto de vista” quanto de “má-fé” colocam em questão o próprio procedimento no seu cerne, pois esse, em princípio, se fundamenta na ação de desvelamento da verdade, e essas duas hipóteses apontam para a ideia de produção da verdade. Coisas bem distintas.

Além disso, relatou o nosso informante que algumas denúncias são acompanhadas, ou posteriormente recebem um acréscimo, de que a Dirigente de Ensino que seria responsável pela parte inicial (e fundamental) do procedimento administrativo de investigação “não seria a pessoa mais adequada”, o que por vezes tem resultado na nomeação de pessoas de outra Diretoria de Ensino para dar andamento ao caso, ou até mesmo na constituição de uma comissão da própria COGSP específica para essa situação. Tal observação sugere claramente a existência de possíveis articulações no nível de Diretoria de Ensino que podem resultar no estabelecimento de “diferentes verdades”. Aliás, cabe ressaltar que isso pode se dar em qualquer nível. A respeito disso nosso informante disse que “às vezes os diretores têm um posicionamento preconcebido de um funcionário”. Na linha de que caberia a uma análise não desvendar o que estava escondido, mas tirar o óbvio de sua condição de naturalidade, me parece que fica evidente a existência de uma economia de produção da verdade no qual, entre outras coisas, se faz importante produzir a respeito de si um “posicionamento preconcebido”, por parte de seu superior hierárquico, que seja positivo.

Entendo que essa evidência tem servido para alimentar iniciativas de aprimoramento, na linha de racionalizações administrativas, com vistas à suposta garantia de “imparcialidade”. Independente disso, o que se verifica é que as condutas, e a própria vida, se tornam reféns da gestão de “boas relações” cujas racionalizações administrativas apenas sofisticam. É estratégico (e também medíocre) ao professor

agradar ao Diretor de escola, e esse à Dirigente de ensino, e assim sucessivamente. Em um território onde podemos considerar como inevitável o trânsito entre legalidade e ilegalidade, garante-se assim uma vida tranquila, sem maiores problemas de se tornar alvo do “clarão do poder” produtor da infâmia (nos termos trabalhados por FOUCAULT, 2006d).

A esse respeito cabe lembrar que, de acordo com o trabalho de Thomas S. S. Dulci, “Os infames da educação: um estudo sobre as punições de agentes escolares” (2009), basta o envolvimento em um processo (mesmo que não resulte em punição formal) para ter a vida tomada pelos seus efeitos. Assim, a “simples” denúncia e os desencadeamentos iniciais dos procedimentos jurídico-administrativos já se configuram como uma punição. De acordo com o trabalho de Dulci (2009), a produção da infâmia no interior da escola é resultante, em certa medida, de tornar-se alvo de um procedimento jurídico-administrativo.

Para terminar, apresento um pequeno deslocamento a respeito da ideia de produção da infâmia na escola, a partir de Foucault (2006d) quando utiliza a noção de acaso ao tratar da transformação de um homem em infame. Escreve o autor:

Foi preciso, primeiramente, um jogo de circunstâncias que, contra qualquer expectativa, atraíram sobre o indivíduo o mais obscuro, sobre sua vida medíocre, sobre seus erros afinal bastante comuns, o olhar do poder e o clamor de sua cólera: acaso que fez com que a vigilância dos responsáveis ou das instituições, destinada sem dúvida a apagar qualquer desordem, tenha detido este de preferência àquele, esse monge escandaloso, essa mulher espancada, esse bêbado inveterado e furioso, esse vendedor brigão, e não outros, ao lado destes, cujo barulho não era menor. (FOUCAULT, 2006d, p. 209 – grifo nosso)

A respeito do que estamos aqui tratando, me parece que ao invés de acaso, temos algo mais próximo à probabilidade, algo da ordem de um cálculo ao qual somos incitados, por exemplo, a gerir “adequadamente” nossas relações. O que tento expor se dá através da instalação da seguinte pergunta: Como proceder, como conduzir-se no interior da escola, para não se tornar infame?

Parece-me que é a isso que incita a performatividade jurídica colocada em ação pela economia apresentada. Em certa medida, podemos considerar que todos estão entre a legalidade e a ilegalidade, portanto não é isso que diferencia os que são “pegos”. Pode haver uma diferença de gradação na qual desponte “aberrações” difíceis de serem

administradas, mas o grosso dos processos de infâmia se dá no campo das práticas muito próximas a todos. Parece-me que há algo mais no conduzir-se adequadamente do que ter uma vida mais ou menos dentro das regras, como, aliás, é a de todos, diz respeito a uma espécie de habilidade (estratégia).

Como apresentado, Foucault (2006d) trabalha com a ideia do acaso que fez com que vidas medíocres se chocassem com o poder e assim as transformassem em infames. No interior da escola parece não haver nada de acaso na transformação de professores com suas vidas medíocres em homens infames (ou professores infames). Desconfio que seus alvos sejam produzidos cirurgicamente. Por isso na escola há algo mais próximo à ideia de probabilidade, o que instala uma possibilidade de cálculo que, ao que tudo indica, tem menos a ver com as condutas em si, de forma isolada, e mais com o que poderíamos considerar como “relações interpessoais”, às quais cumprem o papel de dizer quem somos. Isso funciona na chave de que não estão em jogo as ações e sim o próprio ser. Nesse movimento, algo como a “coragem da verdade”, enquanto um exercício ético-estético de si, talvez seja a primeira e irreparável perda.

4.3 - Técnicas cotidianas de administração do professor

Em grande medida a “economia jurídica” que atravessa as relações escolares no presente tem sua eficiência na disseminação de pequenas práticas que se pulverizam pelo cotidiano do funcionamento da instituição escolar e que a reafirmam diariamente. Algumas delas constituem o que se reconhece como uma espécie de “cultura institucional” e assim passam a ser contornadas por uma certa naturalidade que as tornam impermeáveis a questionamentos ou a simples exercícios de estranhamento. Com a intenção de colaborar com as tentativas que apostam na produção de algum movimento imprevisto como forma de conferir alguma vitalidade à experiência educacional escolar, se faz necessário investir em uma problematização de certas práticas.

Para tanto serão considerados como referência dois trabalhos que se debruçaram sobre essa questão a partir de uma perspectiva semelhante, porém em níveis distintos. Um deles tratou de um instrumento disciplinar de registro de determinadas condutas dos alunos e de seus respectivos encaminhamentos, intitulado *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*, de Ana Lúcia Silva Ratto (2007), resultado

de sua pesquisa de doutorado. O outro tratou de procedimentos administrativos de punição que se aplicam aos professores, intitulado *Os infames da educação: um estudo sobre as punições de agentes escolares*, de Thomas S. S. Dulci (2009), resultado de sua pesquisa de mestrado.

A proposta é tentar produzir articulações entre esses dois níveis de análise do que podemos considerar como racionalidades jurídico-administrativas no sentido de compor um quadro do campo de forças que constitui a escola no presente tendo como foco as incitações a um modo de ser professor. Apesar de os trabalhos a serem considerados atuarem em um plano de luta semelhante ao que se propõe aqui, o que se apresenta é uma diferença de foco. Um deles tem como preocupação a análise de um dispositivo de controle das condutas dos alunos, o outro, de um procedimento de produção de verdade sobre os professores. Propomos, então, o desafio de problematizar o tipo de problematização que esses dispositivos e procedimentos instauram na produção do sujeito professor⁹⁸. Alvos, figuras que suportam e fazem funcionar esse dispositivo de forma complexa e intensa, em face-a-face.

O professor é alguém que, em princípio, viveu mais que seus alunos⁹⁹ e que por isso possui uma certa experiência a ser compartilhada, tarefa que poderia ser realizada por todos mas que tem na figura desse profissional um “especialista”. De acordo com o entendimento mais comum, ele precisa dominar um certo conhecimento que diz respeito a sua área de atuação, mas também precisa, e é isso que aqui interessa, operar dispositivos de controle dos alunos e lidar com os procedimentos de produção de verdade sobre si. Esses dois aspectos da atividade docente vêm se inserindo cada vez mais no que apontamos como “judicialização das relações escolares”. Inicialmente, cabe observar a esse respeito que atualmente na escola os professores parecem cada vez mais com o famoso bancário de Kafka em *O processo* (2005) que pouco a pouco começa a se acostumar com o jogo dos processos judiciais; códigos, normas, denúncias,

⁹⁸ A proposta de “problematizar o tipo de problematização”, apesar de estranha, tem como referência a ideia de que a possibilidade de formulação de uma certa pergunta só se dá no interior de um “modo de problematização”, o qual é fruto de incitações do poder. Assim um professor formula uma pergunta sobre a forma de lidar com um “aluno-problema” no interior da problematização que cria esse tal “aluno-problema”, ou, mais atualmente, a forma de agir em relação ao “bullying” no interior da problematização que o criou. Nesse sentido, é como se ao invés de pensarmos no interior de uma dada problematização, à qual somos incitados cotidianamente, empreendêssemos um esforço de estranhamento da própria, e dessa forma criássemos a condição de problematizá-la. Tal proposição segue a linha traçada por Foucault ao afirmar que “é esta a tarefa de uma história do pensamento por oposição à história dos comportamentos ou das representações: definir as condições nas quais o ser humano ‘problematiza’ o que ele é, e o mundo no qual ele vive.” (FOUCAULT, 1994a, p. 14)

⁹⁹ Situação que não necessariamente se aplica no sentido estrito à Educação de Jovens e Adultos, mas nesse caso tal ideia pode ser considerada como ter vivido mais experiências atualmente valorizadas.

confissões, processos, testemunhas, provas, acusações, defesas, procedimentos legais, infrações, jurisprudências, etc.; palavras que cada vez mais circulam no cotidiano escolar.

