UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

THOMAS STARK SPYER DULCI

Os infames da educação: um estudo sobre as punições de agentes escolares

São Paulo
2009

THOMAS STARK SPYER DULCI

Os infames da educação: um estudo sobre as punições de agentes escolares

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

Área de concentração: Educação
Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

São Paulo
2009

Trabalho realizado com financiamento do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)

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.

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

37.047 Dulci, Thomas Stark Spyer
D881i Os infames da educação : um estudo sobre as punições de agentes escolares / Thomas Stark Spyer Dulci ; orientação Julio Groppa Aquino. São Paulo : s.n., 2009.
115 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Foucault, Michel, 1926-1984 2. Sociologia educacional 3. Escola pública 4. Punição 5. Governamentalidade 6. Risco 7. Infração disciplinar. I. Aquino, Julio Groppa, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Thomas Stark Spyer Dulci
Os infames da educação: um estudo sobre punições de agentes escolares

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À Tereza, com amor.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo imprescindível apoio financeiro ao longo de 18 meses.

Aos funcionários da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que nos ajudaram a ter acesso à documentação e aos funcionários da APEOESP que nos auxiliaram.

Aos colegas e funcionários da Faculdade de Educação, pelo apoio em relação às questões acadêmicas nesses anos de estudo.

Aos integrantes da banca de qualificação, Profa. Dra. Sônia França e Prof. Dr. Jorge Ramos do Ó, companheiros inestimáveis pela inteligência e pela força. Ao Prof. Ramos do Ó pela presença constante mesmo tão distante.

Aos colegas da pós-graduação: Adélia, Carlos Manoel, Carlos Rubens, Cintya, Cláudia, Danilo, Fábio, Gisela, Lua, Marcelo, Mônica e Sandra, pelos encontros felizes, por compartilhar as tristezas e as alegrias.

Ao Julio, por ter sido esse guerreiro a passar na minha vida. A luta por esse trabalho é tão dele quanto minha.

Aos amigos: Aércio Lombardi, Carlos Manoel, Carlos Ogawa, Fernando Seiji, Helmuth Rogano, Luis Felipe, Maria Helena, Paula Alves, Sandra Benedetti e Teresa Chaves pelo afeto e pela consideração incondicional.

Aos pais da Tereza, Márcia e Luiz, pelo incentivo, pela hospitalidade, pela mineiridade gratuita. À Márcia, pela partilha das sagradas águas do Rio Cipó e pelo aconchego do fogão de lenha. Ao Luiz, pela partilha do sagrado espaço de leitura com música, vinho e fumaça de cachimbo.

Aos meus pais, pelos anos todos de cuidado. À minha mãe, pela fantasia e o desejo por mundos fabulantes. Ao meu pai, pela germanidade tropical, humildade e doçura.

RESUMO

DULCI, T. S. S. **Os infames da educação: um estudo sobre punições de agentes escolares.** 2009. (115f.). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

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. É possível afirmar que as alterações sócio-históricas por que passamos têm alterado significativamente nossa compreensão cultural de algumas noções como infração, crime, legalidade, penalidades etc. no interior das relações escolares. Sendo assim, despontam cada vez mais nitidamente certas acepções sobre os indivíduos que acabam por ser processados, no sentido de atribuir-lhes um papel infame perante a sociedade e a comunidade escolar. Foi possível, com certa dificuldade, analisar vários processos que envolviam funcionários de limpeza, professores ou mesmo diretores de escola. Esses processos funcionam como inquéritos que veiculam e distribuem duas técnicas que permitem dar visibilidade ao "infame": denúncia e confissão. A partir delas, consegue-se, por meio de uma condensação moral, um deslocamento no sentido "original" do uso de inquéritos, de modo a virtualizar os fatos e acontecimentos, a fim de que se atribua uma conduta a um indivíduo e que possa, ao mesmo tempo, se possível, avaliar seu potencial perigo à instituição. A partir de um approach teórico-metodológico baseado nos escritos de Michel Foucault, pode-se atestar, muito além de um aumento do número de supostos "infratores", uma ampliação e uma distribuição generalizadas de dispositivos policiais operando na processualidade jurídica empregada pelas autoridades educacionais. Não se tratando de uma ideologia, mas precisamente de tecnologias de poder, observa-se, paradoxalmente, seu emprego disseminado e de modo não criticado funcionando no interior das instituições educacionais. Para além de uma burocratização tecnocrática, tal difusão parece prestar-se muito mais a atender uma "vontade de verdade", tendo, como efeitos, o aumento e a atualização de técnicas de poder do tipo pastoral. Ademais, tais efeitos provocam, sobre aqueles que são processados, determinadas disposições no plano da subjetividade – justificando-se, assim, a análise da problemática na perspectiva da governamentalidade. Os processos, tomados como práticas de produção da verdade, ainda permitem observar alterações muito importantes no que concerne aos seus objetivos, apontando, possivelmente, para mutações nas formas tradicionalmente vinculadas ao "poder disciplinar" entre os modos de poder-saber-subjetivação, uma vez que, em vez de apenas vetores de normalização, há uma forte tendência para a difusão de vetores atuariais, permitindo pensar em um possível re-equacionamento do diagrama de forças históricas com vistas a uma "sociedade do risco".

Palavras-chave: Michel Foucault, Escola pública, Punição, Infração Disciplinar, Governamentalidade, Risco.

ABSTRACT

DULCI, T. S. S. **The infamous of educations: a study about punishment of school actors.** 2009. (115f.). Dissertation (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

The number of punishments of school actors seems to have highly increased over the past few years. Even though there are no official statistics, the number of complaints filed by these agents inside public schools, the amount of juridical work inside the syndicates in order to defend their associates and the numerous articles reporting criminal situations inside schools indicate a sort of political and moral "agitation" concerning the subject of punishment. It is possible to affirm that the social-historical alterations that our society has been through have changed significantly our cultural understanding of some values such as crime, law, punishments, etc, in the sphere of relationships inside schools. As a result, it is possible to perceive that some sense are made about the individuals that end up being persecuted, and these sense are made in order to attribute to these individuals an infamous role before society and the school community. It was possible, not without some difficulty, to analyze various processes that involved school employees such as cleaning staff, teachers or even headmasters. These processes work as legal inquiries that relay and divulge two techniques that allow visibility to the "infamous": to file a complaint and to confess. From them, one is able to twist other inquiries in order to virtualize the facts, so as to attribute a certain behavior to an individual and, at the same time, evaluate his potential danger to the institution. From a methodological approach based on the works of Michel Foucault, it is possible to perceive not only an increase in the numbers of alleged criminals, but also an increased action and distribution of the police force that operates inside the juridical processuality used by educational authorities. As it is not an ideology, but a power technology, one observes, paradoxically, its non-critical use inside educational institutions in general. This broadcasted use of this power technology goes beyond institutional bureaucracy; it seems to respond to a "will of truth" that has, as a result, the increase and update of pastoral power techniques. Furthermore, these results cause, on those who are not prosecuted, some subjective dispositions – which justifies the analysis of this problem based on the governmental perspective. The lawsuits, taken as practices of production of truth, also allow the observation of very important alterations concerning the goals, possibly indicating mutations on the traditional forms linked to the "disciplinary power" between the ways of power-knowledge-subjectivation**,** once that, instead of only vectors of normalization, there is a strong tendency for the broadcast of actuarial vectors, what allows one to think of a possible re-equation of the diagram of historical forces that perceives a "society of risks".

Keywords: Michel Foucault, Public school, Punishment, Disciplinary infraction, Governmentality, Risk

LISTA DE SIGLAS

APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APM – Associação de Pais e Mestres

COGESP – Coordenadoria Metropolitana do Estado de São Paulo

GIP – Grupo de Informações sobre as Prisões

IMESP – Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

LC – Lei Complementar

SMS – Secretaria Municipal de Educação

UDEMO – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1 Apresentação **10**

2 Sobre a governamentalidade **15**

2.1 Para uma analítica do poder 15

2.2 Poder sobre a vida e o governo dos vivos 25

3 Máquina de silêncio, máquina de fala **35**

4 Procedimentos de desmaterialização **54**

4.1 Sindicância e processo adminstrativo 58

4.2 Procedimento disciplinar punitivo 58

4.3 A instrução do processo 60

4.4 A produção de provas: o problema da confissão 63

4.5 O disparador dos processos: o problema da denúncia 68

4.6 Casos selecionados 72

4.6.1 Os falsificadores 72
4.6.2 Saque à escola 77
4.6.3 A encarregada ingênua 77
4.6.4 A diretora empreendedora 79
4.6.5 A faxineira intempestiva 82
4.6.6 S.O.S. escola – ame-a ou deixe-a 86
4.6.7 O funk da zeladora traficante 88
4.6.8 Problema: racismo ou assédio moral? 92
4.6.9 Escola pública: efeitos colaterais 94
4.6.10 O indivíduo cifrado 95
4.6.11 O pugilista 96

5 Termo: segurança, desmaterialização, diagramas e risco **98**

6 Referências bibliográficas **112**
7 Bibliografia consultada **114**

1 Apresentação

A situação de Josef K podia muito bem ser comparada a de um desses funcionários quaisquer de escola, que recebem intimações de interrogatório para descobrir que estão sendo investigados; tudo a bem de se instruir o processo.

Veja-se Josef K. É acordado, impossibilitado de tomar seu café; dois homens estranhos o pegam de pijama, dizem-lhe o que deve fazer; coagem-no a ficar no seu quarto, ordenam-lhe que vista um bom terno. Quando sai de seu quarto, observa que a ante-sala do quarto que aluga, tão familiar pelos cafés da manhã e pelos comprimentos cordiais com seus vizinhos, não mais tem móveis, está irreconhecível. Os detalhes do cotidiano são alterados. O inspetor usa o quarto da madame ao lado para fazer seu "escritório de comunicados"; mexem nas coisas da boa senhora, em suas fotos, tiram as coisas do lugar. A comoção chama os vizinhos a suas janelas. As perguntas de K batem o vazio; ninguém está autorizado a lhe dizer nada, mesmo assim coisas são ditas. Quem o denunciou? Qual a natureza do processo? O que vai acontecer? Terá alguma defesa? Os inquéritos semanais no prédio popular com o juiz de instrução, o interrogatório, a corja dos velhos partidos que jogam o mesmo jogo, o entra e sai nas casas das pessoas que nada sabem. Uma mistura perpétua entre a trama do cotidiano e o procedimento público, no trabalho, no sexo, no lazer, na cama. A vida, assim, parece ser o próprio processo de uma verdade que nunca se dá por satisfeita.

O que se passa com agente escolar? Recebe uma notificação; deve se apresentar à "oitiva"; fica sabendo de um grupo de supervisores que se encontra na escola. Ao comparecer à "oitiva", dá-se conta de que a comissão de inquérito se apossou de uma das salas para seu trabalho; encontram-se outras pessoas, algumas colegas, algumas desconhecidas. De trinta em trinta minutos, elas entram na sala. Chega a sua vez, com sorte no horário marcado; descobre que a sala de aula/biblioteca/secretaria/oficina está alterada; fazem-lhe perguntas; deve falar a verdade – falso testemunho leva à cadeia. Descobre que são perguntas sobre ele mesmo, o agente escolar, em tal dia, tal horário, com tal pessoa, o que fez, o porquê – é, enfim, ele próprio o objeto de investigação.

Não precisa falar depois das perguntas, mas se quiser, pode dizer à vontade sobre sua boa moral, sua boa conduta, seu tempo de serviço, que se sente humilhado, arrependido, não importa: o "tribunal persegue a culpa". Além do que, sua ficha corrida, seus registros informatizados pelo progresso administrativo, as cópias de todas as

nomeações no *Diário Oficial*, que lhe rendiam tanto orgulho, agora são partes integrantes das folhas do processo.

O pessoal de fora ainda fica um tempo na escola, algumas vezes na sala que ocuparam, algumas vezes remexendo nos arquivos. A secretária da escola conta ao investigado que os agentes procuravam sua lista de ponto, ou seus documentos médicos de despensa, ou ainda, estão lendo as atas de reunião de que eventualmente participaram e assinaram; estão tirando cópias e levando embora. Não demora e as pessoas começam a falar, os professores, os alunos; os murmúrios chegam até a comunidade do entorno. Olhares de canto, desvio de olhares. Algumas pessoas lhes dão indiretas ou bem diretas. Algumas vezes, leva-se ofensa para casa, e quando não se leva, um silêncio de velório toma conta do ambiente. Na rua, aquela mãe de aluno que sempre conversava depois do horário e vendia aqueles produtos da Cosméticos LTDA, na sala dos professores, agora desvia deles.

O sujeito, então, pensa em procurar ajuda ou algum tipo de orientação. Lembra que é associado de uma instituição que defende seus direitos. Vai até lá, marca um horário de atendimento; volta, fala mais, conta o que acontece, conta como se sente, como está o clima na escola, diz que aquela doença que estava “calada” nos últimos tempos voltou a incomodar. O sujeito fala, narra, diz, confessa. Sai do local, enfim, mais tranqüilo. Sente-se com certa segurança por ter pessoas do seu lado, entende que deve esperar um tempo e ver o que vai acontecer. O tempo passa, e depois de alguns meses, em geral, as coisas voltam ao modo habitual. Na verdade, não é aquele habitual de antes; as coisas nunca mais foram as mesmas; o indivíduo é que se acostumou com a nova situação, provocada pelo processo. Mas a tensão de fato diminui, e o sujeito até chega a por vezes esquecer o ocorrido.

Entretanto, sem aviso prévio, aquelas pessoas que haviam estado na escola retornam, (des)arrumam mais uma vez uma sala qualquer, e passam a fazer circular convocações que não mais são notificações, mas “intimações”. E também não são mais “oitivas”, mas “interrogatórios”. Muitas outras pessoas são chamadas a depor, muito mais que da primeira vez. Circulam a esse tempo, na secretaria da escola, os certificados de dispensa de serviço pela diretora a todas as pessoas que falarão no processo. O agente, então, é convocado e fica a par da situação. Toma ciência de que está em processo uma sindicância (ou processo disciplinar) da qual é parte, e é lhe permitido ler a íntegra do documento, garantindo-lhe um direito previsto em lei, na Constituição. Fica

sabendo que esse é um momento de instrução do processo, pois os procuradores precisam julgar com toda a verdade estabelecida. O sujeito entra em pânico.

Vai procurar seus companheiros; eles o acalmam. O sujeito fala, desabafa, narra, conta, confessa. O advogado vai à escola, conversa com os supervisores, faz vistas no processo, conversa mais com o agente-cliente, talvez queira saber algum detalhe, talvez não. Depois, explica-lhe o que está acontecendo: o cliente fora enquadrado em tal e tal legislação, cujas punições são tais e tais. Então, o cliente lhe pede uns dias para pensar. O advogado procura-o novamente; na conversa, diz que vai apresentar uma tese ao procurador, que toca em alguns pontos relevantes ao processo: mostrar as incongruências argumentativas, a tipicidade, o enquadramento, a materialidade; algumas coisas o agente entende, outras definitivamente, não.

Por fim, o agente é convocado a uma audiência com o procurador. Encontra-se antes com seu advogado para acertarem alguns detalhes, e entram na sala onde será conduzido o fim do processo. O procurador é gentil e fala muitas coisas, o agente fala muitas coisas, o advogado fala mais coisas ainda. O procurador às vezes também escreve. Passado o tempo que tiver de passar, o veredicto. É possível que lágrimas escorram do rosto do agente. Na porta do prédio onde ocorreu a audiência, ele se despede do advogado; provavelmente nunca mais o verá. Na escola, na comunidade, o de “sempre”: olhares. Dependendo da gravidade dos acontecimentos, ou do efeito “bola de neve” que a coisa toda teve, torna-se conveniente mudar de bairro. Aquela doença volta a incomodar e agora deve-se considerar que não mais será possível utilizar o hospital do servidor público...

Tomemos, pois, tal situação para uma reflexão.

É claro que a história acima carrega traços hiperbólicos, mas seria um equívoco não levar em conta que o que ocorre também é real, na medida em que se trata de um mosaico de situações, também reais, desencadeadas pelo andamento de um processo qualquer que se instaure numa escola também qualquer de nosso país.