Antes, ainda, de entrar na discussão dos trabalhos citados, se faz necessária uma importante observação. Em sua obra Michel Foucault critica as noções estritamente jurídicas de poder, marcadas por uma visão puramente negativa, em que o poder aparece relacionado apenas às forças proibitivas e repressoras da lei. Aqui, no entanto, interessa problematizar a força jurídica no seu sentido produtivo, enquanto instauradora de um jeito de funcionar e principalmente de pensar. Assim, ao se adentrar nesse tipo de discussão deve-se, portanto, tomar cuidado em não “escorregar” para certos limites e reducionismos de noções mais tipicamente jurídicas sobre o funcionamento do poder. Há aí uma importante diferença a ser demarcada: uma coisa é operar com uma noção jurídica de poder e outra é ter o poder jurídico como objeto de uma análise mais abrangente. Destaca-se aqui um deslocamento importante que diz respeito a uma estratégia do pensamento: o exercício de “passar para fora” do poder jurídico e assim não ser refém do modo de pensar que ele instaura. Dessa forma visa-se associar-se à ideia de que a questão não é se opor a algo tão simplesmente, posicionamento facilmente capturável na relação dos opostos que se fortalecem, mas sim considerá-lo no seu funcionamento, para então, estrategicamente, criar as condições de enfraquecê-lo.

De acordo com Foucault, “trata-se aqui de agudizar o intolerável nos feitos dos poderes e nos hábitos que os ensurdecem, de fazê-los aparecer naquilo que eles têm de pequeno, de frágil e, por conseguinte, de acessível (...), modificar o equilíbrio dos medos, não por uma intensificação que terrifica, mas por uma medida de realidade que, no sentido estrito do termo, ‘encoraja’”. (FOUCAULT apud ARTIÈRES, 2004, p. 24)

Têm-se comumente o recurso de grifar algum trecho ou ideia que se quer destacar, nesse caso teríamos que grifar tudo, por isso repetimos essa impressionante orientação estratégica e ético-política: “trata-se aqui de agudizar o intolerável nos feitos dos poderes e nos hábitos que os ensurdecem, de fazê-los aparecer naquilo que eles têm de pequeno, de frágil e, por conseguinte, de acessível (...), modificar o equilíbrio dos medos, não por uma intensificação que terrifica, mas por uma medida de realidade que, no sentido estrito do termo, ‘encoraja’”.

4.3.1 - A administração do professor via obrigações perante o aluno

Ana Lúcia Silva Ratto (2007) analisa um dispositivo amplamente utilizado nas escolas no sentido de gerir as condutas dos alunos. No caso por ela analisado tal dispositivo assume a forma de “livros de ocorrência”, aqueles livros pretos que ficam na sala da direção e que cumprem o papel de assustar apenas pela sua presença e por uma espécie de “maldição” que carregam. Todos que foram alunos onde ele esteve presente entendem isso. Mesmo onde não está presente, há materializações similares, que cumprem funções semelhantes, como um “boletim de ocorrência escolar”, ou uma espécie de formulário distribuído aos professores para registro dos “acontecimentos” merecedores de tal encaminhamento, entre outros.

O que interessa à pesquisadora é o seu funcionamento, uma espécie de “economia jurídica” desencadeada pelo uso desses instrumentos disciplinares:

O que está em questão, no âmbito da problematização que faço a respeito da disciplina escolar cotidiana, é a tentativa de apontar o tipo de lógica que move a escola na utilização diária de instrumentos pedagógicos tais como são os livros de ocorrência que pesquisei. Tal lógica é constituída por pressupostos, valores, instrumentos de ação, tradições, objetivos, relações, efeitos, que estão para além das especificidades dessa ou daquela escola. Fazem parte de uma cultura, intra e extraescolar, que precisa ser problematizada. (RATTO, 2007, p. 77)

A situação é geralmente “banal” e cotidiana; o aluno realiza uma ação entendida como inadequada e o professor, no exercício do que entende como sua função, utiliza um instrumento de registro disciplinar tido como de correção, adequação, posto que a punição na escola é sempre permeada por um discurso pedagógico educativo. No entanto, ao lançar mão desses instrumentos e respectivos encaminhamentos o professor ativa uma rede de normalização que passa pela vigilância, denúncia, acusação, confissão, etc. em um percurso que conduz à produção de uma verdade sobre o aluno¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Uma coisa muito comum na escola é a circulação, entre professores, dessas “verdades” a respeito dos alunos. Sobre essa questão, segue o relato de um acontecimento observado durante o acompanhamento das atividades de uma escola da rede estadual de São Paulo.

Instantâneo descritivo III - “O celular esquecido”

Um professor, ao término de sua aula que antecedia o intervalo, se encaminhou para a “sala dos professores”, como de costume, e lá foi procurado por um aluno. Como os alunos não podiam entrar naquela sala (questão de segurança e privacidade), o aluno comunicou da porta à outra professora que precisava falar com o professor. A professora o chamou e ficou ali por perto a ponto de perceber que o aluno disse que o professor havia esquecido o seu celular na sala de aula e que ele estava ali para

Trata-se de um procedimento que, para o “bem” do aluno, o submete às técnicas de exame e o enreda em uma discursividade sobre si, promovendo uma espécie de estabilização identitária. Como efeito dessa trama de saber/poder o aluno torna-se presa fácil de diversos encaminhamentos corroborados pela expertise educacional.

Porém, apesar desse efeito mais direto, sobre o próprio aluno objetivado, a pesquisa aqui considerada avança para um importante desdobramento tecnológico sobre os efeitos dessa economia jurídica que diz respeito à ideia de que para além dos alvos diretos desse dispositivo, constitui-se um leque de ameaças que atua sobre a subjetivação de todos os alunos que passam a se ver como passíveis de punição e não apenas sobre os punidos. Ser colocado no “livro de ocorrências”:

é uma forma de castigo, com todas as implicações existentes em termos de advertência, conversas conscientizadoras, envolvimento dos pais, encaminhamentos a especialistas, ameaças de suspensão, expulsão ou de acionamento do Conselho Tutelar. Trata-se de punir os que desviam, deixando claro, ao mesmo tempo, que todos são castigáveis. Essa dimensão punitiva visa reforçar a aproximação de todas as crianças com relação às regras disciplinares ou àquilo que funciona como padrão desejável de comportamento na escola a fim de manter sua ordem diária¹⁰¹. (RATTO, 2007, p. 174-175)

Há aqui um desdobramento de uma ação pontual na consideração de seus efeitos. Dessa forma, a eficiência da economia em questão não está no sucesso ou não do trato com os alunos diretamente envolvidos nos procedimentos disciplinares, dado que muitos deles, aliás, tornam-se famosos reincidentes, aqueles que nas escolas ocupam o lugar de “alunos-problema”. A produção e gestão desses “casos” atua amplamente como estratégia de disciplinamento geral de todos os alunos, fundada em uma moral voltada para a obediência, a conduta responsável, a resignação, a docilidade, a não-resistência, a conformação, características do bom comportamento escolar, que define o bom aluno do presente e o bom cidadão do futuro.

entregá-lo, o que foi feito. O professor pegou o celular e agradeceu a gentileza de seu aluno que foi para o pátio. Até então tudo tranquilo, sem maiores desdobramentos. Mas, eis que a professora se encaminha ao professor e diz para que ele tomasse muito cuidado, pois tinha informações de que aquele aluno era “um marginal”. O professor, surpreso, perguntou se ela havia visto o que tinha acabado de acontecer, e ela então respondeu que sim, mas que mesmo assim era bom tomar muito cuidado com aquele aluno.

¹⁰¹ Podemos considerar que tais livros foram se desgastando, perdendo o peso assustador que tinham a certo tempo, isso se deve, possivelmente, a uma espécie de banalização que fez diminuir a sua força, ou ao fato de que sempre “pegava” os mesmos. No entanto, eles ainda guardam uma dimensão punitiva.

No entanto, essa economia expande ainda mais seus efeitos, como analisado pela pesquisadora, pois entre seus encaminhamentos é comum o acionamento dos responsáveis pelas crianças, movimento que ao cobrar que eles garantam o tipo de controle exigido os inserem na lógica disciplinar existente nos livros de ocorrência¹⁰² (RATTO, 2007).

Há aqui uma expansão do movimento de culpabilização que atravessa os muros da escola e aciona a família para que cumpra as funções que a escola passa a lhe atribuir. Assim a escola opera uma forma de funcionamento institucional que, segundo o trabalho aqui considerado, acarreta aos pais a acentuação de traços atribuídos à infância, como dependência, imaturidade, desprestígio, despreparo, etc., exigindo intermitente intervenção em sentido controlador, corretivo e vigilante. A relação de tutela sobre os alunos é então estendida aos pais. É muito comum circular entre professores a ideia de que se precisa ensinar os pais a educarem seus filhos.