Há um outro equívoco que se pode cometer, se se pensar que na história anterior temos alguma coisa subterrânea, como uma intencionalidade secreta, uma estratégia obscura, um poder funesto que age pelas coxias. É uma história de luz, de pura iluminação. Não se quer esconder nada, pelo contrário, tudo deve vir à tona. Vivemos há muito tempo numa sociedade onde circula um poder que joga luz, quer ver, quer saber. A única coisa que era secreta e escondida era a própria vida do sujeito que se encontra processado, tornado infame tão repentina quanto paulatinamente.

Não há uma essência do infame. Ele é uma produção, e uma produção recente na historia ocidental. O infame é um efeito de uma vontade de saber e de verdade, mais precisamente, um efeito de assujeitamento dessa vontade de verdade. E somos todos nós tão dependentes dessa vontade e desses infames que aqui se instala um paradoxo: a exclusão se dá por procedimentos de inclusão.

Tentemos viver sem vontade de verdade; tentemos descarregar a moral do bem ou do mal que subjaz à verdade e à mentira. Difícil. Difícil porque essa vontade de verdade pode muito bem ter um caráter tão "estrutural" quanto o "modo de produção capitalista". É bem possível, inclusive, que a vontade de verdade tenha seu caráter de "modo de produção". Ora, os infames estão certamente na ordem desses efeitos produtivos.

Seguindo ainda esse rumor, por que não afirmar que o infame é um efeito positivo do conhecimento? Imagine-se que na raiz do conhecimento encontremos outra coisa que não seja o conhecimento, mas faíscas, faíscas produzidas pelo encontro violento de duas espadas. Suponhamos que no encontro dessas duas forças, nessa luta, produzam-se coisas que não têm a mesma natureza que as espadas; e que quando a luta se encerra, quando uma das forças sobrepuja outra, ela mesma desaparecendo, percebe-se, por fim, que o que restam são as tais produções (Foucault, 2005 [1973]). Se, nessa suposição, entendermos que o conhecimento é o que resta quando as forças se enfrentam, então é legítimo pensar que o infame, como um dos traços, um efeito-resto do conhecimento, é e sempre será o resultado das lutas e do choque das forças.

Desta feita, podemos dizer que, nesta pesquisa, buscamos analisar processos administrativos (e toda a papelada a eles relacionados e à qual conseguimos ter acesso) a que foram submetidos os profissionais da educação da rede pública estadual paulista. Essa escolha deveu-se inicialmente ao fato de os processos tratarem de existências reais, vidas de pessoas que, durante anos, na maioria das vezes, tiveram um enfrentamento desgastante com seu algoz, numa batalha aguerrida que minava suas forças até seu termo. São discursos concentrados num conjunto de papéis de tal forma envolvidos na realidade e no cotidiano desses funcionários, que é possível extrair desses discursos a maneira como se decide os destinos alheios.

A escolha por esse tema também se relaciona ao fato de que, de alguma maneira, essas vidas passariam desapercebidas, se não tivessem chamado a atenção do poder. Mas a desordem do professor "fujão", do mestre amoroso demais, do sábio miserável, da professora "esquentadinha", do educador visigodo, tudo isso provocou as forças dos

vigilantes responsáveis e das instituições que tomam para si suas vidas. Personagens das sombras, das quais nunca sairiam não fosse o próprio clarão do poder. Paradoxo do poder, pois esse mesmo poder que ilumina (brevemente) muitas existências é o mesmo que as quer aniquilar depois. Seu registro nos processos faz-se para tornar sua memória indigna dos homens. Curiosamente, porém, o modo como se tornam conhecidas dá-nos ciência de vidas espantosas, assombrosas. Estranha tecnologia que registra, pede para falar e, ao mesmo tempo, quer apagar, quer calar. Tecnologia que funciona por meio de inquéritos, sindicâncias, dossiês, testemunhos, exames, interrogatórios; que transporta as mínimas ações do dia-a-dia para um arquivo morto. Ali são guardadas e protegidas por leis e instituições que parecem tornar esses fragmentos de vilania algo como um artefato mágico que deve ficar longe de nossas mãos impuras.

Durante a exposição a seguir, optou-se por personagens obscuras. Não se quis qualquer coisa que as predispusesse a um clarão; quis-se, em vez disso, que não fossem essas personagens dotadas de qualquer das grandezas estabelecidas e reconhecidas – as do nascimento, da fortuna, da santidade, do heroísmo, ou da genialidade; que pertencessem a esses milhares de existências destinadas a passar sem deixar rastro; que houvesse em suas desgraças, suas paixões, em seus amores e em seus ódios alguma coisa de cinza e de comum em relação ao que se considera, em geral, digno de ser contado. Fez-se questão, no entanto, que tivessem sido atravessadas por um certo ardor; que tivessem sido animadas por uma violência, uma energia, um excesso na maldade, na vilania, na baixeza, na obstinação ou no azar que lhes dava, aos olhos de seus familiares, e à proporção de sua própria mediocridade, uma espécie de grandeza assustadora ou digna de pena (Idem, 2006d [1977], p.207).

2 Sobre a governamentalidade

Possibilitar o que queremos dizer: essa parece ser a função deste capítulo. Poder-se-ia chamá-lo de capítulo metodológico, mas não há certeza de que o atributo lhe convenha. Mais correto seria afirmarmos que as palavras que aqui se pronunciam sejam catapultas ou plataformas para permitir certo modo de dizer e certo modo de olhar. As balizas teórico-metodológicas, deixe-se claro, devem ser compreendidas aqui como um convite, àqueles que se disporão a ler a pesquisa, aos modos com os quais se deu vazão a um determinado *corpus* discursivo que se inicia antes do trabalho, o atravessa, e por fim o abandona. Dizer de que lugar se fala, como se fala e para que se fala. Dar a ver os possíveis inícios e os pontos a que se quer chegar, de modo que aquele que lê possa acompanhar o percurso e avalizar as assertivas, observar o cumprimento, ou não, das proposições e "promessas". Eventualmente, pode-se descartar tudo, ao notar que uma única observação devesse rearranjar todo o conjunto.

Deve-se dizer, então, que este trabalho procura uma aproximação às proposições teóricas e à maneira operacional de conceituação desenvolvida por Michel Foucault. Referem-se essas proposições, especificamente, às pesquisas do final da década de 1970 e início da década de 1980, momento importante da trajetória intelectual do pensador, em que ele rearticula toda a problemática do poder, levada a cabo nos primeiros cursos do *College de France*[1] e em *Vigiar e Punir* (1987 [1975]), por meio da incorporação de um novo conjunto de problemas, a saber: o biopoder e o governo dos vivos.

2.1 Para uma analítica do poder

Por que a problemática do poder faz-se importante? Foucault respondeu a essa pergunta afirmando que a questão do poder não foi posta de modo desavisado por nós, mas que foi posta diante de nós. E assim o foi quando o Ocidente produziu, em nosso passado recente, as duas "doenças", as duas "epidemias" do poder: o fascismo e o stalinismo. Foi posta diante de nós porque tanto o fascismo quanto o stalinismo, e também todas as ditaduras da América, bem como os assassinatos massivos na Ásia e na África, prolongaram os mecanismos postos a funcionar nas sociedades liberais, como

[1] Referimo-nos aos cursos de 1970-1974, intitulados, respectivamente, *A vontade de saber* (1970-71), *Teoria e instituições penais* (1971-72), *A sociedade punitiva* (1972-73), e *O poder psiquiátrico* (Foucault, 2006). Excetuando o último, os demais não foram publicados ainda, mas é possível ler estratos de texto na publicação *Resumo dos cursos do Collège de France* (Idem, 1997).

os grandes partidos, os aparelhos policiais, as técnicas de repressão e os campos de trabalho. É a urgência dos problemas do poder, de suas "excrescências", de sua superprodução, que atravessa a vida dos homens em seu mais fino grão.

A problemática do poder também se tornou importante porque Foucault deu-se conta, no decorrer de suas pesquisas (o internamento dos loucos, o sistema punitivo, os procedimentos judiciários, a medicina etc.), que os saberes são constitutivos das relações de poder. Nas páginas iniciais de *Vigiar e Punir*, por exemplo, ele já alertava:

> Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de "poder-saber" não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são tantos outros efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (Ibid., p.27).

O binômio poder-saber reside no centro das preocupações de Foucault. Não há história anedótica dos reis e generais; não há história dos processos e infra-estruturas econômicas; não há história institucionalista. Mas há a história dos mecanismos e estratégias de poder; mais especificamente, das relações entre o poder, o saber e os modos de subjetivação. Tentar trazer à tona a perpétua articulação de ambos, isso é essencial. A questão não é tratar o poder como instância que necessita de descobertas do saber, mas entender que o exercício do poder cria objetos, acumula informações, as faz circular.

Reconhecendo que esse era um projeto de trabalho cujas ferramentas teórico-metodológicas não possuíam tantos modelos desenvolvidos (daí a presença forte, mas difusa de Nietzsche[2]), cumpria desenvolver as próprias ferramentas de trabalho, termo que cunhou o consagrado jargão no campo de estudos foucaultianos – "caixa de ferramenta". Deve-se, entretanto, para que não haja banalização da potência dessa inovação conceitual, estar atento ao fato de que as ferramentas são desenvolvidas

---

[2] Em *Nietzsche, a genealogia e a história*, Foucault procura mapear o método genealógico desenvolvido por Nietzsche e opor o conceito de origem ao de emergência, essencial para uma pesquisa que queira desnaturalizar a concepção de objetos transcendentes (Foucault, 1979 [1971]).

especificamente para uso em determinado tipo de pesquisa. É a idéia do empirista cego. Quando a matriz conceitual demonstrasse precisar ser reformulada, aperfeiçoada, eventualmente descartada, era importante que o fizesse. Tampouco as ferramentas deveriam ser um fim em si mesmas. O uso é o que determina sua existência. Adiante, ver-se-á esse deslocamento. Mas, por ora, consideremos Nikolas Rose e Paul Rabinow no que são bastante claros:

> Ao inventar as ferramentas e compreender o que torna essas relações visíveis, as próprias palavras que são agora tão familiares – verdade, saber, poder, tecnologia, discurso, prática – obtiveram um novo sentido e tornaram o modo de fazer o trabalho conceitual diferente do que havia sido feito até então [tradução nossa] (Rabinow; Rose, 2003, p.IX?).

Seja como for, aqueles que se disponham a trabalhar com as ferramentas utilizadas por Foucault no intuito de empreender uma analítica do poder deverão estar cientes de alguns cuidados preliminares.

Primeiro: o poder é positivo. Ele produz coisas, indivíduos, técnicas, discursos, objetos, saber, sujeitos etc. Não se deve concebê-lo como uma instância pronta a barrar os movimentos, os gestos e o desejo. Essa relação positiva produz a realidade que somos e em que nos movemos. A idéia fundamental é pensar o poder em exercício, fora de uma dicotomia moral de bem *versus* mal. É preciso pensá-lo em relação, constituído por uma miríade de relações de força que nos atravessam. Foucault dará um exemplo eloqüente a respeito dos *gulags* soviéticos. A discussão girava em torno do seguinte eixo: que erro ou desvio do projeto socialista havia permitido que o *gulag* se instituísse? A resposta de Foucault foi a de que é preciso se desvencilhar de um pensamento cujo poder induz a um erro, a uma falha; no caso do *gulag*, era necessário pensá-lo em termos de realidade, de produção real de um estado socialista. Em vez de pensar o "o que" do poder, deve-se pensar as razões associadas ao seu funcionamento. Desse modo, será possível ter uma compreensão global do funcionamento de uma instituição ou de uma técnica de poder dentro de uma dada sociedade histórica. "A questão do *gulag* deve ser formulada em termos positivos. O problema das causas não pode ser dissociado daquele do funcionamento: para que ele serve, que funcionamento ele garante, a quais estratégias ele se integra?" (Foucault, 2006a [1977], p.242). As relações de poder devem ser entendidas, portanto, em seu "presente pleno".

Sobre o estudo desse “como” do poder, poder-se-ia dizer mais. Pode-se apreender os mecanismos de poder tendo em conta dois limites referenciais: as delimitações do direito que atuam em nível formal e os efeitos de verdade produzidos pelo poder e que a ele remetem. Essa constitui a triangulação formulada por Foucault entre direito, poder e verdade (Idem, 1999 [1976]). Porém, essa relação, segundo o pensador, tem implicações particulares em nossa sociedade. Isso se deve ao fato de o poder exigir constantemente a produção de verdade. A verdade deve ser encontrada, confessada, dita. Desde o século XVI, o poder não pára de questionar a verdade. Cria, para isso, instituições à sua volta, arquivos de registro e profissionais autorizados a colher a tal verdade. Essa economia do verdadeiro é também aquela que submete, sujeita, disciplina e controla os gestos, educa e eventualmente os pune. A verdade produzida é o próprio combustível do poder. Daí não se perguntar como a verdade limitaria o exercício do poder e as regras de direito, mas sim quais são as organizações formais do direito de que se valem as relações de poder para produzir discursos verdadeiros.

Chegamos assim ao segundo cuidado para uma analítica do poder, qual seja, o direito. Foucault dirá que o edifício jurídico será construído para e em volta do corpo do rei. Toda a teoria do direito clássico terá como problema a construção da soberania política. O direito terá como preocupação central fixar a legitimidade do poder. Assim, a dominação e a obediência seriam efeitos do regime político e da legitimidade do soberano. Se há obediência e dominação, nessa perspectiva, elas estariam reduzidas ou enganadas pela construção jurídica. A proposta de Foucault, entretanto, caminha na direção inversa. Mostra-se o fato da dominação, sua brutalidade e sua violência e, depois, a maneira como o direito e os aparelhos que o aplicam são um instrumento de passagem, de trampolim para essas relações de dominação, nunca instrumentos de soberania. O edifício jurídico tem um caráter muito mais positivo do que se poderia supor; e esse caráter positivo deve-se ao seu atravessamento pelo poder. Nessa ótica, descarta-se de uma vez o olhar negativo do poder e do direito. Sobre isso Foucault será eloqüente:

> Dir-se-á sem duvida que, nas sociedades ocidentais, o direito sempre serviu de máscara para o poder. Parece que essa explicação não é inteiramente suficiente. O direito foi um instrumento efetivo de constituição dos poderes monárquicos na Europa, e durante séculos o pensamento político foi ordenado ao problema de soberania e de seus direitos. [...] O direito não é

> nem a verdade nem o álibi do poder. Ele é um instrumento ao mesmo tempo complexo e parcial do poder. A forma da lei e os efeitos de interdições que ela porta devem ser recolocados entre muitos outros mecanismos não jurídicos. Assim, o sistema penal não deve ser analisado pura e simplesmente como um aparelho de interdição e de repressão de uma classe sobre uma outra, nem tampouco como álibi que abriga a violência sem lei da classe dominante; ele permite uma gestão política e econômica através da diferença entre legalidade e ilegalismos (Idem, 2006a [1977], p.248).

Acima, podemos notar como *Vigiar e Punir* não se trata de um estudo das formas de punir ligadas estritamente às formas do direito penal, e relacionadas, por sua vez, a certos regimes de soberania política. Aqui, observamos que as regras de direito e as regulamentações desenvolvidas na passagem do século XVIII ao XIX são somente instrumentalizações formais que dão vazão a uma série de tecnologias de poder que estavam em plena formação. O direito era (e ainda é) uma peça, dentre tantas, que perfazem uma maquinaria complexa de discursos e instituições que produzem efeitos políticos, econômicos e culturais múltiplos como a normalização, a delinqüência e os saberes psi.

Pode-se dizer o mesmo com relação ao curso dado por Foucault em 1975, intitulado *Os Anormais* (Idem, 2001 [1975]). Nele, tenta-se demonstrar a formação de uma categoria difusa chamada “anormal”, que se tornou referência científica para a psicopatologia do século XIX. Longe de ser um estudo dedicado ao que seria a norma, Foucault procura entender como estruturas de poder-saber constituídas de leis, instituições de controle, mecanismos de vigilância e técnicas polimorfas de poder são erigidas em nome da defesa social, de maneira difusa e sem uma centralidade global de dominação. Correspondendo a situações históricas e sociais específicas, vemos a aparição das três figuras que possibilitarão a emergência do “anormal”. Cada figura – o monstro, o incorrigível e o onanista – responderão a determinadas regras jurídicas, práticas de verdade e formas de institucionalização. O primeiro, o monstro, ainda muito relacionado ao edifício jurídico e às leis naturais; o segundo, o incorrigível, expressão clara da aplicação e distribuição das tecnologias disciplinares; o terceiro, o onanista, captura e produção na construção do dispositivo da sexualidade.