O pressuposto parece ser o de que, se os filhos estão resistindo aos processos de disciplinamento escolares, mais do que a necessidade de rever e reelaborar tais processos, isso indica a necessidade de reforçá-los, disciplinando os pais na mesma perspectiva feita com as crianças – pais, portanto, que devem ser vigiados, examinados, normalizados, corrigidos – posto que sua ‘incompetência’ (suas ‘insuficiências, faltas, deficiências’) está se refletindo na ‘incompetência’ dos filhos. E se pensarmos que ‘infantilizar’ alguém significa tratá-lo como ‘imaturo, dependente’, como ‘portador de deficiências’ ou de ‘faltas’ urgentes que precisam ser sanadas, tudo isso desembocando na necessidade de vigilância, exame, normalização e correção, podemos pensar que também sobre os responsáveis incidem processos de infantilização. Há que trabalhar intensamente sobre o que aparece como sendo a ‘imaturidade’ dos pais, suas ‘incapacidades’, seu ‘despreparo’, falando por eles, pensando por eles, decidindo por eles. E, assim, eles aprendem a ser pais, na prática da relação com a escola. (RATTO, 2007, p. 209)

Por fim, a respeito do que nos interessa mais diretamente, chegamos a um fundamental desdobramento que compõe a economia jurídica presente nos dispositivos disciplinares inicialmente direcionados às condutas de alunos específicos:

¹⁰² Mesmo havendo um certo receio em convocar a presença dos responsáveis pelos alunos, pois esses passaram a ter um comportamento algumas vezes contrário à resignação que era comum, trata-se ainda de uma medida amplamente utilizadas pelas escolas.

Tal lógica, tendo os livros de ocorrência como instrumento, não objetiva só as crianças, mas todos aqueles envolvidos com a instituição escolar: docentes, pedagogas (coordenadoras), diretoras, funcionários, famílias. Ainda que as crianças sejam os alvos de disciplinamento, todos, em alguma medida, conforme cada tipo de situação ou de correlação de forças, estão inseridos em cenários de infantilização, em cenários criminosos e pecaminosos, em cenários de vigilância, exame e normalização, tornando-se permanentemente culpáveis e puníveis. (RATTO, 2007, p. 209)

Os chamados “livros de ocorrência”, característicos instrumentos de controle das condutas dos alunos, tão bem analisados por Ana Lúcia Silva Ratto, nos quais são feitos registros dos atos de indisciplina e possíveis encaminhamentos, configuram-se como uma espécie de instância jurídica formalizada a tomar corpo no interior do funcionamento da escola que passa a envolver todos os indivíduos que de alguma forma se relacionam com ela. Vimos até então seus efeitos sobre os alunos e seus responsáveis, passemos então a considerar suas articulações com algo que compõe uma espécie de administração dos professores.

Nesse sentido, há um aspecto desses instrumentos de controle da conduta dos alunos que foi apontado pela autora e que nos interessa de forma específica. Afirma ela que esse instrumento “protege a escola de possíveis acusações sobre o que acontece com o aluno” (RATTO, 2007, p. 78). Interessante constatação, a respeito da qual cabe perguntar: O que pode acontecer com o aluno para que possa justificar uma acusação contra a escola? Quem acusaria a escola de algo? Ou ainda: Porque a escola precisa se proteger? Qual a ameaça que está em questão? Até mesmo: Qual prática de funcionamento é desencadeada por essa ideia de que a escola precisa se proteger?

Ainda segundo a pesquisadora, “a vigilância sobre o corpo infantil baseia-se em dois grandes leques de necessidade: as relacionadas ao disciplinamento, em geral, e as especialmente relacionadas ao disciplinamento no que se refere às obrigações de proteger a criança enquanto ela está sob sua responsabilidade” (RATTO, 2007, p. 128). Portanto, verifica-se que a “proteção da escola” está vinculada à “obrigação de proteger a criança”. Isso porque, entre outras coisas, conforme se pode verificar pela vasta literatura atual a respeito da educação escolar, as disposições normativas de proteção a crianças e adolescentes tornaram a escola culpável¹⁰³. Por sua vez, cabe ressaltar que a

¹⁰³ A esse respeito compartilhamos da seguinte ideia de Ratto (2007, p. 129): “o tipo de questionamento que faço não vai na direção de pensar que a escola não tenha que se responsabilizar pelas crianças enquanto elas estão sob sua guarda; o problema gira em torno do tipo de lógica e implicações com que tal

“proteção da criança” na escola, deve ser exercida em grande medida por quem está em contato direto com ela, no caso, especialmente os professores. Em uma escola que passa a ser culpável poderia até ser possível imaginarmos a colocação da própria instituição em questão, mas não é o caso, pois impera a sua blindagem produzida pelo consenso de sua fundamental importância da forma como ela é, e assim culpáveis tornam-se os professores.

Dessa forma, o que geralmente se considera como culpa da escola tende a recair sobre alguém, em grande medida sobre os professores. Raramente o funcionamento próprio é colocado em questão, muito mais comum é a consideração de desvios, equívocos, incapacidades de seus operadores, a serem eventualmente punidos, preservando e reafirmando o tal funcionamento, e, no mais das vezes, convocando ao aperfeiçoamento de seus mecanismos de controle e vigilância. Os professores passam então a encontrar-se em uma área de risco, chegando ao ponto atual de muitos terem medo de encostar em um aluno devido à ameaça de acusação de “maus tratos”, ou, em outras situações, de serem enquadrados na imprevisível definição de “danos morais”.

Assim verifica-se que a necessidade/exigência de “proteger” a criança, com todo o seu grau de indeterminação, torna-se uma das principais formas de gestão da conduta docente, fazendo com que esses também tenham que se “proteger”. Aqui temos então um aspecto importante da produtividade das relações de poder que atravessam a escola: a necessidade de proteger-se funciona como uma incitação constante de professores à produção de “provas”. Tudo (o que interessa, é claro) deve ser documentado, registrado, deve-se ter sempre à mão uma testemunha, de preferência alguém confiável, deve-se também compor forças para que o responsável por redigir atas o faça sempre da forma que lhe seja mais conveniente possível, entre uma série de outras artimanhas que se tornam estratégicas para fazer a verdade funcionar a seu favor sempre que necessário.

Temos, portanto, uma situação na qual os dispositivos disciplinares articulam-se a disposições normativas de proteção de crianças e adolescentes, configurando uma trama gerencial que demanda a produção incessante de “provas” como técnica de proteção às possíveis denúncias e acusações. Em um cenário onde alegava-se que a verdade sempre estava com os professores (eram os “donos da verdade”, como se dizia), verifica-se que a luta pela proteção de crianças e adolescentes, uma luta por justiça

responsabilidade funciona no cotidiano escolar. O que me parece problemático é que, se a escola precisa cercar-se de todo tipo de precauções para que não venha a ser acusada de negligência (...) é porque também se encontra em um conjunto de relações que a tornam constantemente vigiável, culpável e punível.”

também no interior do funcionamento escolar, fez expandir os efeitos de verdade e assim o mecanismo de injustiça viabilizado pelo seu funcionamento não foi colocado em questão, apenas teve o seu efeito expandido, tornando os professores também seus reféns¹⁰⁴.

Dessa forma, pais, professores e alunos, enredados nessa trama, a alimentam por meio de acusações e decorrentes exigências de vigilância e controle mútuo. É assim, portanto, na prática cotidiana da relação com a burocracia normativa, que se aprende a produzir verdades sobre os alunos, traço importante do modo comum de ser professor na atualidade.

A esse respeito, chama a atenção o que escreve a autora dessa interessante análise sobre o sentido e os efeitos do uso dos “livros de ocorrência” nas escolas, aqui considerada como referência. Para além, ou talvez melhor, aquém, de qualquer espécie de julgamento sobre sua posição a respeito do uso desse instrumento, vale atentar para o contexto apontado por ela para a defesa de seu uso. Diz a autora:

Concluo explicitando meu atual posicionamento a respeito do polêmico uso ou não de livros de ocorrência no cotidiano escolar. Enquanto estivermos vivendo em meio a uma cultura social e escolar que, a qualquer momento, pode nos colocar no ‘banco dos réus’, penso que pode ser necessário usá-los, especialmente em algumas situações disciplinares mais graves nas quais seja prudente, sim, a escola proteger-se de possíveis processos de acusação. (RATTO, 2007, p. 258 – grifo nosso)

É importante frisar que a autora foi professora do ensino básico por vários anos e que, portanto, pondera dessa forma por conhecer de perto as tensões que atravessam a escola e a prática docente. Destacamos isso como forma de sugerir o tamanho da força que essa “cultura social e escolar” possui na produção de um modo de ser professor, pois apesar de todo o esforço de análise e problematização empreendido pela autora, demonstrando a rede de encadeamentos na qual se inserem os “livros de ocorrência”, ela conclui reconhecendo que “pode ser necessário” o seu uso. Podemos considerar que

¹⁰⁴ De forma secundária, diga-se de passagem, a forma de enfrentamento de eventuais injustiças sofridas por alunos que incita à produção de provas tem uma eficiência questionável no âmbito do que se propõe objetivamente, como nos diz Ratto (2007, p. 206): “Tendo em vista que, articulados ao contexto do disciplinamento efetuado, os livros de ocorrência existem para estabelecer a verdade e proteger a escola de possíveis acusações, é fundamental que funcionem no sentido de dirimir dúvidas e registrar uma espécie de consenso. Tal consenso é particularmente problemático, dado que é construído em meio a um poder de escrita que beneficia, sobretudo, as verdades que as autoridades escolares querem ou precisam estabelecer (...)”.

essa necessidade é promovida pela realidade e sua inelutável demanda, afinal, o temível banco dos réus nos espreita. Mas cabe perguntar: Seriam inelutáveis as demandas da “realidade”?

4.3.2 - A administração do professor via produção de verdades sobre si

Thomas S. S. Dulci (2009) analisou o procedimento jurídico-administrativo utilizado como técnica para se estabelecer a verdade a respeito de um suposto acontecimento cuja suspeita de responsabilidade recaia sobre algum agente escolar. O que institui esse procedimento nas escolas da rede estadual de São Paulo é o “Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo”, Lei no 10.261, de 1968, alterado no ponto específico que trata desse procedimento pela Lei Complementar 942, promulgada em 6 de junho de 2003. Além disso, há algumas publicações que ajudam a definir alguns parâmetros, como um Boletim da COGSP a respeito das “Apurações Preliminares”.

No resumo de seu trabalho o pesquisador aponta alguns aspectos do atual contexto em que se encontra o sistema educacional no Estado de São Paulo, os quais configurariam uma ampliação da processualidade jurídico-administrativa no seu interior. A esse respeito, escreve ele:

Nos últimos anos, parece haver crescido, de modo acentuado, o número de punições dos agentes escolares no âmbito da educação pública. Embora não existam estatísticas oficiais a esse respeito, o aumento das queixas desses agentes no interior das escolas públicas, o volume do trabalho jurídico dos sindicatos na defesa de seus associados e as numerosas reportagens de teor criminal veiculadas na mídia sobre o tema, indicam “agitações” político-morais que concernem ao tema da punição.¹⁰⁵ (DULCI, 2009, p. 06)

A forma mais conhecida assumida por esse procedimento é o “processo administrativo”, porém há outros encaminhamentos que o antecedem ou se apresentam

¹⁰⁵ Não há como afirmar a existência de uma relação direta, porém é no mínimo sugestivo que esse crescimento de punições, como citado, tenha ocorrido no mesmo período em que houve um crescimento assustador no país, entre os trabalhadores em geral, do pedido de auxílio doença: “de 2006 a 2009, houve uma disparada nos auxílios-doença acidentários para trabalhadores com transtornos mentais e comportamentais, o que inclui o assédio moral. No período, a concessão do benefício saltou de 612 para 13.478 trabalhadores.” (“Projeto de lei inclui assédio moral entre os tipos de acidentes de trabalho”, Jornal O Estado de São Paulo, 04 de agosto de 2010, p. B12 – Disponível em < http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100804/not_imp590036,0.php >).

como alternativa, como já foi apresentado em linhas gerais no item “4.3 - Caminhos do ‘processo administrativo’”. O que nos interessa verificar é que em qualquer caso trata-se de uma tecnologia que funciona por meio de inquéritos, investigações, sindicâncias, dossiês, testemunhos, exames, interrogatórios, documentos, etc. Toda essa movimentação aqui citada, disparada pela denúncia, é colocada em ação mesmo que o denunciado não venha a ser considerado culpado e, portanto, não deva ser penalizado. Aliás, destaca-se que tudo isso é também “necessário” para provar a inocência do próprio denunciado.

Há aí, portanto, algo de importante, trata-se de uma tecnologia que envolve a todos, denunciante e denunciado, culpado ou inocente, testemunhas, investigadores, etc., além disso, o mesmo mecanismo acionado para provar uma eventual culpa também é utilizado para provar a inocência, e aqui temos então um ponto fundamental, pois tenha um veredicto ou outro, um encaminhamento ou outro, seja qual for o seu desfecho, o que se mantém em qualquer ocasião é o próprio mecanismo. Esse geralmente não é colocado em questão, e quando o é trata-se apenas de uma acusação que aponta uma eventual falha que se corrigida promoveria enfim “a justiça”. Dessa forma não se atenta para o fato de que é o seu funcionamento e especialmente o ideal de verdade que carrega, que produz os efeitos mais importantes. Enquanto se discute o seu aperfeiçoamento, ou sua ineficiência aqui e ali, ele continua funcionando.

À medida que conversávamos com os professores processados, o que se tornava claro era que os processos moviam uma maquinaria subjetivante avassaladora: a verdade dos processos se relacionava com uma verdade revelada das pessoas processadas e que tinha efeitos que se estendiam muito além da mera qualidade de profissional do setor público. Os processos eram “deles”. Em outras palavras, os processos operavam, de modo performativo, também aquilo que Foucault chamou de “tecnologias de si”. O processo “revela” uma verdade desses sujeitos, verdade íntima, verdade que acaba se confundindo com a identidade dessas pessoas, conformando um si. (DULCI, 2009, p. 51)

Considerando, portanto, que é o próprio mecanismo em funcionamento o que interessa, e tendo como referência o que acaba e ser apresentado sobre os professores processados, cabe considerar que os procedimentos jurídico-administrativos, para além do que venham a concluir, fazem funcionar em seu desenrolar uma maquinaria de produção da verdade sobre os acontecimentos específicos, mas também, e

principalmente, sobre as próprias pessoas envolvidas. Essas passam a se ver inseridas em uma trama em que o exercício de produção de uma verdade através da atualização de certos acontecimentos configura-se como um exercício de produção de uma verdade sobre si próprio. O que está em jogo não é uma ação específica, pontual, a ser eventualmente reprovada, mas o próprio sujeito, que passa a ser convocado a “falar-se”, a “ver-se”, a “julgar-se”, a “corrigir-se”. Alvo de exame e incitado ao autoexame, tem-se um movimento no qual a fala, na forma de confissão ou de testemunho, cumpre um papel fundamental tanto no sentido ritual de confirmação da verdade dos acontecimentos, quanto, e principalmente, na manifestação de uma verdade de si. A pesquisa aqui utilizada como referência cita vários processos em que o acusado é questionado e convocado a falar de si em um exercício confessional de autoexposição, o que geralmente traz como conteúdo afirmações de que se é uma “pessoa de bem”, “dedicada a benfeitorias”, tanto na vida profissional como na vida privada. Tal estratégia, como sugerido pela pesquisa, opera uma importante força de conformação, produzindo a si como vigilante de si mesmo.

Nesse sentido, em vários casos, como constatou o pesquisador, reconhece-se o próprio procedimento como promotor de efeitos importantes, independente de seu veredicto. Cabe afirmar mais uma vez, o ponto fundamental é o seu funcionamento. A respeito de um processo/documento analisado, comenta:

O processo é arquivado, tendo conclusão favorável em relação à professora, que, em seus fundamentos, argumenta em favor de sua vida como docente, seu envolvimento com a escola, com a comunidade, sua luta por uma escola inclusiva etc. Nos comentários finais, ainda, a supervisora transcreve algumas palavras sobre os efeitos do processo na escola: ‘a própria repercussão [do processo] mudara as vidas dos envolvidos e levou a comunidade a refletir sobre as formas de comunicação na escola’. (...). Observe-se o caso que se acabou de descrever: não é necessário de modo algum as tais ‘penalidades previstas em lei’; a sutileza do documento está em mostrar que foi o próprio processo, como máquina de verdade, que propiciou efeitos de subjetivação praticamente cirúrgicos (sobre a professora) e ao mesmo tempo generalizantes (sobre a comunidade escolar inteira); enfim, sobre todos e cada um. (DULCI, 2009, p. 67-68)

Portanto, cabe considerar o processo como um ritual estruturado para produzir uma série de efeitos minuciosos no processado, independente de seu desfecho, no

entanto, acrescenta-se aqui outro aspecto fundamental desse procedimento que diz respeito aos seus efeitos nos não processados. Como citado anteriormente, em uma situação dessas (a experiência de se viver um processo) a comunidade é levada a refletir.

Entre outras coisas, ocorre, portanto, que os agentes escolares e especialmente os professores, passam a atuar baseados em um cálculo que incorpora a possibilidade de um questionamento jurídico-administrativo de sua conduta. Vida calculada, correta, reta, afeita a mesquinharias, produzida na mediocridade do jogo legalidade/ilegalidade. Não se faz necessário envolver-se em um processo para estar sujeito a seus efeitos, pois a sua possibilidade passa a compor as relações sociais e funcionais e colabora para a definição da medida do que se entende por possível no cotidiano escolar. Ocorre que o pensamento convence-se de que o seu campo de ação é apenas o pensável. Nesses termos, a noção de lei passa a atuar como referência para as formas de vida. A legalidade, e seu oposto complementar, é claro, passam a cobrir todas as possibilidades.