O que interessa é que se quer buscar uma análise dos mecanismos de poder à parte das formas legítimas em seu centro, justamente em suas extremidades, onde o poder vai além das regras do direito e investe-se de instituições e outros instrumentos.

Seja como for, gostaríamos de dedicar ainda algumas linhas adicionais sobre a questão do direito, pois foi uma preocupação latente durante toda a pesquisa. Para isso, cumpre matizar o problema da soberania e da disciplina, mais especificamente a relação entre esses dois tipos de poder.

São conhecidas as assertivas de Foucault sobre o poder disciplinar. Nas instituições disciplinares que se anunciam, entre os séculos XVII e XVIII, observamos as transformações em curso no regime de poder com o desaparecimento da cena do antigo e arcaico poder soberano e a emergência de uma nova economia do poder, mais adequada à gestão política dos corpos. Dentre tais instituições, podemos observar a ascendência das fábricas, hospitais, asilos, hospícios, quartéis e escolas, uma vez que seu modo de operação pouco difere em natureza. Em *Vigiar e Punir* (Idem, 1987[1975]), Foucault tenta demonstrar como se constitui essa mutação dentro das contradições e lutas no campo das penalidades e ilegalismos, a fim de desvendar como se dá a emergência da instituição prisional. Se Foucault o faz, não é porque queria fazer uma história da prisão, mas porque, ao analisar as condições históricas dessa emergência, queria trazer à luz o novo tipo de poder que entra em circulação: o poder disciplinar. Para isso, vale-se de sua instituição-modelo: a prisão. Ora, é na passagem da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar que se operarão as individualizações, com efeitos positivos de produção de novas subjetividades, movimentando uma grande maquinaria universalizante a fim de fazer dos corpos o alvo da disciplina, assujeitando-os a técnicas ortopédicas de docilização e produtividade.

O panóptico, dispositivo ótico, funciona à moda de um laboratório do poder, tornando esse mesmo poder invisível, mas submetendo aqueles a quem se impõe a uma visibilidade obrigatória. A arquitetura panóptica produz e distribui poder continuamente, pulverizando seus controles e efeitos por toda parte. O dispositivo panóptico tende a se estender ao máximo, tentando penetrar em todas as lacunas e aberturas, buscando sempre maior eficácia. Isso acaba por instaurar uma espécie de microeconomia de penalidades perpétuas, tendendo a diluir as fronteiras entre encarceramento, castigos judiciários e instituições disciplinares, e transformando as técnicas penitenciárias e as disciplinas mais suaves num grande *continuum* normalizador. Na essência, para Foucault, em todos os sistemas disciplinares funciona um mecanismo penal: uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (desobediência, grosseria), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes

“incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (Ibid.).

Pois bem, se somente isso fosse dito, incorrer-se-ia na idéia de que a relação entre o poder soberano e o poder disciplinar é uma relação de substituição, quando na verdade esses sistemas operam em superfetação. A entrada em cena dessa nova mecânica do poder, que Foucault chamou inicialmente de poder disciplinar, trará um rearranjo geral para o sistema jurídico, que ora se exercerá como um contra-poder, ora como um princípio de codificação das disciplinas. A introdução do domínio das disciplinas permitirá observar que as tecnologias de poder não funcionam de maneira uniforme em sistemas fechados – sociedades de soberania = poder jurídico; sociedades disciplinares = poder disciplinar –, mas operam em linearidades múltiplas e polimorfas, fazendo arranjos entre técnicas novas e outras muito antigas, algumas vezes tendendo à integração em sistemas mais globais. Prova disso é que não foi por conta do surgimento das instituições disciplinares que a lei e os códigos jurídicos desapareceram. Ao contrário, os sistemas legais continuaram a existir e parecem ter adquirido, no jogo com as disciplinas, parte das características da última, levando em conta o aumento considerável de regulamentações jurídicas entre leis, decretos, leis complementares, pareceres, portarias, códigos e resoluções. Esse aparente descontrole, reconhecido no mundo inteiro e nomeado por alguns de “babel jurídica” ou “inflação legislativa” (Ewald, 2000), tem atormentado os pesquisadores da área do direito. Como exemplo, o Sindicato de Especialistas do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMO) publicou em outubro de 2004, a fim de facilitar ao associado o exercício de suas funções, um caderno especial com a reunião de todos os dispositivos legais envolvendo os assuntos escolares. Até outubro de 2004, podíamos contar cerca de 650 dispositivos jurídicos, dos quais 85%, aproximadamente, foram produzidos após a Constituição de 1988.

Sendo a teoria da soberania e a mecânica disciplinar tão heterogêneas, Foucault tentou compreender o caráter de seu inter-relacionamento e lançou as seguintes hipóteses. Primeiro: como sua pesquisa procurava evidenciar o fato da dominação e da sujeição nos mecanismos de poder e nas instituições, para então mostrar como o direito e os saberes estão implicados nesse processo, aparentemente a organização jurídica permitia que se depositasse sobre as disciplinas toda uma codificação para disfarçar aquilo que as disciplinas mesmo mostravam cruamente como dominação e sujeição, reiterando o discurso da soberania. Como as disciplinas se espalhavam em todas as

direções do corpo social, as teorias e códigos ganhavam uma dimensão de "democratização da soberania". Essa coletivização da soberania deve ser entendida em sua articulação, em nível mais baixo, com o espraiamento das disciplinas, elas sim lastro da permanência dos direitos soberanos e individuais. Sobre isso, diz o filósofo:

> De uma forma mais densa, poderíamos dizer o seguinte: uma vez que as coerções disciplinares deviam ao mesmo tempo exercer-se como mecanismos de dominação e ser escondidas como exercício efetivo de poder, era preciso que fosse apresentada no aparelho jurídico e reativada, concluída, pelos códigos judiciários, a teoria da soberania (Foucault, 1999 [1976], p.44).

Mas seria um equívoco, dessa maneira, pensar a soberania como super-estrutura e a disciplina como infra-estrutura. A segunda hipótese seria então a de que o discurso da disciplina se apropria da regra, mas não da maneira jurídica derivada da soberania, e sim do horizonte teórico derivado das ciências humanas; daí a lei ser confundida cada vez mais com a norma. A jurisprudência passa então, sob as disciplinas, a depender de um saber clínico. O discurso das ciências humanas foi possível no entrecruzamento, na superfetação, que dizíamos há pouco, entre os discursos da soberania e da disciplina, permitindo uma colonização mútua segundo a qual técnicas disciplinares invadem a teoria do direito e procedimentos de normalização tomam o espaço da lei. E como cada vez mais fica patente a discrepância entre um sistema derivado da soberania e outro das disciplinas, é necessário cada vez mais a atuação de discursos-árbitros, que possibilitem uma neutralidade, nos termos desse jogo de poder-saber, para os efeitos de sujeição. A medicina e a biologia eram centrais nesse jogo nos estudos de Foucault dos anos 1970, mas certamente a psiquiatria e os saberes psi, bem como os dispositivos de segurança, mais adiante, também cumprirão funções essenciais.

É perfeitamente compreensível, portanto, que a noção de repressão não pode ser utilizada como um operador para análise dos efeitos do poder, uma vez que tal noção está invariavelmente presa ao jogo conduzido pelos discursos da soberania e da disciplina. O problema do século XVIII, que parece ser ainda o nosso em pleno século XXI, é o de não conseguirmos desenvolver um recurso efetivo contra a expansão e a distribuição maciça das táticas disciplinares sobre a vida, clamando sempre pelo velho direito derivado da soberania, o que reatualiza o jogo do poder-saber.

> De fato, soberania e disciplina, legislação, direito da soberania e mecânicas disciplinares são duas peças absolutamente constitutivas dos mecanismos gerais de poder em nossa sociedade (Ibid., p.47).

O dispositivo da sexualidade funciona também nesse mesmo jogo: entre um sistema ainda baseado no direito soberano e nos efeitos desencadeados pelo desbloqueio do novo tipo de poder. A ciência psiquiátrica do século XIX e mesmo depois a psicanálise, na tentativa de refrear as implicações e proliferações das novas tecnologias de poder, tentavam, não sem tensões e esforços, recobri-los e codificá-los para conter seus efeitos.

> Numa palavra, o dispositivo de aliança está ordenado para uma homeostase do corpo social, a qual é sua função manter; daí o vínculo privilegiado com o direito; daí, também, o fato de o momento decisivo, para ele, ser a 'reprodução'. O dispositivo de sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar os corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global (Idem, 1988 [1976], p.101).

Acontece que o próprio dispositivo da sexualidade nascera dentro do sistema de alianças, e não parou de se desenvolver e funcionar sem esse apoio. O caso da família, por exemplo, é exatamente este: um ponto de fixação permanente para a produção de sexualidade, um aporte no qual é possível fazer a transferência da lei e dos sistemas jurídicos às tecnologias da sexualidade. A obsessão pelo tabu do incesto no discurso contemporâneo pode muito bem ser compreendido pela maneira como ele participa de um jogo em que mantém os sistemas de aliança familiares, mas também a torna algo requisitado pela família como lócus de incitação e saturação da sexualidade. Os discursos que se produziram afirmando o incesto como universal social, dentre eles a etnologia e a antropologia – e certamente a psicanálise –, o fizeram para, cada um à sua maneira, tentar se defender de um dispositivo de poder cujo domínio, em princípio, ignora leis e sistemas jurídicos.

Falou-se, pois, em "democratização da soberania", falou-se em sexualidade e aliança. Todas essas transformações sócio-históricas permitiram que Foucault entendesse a razão pela qual as cabeças dos reis rolaram. Em um determinado ponto, não era mais necessário o corpo do rei; ele estava disseminado e distribuído no ponto mesmo onde as tecnologias de poder se exerciam: na sociedade.

Chegamos, enfim, ao terceiro cuidado para com a analítica do poder, que nada mais é do que um desdobramento ou conseqüência essencial da renúncia de uma matriz centrada na soberania, qual seja, não empreender uma análise das relações de poder que opere a partir de, ou use como sistema referencial, o Estado. Não há instância que detenha o poder; ele se exerce e circula na medida mesma que é afetado e pode afetar. Desse modo, deixar-se-á o modelo dos aparelhos ideológicos do Estado, cujo centro irradiador de poder seja o próprio Estado e cuja luta vise sempre à tomada do Estado. Trata-se, pois, de uma análise que toma o poder de forma ascendente e não no vetor soberano-súdito, mas súdito-súdito.

> As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de força de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com freqüência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de estado, ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só poder funcionar bem se há, na base, essas pequenas relações de poder (Idem, 2006 [1977], p.231).

A partir, então, dessas considerações, e com o intuito de proceder ao desenvolvimento das premissas teórico-metodológicas que norteiam esse trabalho, é importante que recapitulemos, em linhas gerais, aquilo que surgiu como fundamental para uma analítica do poder, para então realizar, junto com Foucault, os desdobramentos necessários ao entendimento de todo um novo conjunto de problemas que envolve essas novas tecnologias de poder nascidas paulatinamente a partir do século XVII e que, por ora, a elas nos referimos apenas como “disciplinas”. Assim, entendemos que o poder é co-extensivo ao corpo social e que não há fendas de liberdade no meio de suas malhas; suas relações assumem formas múltiplas e são imanentes a outras relações ao mesmo tempo em caráter de condicionante e condicionado; ele é exercido, se produz no encontro de uma relação de forças, o que, portanto, nos autoriza dizer que não é da natureza do poder castigar ou interditar, nem que é fato maciço de dominação, mesmo que o cruzamento de suas relações integre estratégias gerais de dominação; não serve apenas a interesses econômicos; como nas relações de força, não há poder sem resistência; e é importante que se diga: não é necessário que a resistência ao poder venha de fora para ela ser real (Idem, 2006a [1977], p.248-9).

2.2 Poder sobre a vida e o governo dos vivos

Foucault era um extraordinário inventor de conceitos. A partir de suas análises empíricas, ali mesmo no confronto com os dados, eram forjadas suas ferramentas (ele se considerava um “empirista cego”). Exatamente por isso, ele as abandonava quando elas se tornavam desinteressantes ou não mais se adequavam aos objetos que manipulava. Isso não significava, de todo modo, que fazia as coisas aleatoriamente, nem que o descarte era um imperativo. Por várias vezes são mencionados nomes de filósofos e historiadores que contribuíram para o aprimoramento de seus instrumentos conceituais. Friedrich Nietzsche e Paul Veyne – dois companheiros – certamente são exemplos disso. Vários são também os momentos em que, numa mudança de problemas, retomava conceitos antigos (como no caso da soberania e da disciplina, de que tratamos antes) e os articulava, redimensionando-os segundo novas perspectivas.

Assim, entra a vida nos cálculos do poder. Inicialmente, Foucault dá-se conta de que os juristas dos séculos XVII e XVIII começaram a problematizar a vida, afirmando que era em nome dela que se estabelecia um contrato social, e a fundação de uma soberania. No nível das tecnologias do poder, aparecem procedimentos que tomam o corpo dos indivíduos como objeto de intervenções a fim de que lhes possam aumentar a força e a utilidade, por meio de técnicas de vigilância, treinamento e, eventualmente, punição. Trata-se da disciplina. Já no século XIX, desponta um novo conjunto de procedimentos, que tomariam os seres humanos como seres vivos pertencentes a uma espécie, seres que poderiam ser afetados em seu conjunto por processos que dizem respeito à própria vida. Características relacionadas aos índices de nascimento, morte, fecundidade, doença e produção, mensuradas pelo instrumento da estatística, passam a produzir uma nova realidade sobre a vida dos homens e novos campos de atuação dos quais a medicina, em sua forma de higiene pública com campanhas educativas e de conscientização, é um exemplo. Essa regulação, que agora não se dirige mais apenas aos indivíduos e aos corpos, mas ao domínio maciço e coletivo da vida, será cunhada de biopolítica.

Mais uma vez, não se trata de uma sobreposição de “sistemas”, na qual teríamos passado da soberania para a disciplina e desta para uma sociedade biopolítica. São transformações societárias que se instauram em domínios diferenciados, mas que se integram e passam a modificar suas táticas específicas em estratégias mais globais. Novamente é uma questão de superfetação. O que se tem, de fato, é a assunção de um

poder sobre a vida que a antiga mecânica da soberania deixava escapar, tanto em seu nível de detalhamento, quanto em seu nível de massa; trata-se da emergência, então, de um biopoder. É em torno do biopoder que as sociedades contemporâneas organizarão essas duas séries de tecnologias de poder: a filigrana das instituições, em âmbito local, igualmente com tendências totalizantes ou estatizantes; e a bio-regulamentação, dependente de órgãos complexos de coordenação e centralização, igualmente com tendências e vetores individualizantes. Nessa perspectiva, é possível observar a emergência, no interstício, no cruzamento e na articulação dessas duas séries de dispositivos de controle com livre trânsito entre essas duas instâncias. A sexualidade, o urbanismo e os sistemas de segurança são exemplos significativos de tal movimento.

Nikolas Rose esclarece as prerrogativas desse biopoder enumerando os seguintes pontos essenciais:

> Sugerimos que o conceito de biopoder procura individuar estratégias e configurações que combinam uma forma de discurso de verdade sobre o ser vivo; um conjunto de autoridades consideradas competentes para falar a verdade; estratégias para intervenção sobre a existência coletiva em nome a vida e da saúde; e modos de subjetivação, em que indivíduos podem ser levados a trabalhar sobre si mesmos, sob certas formas de autoridade, em relação à discursos de verdade, por meio de práticas de si, em nome da vida ou saúde individual ou coletiva [tradução nossa] (2003, p.9).

Para criar uma inteligibilidade dos fenômenos de poder em nível biopolítico, Foucault não poderia usar um conceito como “governo do Estado”, pois tal noção se relaciona ao tipo de poder soberano, exercido sobre um território e, portanto, tomado como uma exterioridade. Chamará de governamentalidade, então, o problema “das artes de governar”, referindo-se ao governo de um conjunto de pessoas e coisas (Foucault, 2008 [1978]) e ao modo de dispô-las corretamente, conduzindo-as a objetivos adequados. A arte de governar é a arte de conduzir os homens e suas relações.