No entanto, caberia um questionamento a partir da ideia bastante comum de que “quem não deve não teme”: Afinal, porque se preocupar com isso, com a possibilidade de ser acusado de algo, quando se sabe que nada de errado foi feito? Um primeiro aspecto importante em relação a isso é que nunca se tem certeza de que nada de errado foi feito. São tantas delimitações, regulamentações, obrigações, recomendações, orientações, interpretações, etc., que atravessam o fazer docente e o funcionamento da escola, que essa se configura como um campo movediço, pautado pela desconfiança, produzindo o professor como um sujeito sempre à procura de garantias e certezas.

Por isso, não é à toa uma recomendação comum dos mais “experientes” aos iniciantes na carreira docente que sempre surgem com novas ideias e propostas, para que façam o “feijão com arroz”, pois “não vale a pena se arriscar”. Há uma estratégica indeterminação na definição das faltas e, além disso, um inevitável trânsito entre legalidade e ilegalidade como condição de funcionamento das instituições. Dessa forma, todos estão sujeitos a serem mirados pelo clarão do poder.

Um segundo aspecto importante diz respeito ao fato de que mesmo que se venha a provar a inocência, o próprio processo até esse veredicto configura-se como um exercício de punição. A prática investigativa através da qual uma vida passa a ser questionada, o burburinho que começa a circular a partir de então, o clima de tensão devido à presença das autoridades, a desconfiança entre pares, tudo isso compõe um cenário que faz do próprio processo uma instância de punição. Trata-se dos efeitos que

decorrem do peso que a simples suspeita exerce ao recair sobre alguém. O risco de ser marcado pela infâmia circula na escola como algo assustador. A sua ameaça real na forma de uma investigação já em curso, deixa, então, marcas inequívocas.

De acordo com Thomas S. S. Dulci (2009), verifica-se que os procedimentos jurídicos de extração da verdade, nas suas mais variadas formas, são em si danosos. O alvo do procedimento, independente de seu resultado, é submetido a uma série de danos. Isso cumpre um papel importante no sentido de que não basta “ser inocente”, é preciso evitar ao máximo o processo, pois uma vez em suas malhas já se é punido. A punição não está apenas em seu resultado ou término e sim em seu procedimento, por isso a ameaça do processo é aterrorizante, e assim apenas a sua possibilidade já cumpre um importante papel no exercício de condução de condutas.

De acordo com o pesquisador, no passado, em vários casos, como entre os germânicos, a relação entre o procedimento jurídico do processo e a produção de um dano era direta, não havendo uma separação institucionalizada, regulamentar, entre processo e punição. A produção da verdade se dava por métodos violentos, muitas vezes associado a uma tradição guerreira. Porém isso sofreu transformações no sentido da racionalização processual, promovida pela emergência de saberes ligados ao humanismo, com a delimitação das práticas dos agentes processantes, com o advento de garantias processuais ao acusado, etc. No entanto, essa racionalização não elimina o dano que se desencadeia no próprio funcionamento do processo, apenas o sofisticava tornando-o menos questionável, e, mais do que isso, aceitável, em nome da verdade (DULCI, 2009). Tem-se uma situação, então, que, sobre o pretexto de se buscar racionalmente a verdade, eliminando o caráter visivelmente violento de tais práticas, cria-se uma performatividade que produz medo e desconfiança.

Para além da dificuldade de garantia de que não se fez nada “errado”, dada a própria dinâmica institucional, e considerando que o próprio procedimento jurídico-administrativo de produção da verdade é em si danoso ao investigado, o que o torna indesejável em qualquer circunstância, acrescenta-se o fato de que o início de um procedimento de investigação não diz respeito à necessária existência de algo ilícito ou ilegal que o justifique, basta uma suspeita, a qual pode recair sobre qualquer um. Isso é fundamental no funcionamento cotidiano da instituição escolar, pois se torna uma variável importante na composição do jogo de forças interno, incitando e desestimulando condutas.

Diante disso, a experiência em uma escola na condição de professor, entre outras coisas, incita, por exemplo, à prudência no que se refere à administração das relações pessoais, pois essa talvez seja uma das melhores formas de se proteger (palavra de ordem no presente escolar que denota o estado de fraqueza em que todos se encontram). Afinal, o encaminhamento de uma denúncia para a “apuração preliminar” e o decorrente estabelecimento de materialidade e autoria dos fatos denunciados ou não, são resultados, também, de intensas movimentações no interior da instituição escolar na qual o jogo de forças interno, em certa medida, pode disparar uma acusação e definir os rumos de uma apuração. São trocas de favores, micro-benefícios, pequenas vantagens, muitas delas dentro da lei, que compõem o chão comum do mercado onde se deve negociar sua própria segurança ou no mínimo uma relativa tranquilidade¹⁰⁶. Jogo de forças interno que, baseado em uma estrutura hierárquica, produz a aridez como índice de normalidade institucional.

Além disso, destacamos ainda uma interessante afirmação feita por Dulci (2009) em seu trabalho de análise dos procedimentos jurídico-administrativos de produção da verdade no interior da escola: “pouco importa, no fim das contas, a ‘verdadeira’ culpa ou a ‘verdade’ dos acontecimentos. O que está em jogo é a perseguição da culpa e a fabricação dos acontecimentos.” (p. 101). Interessante, pois o que importa, o que faz funcionar, não é a conclusão da “verdadeira” culpa ou da “verdade” dos acontecimentos, mas sim o movimento de perseguição da culpa e de fabricação dos acontecimentos a que todos são incitados. Esse é o ponto, o movimento, pois no interior da escola, para além de qualquer discurso pedagogicamente correto, verifica-se uma luta constante em torno da atribuição da culpa, como já observado em relação a alunos e responsáveis, mas também entre os próprios agentes escolares, bem como de produção incessante de provas e testemunhas como garantias pessoais em um campo

¹⁰⁶ Sobre essa questão segue o relato de um professor, colhido durante o acompanhamento das atividades de uma escola da rede estadual de São Paulo, o qual sugere a existência legal desse mercado:

Instantâneo descritivo IV – Eleição para o Conselho de Escola

Em uma escola um grupo de professores interessados nas discussões que passavam pelo Conselho de Escola, instância máxima de decisão interna, começa a ganhar espaço e a colocar em questão alguns aspectos importantes do funcionamento da instituição, como as práticas da coordenação pedagógica e os encaminhamentos da própria direção. Diga-se de passagem que nessa, como é comum em grande parte das escolas, não havia nos últimos anos o menor interesse por parte dos professores em compor o tal Conselho, para o qual era previsto o mecanismo de eleição entre pares, mas que nunca acontecia, sendo sempre resolvido por um empurra-empurra devido à obrigação formal. Curiosamente, após aquelas movimentações promovidas por um grupo de professores interessados, como já citado, a composição do novo Conselho de Escola teve enfim um processo eleitoral que contava com um grande número de professores inscritos (sendo a grande maioria os que sempre manifestaram total desinteresse). Com o resultado das eleições e a clara neutralização daquele grupo inicial, ouvia-se nos corredores da escola que a diretora estava “devendo mais uma”.

minado. Enfim, trata-se de técnicas de autoproteção a que todos são incitados, tendo como efeito, no entanto, a disseminação da fraqueza e da falta de coragem, e operando, assim, uma estratégia de controle baseado nos próprios interesses de autoproteção de cada um.

Verifica-se, então, que os procedimentos jurídico-administrativos para realização do que se entende por justiça desencadeia mecanismos de disputa em torno da verdade, enredando todos em uma trama onde cada um deve se empenhar em fazer a verdade funcionar a seu favor. Dessa forma, há uma convocação à produção da vida no interior de cálculos que visem à minimização da probabilidade de ser pego pelo poder. Entre outras coisas, é também assim que se aprende a ser professor em uma escola. Aqui talvez esteja um importante aspecto da mediocrização da vida e do fazer docente.

É importante frisar que nesse caso não é possível uma redução binária operada por uma suposta luta de classe, na qual os agentes escolares comporiam a classe oprimida e o Estado o seu opositor. Não se trata de defender uma justiça mais justa, como geralmente defendem os sindicatos, mas que nada mais fazem do que colocar em funcionamento os mesmos procedimentos. Mais uma vez, o que se coloca em questão aqui é o próprio procedimento, cuja colocação em funcionamento antes de ser exigida pelas instâncias superiores é demandada e convictamente realizada pelos próprios agentes escolares. Dessa forma o problema não é da ordem de uma opressão externa, mas de fato trata-se da problematização do Estado em nós.

5 - Desfecho: provocações para um possível redimensionamento das lutas

Daqui a alguns minutos ou horas não terei mais nada. Isso depende também de você. Mas posso dizer, no fundo nem importa... Ou melhor: é o fim da vida. Nem sei: realmente é o fim da vida? Talvez, de manhã, queira viver de novo, mesmo sem Anna. A vida é muito forte. Sei algo sobre isso. Nesse momento não quero outra coisa a não ser a verdade. E você sabe como é difícil... Saber a verdade. De manhã começará algo que nada terá a ver com a minha verdade. Perguntarão, responderei. O mundo pergunta: dados pessoais, o nome de Anna, idade, religião, e depois: por quê, quando? Não entendem. Primeiro será um funcionário a perguntar, depois um juiz, depois peritos e contraperitos. Que devo fazer com eles? Que devo dizer a eles? De manhã todas as palavras terão outro significado. (...) preciso de um juiz que trabalhe à noite. Um juiz que julga de dia é diferente. Julga como sabe, como deve. Poderia proceder de outra maneira? (MÁRAI, 2003, p. 112)

Interessante pergunta direcionada a um juiz, mas caberia também o seu direcionamento a um professor: “poderia proceder de outra maneira?” Seguindo os passos de quem interpela o juiz do romance de Sándor Márai, poderíamos pensar sobre o que seria um professor “que trabalhe à noite”. Essa talvez seja a pista de uma outra maneira de proceder. O que pode estar em questão na diferença utilizada entre trabalhar à noite e trabalhar de dia? Noite e dia. Clareza e lusco-fusco.

Os professores são produzidos para avaliar e considerar os comportamentos com ênfase nos códigos morais, nas obrigações invariáveis que constituem um certo ideal de sujeito moral, conforme aponta uma série de trabalhos sobre o trato da indisciplina na escola: Ratto, 2007; Ó, 2007 ; entre outros. Seria possível ser professor e considerar (pensar, vivenciar) os comportamentos em termos de singularidades que se constituem a partir de escolhas e relações ativas e circunstanciais que se estabelecem consigo e com os outros? Seria possível trabalhar no lusco-fusco, sem a claridade objetivadora que tudo determina?

Os professores são produzidos para operarem continuidades: desenvolvimento linear do conhecimento, desdobramentos contínuos de cada disciplina, estabelecimento de continuidades entre o aluno do presente e o futuro adulto, encadeamento natural/racional da história, naturalização da condição hierárquica, linearidade entre a vida de cada um e o Estado, etc. Seria possível constituir-se como professor atuando no

plano de linhas de fraturas múltiplas, com ênfase nas discontinuidades, nas incompletudes, nos desentendimentos, na não-linearidade, evidenciando exatamente as forças que buscam impor as continuidades? Poderia proceder de outra maneira?

Na instituição escolar, diante das forças que atuam no seu cotidiano no presente, verifica-se que grande parte dos que querem experimentar, proceder de outra maneira, e por isso abdicam da certeza e da segurança que se impõe em suas rotinas, acabam se rendendo ou, no limite, abdicando da própria escola. Essa vem se tornando insuportável para muitos.

De acordo com Silvio Gallo (mimeo I), os professores produzem ou podem produzir suas resistências aos modelos estratificantes e serializantes, investindo em processos educativos de singularização, o que é a aposta de algumas interessantes linhas de pensamento que procuram investir no plano da micropolítica, bem como uma importante referência para esse trabalho. Contudo, precisamos reconhecer que um posicionamento ético-político de resistência dessa ordem trata-se menos de uma questão de esclarecimento e mais uma questão de coragem. Nesse sentido não se trata apenas de dizer aos professores as verdades que não sabiam, mas de perguntar-lhes sobre o que estão fazendo de suas vidas e das dos seus alunos. Isso pois, diante da situação que se vive atualmente no interior das escolas, investir em processos educativos de singularização impõe assumir uma guerra; é necessário o rompimento com uma série de obrigações, especialmente com uma figura de si enquanto professor, e uma estratégia de luta contra as capturas jurídico-administrativas que atravessam e, mais do que isso, constituem a instituição escolar no presente.

A referência à ideia de guerra traz consigo uma noção de oposição enrijecida, e nesse movimento seria capturável pela lógica binária de fortalecimento do que procura se opor. Seria possível outra forma de guerra, fundada em alguma estratégia que enfraqueça o opositor? Talvez, para tanto, seja necessária uma certa leveza na linha do que Nietzsche afirma em “Gaia Ciência”: “Que a minha única negação seja desviar o olhar.” (NIETZSCHE apud HENZ, 2009, p. 156) Desviar o olhar, desviar o pensamento, desviar-se de si mesmo. Não nos iludamos, não se trata de algo simples e talvez seja necessário muita coragem e firmeza para tal prática.

De acordo com Rancière (1996) é a figura da vítima que define atualmente um sentido de comunidade humana. Nessa linha consideramos que, entre outras coisas, o direito parece criar uma comunidade de vítimas, as quais precisam ser protegidas. Assim afirma Rancière (Ibid, p. 125) que “o titular puro e simples do direito não é nada

mais que a vítima sem frase, última figura daquele que é excluído do logos, provido apenas da voz que exprime a queixa monótona, a queixa do sofrimento nu, que a saturação tornou inaudível.” Nas escolas, entre professores, a queixa monótona impera. Seria possível desviarmo-nos de nós mesmos?

Ratto (2007), em seu trabalho já citado, aponta para a possibilidade de um disciplinamento voltado para as aproximações entre arte e vida, a questão é que os dispositivos de “proteção”, entendidos e demandados como necessários no presente, normatizam detalhes da vida e a torna enrijecida em suas possibilidades controladas de variação. A demanda por proteção é a demanda por vigilância e controle, o que nos afasta da possibilidade da vida como “arte da existência”, propiciando muito mais a vida como uma espécie de “fardo da existência”.

O que nos cansa e nos faz sofrer é o fato de que o homem se tornou algo como médio, medíocre e insosso. É esse um diagnóstico feito por Nietzsche do que emerge no final do século XVIII na cultura ocidental. A mesmice e o apequenamento do homem tornaram-se metas de nossa civilização. Não acidentes de percurso, mas metas. (HENZ, 2009, p. 138)

Na linha traçada por Nietzsche o homem assumiu a expressão de uma negação da vida (HENZ, 2009). No entanto, essa negação é eficiente porque figura como afirmação. Para tanto basta considerar todo e qualquer discurso a respeito de proteção, segurança, prevenção, vigilância, administração, planejamento, controle, todos eles apresentam-se em defesa da vida, da promoção do bem-estar, da felicidade, da justiça. Podemos considerar que se trata, portanto, de uma “afirmação” que funciona como negação da vida e nesse caso talvez seja necessário exercitarmos o contrário, uma “negação” que funcione como afirmação da vida. Diante das “boas vontades” de hoje em dia, da dedicação em “fazer e querer o bem”, com todos os seus efeitos de apequenamento da vida, pode ser interessante exercitarmos “o poder de não querer” (PELBART, 2008).

A respeito de todo o aparato de proteção/segurança, vigilância e controle institucionalizado e a vida que se vive nas escolas, podemos considerar a existência de uma certa descontinuidade. Nem sempre toda a racionalidade que envolve esse aparato é compartilhada com os professores, ou se faz presente em seu dia a dia. Talvez aí esteja a sua força, pois é nessa leveza que tal aparato surge como desejo dos próprios professores, como uma necessidade deles próprios e não como uma opressão. Porém, é

nessa mesma descontinuidade que talvez esteja a sua fragilidade, pois como não se trata de uma dominação há sempre a possibilidade do “não” no sentido afirmativo, uma negação na chave da desconsideração de um procedimento, de um encaminhamento, para apostar na invenção de outros.

Os pesquisadores Jorge Larrosa e Ana Lúcia Silva Ratto apresentam alguns pontos de partida para o cultivo do que consideram como artes da existência no cotidiano escolar, os quais seriam: a “arte do silêncio”, a “arte ou o cuidado de morrer”, a “arte da escrita de si”, a “arte da risada” e a “arte da disciplina”, o que segundo eles apontam para a ideia de uma “Pedagogia como arte” (RATTO, 2007, p. 252). A viabilização dessas “artes”, que parecem bastante interessantes do ponto de vista afirmativo, demandam, no entanto, devido a uma dinâmica cristalizada do funcionamento da instituição escolar, uma postura ético-política da ordem de um “exercício de descrição” (PELBART, 2008), uma espécie de não-afirmativo como força que abre espaço, brechas, vãos, diante das certezas e do moto-contínuo que criam uma superfície regular e apertada para os encaminhamentos diários que dão forma à escola. Nesse sentido, podemos entender que a “arte do silêncio” requer dizer “não” à constante verborragia emissora de juízos e verdades e lamentos que assumem a forma de uma ladainha (narrativa) repetitiva, sufocante e anestesiante, nesse caso “não” como possibilidade de instaurar um estado de atenção e sensibilidade ao mundo, ao outro e a si; a “arte ou o cuidado de morrer” requer dizer “não” a um apego endurecido à continuidade, à permanência, à cristalização, ao encadeamento lógico para repor o mesmo, à ordem numa visão de progresso, nesse caso “não” como reconhecimento da tragicidade da vida que para se intensificar precisa estar aberta para a finitude; a “arte da escrita de si” requer dizer “não” a uma espécie de leitura de si (e do outro), no sentido de que, em linhas gerais, a leitura visa o conhecimento, ter acesso ao que já está, enquanto a escrita é uma ação criativa, visa produzir o que não está no mundo, nesse caso “não” como um esforço de escapar ao plano da mimese, da repetição, do mais do mesmo; a “arte da risada” requer dizer “não” à seriedade exigida pela importância e responsabilidade atribuída à ação escolar e docente, nesse caso “não” como um exercício e exposição da comicidade do papel que atribuímos a nós mesmos e como um desconserto da suposta nobreza de certas ações; a “arte da disciplina” requer dizer “não” ao descaso individualizado com os acordos circunstanciais, o que acaba por reivindicar formas de controle genéricos e externos, e à falta de investimento no exercício do pensamento, nesse caso “não” como uma recusa à disseminada displicência oposta ao

esforço que viabiliza a criação e a experimentação. Como desdobramento desse percurso, podemos entender que uma “Pedagogia como arte” requer dizer “não” à própria Pedagogia, como recusa a um modelo, uma verdade científica, um saber normatizador e normalizador para a possível emergência de “práticas menores”.