Mas por que a perspectiva da governamentalidade faz-se importante? Porque ela se preocupa com o governo de todos e de cada um; é a ponte estratégica entre formas de regulação global e a condução dos indivíduos. É uma passagem do global ao singular, e vice-versa. Além disso, tal noção deixa claro que as relações de poder dependem da existência da liberdade. A noção de condução da conduta implica um campo aberto de possibilidades e maneiras diversas de se comportar, e é nesse sentido, justamente, que o

termo estratégia pode ser entendido, somado ao fato de ser ele uma chave fundamental para compreensão das democracias liberais modernas.

O que a razão de estado governamental fará é a criação de mecanismos técnicos cujo objetivo é o bem-estar de cada indivíduo. É desse conjunto de tecnologias que surgirá o termo "polícia" no século XVIII, cuja definição pode ser dada como um "conjunto de medidas que tem por objetivo fazer com que as forças do Estado cresçam ao máximo, mantendo-se a boa ordem do mesmo" (Fonseca, 2002, p.223). Trata-se de criar mecanismos que liguem as forças do sujeito e as do Estado, controlando as atividades da população. O que se constitui nas tecnologias chamadas de polícia é o resultante da implicação dos indivíduos com os elementos do Estado, levando em consideração aspectos como as relações com a propriedade, o consumo, a distribuição de bens e trocas, até questões relacionadas à saúde e aos acidentes. É nesse momento histórico preciso que a felicidade se transforma em cálculo político (Foucault, 2006c [1981], p.383).

Entretanto, o que torna essa perspectiva tão complexa e ao mesmo tempo tão fascinante é o fato de que os dispositivos da razão governamental foram construídos e têm como pressuposto básico exatamente o fato de circularem entre cidadãos. Não estaríamos mais lidando com súditos de um soberano ou abades presos à hierarquia e aos costumes rígidos de um monastério, mas com sujeitos livres. Assim, o que Foucault quer dizer, na medida em que leva em conta, de fato, a liberdade do sujeito, é que a noção de governamentalidade remete a matéria da ética ao epicentro de todas as relações sociais.

Nikolas Rose (1998), um dos analistas da contemporaneidade mais afinados com o legado foucaultiano, sobretudo com os estudos do governo do eu e das técnicas de si, defende que os regimes de poder criados pelas sociedades liberais do século XIX vão re-situar a temática da soberania, da disciplina e do biopoder no interior do campo circunscrito pela governamentalidade. Este, por sua vez, é um teatro que estabelece uma rede desde a microfísica do poder, ligada às tecnologias políticas do corpo (poder disciplinar, anátomo-política) e sua aplicação, até as preocupações gerais da soberania e as estratégias na condução de indivíduos livres, fazendo corresponder as práticas de si com as práticas de governo. Nesse sentido, a disciplina já não se identifica exclusivamente com uma instituição ou um aparelho; ela deve ser entendida como um agenciamento de diversos elementos, assegurados por relações diversas, concernentes à direção da conduta.

Ora, a liberdade dos indivíduos é vista como artefato da governamentalidade. E à medida que um maior número de pessoas associa sua conduta à conduta dos outros, a rede de ações vai se organizando de forma mais eficaz, porque assenta essencialmente numa economia caracterizada por (auto)coações. De outra maneira, os mecanismos de controle individual são uma resposta ao incremento de densidade e complexidade das redes de relações sociais. Nesses termos, o Estado é apenas uma forma, dentre muitas outras possíveis, que o governo toma para si. Lembremos como a invenção das instituições disciplinares (Foucault, 1987 [1975]) foi acompanhada pela disseminação de programas do tipo assistencial e filantrópico a cargo de um leque variado de cientistas que defendiam a necessidade de conhecer de modo objetivo a atividade econômica, a vida familiar e a moral individual para podê-las enquadrar nos parâmetros das qualidades públicas. Em vez de se fixar na intervenção do Estado, há de se registrar ali a emergência, em diversas partes do tecido social (e muitas vezes sem relação alguma), de todo um conjunto de problematizações que começaram a tomar para si questões da saúde e da doença, do crime e da punição, da miséria ou da vida familiar, e que produziram respostas coletivas diretamente relacionadas com a intervenção de um vasto, e muito diferenciado, conjunto de *experts* e autoridades institucionais.

A nova perspectiva da governamentalidade terá conseqüências inevitáveis. Era necessária uma inflexão geral do projeto de análise do poder como vinha sendo até então empreendido. Sujeitos livres implicavam uma mudança na matriz da guerra e da dominação para a compreensão das relações de poder. Lutas, evidentemente era disso que se tratava, mas não mais com o entendimento da guerra de raças, mas como o atravessamento perpétuo de lutas locais, praticadas no cotidiano da vida contra inimigos concretos e imediatos, contra si mesmo. Lutas de caráter difuso e descentralizado, que não se dão em torno de uma reivindicação global, relativas a um sistema de leis; lutas que estão às voltas com os fatos do poder, de um poder que é exercido. E o simples fato de ser exercido torna-se insuportável. Sobre isso, Rabinow e Rose dizem o seguinte:

> Em meados da década de 1970, Foucault repensava a grade nietzscheana da guerra como base trans-histórica, metafórica da vida, e do poder-saber, desenvolvendo o conceito de governamentalidade e começando sua analise do liberalismo como mentalidade de governamento, dependente e criada sobre sujeitos livres constrangidos. Aqui Foucault começou a tratar da questão do pensamento como atividade, envolvendo simultaneamente constrangimento e liberdade (Rabinow; Rose, 2003, p.XVIII).

Para entender a gênese moderna da governamentalidade, foi necessário compreender uma tecnologia de poder de origem antiga, que continuou com funções ampliadas e multiplicadas, integradas ao Estado moderno: o poder pastoral. Foucault reconhece que houve lutas políticas contra formas políticas e jurídicas; houve lutas sociais contra a exploração; houve lutas nacionalistas contra a colonização; e lutas lingüísticas contra a dominação. Porém, o filósofo entende que há um tipo de luta que visa a uma forma de poder que não é especificamente jurídica, política, econômica ou de dominação, mas que teve efeitos estruturantes em nossa sociedade. Um poder de matriz religiosa que consiste em conduzir e dirigir a vida e a morte dos homens, impondo uma finalidade de conduta:

> [...] o poder pastoral manteve um caráter essencial, singular na história das civilizações: exercendo-se inteiramente como qualquer outro poder de tipo religioso ou político sobre o grupo inteiro, o poder pastoral tem por preocupação e tarefa principal velar pela salvação de todos, apenas operando sobre cada elemento em particular, cada ovelha do rebanho, cada indivíduo, não somente para obrigá-lo a agir dessa ou daquela maneira, mas também de modo a conhecê-lo, a desvendá-lo, a fazer aparecer sua subjetividade e visando estruturar a relação que ele estabelece consigo próprio e com sua própria consciência. As técnicas da pastoral cristã relativas à direção de consciência, ao cuidado das almas, ao tratamento das almas, a todas essas práticas que vão do exame à confissão passando pelo reconhecimento, essa relação obrigatória de si para consigo em termos de verdade e de discurso obrigatório, creio que ela é um dos pontos fundamentais do poder pastoral, sendo aquilo que faz dele um poder individualizante (Foucault, 2004a [1978], p.53).

Em linhas gerais, esse poder tem como objeto central a salvação do grupo e de seus integrantes individuais ao mesmo tempo; pode-se sacrificar em nome do rebanho. Diferente do poder soberano, que só se interessa pelos indivíduos na medida em que esses se opõem à sua soberania, o poder pastoral se interessa pela totalidade da vida dos indivíduos; é um tipo de poder que se exerce e se organiza a partir do conhecimento do íntimo, da alma do indivíduo, produzindo a verdade desse sujeito. O pastorado se opõe a um poder político tradicional e habitual, pelo fato de este se exercer sobre um território. Ele reina, portanto, sobre uma multiplicidade de indivíduos, tomados um a um.

Parece haver algumas características atravessando a vida dos indivíduos que vivem numa sociedade em que um tipo de poder como o pastoral se exerce. A primeira delas é a obrigação da salvação. Uma redenção de tipo individual, segundo a qual o sujeito não está livre para escolher se quer ou não ser salvo. A segunda característica é que essa salvação individual não é procurada somente pelo indivíduo, mas também por uma autoridade, que também deverá conhecer cada ação do indivíduo. Nesse caso, acrescenta-se aos sistemas jurídicos tradicionais, que previam certo número de leis cuja infração era punida, um sistema mais refinado, que se constitui às voltas da análise do comportamento e do jogo da atribuição de culpa, no qual a condenação é garantida pelo pastor. O pastor, condutor de condutas, pode obrigar as pessoas a terem atitudes necessárias para garantir sua salvação e, por isso mesmo, pode se colocar numa posição de vigilância e controle contínuos (Idem, 2004b [1978]).

Terceira característica: a obediência. Ela é uma condição sem finalidade, já que não se obedece para atingir um objetivo. O que se quer é a própria obediência, alçada a uma espécie de "estado de obediência". A virtude da humildade é a maneira socialmente generalizada e internalizada desse estado de obediência.

A quarta característica, ligada a todas as anteriores e, a nosso ver, a mais fundamental, está relacionada a uma série de técnicas e procedimentos que concernem à verdade e à produção da verdade, centradas na tarefa da confissão.

> [...] o pastor cristão, para exercer sua tarefa de pastor, deve saber, é claro, tudo o que fazem suas ovelhas, tudo o que faz o seu rebanho e cada um dos membros do rebanho a cada instante, mas ele deve também conhecer o interior do que se passa na alma, no coração, no mais profundo dos segredos do indivíduo. Esse conhecimento da interioridade dos indivíduos é absolutamente exigido para o exercício do pastorado cristão (Ibid., p.69).

Tais técnicas designavam procedimentos de como ligar o eu a uma verdade pronunciada por si mesmo. Nas práticas da Antigüidade, essa relação do eu com a verdade se dava sem articulá-la a uma estrutura, ou a uma substância transcendental qualquer; tratava-se de um eu ético, que se produzia a si mesmo segundo um estilo, uma arte de viver. Há uma diferenciação conceitual entre um plano do "cuidado de si" e do "saber de si", segundo a qual se não há um equilíbrio entre as duas, há positivamente uma tendência à primeira (Idem, s/d [1982]). Entretanto, o jogo entre o eu e a verdade nas práticas de si cristãs é diferente. O deslocamento ao "conhece-te a ti mesmo" torna-se patente.

As matérias da verdade, para os cristãos, não são somente dadas a conhecer: é preciso demonstrar o conhecimento. Enquanto na Antigüidade a relação com o mestre se justificava na condução de uma vida autônoma e feliz, por meio de conselhos e por tempo limitado, no cristianismo o mestre é uma presença constante na vida do monge. Todos os seus atos estão ligados ao consentimento do mestre; nada pode escapar da relação de obediência a ele. A conservação do ato de obediência é a referência a um sacrifício, o sacrifício da vontade, sacrifício de si. E a subjetivação é o desaparecimento de si, não sua afirmação.

Foucault dirá que herdamos essa moral que regra os comportamentos a partir do escrutínio do outro e, mesmo que a partir do século XVI essa moral seja o desígnio de uma crítica, ela foi elaborada no interior da prática do "auto-conhecimento". "'Conhece-te a ti mesmo' eclipsou 'cuida de ti mesmo', porque nossa moral, uma moral do ascetismo, não parou de dizer que o si é a instância que se pode rejeitar" (ibid.). Dirá também que, a partir do século XVIII, as ciências humanas (Antropologia, Sociologia, Psicologia) fariam a reinserção dessas técnicas de confissão da verdade, só que de maneira a não recusar o sujeito de si mesmo, mas de modo a formular uma nova subjetividade. Rose (2001) entende que os agenciamentos psi têm cumprido papéis bastante desmedidos nas práticas de subjetivação de nossos tempos. Na consecução dos agenciamentos há um esforço de

> [...] mapear as formas pelas quais os modos psicológicos de explicação, as asserções de verdade e os sistemas de autoridade têm participado na elaboração de códigos morais que enfatizam um ideal de autonomia responsável, ao moldar esses códigos em uma certa direção terapêutica e aliá-los com programas para regular os indivíduos em consonância com as racionalidades políticas das democracias liberais avançadas (Ibid., p.195).

O autor apercebe-se de que aquilo que comumente, na tradição moderna, chamamos de "eu" tem sido alvo de problematização intensa e, ao mesmo tempo, de imenso investimento em práticas que definem os homens como "eus" unificados, intimizados, comprometidos com sua realização e busca identitárias. Problema de dispersão simultânea ao de "intensificação governamental".

Ora, o que vemos na modernidade é que essa forma arcaica de poder de condução exercida pelo pastorado ultrapassa os problemas da alma para alcançar o governo político dos homens. Com a perspectiva da governamentalidade, Foucault percebeu então a maneira surpreendente como o Estado dispensa atenção aos indivíduos

por meio de técnicas variadas para que o indivíduo jamais escape ao poder, para que seja objeto de vigilância e controle, sujeitado ao sábio, à reeducação e à correção. O reconhecimento que as estatísticas têm deve-se ao fato de que elas medem de maneira quantitativa os efeitos de massa dos comportamentos individuais. Um saber que atua sobre as condutas no ato mesmo de sua composição. Os mecanismos de segurança, por mais que se preocupem com a racionalização econômica e a estabilização política, têm seus efeitos individualizantes de modo a fazer de sua existência, de seu comportamento, de sua vida, um acontecimento pertinente e indispensável para o exercício do poder.

> O indivíduo se tornou uma aposta essencial para o poder. O poder é tanto mais individualizante quanto mais, paradoxalmente, ele for burocrático e estatal. Se o pastorado perdeu, em sua forma estritamente religiosa, o essencial de seus poderes, ele encontrou no Estado um novo suporte e um princípio de transformação (Foucault, 2004a [1978], p.54-55).

No que diz respeito à sexualidade, por exemplo, a assunção de um poder no cotidiano dos cidadãos é patente. O Estado quer saber o que acontece com as práticas sexuais dos cidadãos, qual o uso que fazem do sexo, e também vê a pertinência de que sejam capazes de controlar sua prática. “Entre o Estado e o indivíduo, o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública [...]” (Idem, 1988 [1976], p.29).

Sexo não é questão de julgamento apenas: é uma questão de gestão. Há toda uma produção de linguagem para sua análise. “No século XVIII o sexo se torna questão de ‘polícia’. Mas no sentido pleno e forte que se atribuía então a essa palavra – não como repressão da desordem e sim como majoração ordenada das forças coletivas e individuais” (Ibid., p.27). Questões consideradas puramente marginais, de relevância pequena, passam, assim, a ter importância política central. Uma vez que o poder não se refere mais às formas institucionais do Estado e não opera apenas a partir de uma posição central, mas de lugares múltiplos, a família, a vida sexual, o modo de tratar os loucos e homossexuais, relações de gênero, todas elas passam a figurar como relações estritamente políticas.

As produções da linguagem, que constituem discursos e saberes, como a pedagogia, a medicina, mesmo a economia, fizeram do sexo mais do que um negócio de Estado, mas uma questão a partir da qual todo o corpo social e cada um de seus indivíduos são convocados a colocarem-se em vigilância. O jogo dos infames pode começar a ser situado a partir daí. Se tomarmos novamente o dispositivo da sexualidade

e atentarmos para as interposições entre suas regras internas com as do sistema de matrimonialidade e de alianças, percebemos que o primeiro funcionará como uma reta secante que atravessa a circunferência definida do sistema jurídico definindo infrações morais e legais (Ibid.). E é justamente nesse corte que surge um numeroso grupo de pessoas, do século XVIII aos nossos dias, "aparentados" dos antigos libertinos e devassos, perseguidos ou não pela justiça, presos muitas vezes, capturados ou vítimas de um mal ao mesmo tempo escandaloso e perigoso, cuja designação sofrerá variação ao longo do tempo: desde, "vício" ou "delito", passando por "anormal", "delinqüente", "desviante", até "sociopata" etc.

> Crianças demasiado espertas, meninas precoces, colegiais ambíguos, serviçais e educadores duvidosos, maridos cruéis ou maníacos, colecionadores solitários, transeuntes com estranhos impulsos: eles povoam os conselhos de disciplina, as casas de correção, as colônias penitenciárias, os tribunais e asilos; levam aos médicos suas infâmias e aos juízes suas doenças. Incontável família dos perversos que se avizinha dos delinqüentes e se aparenta com os loucos. No decorrer do século eles carregavam sucessivamente o estigma da 'loucura moral', da 'neurose genital', da 'aberração do sentido genésico', da 'degenerescência' ou do 'desequilíbrio psíquico' (Ibid., p.41).

O que temos aí são discursos e seus efeitos de poder. A inserção de categorias, como a das "perversões", são um efeito-instrumento: o isolamento, a intensificação, a consolidação de sexualidades periféricas permite que as relações de poder que conjugam sexo e prazer se incitem mutuamente, se propaguem, se distribuam, recubram o corpo e insiram-se nas condutas.

Se Foucault apresenta, em *A vida dos homens infames* (2006d), os pequenos parágrafos que registraram os "malditos" em linguagem rebuscada e barroca, era porque sabia que se tratava do presente pleno do barroquismo absolutista. O mesmo com o nosso presente pleno, cujos "contraventores" e "réus" são descritos em linguagem seca e neutra por meio do discurso científico e tecnocrata do Estado cada vez mais governamentalizado. O que eles têm em comum é o fato de que compartilham de uma mesma matriz a partir da qual os jogos de poder implicam o *status* da vida e da morte, do crime e da lei; a superfície que constitui as malhas da vida cotidiana "a partir das quais os homens construíram seu discurso da tragédia" (Idem, 2004a [1978], p.45). É por isso mesmo que o saber ganha cada vez mais importância nas lutas. Sem dúvida, as

lutas contemporâneas contra as quais os indivíduos resistem se disseminam pelo caminho dos saberes – não apenas como o saber da ciência, mas também os saberes especializados de ordem tecnocrática.

Importa, sobretudo, ressaltar: essas lutas cotidianas são tão importantes quanto aquelas travadas no plano da antidominação ou da antiexploração. Sobre isso Rose e Rabinow são enfáticos:

> Hoje parece auto-evidente que a sexualidade e gênero, medicina e doença, prisão e punição, psiquiatria e reforma psiquiátrica, seguro e segurança social, são questões "políticas": são aspectos dos modos em que somos governados, eles envolvem relações assimétricas de poder, e são objeto de contestação (Rabinow; Rose, 2003, p.X).

Torna-se cada vez mais evidente, pois, que o poder depende, de modo crescente, de uma extensa rede de saberes, não só para funcionar, mas também para se camuflar, para dissimular seu exercício. Se o trabalho intelectual tem, segundo Foucault, algum papel especial, este é o de "mostrar aquilo que é visível", desvelar os segredos para controlar as funções do poder. Dessa maneira, o pesquisador não pode negligenciar, por exemplo, a medicina ou o tratamento médico, se quiser combater os efeitos que a disciplina tem sobre o controle da vida e da morte. Em cada disciplina específica, seja médica, jurídica ou pedagógica, na medida em que o pesquisador se liga às redes de saber e de poder, ele pode exercer papéis importantes de difusão e distribuição das informações que se mantinham nas malhas dos especialistas de modo confidencial. Trata-se do modo de combate que o "intelectual específico" desempenha frente aos especialistas da atualidade.

Ironizando, Foucault comentou certa vez que a esquerda revolucionária francesa tinha a péssima mania de mostrar propensão ao fracasso. Felizmente, as lutas que se dão no cotidiano têm duas características que diferem essencialmente dessas pretensões globais de tomada do poder. Primeiro, elas recusam o poder, não o querem, ensejam destruí-lo, minar as relações e os efeitos que se instauram entre os indivíduos e em suas subjetividades. Segundo, elas querem vencer; o objetivo delas é o êxito, o sucesso imediato; tem caráter libertador.

3 Máquina de silêncio, máquina de fala

Cumpre explicitar uma tentativa de análise daquilo que foi o processo de pesquisa. Os descaminhos da própria pesquisa, na busca por documentos, no contato com pessoas, na procura de informações, acabaram por se tornar partes integrantes e centrais do trabalho. Isso porque o que parecia ser algo da ordem do erro, do desentendimento e do abuso de poder, eram implicações constitutivas da própria elaboração do objeto de pesquisa. O que queremos dizer é que, muito além do material empírico que se buscava, a própria busca do material e os enfrentamentos que a precederam fizeram-se parte do objeto de estudo, merecendo destaque analítico.

Em outras palavras, a constituição do objeto – estudar os procedimentos pelos quais certas formas estabelecem verdades em litígio na escola e, eventualmente, punem algum agente escolar – era matéria política em si. Constituir objetos de saber, portanto, pode ser entendido como objeto da política também. A atuação do Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) com o qual tivemos interlocução, dos funcionários da Secretaria Estadual de Educação e dos professores processados com os quais tivemos contato, parece confirmar isso. Os processos, bem como a defesa dos funcionários, parecem concernir a uma espécie de jogo que visa, entre outras funções, manter e alimentar uma série de regulamentos, profissionais, e aparelhos judiciários circulando no sistema educacional. É necessária, e parece mesmo até ser indispensável para o aparelho educacional, uma extensiva massa tecnocrática de escritórios, pessoas autorizadas e técnicos, tanto nas Secretarias quanto nos Sindicatos.

Paradoxalmente, e chega a ser extraordinário, apesar de tanto se discutir sobre a educação e a escola brasileira, acreditamos que não a conhecemos. A escola sofre dos mesmos males que a prisão. Acontece muita coisa dentro de seus muros, ela produz uma quantidade elevadíssima de documentação, ela afeta e se envolve diretamente com as comunidades que estão à sua volta e as únicas coisas que as pessoas vêm “a saber”, em geral, são as últimas reportagens escandalosas da grande mídia, ou os apelos ao que ela deve se tornar e fazer com os cidadãos. Como funciona realmente ainda é algo muito pouco conhecido. É perfeitamente compreensível o esforço do *Grupo de Informações sobre as Prisões*[3] (GIP) no que diz respeito à procura de informações. As prisões produziam muitos registros, criava uma extensa rede de pessoas à sua volta, tinha

[3] Grupo formado por pesquisadores e acadêmicos franceses, na década de 1970, cujo objetivo era obter o máximo de informações possíveis sobre o que se passava com as prisões francesas.

efeitos que iam além dos muros, afetava famílias, comunidades, regiões da cidade etc. Entretanto, Foucault e os integrantes do GIP queixavam-se das poucas informações publicadas; não se conhecia a realidade da prisão. Sendo irônicos, seria possível afirmarmos a necessidade de um "GIE" (grupo de informações sobre as escolas). Para dar um exemplo eloqüente, vejamos o que aconteceria se fossem solicitados, por um cidadão qualquer, em uma diretoria de ensino qualquer, os relatórios que os supervisores de ensino fazem em uma inspeção escolar rotineira. Adiantamos que ter sua solicitação aceita certamente não seria impossível, mas muito improvável, e que isso dependeria da maneira como é feito pedido, com qual justificativa, e poderia, ainda, depender da Diretoria de Ensino que a se pedisse. Em suma, esse cidadão encontraria toda sorte de obstáculos que dificultariam muito sua busca, mesmo sabendo que esses relatórios são produzidos aos montes, todos os dias, nas repartições públicas do Estado. No final, observará que não parece haver institucionalizada uma regulação de controle público que permita meios viáveis de acesso a documentações produzidas em instituições públicas que não seja pela boa vontade de particulares ou pela força.

Se a documentação escolar cotidiana é de difícil acesso, é de se imaginar sobre aquela que pune. O discurso educacional aboliu a punição da escola, vivemos numa era de escola inclusiva, mas o que mais se discute no interior escolar é como punir. Conversamos com alguns professores da rede pública e é extraordinário o fato de como são versados em leis, processos e punições. Sabem dizer números e artigos de leis de memória e afirmam que o fazem pois vivem sob constante vigilância. Precisam tomar medidas cautelares em todos os seus afazeres cotidianos a fim de que se protejam de alguma medida administrativa que sempre os espreita. É extraordinário, também, que a maioria dos funcionários com alguma experiência saiba contar histórias de colegas processados, ou mesmo histórias de processos a que foram submetidos (informação pessoal).[4] Em uma entrevista com um supervisor de ensino, este se queixava de que seu trabalho parecia mais um serviço de advogado do que de educador, visto que ocupava quase todo o seu tempo com a confecção de inquéritos e sindicâncias em vez de assuntos pedagógicos (informação pessoal).[5] Portanto, fala-se muito sobre punições, não se pára de falar sobre o assunto na escola, porque, fora, só há o silêncio. "Nenhum de nós pode ter certeza de escapar à prisão" (Foucault, 2006e [1971], p.2). Palavras de Foucault em seu manifesto de lançamento do GIP.Que nenhum funcionário de escola

[4] Informação colhida com funcionários na Diretoria de Ensino e professores no Sindicato.
[5] Informação colhida com supervisor de ensino entrevistado na Diretoria de Ensino.

pode ter certeza de escapar a um processo disciplinar: palavras que poderíamos proferir sobre qualquer agente escolar, seja ele diretor ou faxineiro.

Obter os processos para estudo e análise constituiu-se como o enfrentamento maior a essa barreira de silêncio. De modo geral, no começo, quando nos dirigíamos às autoridades educacionais, por exemplo, supervisores de ensino – "poderíamos estudar como se processa e se pune um professor?" –, a resposta era categórica e dividida em duas partes. Primeiro, que "os processos são sigilosos e protegidos legalmente"; segundo, "ora, estude as leis, as leis são claras o suficiente". Depois, acreditando em algo como o "espírito científico", fruto de nossa ingenuidade, procuramos uma importante entidade sindical de professores de São Paulo (APEOESP). Sabendo que essas entidades, em geral, mantêm departamentos que prestam assessoria jurídica a seus filiados, julgamos que não haveria problemas em obter dados de suas defesas, destinados a uma pesquisa que buscava entender formas gerais de racionalidade política e técnicas de poder que subjugavam seus associados e os tornavam objeto de infâmia. Para grande surpresa, os diretores e advogados dessa instituição forneceram também dois tipos de justificativa para negar o pedido. Por um lado, recusavam o fornecimento de dados porque entendiam que o presente trabalho era um "ataque direto aos professores e a entidade", e mais, que ele serviria como uma espécie de "denúncia pública", de acordo com a qual o sindicato poderia ser entendido como instituição que defende pessoas de moral duvidosa; nas palavras de um dos diretores, que o sindicato defendia "estupradores e bandidos" (informação pessoal).[6]

De início, quando travamos os primeiros contatos com o sindicato, a diretoria jurídica havia entendido que o trabalho seria uma espécie de denúncia dos abusos do Estado, da pressão político-ideológica sobre os professores que eram reprimidos como classe social; portanto, que a pesquisa estava ligada à perspectiva "ideológica" da luta sindical. Entretanto, ao reconhecerem que não era disso que se tratava e, ainda, que o projeto de pesquisa chamava-se "Os infames da Educação", recusaram-se a prestar qualquer tipo de assistência. Disseram que o trabalho propunha um ataque aos professores e à entidade; que jamais entenderam que a intenção era ter os docentes como infames e que, portanto, capitulávamos aos "ataques da mídia e do Estado", que

[6] Informação colhida em encontro com diretores do departamento jurídico do Sindicato.

estávamos do “outro lado da luta”. Chegaram a afirmar que somente pelo título do trabalho já era possível compreender nossa postura “ideológica” (informação pessoal).[7]

É curioso como um pesquisador que pretendia estudar e problematizar a racionalidade política que tornava agentes escolares “estupradores e bandidos” fora impedido de ter acesso a uma vasta documentação, a qual o sindicato se dá o direito de manter e guardar, sob o argumento de que sua publicação não interessaria à “imagem” da entidade, pois o comprometeria como defensor de “estupradores e bandidos”. Ora, não seriam os defensores de professores os últimos a afirmarem tal coisa? Poderia se esperar que sim, mas não foi o caso. O que de início nos pareceu algo puramente arbitrário e contingencial (não que tenha deixado de ser) passou a ser entendido como engrenagem constituinte dessa maquinaria de silêncio e de exclusão que cria locutores autorizados a falar em nome da educação, das escolas e de seus agentes. Fomos, então, tentados a levantar o seguinte questionamento. Talvez fosse possível pensar: melhor do que dizer “lado da luta”, supor algo como “posição em um jogo”, na tentativa de entender o sindicato e o Estado não como pólos irredutíveis de oposição, mas de acordo com uma ótica que, mesmo em oposição, integram estratégias de poder que produzem subjetividades marcadas para os profissionais da educação. Pode-se ainda dizer mais, pois, no que concerne aos processos, a disputa que move o jogo entre os setores “estatais” de controle e regulação educacional e os sindicatos parece ir além de algo da ordem da jurisdição sobre a massa educacional; trata-se mais de uma disputa pela veridição, um jogo que exige a verdade, criando, aperfeiçoando e distribuindo instâncias e técnicas autorizadas para dizer a verdade da educação e de seus profissionais.

Sobre essa concepção de jogos, Foucault diz:

> É essa distribuição que é preciso recompor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas; com o que supõe de variantes e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta (Idem, 1988 [1976], p.96).

[7] Informação colhida em encontro com diretores do departamento jurídico do Sindicato.

Vejamos, por exemplo, o que se passa no interior do sindicato, a fim de que se possa observar como esses jogos sobre a verdade atravessam a instituição e a reorganizam. Uma das grandes queixas afirmadas pelos advogados é a de que o volume de requerimentos de ajuda jurídica por seus associados tem aumentado vertiginosamente nos últimos anos. Segundo um documento fornecido pelo sindicato, em que constavam contatos de professores processados, pudemos notar que, a partir dos anos 2000, cresce de maneira acentuada o número de acompanhamentos advocatícios, principalmente a partir de 2003[8] (informação verbal).[9] O sindicato possui atualmente 11 equipes sobrecarregadas de trabalho, porém, a procura por ajuda tem sido tamanha, que, atualmente, se tem contratado escritórios terceirizados de advocacia para tentar responder a demanda. Segundo os diretores do departamento jurídico, ainda, a difusão dos problemas judiciários tem se instalado com tal profundidade na escola que muitos desses escritórios terceirizados são contratados para dar conta de um problema que tem crescido nos últimos anos entre os processos administrativos, qual seja, o estabelecimento de litígios entre associados. Numerosas vezes, o estabelecimento de um processo, a investigação sobre um individuo ou o testemunho de alguém, acaba por incidir em outro indivíduo, comprometendo-o. Como muitas vezes esses indivíduos são associados ao sindicato, este, para manter a lisura da defesa, é obrigado a abrir mão a um terceiro na tarefa de defesa. Temos, portanto, instalada uma verdadeira rede em que, longe de ter dois blocos monolíticos de oposição, observamos a lateralidade progressiva das lutas.

Não cumpre interpretar aqui. Não nos cabe dizer que o sindicato tem tomado rumos equivocados, ou que as decisões diretivas não condizem com o papel que lhe é devido. Longe disso. Para além do acerto ou do erro, a tecnocratização judiciária que toma espaço crescente dentro do âmbito sindical parece ser sua materialidade, o "presente pleno" de sua situação. Seja como for, as negativas iniciais dos responsáveis pela administração educacional e pelo sindicato nos levaram a formular algumas hipóteses.

Em primeiro lugar, circula ainda hoje, de maneira muito forte, mesmo entre advogados e autoridades que trabalham com dispositivos jurídicos, uma espécie de

---

[8] Comentaremos mais adiante a razão de mencionar especificamente esse ano.