Esse “não” que enfrenta uma realidade dada, que interpõe uma recusa diante do real imperativo, que visa desalojar a certeza de sua soberania, tem sua força no que pode ser considerado como a “potência do não”, um exercício ético-político de “descrição da realidade” em um mundo sufocado de certezas incessantemente confirmadas pela realidade.

A respeito da ideia de “menor”, “práticas menores” ou eventualmente uma “educação menor”, que possa emergir do exercício de um “não afirmativo”, se faz necessário algumas precisões para delimitar os seus contornos e assim intensificar a sua potência. No âmbito da educação tal ideia vem sendo desenvolvida principalmente pelo filósofo Silvio Gallo, o qual, em seu texto “Educação menor: singularidade, criação e resistência” (mimeo I) esforça-se em desembaraçar-se de certas formas de pensamento que funcionam exatamente como estratégia de captura do “menor”.

Em linhas gerais, temos uma educação que se baseia na elaboração de métodos, na fixação de objetivos, na construção de sistemas de avaliação, enfim, em uma grande quantidade de iniciativas que visam estabelecer um controle sobre o processo, medir os desvios, administrá-los, tudo baseado em um pretenso saber sobre o ensino e a aprendizagem. Trata-se de pensar e fazer a educação baseado em um modelo, ao qual os acontecimentos devem ser submetidos e assim administrados, controlados. De maneira rápida tais características definem o que se pode entender como uma “educação maior”.

Inúmeras são as críticas a essa forma de educação, no entanto grande parte delas são acompanhadas de um modelo “alternativo”. Essa ideia de outro modelo funciona na chave da utopia, opera por uma luta entre modelos, não colocando em questão exatamente a exigência da existência de um modelo. Portanto, tais críticas carregam consigo o fundamento do que dizem criticar, almejam fixar um outro modelo, apenas uma troca no interior da própria educação maior.

A esse respeito, porém no âmbito da literatura, Gallo destaca uma interessante observação feita pelos pensadores que desenvolveram a noção de “menor”; segundo esse pensador, no livro sobre Kafka, Deleuze e Guattari fizeram a crítica dos movimentos literários que têm o desejo de instituir-se, de criar um novo modelo: “quantos movimentos literários, mesmo bem pequenos, só têm um sonho: preencher

uma função maior da linguagem, fazer ofertas de serviço como língua do Estado, língua oficial /.../Ter o sonho contrário: saber criar um tornar-se-menor” (DELEUZE e GUATTARI apud GALLO, p. 09-10, mimeo II).

Nesse sentido tornar-se menor aponta para a ideia de investir em um devir-menor, algo que não almeje a forma de um novo modelo a ser instituído. Assim, pode-se considerar a noção de “educação menor” como experimentação, invenção de linhas de fuga na educação maior (GALLO, mimeo II). Tal ideia, segundo o filósofo Silvio Gallo, funciona na chave da heterotopia: “trata-se de não criar modelos novos, mas simplesmente formas outras de fazer e de viver, no contexto mesmo daquele modelo instituído. Transformar o modelo micropoliticamente (microfisicamente, diria Foucault).” (p. 09)

Portanto não se trata de ceder à lógica binária que busca enquadrar tudo em um jogo de oposições. A esse respeito diz o filósofo: “A educação maior (a planificada, instituída, presente nos Planos de Educação, nas Diretrizes ou Orientações Curriculares, nos Projetos Político-Pedagógicos etc.) e a educação menor (essa criação de heterotopias no espaço escolar) não são opostas.” (GALLO, mimeo II, p. 09) Dessa forma, não se trata de uma ou outra. Em grande medida a simples oposição fortalece ao que se opõe, nesse caso pode ser mais interessante operar pela desconsideração, enquanto tática de enfraquecimento.

Importante frisar que abdicar da segurança da certeza e guiar-se pelos acontecimentos, características das práticas menores, de acordo com Silvio Gallo (mimeo II, p. 10), “não significa, claro, deixar de lado qualquer planejamento, mas sim ter o desprendimento de, a partir do planejado, seguir os fluxos do que acontece no processo.” Por isso, a “potência do não” certamente não está em simplesmente se opor a algo, mas em uma possível leveza da recusa, um desvio da rota que nos conduz à reafirmação do maior, e que, portanto, prefere apostar na vida em detrimento dos procedimentos.

A potência do não e a afirmação de práticas menores visam estabelecer brechas, vãos, espaços vazios, buracos, diante de procedimentos que se impõem como produtores de uma continuidade linear e sufocante. Afinal, de acordo com Rancière (1996, p. 136) “a comunidade política é uma comunidade de interrupções, de fraturas, pontuais e locais” e não algo estabelecido pela continuidade consensual definida pela judicialização das relações sociais, a qual pretende produzir relações sem espaços vazios, sem vãos. Esse filósofo aponta para uma comunidade política como tendo

“intervalos de subjetivação”, onde “o estar-junto político é um estar-entre: entre identidades, entre mundos” (RANCIÈRE, 1996, 136). Complementa o autor: “Os intervalos políticos criam-se ao separar uma condição de si mesma (...). Uma comunidade política não é a atualização da essência comum ou da essência do comum. É a comunhão do que não está dado como em-comum” (p. 136).

Esse entendimento desenvolvido por Rancière (1996) desdobra-se na ideia de que “a política, na sua especificidade, é rara. É sempre local e ocasional” (p. 138). É, portanto, da ordem da construção singular dos litígios, do enfrentamento circunstancial das dificuldades que se apresentam, sobre as quais não há especialistas. Nesse sentido, a respeito da dinâmica escolar e suas possibilidades expansivas de vitalidade, pode ser interessante embarcar na sugestão de Hakin Bey (2004, p. 22): “Por ora, concentramos nossas forças em ‘irrupções’ temporárias, evitando enredamentos com ‘soluções permanentes’”.

-----//-----

Tanto via obrigações perante o aluno quanto via produção de verdades sobre si, tem-se a configuração de estratégias que compõem o que aqui foi considerado como uma economia jurídica que atua, no cotidiano escolar, na gestão de um modo de ser professor. Esse sujeito é produzido e passa a problematizar o que acontece ao seu redor, portanto, a construir um entendimento sobre si, sua ação e os outros, no interior dessa economia. A produtividade desta está no fato de que de dentro dela não se faz outra coisa a não ser reivindicá-la e sofisticá-la, e isso fazendo com que cada um persiga os seus próprios interesses. Assim, professores convictos de seu papel e na busca de seu bem-estar colocam em operação exatamente o que tem produzido o seu mal-estar, e dessa forma fazem girar o ciclo que os engolem.

Há a possibilidade de uma leitura, e há toda uma literatura atual que aponta para esse sentido, de que se trata apenas da necessidade de um “uso consciente” de certos recursos, e dessa forma caberia um esforço de “esclarecimento”, e assim “pessoas esclarecidas” realizariam “práticas responsáveis” e implementariam “adequadamente” determinados procedimentos. Ideia distinta tentou sustentar esse exercício analítico. Pois não se trata de um simples esclarecimento e sim de uma luta, especialmente contra si, um embate no qual grande parte de nossas convicções devem ser destruídas. Assumir o sentido trágico da existência e, dessa forma, a morte como possibilidade de vida, como alternativa à propagação de mortos-vivos que só fazem se proteger e assim

conservam seu estado zumbi. Defende-se aqui um necessário rompimento com uma série de práticas e procedimentos, o que, não tenhamos ilusões, tem o seu preço.

Em um texto a respeito da educação diz Silvana Tótora:

O trabalho é árduo no sentido de desvencilhar-se da profusão de clichês que se instalam desde sobre a escrita, a fala, os gestos e as posturas corporais. São eles que nos dão segurança de estarmos em conformidade com a sociedade ou com um dever ser porque avalizado pela opinião geral. Ora, é isso que se entende como estar de acordo com a realidade? O contrário disso é ser idealista? Pobre real! Assim moldado, não pode expandir a sua potência. Mas a opinião assim o quer domesticado, pois para se firmar como representação majoritária precisa exorcizar aquilo que dela escapa; seu *modus operandi* é ser previdente. (TÓTORA, 2005)

É esse *modus operandi* que no interior de um movimento de “defesa da sociedade”, configura todo um arsenal burocrático-jurídico-administrativo de defesa de suas instituições e principalmente de um modo de governar por meio do engajamento dos indivíduos na defesa do que se produz como seus próprios interesses. Cabe aqui observar que esses “próprios interesses” não se constituem como uma opressão ideológica à qual os sujeitos estariam submetidos e da qual precisaríamos libertar os seus “reais interesses”. É no próprio movimento de produção dos sujeitos que se produzem esses interesses. Por isso a ideia desenvolvida por Michel Foucault (1995) de que não se trata de desvendar a nossa “verdadeira” realidade, nos livrar das camadas ideológicas que nos faz tomar como nossos “interesses de outros”, alheios aos nossos “verdadeiros interesses”, mas de estranhar até mesmo o que temos como nossos próprios e verdadeiros interesses e no limite “recusar o que somos”¹⁰⁷.