[9] Documento fornecido pelo sindicato. É preciso reconhecer, aqui, o esforço do próprio presidente da entidade e de seus assistentes, que precisaram levar a cabo essa tarefa.

miopia com relação ao papel da legalidade e do direito. Essa miopia se refere à percepção de que existe uma legalidade fundante da sociedade e que, portanto, para entender como funciona uma sociedade, suas instituições etc., seria tão somente necessário estudar seu sistema legal. O sistema legal exprimiria de modo soberano o funcionamento da sociedade e suas práticas políticas. É contra esse tipo de interpretação, em que domina a teoria política tradicionalmente, que se encontra a *démarche* foucaultiana. Esse tipo de compreensão contém ainda um outro fundamento, mais profundo, que o supõe: o da crença de que existe uma matriz dentro dos indivíduos, uma liberdade dos sujeitos para eleger seus sistemas de direito, da qual derivaria suas formas jurídicas. Em outras palavras, que existiria um sujeito de direito sem história, já dado, capaz de julgar se as práticas jurídicas são boas ou más, e se deveriam ser modificadas, ou não. Quando as pessoas falam – "se quer entender as formas judiciárias, estude as leis" –, elas parecem querem dizer que as pessoas preservam ou possuem uma liberdade moral, que são sujeitos morais. O pesquisador, então, assume seu lugar de sujeito do conhecimento, devendo criticar o sistema legal instalado, buscando, a partir de sua posição, refinar e aperfeiçoar seu funcionamento. Ora, é possível afirmar hoje, a partir dos trabalhos de Foucault como *Vigiar e punir* (1987 [1975]), *Em defesa da sociedade* (1999 [1976]) e *A verdade e as formas jurídicas* (2005 [1973]), que essas noções são profundamente equivocadas. Se observarmos ainda a crítica radical de Nietzsche em *A Genealogia da moral* (1998 [1887]), perceberemos que praticamente toda a primeira dissertação é uma recusa à idéia de um sujeito livre como fundamento último. O que esses textos demonstram claramente é que as formas jurídicas nascem ligadas a determinadas práticas de controle político e social. Se as práticas judiciárias são importantes para estudo, é porque são formas privilegiadas entre as práticas sociais por meio das quais se definiram certos tipos de subjetividades, produções de saber e relações entre o homem e a verdade. A idéia fundamental, aqui, é a de que as formas jurídicas e as práticas sociais a elas relacionadas puderam formar domínios de saber com determinados tipos de objetos, conceitos, técnicas e formas de sujeito.

Sobre a compreensão da punição, parece-nos que ainda circula, de forma muito clara, a separação moderna entre o poder de julgar e o poder de punir, tal como Foucault apresentou em *Vigiar e punir* (1987 [1975]). As leis em nossa sociedade democrática são absolutamente transparentes, não há a menor dúvida. Qualquer cidadão com acesso à internet pode acessar toda a legislação municipal, estadual ou federal. Pode ainda

observar as alterações feitas historicamente pelos decretos legislativos, levantar rapidamente seus direitos, ver as vias pelas quais pode pressionar legalmente empresas que cometem abusos e até mesmo o poder público. Quando a pesquisa documental deste trabalho se iniciou, os funcionários que nos tutelavam eram extremamente diligentes quanto às leis. Faziam questão, com muita gentileza, de nos explicar cada artigo, cada alínea, qual publicação deveríamos comprar, qual compêndio legal era o mais completo etc.

Entretanto, se um grupo comunitário ou um indivíduo quiser ter acesso aos procedimentos judiciários de seu interesse, terá de enfrentar todo tipo de regulamentos internos, sistemas de segurança e pequenos dispositivos legais locais que podem ser ativados para impedir o acesso indiscriminado. Josef K pôde notar isso com extrema acuidade na cena hilária em que adentra o recinto dos arquivos do cartório. Lá, K viu duas fileiras paralelas de cadeiras muito longas, onde se encontravam senhores, acusados como ele, com aspecto deplorável, muitos deles sentados e esperando há dias alguma informação, sob a justificativa de estarem esperando por “sua causa”. Um exemplo loquaz disso, que diz respeito a uma prática administrativa/judiciária atuante na educação pública, consiste no fato de que, se há uma apuração ou inquérito a respeito de uma pessoa ou grupo de pessoas, os poderes constituídos de averiguação se dão o direito de manter segredo sobre a investigação. Toda a parte inicial do processo, fase que se refere à instrução processual, pode ser levada a cabo sem sequer a anuência e a informação do investigado. Daí que, muitas vezes, os réus ficam sabendo que estão nessa condição e que a comissão investigativa instalada na escola se refere a sua pessoa, no momento mesmo do interrogatório.

Em terceiro lugar, parece-nos que existe ainda uma miopia generalizada no que concerne à percepção da luta social e da justiça. Para ser sucinto, quando o sindicato responde de forma natural e desavisada que não querem fornecer dados, pois entendem que a pesquisa de sua atuação jurídica pode levar a um suposto entendimento de que defendem delinqüentes, é porque entendem que sua luta é contra a injustiça do Estado, e que fazem o que fazem em nome de uma justiça mais pura ou mais elevada, desinteressada em termos de poder. Isso nada mais é do que a atualização de um desentendimento histórico entre uma certa esquerda política e o modo de problematização foucaultiano.

Em 1974, houve um debate muito instrutivo na Holanda, do qual participaram Foucault e Noam Chomsky (Idem, 2006a [1974]), discutindo, cada um à sua maneira,

questões que iam da natureza humana ao papel da justiça na luta de classes. A uma determinada altura da discussão, os dois pensadores entram em franca discordância sobre os atos legais e atos criminosos no interior da luta social. Chomsky dizia então que a luta pelo poder empreendida pelo proletariado contra a classe dominante era uma busca por justiça. Foucault, ao seu modo, dizia que, na luta social, era a busca pelo poder e a derrubada da classe dirigente que levavam o proletariado a considerar sua guerra justa. Aquilo do que ambos discordavam fundamentalmente girava em torno de uma determinada noção de sujeito histórico. Para Chomsky, existiria uma espécie de base absoluta na qual estariam ancoradas qualidades humanas fundamentais e que exprimiriam, por sua vez, o que poderia ser a verdadeira noção de justiça. Em resposta, Foucault tenta argumentar que aquilo que consideramos como justiça remete a uma idéia inventada, posta a funcionar como instrumento de um poder político ou econômico no interior de nossa sociedade e que tem relação inseparável com nosso sistema de classes; ainda, que tais instrumentos não poderiam valer em uma luta que quer subverter seus próprios alicerces. O que podemos observar, nos três exemplos acima, é que aquilo que se levantou como obstáculo, ou que se justificou como obstáculo ao desenrolar dessa pesquisa, são noções que ainda preservam a idéia de sujeito – sujeito moral, sujeito de direito, sujeito de conhecimento – noção que esta, e todas as pesquisas foucaultianas, de um modo ou de outro, procuram combater.

Os sindicatos ligados à educação, somos tentados a dizer, com todo o respeito que suas lideranças e cada um de seus membros merecem, deverão enfrentar esse problema nos próximos anos se quiserem se afastar desse papel performativo no qual se enredaram. Essa pode ser, inclusive, uma das razões que explica, ou ajuda a esclarecer, a crise sindical como instrumento de ação coletiva, uma vez que, no interior de suas práticas, cada vez mais tem sido posta a funcionar uma aparelhagem de individualização e subjetivação que integra estratégias de governo da massa educacional. Em outros termos, poder-se-ia dizer que há uma territorialização da máquina de guerra, uma metamorfose em aparelho de Estado por parte dos sindicatos.

> Conhece-se os problemas que os Estados sempre tiveram com as “confrarias”, os corpos nômades ou itinerantes do tipo pedreiros, carpinteiros, ferreiros, etc. Fixar, sedentarizar a força de trabalho, regrar o movimento do fluxo de trabalho, determinar-lhe canais e condutos, criar corporações no sentido de organismos, e, para o restante, recorrer a uma mão-de-obra forçada, recrutada nos próprios lugares (corvéia) ou entre os indigentes

> (ateliês de caridade), – essa foi sempre uma das principais funções do Estado, que se propunha ao mesmo tempo vencer *uma vagabundagem de bando, e um nomadismo de corpo* (Deleuze; Guattari, 1997, p.34).

É preciso dizer, para que não nos afastemos das premissas desse trabalho, que a expressão "tecnocratização jurídica", em si mesma, diz pouco. Poder-se-ia objetar que o uso da expressão seria uma contradição na linha daquilo que tem sido proposto para julgar o problema dos sistemas jurídicos em nossa sociedade. Cumpre retomar o problema discutido no capítulo anterior, sobre o inter-relacionamento da "disciplina" e do direito. Antes disso, porém, devemos ter em mente que a noção de disciplina ganhou novos estatutos com os deslocamentos produzidos por Foucault em seus estudos; onde se lê disciplina, leia-se poder sobre a vida e governo dos vivos – governamentalidade. Ora, se há uma disseminação dos dispositivos jurídicos, é porque há um espraiamento dessas novas tecnologias de poder, que lhes servem de sustentáculo. E nesse jogo entre soberania e governamentalidade, como já foi dito, o direito e a lei servem muitas vezes como elementos ardilosos que nublam e dissimulam as tecnologias de poder postas a funcionar na sociedade. Esse efeito tergiversivo no discurso sobre a maneira que se acusa, processa, defende e pune alguém, parece muito aparentado ao que se falaria sobre uma prisão, um hospital, um sanatório, uma clínica psiquiátrica etc. O discurso produzido por essas instituições parece sempre conter um jogo perpétuo entre o dito e o não-dito.

Para se ter uma idéia desse caráter evasivo do discurso, em uma publicação do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMO), na qual trata de orientações e modelos documentais para punição de alunos,[10] veja o texto introdutório que justifica o uso da publicação pelos seus associados.

> Nos dias atuais, a UDEMO tem atendido, com uma freqüência acima da habitual, inúmeros associados com sérios problemas de indisciplina de alunos.
>
> 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

[10] Com relação à punição de alunos, deve-se dizer que em nada difere no que se refere aos instrumentos técnicos usados na investigação. Extraordinariamente, a tecnologia processual de alunos e funcionários da escola é exatamente a mesma.

> 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 beneficio do aluno, pode, até, desmoralizar a figura do Diretor de Escola, colocando sua autoridade em situação constrangedora (Cadernos UDEMO, 2004, p.3).

Mas basta virar a página do manual para deparar com as seguintes formulações:

> Entretanto, antes de se aplicar a transferência compulsória, devem ser esgotadas todas as possibilidades de punições mais brandas, como até, a transferência compulsória de período na própria Unidade Escolar (salvo no caso de falta mais grave). Uma transferência compulsória é, sempre, desgastante e traumática, para ambas as partes, ocasionando, não raro, como se sabe, prejuízos irreparáveis e perdas irrecuperáveis, de todos os pontos de vista, ao aluno punido (CADERNOS UDEMO 2, 2004, p.4).

Foucault nos avisou dos perigos desses discursos que fazem rir e que matam. “Mostrar aquilo que é visível”. Evidentemente, há aqui tal pobreza na justificativa teórica da penalidade de alunos, que vemos claramente um discurso defensor da autoridade institucional e da vazão dos procedimentos administrativos. Não há quase esforço de esconder que, em matéria de punição, é de perdas e danos que se trata. Entretanto, a despeito do aparente despudor, há uma positividade, dada pela própria materialidade da, mesmo insuficiente, justificativa teórica. Se ela existe é porque o discurso circula e distribui, em diferentes graus e em diferentes contextos, essa mesma maquinaria de falas e silêncios, maquiando parte de seus efeitos de poder. Sua positividade consiste em fornecer a neutralidade e a cientificidade que o exercício de poder exige. Não há aqui caráter ideológico, mas estratégia.

> Razão geral e tática que parece se impor por si mesma: é somente mascarando uma parte importante de si mesmo que o poder é tolerável. Seu sucesso está na proporção daquilo que consegue ocultar dentre seus mecanismos. O poder seria aceito se fosse inteiramente cínico? O segredo, para ele, não é da ordem do abuso; é indispensável o seu funcionamento. E não somente porque o impõe aos que sujeita como, também, talvez porque lhes é, na mesma medida, indispensável: aceitá-lo-iam, se só vissem nele um simples limite oposto a seus desejos, deixando uma parte intacta – mesmo reduzida – de liberdade? O poder, como puro limite traçado à liberdade, pelo

> menos em nossa sociedade, é a forma geral de sua aceitabilidade (Foucault, 1988 [1976], p.83).

Se atentarmos precisamente àquilo que Foucault diz, o que interessa ao poder, sua razão de ser, é seu funcionamento. E é preciso nublar parte de seus mecanismos, fazê-lo entender-se em delimitação à liberdade para que seja aceito indiscriminadamente. Assim sendo, a positividade do discurso está em sua ligação estratégica em fazer o poder funcionar, em colocar em movimento seus mecanismos. Observe-se, dessa maneira, a engenhosidade presente em um documento como o da UDEMO. Sua fraqueza teórica é, justamente, seu trunfo. Ora diz: "a punição deve ser um remédio, deve ter efeito pedagógico, se não, de nada vale"; ora diz: "a punição causa danos e perdas ao objeto da punição". Discurso melindroso, criticável, passível de discussão, que clama para si as luzes da argumentação, pede para ser discutido, exige o restabelecimento de suas premissas fundamentais. Poder-se-ia retrucar com facilidade: "vejam a opressão sobre o alunado, o Estado pune crianças e adolescentes"; ou ainda: "punição pedagógica é uma arma ideológica, engana e ilude a repressão." Poder-se-ia, ainda, discutir longamente sobre os (des)interesses dos sujeitos na punição de alunos, a violência contra os menores etc. E, assim, o discurso faz lograr sua parte tática, qual seja, desviar o olhar daquilo mesmo que é o óbvio e a razão de ser do manual, aquilo que está ao lado do discurso, não acima ou abaixo (mesmo literalmente, nas 30 páginas seguintes), e que é essencial ao poder: estabelecer e distribuir, aos funcionários da educação seus mecanismos: a maneira adequada de fazer uma denúncia; como instalar uma comissão de apuração; como lavrar uma citação; como fazer intimações; como registrar depoimentos de testemunhas; de que maneira os relatórios da comissão devem ser produzidos; como a autoridade deve fazer seus pareceres; qual a maneira de organizar e convocar o conselho de escola; como estabelecer a punições. Todos eles procedimentos que visam ao estabelecimento da verdade de maneira racional e juridicamente aceitável. Mecanismos, portanto, essenciais para um poder que depende cada vez mais, se entendemos corretamente aquilo que Foucault chamou de governamentalidade, de estabelecer ligações entre o sujeito e a verdade, seja dos outros, seja das coisas, seja de si mesmo. Era um pouco sobre isso que dizíamos quando apontávamos, acima, o problema que os sindicatos enfrentam ao assumir práticas de individualização e subjetivação.

> Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas. [...] cumpre interrogá-los nos dois níveis, o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder-saber proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episodio dos diversos confrontos produzidos) (Ibid., p.97).

Poder-se-ia ainda objetar que se os mecanismos fossem usados com neutralidade, mal nenhum haveria. Responderíamos a isso dizendo que o problema apontado é, justamente, seu uso, sua materialidade, e não a maneira como são usados, com consciência ou falta dela. O discurso da sexualidade, nesse âmbito, quase parece uma homologia com o da punição. Em ambos, fala-se muito de neutralidade, de uma justa medida, que seu excesso é perigoso para os indivíduos e para a sociedade, que é necessário conhecê-la em suas fimbrias, aperfeiçoar seu controle. Vejamos o que Foucault fala sobre o sexo, na perspectiva de sua neutralidade.

> E o simples fato de se ter pretendido falar dele do ponto de vista purificado e neutro da ciência já é, em si mesmo, significativo. De fato, era uma ciência feita de esquivas já que na incapacidade ou recusa em falar do próprio sexo, referia-se sobretudo às aberrações, perversões, extravagâncias excepcionais, anulações patológicas, exasperações mórbidas. Era também uma ciência essencialmente subordinada aos imperativos de uma moral, cujas classificações reiterou sob a forma de normas médicas. A pretexto de dizer a verdade, em todo o lado provocava medos; atribuía às menores oscilações da sexualidade uma dinastia imaginaria de males fadados a repercutirem sobre as gerações; afirmou perigosos à sociedade inteira os hábitos furtivos e tímidos e as pequenas e mais solitárias manias; no final dos prazeres insólitos colocou nada menos do que a morte: a dos indivíduos, a das gerações, a da espécie (Ibid., p.54).

Pensamos que agora, a partir do que foi enunciado acima, é possível afirmar algumas idéias relativas ao paradoxo da fala e do silêncio, que opera no interior dessas diferentes instâncias que lidam com os destinos dos profissionais da educação pública. Consequentemente, passamos a entender que essa aparente tecnocratização judiciária tem a legitimidade de dizer a verdade como base, como fundamento, como aquilo que a

sustenta e a permite se difundir. Poderíamos afirmar com todas as letras que se trata daquilo que ainda hoje, nas sociedades modernas, sustenta o discurso da ciência e do direito, que os liga à ordem moral e que depende dessa ordem para lhe atribuir valor: aquilo que Nietzsche cunhou como "vontade de verdade". É esse caráter inquestionável, incriticável que a verdade assume em nossas sociedades que permite essa continuidade entre metafísica, moral e ciência (Machado, 1999). O conceito "vontade de verdade" ajuda-nos a compreender que a ciência tem implicação direta com a metafísica e a moral, na medida mesma que a verdade possui um valor metafísico, expressão do ascetismo, valoração da verdade em si mesma, expressão da crença de uma superioridade da verdade. E mesmo uma ciência que se instaura como crítica à religião como dogma, e porque não, a uma jurisprudência que substitui aquela dominada e estabelecida pelo catolicismo no Antigo Regime, ainda trafega no campo da valoração dada pela moral, atual e mais elevada, fornecida por essa mesma "vontade de verdade".

> Alguns ainda têm necessidade de metafísica; mas também esse impetuoso desejo de certeza que irrompe hoje nas massas, sob forma científico-positivista, esse desejo de querer possuir alguma coisa absolutamente estável [...] tudo isso é prova da necessidade de um apoio, de um suporte, em suma, do instinto de fraqueza que não cria mas conserva as religiões, as metafísicas, e todo o tipo de convicção (Nietzsche apud Machado, 1999, p.79).

Ainda sobre a questão da "vontade de verdade", seria preciso dizer algumas coisas, pois, em Nietzsche, temos como problemática central a crítica da verdade. Essa crítica nunca foi formulada em termos de uma teoria do conhecimento com o propósito de denunciar conhecimentos ilusórios e falsos. Em tempo, não se trata de mostrar o quanto os processos jurídicos contra os profissionais usam de erro em seus procedimentos de verificação. A crítica se dirige diretamente contra o próprio ideal de verdade que eles trazem em seu bojo. A questão que esponta é a do valor que se atribuí à verdade como valor superior. Sobre isso Roberto Machado dirá:

> O problema da ciência é indiscernível no terreno da ciência, a questão do conhecimento não pode ser elucidada isoladamente. A apreciação do valor do conhecimento – pois é disso fundamentalmente que se trata na *démarche* nietzschiana – exige que se leve em consideração outros valores. O conhecimento é um valor que deve ser situado entre uma pluralidade de

> valores e que não deve, entre eles, gozar de nenhum privilégio particular (1999, p.52).

O conhecimento é uma relação, mas uma relação imanente que o conhecimento estabelece com outras ordens de fenômenos que lhe dão suporte. Essa relação é a do conhecimento e do bem que, em termos metodológicos, significa a extensão das análises da genealogia da moral à genealogia da ordem epistemológica. Assim, Nietzsche considera que somente é possível uma análise crítica do conhecimento articulando-o com a moral. Mas, assim como a análise do conhecimento não pode se dar dentro de uma teoria do conhecimento, as análises morais tampouco devem ser desdobradas no domínio da reflexão moral. Esse lugar fora da moral e do conhecimento, que dá a possibilidade de vislumbrar essas relações, é o lugar (ou não-lugar) da vida que, em Nietzsche, é o sinônimo de força, de vontade e de potência.

Pois bem, se é então possível assumir que uma "vontade de verdade" é aquilo que subjaz a essa disseminação das técnicas de poder a fim de que se produza verdade, assim como a ligação entre os sujeitos e a verdade, vale dizer que essa vontade está a serviço de um tipo de poder que, em nossas sociedades, se exerce por meio da extração, a todo o custo, da verdade dos indivíduos. Por isso, a governamentalidade é uma perspectiva essencial para a compreensão desse tipo de poder, uma vez que seu ponto nodal, a pedra angular na qual se sustenta, é o antigo poder pastoral e suas técnicas de sujeição à verdade. Não se governa um país sem uma relação com a verdade, não se cura sem uma relação com a verdade, não se educa sem uma relação com a verdade e não se pune sem uma relação com a verdade. Mesmo a arte tem dificuldade em não se relacionar com a verdade. E é dessa maneira paradoxal que o pastorado se relaciona com os Estados modernos: sua difusão, multiplicação e ampliação das técnicas de governo dos homens que são inefáveis. Fala-se pouco e sabe-se menos ainda sobre isso porque as formas gerais de governo dos homens que se instauraram no mundo moderno são justificadas muito mais em termos de liberdade garantida e direitos do homem do que em mecanismos de poder implantados, "pequenos mecanismos de poder que tinham qualquer coisa de humilde e de inconfessável que não foi possível considerar como devendo ser analisados e ditos" (Foucault, 2004a, [1978], p.54).

O murmúrio perpétuo entre os funcionários da escola pública e o silêncio a seu respeito fora de seus círculos constituem o ponto essencial. Enfrentamos uma recusa de falar sobre e de deixar ver aquilo mesmo que mais aparece, pois só pode haver

ignorância sobre uma relação de base fundamental com a verdade. O impedimento de acesso, a conversa evasiva, o mascaramento dos gestos, das atividades, tudo isso corresponde a esse jogo de “vontade de saber” que não pára de escrutinar tudo que os profissionais fazem dentro de escola, o que deixam de fazer, como se relacionam com os alunos, com as alunas, com seus superiores, com o patrimônio público, com os pais, com suas palavras em sala de aula, com seus sentimentos, com suas doenças, com seus planos de vida, com sua escrita, com sua leitura. É sempre sobre um desconhecimento que se instaura essa vontade de saber. Qualquer ato sobre a população educacional é sempre baseado na alegação de que é preciso saber e entender o que se passa. Trata-se de nada mais do que, uma extensiva e gigantesca máquina de produzir verdade sobre a escola brasileira. Questionemos, portanto, as razões que levam a querer saber tanto e tão bem; perguntemos que efeitos de poder, nada neutros politicamente, tanto saber produz e a resposta será: “veja nas leis”; “o que você procura é sigiloso, as leis protegem os indivíduos”; “a documentação é para técnicos e pessoas autorizadas”; “você está do outro lado da luta”.

Para encerrar este capítulo, convém ainda debruçar-se sobre os pequenos contatos que conseguimos estabelecer com alguns professores da rede pública que foram processados. Em certa altura da pesquisa, com o auxílio da presidência geral do sindicato, conseguimos obter uma lista constando nomes e telefones de professores que, em algum momento do passado recente, haviam tido ajuda advocatícia fornecida pela entidade. Não é preciso mencionar a demora que o departamento jurídico levou para confeccioná-la, tampouco a recusa em fazê-la, pois, no final, a tarefa ficou a cabo de uma assistente do gabinete da presidência do sindicato: situação um tanto constrangedora, mas, sem dúvida, sinal de um esforço interno da presidência em cumprir sua palavra conosco.

Segundo o ajustado com o sindicato, faríamos as ligações aos professores e pediríamos uma autorização para ter acesso os autos de seus processos. Obtida a autorização, enviaríamos por correio eletrônico uma carta-modelo em que o professor informaria seus dados e a reenviaria, também por correio eletrônico, ao diretor jurídico do sindicato. Com a carta recebida, seria permitido tirarmos cópias dos processos para estudo. É evidente que, ainda mais com tudo o que foi dito até agora, a estratégia foi um fracasso total. Nenhum docente se mostrou sequer simpático aos nossos contatos. Chegamos a ir novamente ao sindicato e pedir orientação ao diretor jurídico na

condução dos pedidos, mas este pronuncia as seguintes palavras: “achei mesmo que as pessoas iriam negar o pedido” (informação pessoal).[11] A comicidade do acontecido se dá pelo fato de que ele próprio havia proposto tal estratégia.

Considerando, por conseguinte, a iminência generalizada de fracasso em todos os contatos, decidimos por uma abordagem diferente. Em vez de contatar os professores tendo o pedido de acesso aos processos como *leitmotiv*, solicitávamos o acesso aos processos de maneira a estabelecer um diálogo que permitisse o professor falar, da maneira que lhe conviesse, do processo a que foi submetido, ou a história relacionada que lhe passava pela cabeça. Claro que, na grande maioria das vezes, os professores se recusaram a dar qualquer informação. Mas alguns, afortunadamente, dispuseram-se a narrar o que foi vivenciar uma sindicância ou processo disciplinar. Assim, tivemos acesso ao plano dos efeitos de um processo na vida dessas pessoas. E os poucos e breves relatos foram suficientemente interessantes e convincentes para obtermos duas conclusões: uma com relação ao problema central com a verdade e outra com relação ao enfrentamento com o poder.

Ao todo, chegamos a realizar, aproximadamente, 50 contatos com pessoas distintas, e a razão para não termos esgotado os nomes da lista foi o fato, puro e simples, de que esses contatos resultavam extremamente desgastantes e tensos. Tal dado acabou sendo importante para a análise que se segue, pois foi possível notar, na fala desses professores, que os processos cumpriam um outro tipo de função que ia além da dominação – algo que não fora previsto inicialmente. Convocamos novamente Josef K para explicitar o problema. Retornando à cena em que ele se encontra no corredor com outros acusados e indaga um dos senhores sobre as razões dele se encontrar ali, a resposta que o outro acusado fornece é muito reveladora. Restituindo o diálogo, temos:

> [...] o senhor, interpelado por K. tinha se refeito, e respondeu até com um pequeno sorriso:
>
> – Há um mês apresentei algumas provas referentes à <u>minha causa</u> e estou esperando o resultado.
>
> – O senhor parece estar <u>se dando muito trabalho</u> – disse K.
>
> – Sim – disse o homem –, trata-se da <u>minha causa</u>. [grifo nosso] (Kafka, 2005, p.68)

[11] Informação colhida no encontro com diretoria jurídica do sindicato.

O que salta aos olhos nesse diálogo é que o processo não é algo da ordem da pura exterioridade, mas uma operação que se passa no interior dos indivíduos – e não sem uma boa dose de trabalho. Josef K tentava a todo o custo resistir a essa interiorização.

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. Por isso, resulta compreensível a recusa geral em autorizar o estudo desses documentos, já que a relação das pessoas com eles parece muito semelhante àquela que se teria com um prontuário psicanalítico. Ora, a maneira como o processo é conduzido, como afeta o indivíduo, como afeta os colegas de trabalho e as relações fora do trabalho talvez seja algo também como um trabalho psi.

Por exemplo, uma professora com a qual tivemos contato, uma jovem senhora que foi muito simpática em nos atender, se recusou a dar autorização, mas nos contou que talvez desse algum dia (informação pessoal).[12] Explicava ela que não concedia a autorização porque, mesmo com o processo encerrado formalmente, ela estava tentando, em sua vida particular, em sua vida cotidiana, na relação com os vizinhos, na relação com a cidade (tratava-se de uma cidade pequena do interior de São Paulo), enfrentar coisas que ainda não tinham se resolvido. Dizia ela que o processo havia causado transtornos de toda ordem a ela e a sua família, perseguições e fofocas sobre ela, problemas com o marido no trabalho, problemas com os filhos na escola. Ela cogitava a hipótese de, em breve, mudar de cidade. Mas o mais importante era como dizia que o processo a tinha perturbado pessoalmente, em sua intimidade, e as coisas que precisava resolver com o mundo exterior se passavam ao mesmo tempo em que precisava resolver "suas coisas". Disse, enfim, que, quando resolvesse tudo, poderíamos entrar em contato novamente e falaria tudo que perguntássemos, concedendo todas as autorizações que pedíssemos. Exemplo maior de que o encontro com o poder faz produzir luz, não há.

---

[12] Informação colhida em entrevista com professora, cujo contato foi conseguido por meio do documento fornecido pelo sindicato.

Em outubro de 1982, Foucault dá um seminário na Universidade de Vermont, cujo título era *As tecnologias de si* (2004d [1982]). Nessa conferência, Foucault enumera quatro técnicas das quais os homens se valeram para extrair um saber sobre eles mesmos. Duas delas, as técnicas de dominação e as técnicas de si, comenta, foram as que chamaram a atenção de seu trabalho. Elege as duas, explica, porque raramente essas técnicas funcionam separadas, e dificilmente deixam de associar a certas formas de dominação. Por técnicas de dominação estariam compreendidas as técnicas de poder cuja finalidade, em geral, é a de conduzir os indivíduos e objetivar sujeitos com fins de dominá-los; as técnicas de si seriam operações que os indivíduos fazem sobre seus corpos, pensamentos ou condutas, individualmente, ou com outros, de modo a se transformarem e atingirem certo grau de felicidade, pureza ou imortalidade que se queira.

A governamentalidade é exatamente o ponto de intersecção entre essas duas técnicas; daí a importância do poder pastoral. Foucault explica que foi com o Cristianismo que se inaugurou certa obrigação com a verdade. Isso não quer dizer que o Cristianismo inventou a relação do indivíduo com a verdade, mas que instaurou técnicas das quais somos herdeiros e que estão tão profundamente enraizadas em nossas práticas, que hoje em dia é difícil distingui-las em nossas experiências.

> O dever de aceitar um conjunto de obrigações, de assumir certos livros como verdades absolutas, de aceitar decisões autoritárias em matéria de verdade, de não apenas acreditar em algo, mas demonstrar o credo, e de aceitar a autoridade institucional, são todas características do cristianismo (Ibid., p.349).

O essencial está em fazer com que se saiba o que se é, que se busque conhecer aquilo que se passa no interior, seus desejos, faltas, pecados, omissões etc. Existe, portanto, um imperativo para que, a todo o custo, haja um desvelo da verdade de si. Foucault explica que esse desvelo era acompanhado, nas práticas cristãs iniciais, de um dar a conhecer, de uma manifestação pública de vergonha e de humilhação em sinal de penitência. Há um paradoxo aqui. Foucault explica que, na penitência, “A principal parte [...] não era dizer a verdade sobre o pecado, mas revelar a verdadeira essência pecadora contida no pecador. Não era uma maneira do pecador explicar seus pecados, mas sim uma forma de apresentá-lo como pecador” (Ibid., p.353). O desenvolvimento

das técnicas pastorais exigira dos sujeitos um tentativa constante de para o movimento da consciência. Os movimentos da alma são aquilo que a desviam de Deus. Para que isso seja possível é preciso que haja vigilância sobre cada pensamento e observar o que existe entre os atos e os pensamentos, ou entre “a verdade e a realidade”. Isso se torna necessário para que se examine se não há, em cada pensamento, algo escondido que faça o pensamento provocar o movimento do espírito, algo que incite o desejo, a carne, o pecado.

Como fiscalizar o pensamento? É aí que surge e se desenvolve a técnica da confissão, do testemunho. A figura que colhera o testemunho será sempre uma autoridade imbuída, um mestre, que extrairá um saber sobre essa prática, e lhe conferirá ainda maior saber. Essa fala generalizada e permanente fará com que tudo aquilo que não se fale, tudo que não venha à luz, seja considerado pecado e falta. O que nos interessa aqui, sobremaneira, é a emergência dessa técnica de produção de verdade, tecnologia de assujeitamento que, na forma administrativa e burocrática, funciona a todo vapor como técnica de poder nos processos e punições dos agentes escolares. Esses processos, consequentemente, parecem também funcionar como “atos de verdade”, exigindo àqueles que a eles se submetem esse tipo de hermenêutica de si mesmo.

Em tempo, ficam esclarecidos também a irritação e o ressentimento que os poucos professores que se dispuseram a falar, nutrem com relação ao sindicato. Muitos deles contam que, depois do acontecido, romperam ligações com a instituição, mesmo nos casos em que continuaram como profissionais docentes. Reclamaram da ineficiência e da inoperância do sindicato em conduzir suas defesas; acusam a má assistência, a falta de apoio, como se sentiram isolados e desamparados durante o processo. Claro, de maneira explícita ou tergiversada, recorreram ao sindicato para que, no encontro com seus pares, pudessem se proteger desse poder que exigiria deles “atos de verdade”. Não é que queriam “lutar” com o poder; o que não queriam era entrar nesse jogo do poder, nas malhas desse poder incriticável que exige suas verdades, é uma recusa ao poder. E, sem suspeitar, o mecanismo de defesa que procuraram, acabou acionando justamente, pelo avesso, essa maquinaria da qual tentavam escapar.