Para terminar, cabe uma última observação a partir da seguinte afirmação de Larrosa: “neste momento em que a principal ameaça é a homogeneização, quem sabe seja tempo de deixar de insistir na verdade das coisas e começar a criar condições para a pluralidade do sentido. O papel do professor, me parece, é fazer com que a diferença seja possível.” (LARROSA apud RATTO, 2007, p. 252) Será que é esse o papel do professor ou é isso que gostaria o autor? Há aqui uma distinção importante. O professor que se tem inventado e reafirmado diariamente nas escolas, decididamente não tem esse papel, muito pelo contrário, por isso, como forma de potencializar a criação e a

¹⁰⁷ Segundo Foucault “talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (Foucault, 1995, p. 239)

diferença talvez seja necessário convocar a sua morte, não visando o seu fim, mas um possível sopro de vida na prática educativa.

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. “Experiência: uma fissura no silêncio”. In *História: a arte de inventar o passado*, Bauru: Edusc, 2007, p. 133-164.
- AQUINO, Julio Groppa. RIBEIRO, Cintya Regina. “Processos de governamentalização na atualidade educacional: novas modulações”. In *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, vol. 34, n. 2, 2009, p. 57-71.
- ARENDT, Hannah. “A crise da educação”. In *Entre o passado e o futuro*, São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARTIÈRES, Philippe. “Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault”. In GROS, F. (org.). *Foucault: a coragem da verdade*, São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 15-37.
- BEY, Hakim. *TAZ: Zona autônoma temporária*, São Paulo: Conrad, Coleção Baderna, 2004.
- BIRMAN, Joel. “Jogando com a verdade: uma leitura de Foucault”. In *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, vol.12, no.2, Rio de Janeiro, 2002.
- BRASIL, Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, Brasília: SEDH/PR, 2010.
- CAMPOS, Augusto de. “Pós-Cage”. In *Música de invenção*, São Paulo: Perspectiva, 1998, p. 147-152.
- CANDIDO, Antonio. “Dialética da Malandragem (caracterização das *Memórias de um sargento de milícias*)”. In *Revista do Instituto de estudos brasileiros*, nº 8, São Paulo: USP, 1970, p. 67-89.
- CASTEL, Robert. “A gestão previsível”. In *A gestão dos riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1987, p. 100-132.
- CHRISPINO, Álvaro. CHRISPINO, Raquel S.P. “A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores”. In *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008.
- COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. “Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo”. In *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, 2009, p. 171-186.
- DELEUZE, Gilles. “Post-scriptum: sobre as sociedades de controle”. In *Conversações*, São Paulo: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

DERRIDA, Jacques. ROUDINESCO, Elisabeth. “Imprevisível liberdade”. In *De que amanhã... diálogo*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, p. 63-79.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

DULCI, Thomas Stark Spyer. *Os infames da educação: um estudo sobre as punições de agentes escolares*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação).

DURKHEIM, Émile. “Os progressos da divisão do trabalho e os progressos da felicidade”. In *Da divisão do trabalho social*, São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 223-250.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. *Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim*, São Paulo: Edusp, 1994.

FIMYAR, Olena, “Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais”. In *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, 2009, p. 35-56.

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

_____. *Nascimento da biopolítica*, São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. “Omnes et singulatim: uma crítica da razão de Estado”. In *Ditos e Escritos IV – Estratégia, saber-poder*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 355-385.

_____. “Foucault estuda a razão de Estado”. In *Ditos e Escritos IV – Estratégia, saber-poder*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, p. 317-322.

_____. “Introdução à vida não-fascista”. In *Comunicação & política*, v.24, n.2, 2006b, p. 229-233.

_____. “Outros espaços”. In *Ditos e escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c, p. 411-422.

_____. “A vida dos homens infames”. In *Ditos e Escritos IV: estratégia, saber-poder*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d, p. 203-222.

_____. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”. In *Ética, sexualidade, política. Ditos e escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 264-287.

_____. “Tecnologias de si”. In *Verve – Revista do Núcleo de Sociabilidade Libertária*, São Paulo: PUC, nº 6, 2004a, p. 321-360.

_____. “Primeira conferência”. In *A verdade e as formas jurídicas*, Rio de Janeiro: NAU Editora, 1999, p. 07-27.

- _____. “O sujeito e o poder”. In DREYFUS, H.; RABINOW, P. (org.) *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- _____. “Enkrateia”. In *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994, p. 60-72.
- _____. “Modificações”. In *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994a, p. 09-16.
- _____. “Direito de morte e poder sobre a vida”. In *História da sexualidade I: a vontade de saber*, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, p. 125-149.
- _____. “Então é importante pensar?”. In <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/pensar.pdf>, entrevista com Didier Eribon. *Libération*, nº 15, 30-31 maio de 1981.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GALLO, Silvio. “A escola pública numa perspectiva anarquista”. In *Verve – Revista do Núcleo de Sociabilidade Libertária*, São Paulo: PUC, nº 1, 2002, p. 124-164.
- _____. “Educação menor: singularidade, criação e resistência”, Unicamp (mimeo I).
- _____. “Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar”, Unicamp (mimeo II).
- GODOY, Ana. *A menor das ecologias*, São Paulo: Edusp, 2008.
- GROS, Frédéric. “A parrhesia em Foucault (1982-1984)”. In *A coragem da verdade*, São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 155-166.
- HENZ, Alexandre de Oliveira. “Formação como deformação: esgotamento entre Nietzsche e Deleuze”. In *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, vol. IX, n. 1, 2009, p. 135-159.
- KAFKA, Franz. *O processo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- KRIEKEN, Robert Van. “A organização da alma: Elias e Foucault sobre a disciplina e o eu”. In *Plural*, Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 1996, n. 3, p. 153-180.
- KRISIS, Grupo. *Manifesto contra o trabalho*. São Paulo: Cadernos do Laboratório de Geografia Urbana n.2, Depto. de Geografia, FFLCH, USP, 1999.
- LA BOÉTIE, Etienne de. *Discurso da servidão voluntária*, São Paulo: Brasiliense, 1999.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópoles: Vozes, 2002, p. 35-86.

MÁRAI, Sándor. *Divórcio em Buda*, São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MUSSI, Mônica Cristina. “Subjetivações e formação docente: uma perspectiva foucaultiana”, *Tese de Doutorado*, FEUSP: 2005.

NIETZSCHE, Friedrich W. “Terceiro ensaio”. In *A genealogia da moral*, São Paulo: Centauro, 2002, p. 63-113.

Ó, Jorge Ramos do. “O governo do aluno na modernidade”. In *Foucault pensa a educação*, São Paulo: Segmento, 2007, p. 36-45.

_____. “A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas”. In *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, 2009, p. 97-117.

OLIVEIRA, Salete. “Tribunal, fragmento mínimo, palavra infame”. In PASSETTI, Edson (org.). *Kafka, Foucault: sem medos*, Cotia: Ateliê Editorial, 2004, p. 115-122.

PELBART, Peter Pál. “A potência de não: linguagem e política em Agamben”. In FURTADO, Beatriz.; LINS, Daniel. (org.). *Fazendo rizoma*, São Paulo: Hedra, 2008, p. 11-23.

POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault entrevistas*, São Paulo: Graal, 2006.

PONTES, Felipe; PAVARIN, Guilherme. “Quanto custa ser feliz”. In Revista Galileu, São Paulo: Editora Globo, setembro 2010, nº 230, p. 40-47.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento – política e filosofia*, São Paulo: Ed. 34, 1996.

RATTO, Ana Lúcia Silva. *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*, São Paulo: Cortez, 2007.

REVEL, Judith. “O pensamento vertical – uma ética da problematização”. In GROS, Frédéric (org.). *A coragem da verdade*, São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 65-87.

RIBEIRO, Cintya Regina. “A experiência do pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional”, *Tese de Doutorado*, FEUSP: 2006.

SANCHES, Jesus-Maria Silva. *A expansão do Direito Penal – aspectos da política criminal nas sociedades pós-industriais*, São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado. “Normas gerais de conduta escolar – sistema de proteção escolar”, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

_____. Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado. *Punição de alunos – procedimentos*, Cadernos UDEMO 2, 2004.

_____. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado – APEOESP. *Jornal Mural da Educação*, junho de 2010.

SILVA, Franklin Leopoldo e. “Viver junto”. In *Revista E*, São Paulo: SESC, nº 158, 2010.

_____. “O mundo vazio: sobre a ausência da política no contexto contemporâneo”. In *Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Humanas*, São Paulo: UNESP, 2001, p. 239-250.

TÓTORA, Silvana. “Uma pedagogia das sensações”. In _____; OTTAVIANI, Edécio. (orgs.), *Educação e extensão universitária: Foco Vestibular – um experimento da diferença*, São Paulo: Ed. Paulinas / Educ, 2005.

VAZ, Paulo. “Risco e Justiça”. In CALOMENI, Teresa Cristina (org.). *Michel Foucault entre o murmúrio e a palavra*. Campos: Editora Faculdade de Direito de Campos, 2004. p. 101-131.