4 Procedimentos de desmaterialização

São conhecidos os procedimentos jurídicos dos povos germânicos. Eles foram amplamente difundidos por toda a Alta Idade Média, na medida em que esses povos foram se instalando no interior do recém-desmantelado Império Romano no Ocidente. É difícil precisar com exatidão as balizas espaciais de seu uso. Uma vez que as populações germânicas iam se sobrepondo às antigas populações galo-romanas, ao mesmo tempo em que se cristianizavam, os procedimentos judiciários passaram a ser uma combinação entre as tradições guerreiras bárbaras e as produzidas pelo direito romano do início da era cristã. Ordálio é nome generalizado que foi atribuído a essas práticas que se constituíam em provas de força, e que, como resultado dessa força, permitia que alguma autoridade constituída, um chefe ou sacerdote, proferisse um veredicto sobre alguma questão litigiosa cujo juízo era necessário. O procedimento variava, provavelmente, de região a região e dependia daquilo que se estava a julgar. Sabemos, por exemplo, do método da barra de ferro, a qual era mergulhada em uma forja incandescente e depois depositada sobre as mãos do acusado. O sinal era dado pelos deuses: caso as chagas não desaparecessem em certo período, era confirmada a culpa do acusado. Outro método era o das águas puras; o acusado era amarrado e atirado nelas. Caso ele afundasse, o indivíduo estava purificado e, portanto, era bem-vindo nas águas; se não afundasse, era impuro, significando que as águas o haviam rejeitado.

Alguns dicionaristas consideram que a origem do termo deriva de *urthel*, palavra cujo significado confunde julgamento com veredicto. O ordálio, portanto, era um procedimento judiciário que permitia um determinado juízo por meio do estabelecimento de uma verdade. O que ocorre aí ocorre é que a extração da verdade, no jogo das forças, era em si danoso. Em outras palavras, os danos começavam a ocorrer no mesmo momento em que se iniciava o processo de estabelecimento da verdade. Não há uma separação institucionalizada, regulamentar entre processo e punição. Isso porque, em uma ritualização como essa, verdade e força eram duas coisas unidas, não se distinguindo a extração da verdade e os danos da punição. Tem-se algo como a força de verdade. Por isso, essas técnicas judiciárias são chamadas de prova, pois consistiam em uma prova de força a que o indivíduo haveria de se submeter caso quisesse superar essa força de verdade. Os elementos da luta e da vitória residiam, pois, no interior do mecanismo que produzia a verdade.

O ocidente tentou com muito esforço não propriamente dissipar, mas talvez reduzir o tanto quanto possível a visibilidade desse caráter violento e guerreiro da produção da verdade. O Concílio de Latrão, de 1215, ficou marcado por ser a proibição formal desse tipo de prática, exigindo que fossem utilizados os métodos de testemunho, confissão e penitência, dando entrada a era da tortura como um dos procedimentos magnos do saber. Foi em *Vigiar e punir* (1987 [1975]) que Foucault explicitou que o caráter de violência e enfrentamento corporal continuava subsumido entre as práticas punitivas modernas, uma vez que "permanece, por conseguinte, um fundo 'supliciante' nos modernos mecanismos da justiça criminal – fundo que não está inteiramente sob controle, mas envolvido, cada vez mais amplamente, por uma penalidade incorporal" (Ibid., p.18).

Zygmunt Bauman (1999), fazendo referência a estudos recentes sobre os problemas punitivos que versam sobre o fato de as instituições penais funcionarem como escolas do crime, fornece algumas conclusões de nosso interesse que não são propriamente o direcionamento de seu argumento, mas servem para esclarecer o problema dos processos. Bauman diz:

> Todo o processo policial/judicial que culmina na prisão é, em certo sentido, um longo ritual rigidamente estruturado de rejeição simbólica e exclusão física. A rejeição e a exclusão são humilhantes e pretendem isso; visam a fazer o rejeitado/excluído aceitar sua imperfeição e inferioridade social (Ibid., p.134).

Pensamos que, a partir dos processos que apresentaremos neste capítulo, e das falas dos professores a que nos referíamos no final do anterior, entender o processo como parte integrante das estratégias de punição é fundamental. Matizamos apenas a afirmação de Bauman segundo a qual a humilhação e a exclusão são elementos intencionais centrais, como se houvesse um objetivo específico do Estado ou daqueles que controlam o poder. Adiante, procuraremos demonstrar que os problemas da humilhação e da auto-aceitação fazem parte dos efeitos das estratégias constitutivas da construção do processo que, em sua capilaridade, é um procedimento de produção de verdade, ou, pode-se também afirmar, uma prática de verdade.

Em suma, gostaríamos apenas de, com essa pequena introdução, apontar que os processos sobre os agentes escolares parecem ter dois efeitos muito reveladores e que devem ser destacados. Primeiro, que os processos são rituais que integram, em seus

procedimentos, a punição, na medida em que, postos a funcionar, produzem danos; trata-se dos efeitos de poder oriundos de sua própria efetuação. Segundo, que faz parte de um jogo complexo; trata-se da expansão e da dilatação dessa incorporalidade à qual Foucault se referia ao comentar a penalidade moderna. Consoante a essa virtualização da penalidade, desdobra-se uma imaterialização dos acontecimentos muito curiosa, cujos efeitos tentaremos recolher adiante.

Embora no capítulo anterior tenhamos relatado as constantes negativas de acesso aos processos administrativos por parte do sindicato e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com certa dose de insistência – numerosas visitas e pedidos, além de explicações das intenções e objetivos de nossa pesquisa – acabamos por contar com a sorte e a boa vontade de algumas autoridades da Secretaria, que forneceram, enfim, acesso aos autos de processos (sobretudo apurações preliminares) arquivados em uma Diretoria de Ensino sediada na zona metropolitana da cidade de São Paulo. Respeitando o acerto de manter sigilo sobre nomes de envolvidos e das escolas, pudemos ler grande quantidade de processos, o que nos tornou possível selecionar certo número de casos relevantes, os quais faremos referência neste capítulo.

Primeiramente, é necessária, para o entendimento do andamento de um processo, uma breve explanação sobre qual é seu caminho de costume. Abaixo, atentaremos às principais etapas por que passa um processo administrativo. A regulação legal desses procedimentos pode ser encontrada no *Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo*, Lei n° 10.261, de 1968. Essa lei é considerada, por muitos supervisores de ensino com os quais tivemos a oportunidade de travar contato, uma lei antiga, que carece de aperfeiçoamento e atualização frente às demandas de hoje. Curiosamente, até o momento, a única alteração fundamental desse Estatuto foi a Lei Complementar 942, promulgada em 6 de junho de 2003. Curiosamente já que as alterações previstas nessa nova legislação dizem única e exclusivamente respeito aos dispositivos de denúncia, sindicâncias, processos disciplinares e punições. Tal reforma veio atender tão somente uma demanda de aperfeiçoamento dos procedimentos administrativos disciplinares.

Trata-se de três etapas no total. A primeira é chamada, dentro das repartições públicas da Secretaria de Educação, de “apuração preliminar”. Na prática, é um inquérito policial. Segundo os artigos 264 e 265 da lei 10.261, ela se inicia porque qualquer autoridade deve, sempre que tiver conhecimento de alguma irregularidade,

exigir a imediata apuração dos fatos. Segundo o texto legal, sua natureza investigativa e sua razão de ser devem-se ao fato de que uma infração pode não estar suficientemente caracterizada, nem sua autoria definida claramente. Dizemos que, na prática, se trata de um inquérito policial porque é assim entendido pelos técnicos da Coordenadoria Metropolitana da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (COGESP) que têm a função de revisitar todas as apurações feitas no âmbito de sua jurisdição (informação pessoal).[13] Segundo esses técnicos, tem havido um grande esforço de regular e normatizar esse procedimento para caber dentro da racionalidade judiciária vidente e evitar o máximo possível de arbitrariedades. Antes de 2003, esses técnicos percorriam as diretorias de ensino, dando cursos e apostilas aos supervisores e dirigentes sobre como apurar um suposto ilícito. Por isso, consideram a lei 942 um marco de uniformidade para os procedimentos investigatórios.

Em novembro de 2003, alguns meses após a promulgação da lei 942, o Gabinete da Secretaria de Educação do Estado emite um boletim informativo aos seus servidores cujo título é *Apuração Preliminar* (2003). Esse documento contem uma descrição, passo a passo, do modo como fazer uma apuração. Suas referências bibliográficas são todas advindas de manuais de processo penal que instruem as apurações à maneira de inquéritos policiais. A justificativa, nas páginas iniciais do manual, dizem as seguintes palavras:

> Da mesma forma que os procedimentos policiais cabe ao Delegado de Polícia presidir um “inquérito policial”, iniciado com o recebimento da notícia de um crime, na Administração, a Autoridade que tomar conhecimento da ocorrência de qualquer irregularidade, praticada por servidor, está obrigada a iniciar procedimento preliminar de investigação (Apuração preliminar, 2003, p.3).

Recomenda-se que presida a comissão de apuração uma pessoa que tenha bacharelado em Direito, mas, na prática cotidiana da Educação pública, os dirigentes regionais nomeiam três supervisores de ensino para tal função. Tal comissão de investigação, em geral, se instala na escola em que se está a averiguar os fatos para que se possa colher os testemunhos e levantar a documentação que convier à instrução da apuração. A maioria da documentação a que tivemos acesso nesse estudo estava nesse nível processual.

---

[13] Informação colhida em entrevista com funcionários da COGESP.

4.1 Sindicância e Processo Administrativo

Caso a apuração venha a ter conhecimento de fatos ilícitos e possíveis autores, abrem-se duas possibilidades. Pode-se instaurar uma “Sindicância” ou um “Processo Administrativo”. O que define qual desses dois caminhos um processo irá seguir são a gravidade dos fatos e a penalidade correspondente. Há seis tipos de penalidades previstas na lei: “repreensão”, “suspensão”, “multa”, “demissão”, “demissão a bem do serviço público” e “cassação de aposentadoria”. À sindicância corresponde às três primeiras penalidades; processos administrativos surgem quando o horizonte da punição é a demissão ou a cassação de aposentadoria. Os dois processos são semelhantes e basicamente servem à instrução do processo. A lei 942 determina alguns regulamentos específicos sobre eles que não encontramos para as apurações preliminares, coisas que dizem respeito ao número de testemunhas nomeadas pelo presidente e número de testemunhas nomeadas pelos acusados[14] e um tempo estendido se comparado ao dado para as apurações. Outra característica dessa fase do processo é a de que ele está aberto ao contraditório e à ampla defesa do acusado. Nessa fase, o acusado pode ter um advogado, fazer vistas do processo, tomando ciência das denúncias e dos testemunhos.

De todo modo, em termos de procedimento técnico, a instrução das sindicâncias e dos processos administrativos segue as mesmas diretrizes que as apurações. A diferença é que a instrução exige mais detalhamento para se construir o conjunto investigativo, e essas peças processuais acabam sendo muito mais volumosas do que as apurações. Mesmo com a regulação do número de testemunhas, nas poucas sindicâncias a que tivemos acesso, pudemos constatar que as comissões investigativas excedem em muito o número de testemunhas colhidas, bem como o tempo estipulado para conclusão dos trabalhos. Faz sentido, então, a argumentação dos advogados do sindicato ao delatarem que os processos de seus clientes chegam, muitas vezes, a ultrapassar um ano inteiro.

4.2 Procedimento disciplinar punitivo

Após o término da instrução do processo, ouvidas as testemunhas, juntadas as provas, alegações finais de defesa etc., é marcada uma audiência presidida por um

[14] Pelo texto legal, a sindicância permite a convocação de três testemunhas de cada lado e o processo administrativo, cinco testemunhas.

Procurador Geral do Estado, que tem a autoridade de dar juízo e proferir a punição ou absolvição do acusado. Na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, há três comissões processantes que cuidam dos processos administrativos, cada uma sendo chefiada por um Procurador Geral do Estado. Infelizmente, até o término desse trabalho, não foi sido possível reunirmo-nos com um desses procuradores para obter mais detalhamento de seu trabalho.

Sobre as punições disciplinares que os agentes escolares podem sofrer, como havíamos mencionado, trata-se de seis, ao todo. A repreensão é uma punição feita por escrito para atos considerados indisciplinares ou quando há falta de cumprimento do dever. A suspensão é uma punição aplicável quando há reincidência de infração ou em casos de "falta grave". A legislação não define especificamente o que é considerado "grave"; veremos isso adiante. A pena de multa é aplicável em casos "previstos em lei", mas, na prática cotidiana dos processos, muito raramente é usada, segundo os técnicos da Coordenadoria Metropolitana. Em geral, quando se trata de questões da fazenda pública, as punições são enquadradas no grau seguinte de pena: a demissão. O funcionário da escola será passível de demissão quando tiver as seguintes condutas: abandonar o cargo; fizer procedimento irregular, "de natureza grave"; for ineficiente no serviço; usar indevidamente dinheiro público; e faltar no serviço por mais de 45 dias em um ano. A demissão a bem do serviço público, versão agravada da anterior, é aplicada em casos de "incontinência pública e escandalosa e de vício de jogos proibidos" (art. 257, I, Lei 10.261 alterada pela LC 942); crime contra a administração pública, fé pública, Fazenda Pública, contra a defesa e segurança nacional; revelação de segredos de conhecimento por ocupação de cargo de modo doloso em prejuízo do Estado e de particulares; insubordinação "grave"; crimes hediondos, tortura, tráfico de entorpecentes, terrorismo; crime contra o sistema financeiro e lavagem de valores; ofensas físicas a outro funcionário, salvo em legítima defesa etc. A cassação de aposentadoria se dá quando se ocupa ilegalmente cargo público; quando se aceita representação estrangeira sem autorização do Presidente; ou quando se pratica usura.

Os artigos 302, 303 e 304 da lei 10.261/68, alterada pela lei 942/03, estabelecem a interlocução entre o processo administrativo e a polícia. Esses artigos exigem que haja reciprocidade entre os procedimentos administrativos e os que concernem à polícia. Exigem, por exemplo, que a autoridade que instaurou o processo administrativo, quando há crime, providencie o estabelecimento de inquérito policial. Exigem também que os processos nos dois âmbitos troquem cópias de suas partes essenciais. Outra exigência,

ainda, é a de que os dois processos devem se auxiliar mutuamente. E o mais interessante: que, caso o funcionário cometa crime que não tenha relação com o âmbito da administração pública, a autoridade policial deve dar ciência às autoridades administrativas.

O que salta aos olhos é aquilo mesmo que é pura superfície, aquilo mesmo que é visível. Atualmente, discute-se muito se a polícia deve entrar, ou não na escola; fala-se muito que a presença policial pode gerar violência etc. Pois bem, em nosso plano de abordagem, a polícia é uma presença constante e perpétua na escola pública (paulista). E cumpre uma presença muito mais marcante do que a figura do homem fardado no viatura da ronda escolar. A presença da polícia vem se difundindo nos últimos anos dentro das escolas por meio de suas técnicas. A tecnologia policial vem sendo estabelecida nas instituições escolares de maneira absolutamente subreptícia, perfazendo essa microfísica de poder-saber que se justifica em nome da verdade. Não é somente um problema de ordem legal, de lei formulada. Ora, foi possível observar que ela se ajusta a ou – "joga" com – esse movimento subterrâneo e crescente de racionalização e uniformização das práticas de verdade no interior da escola. O que afirmaremos agora não é nenhuma novidade para os professores e funcionários da escola; disso eles bem sabem. A legislação não especifica exatamente como ou em que momento o inquérito policial deve ser acionado. Portanto, em geral, pelo que pôde ser visto nos processos de apuração, quando estes apresentam indício criminal, devem ser acompanhados de uma cópia de Boletim de Ocorrência. Numerosas vezes, esses Boletins de Ocorrência são emitidos antes mesmo de se instaurar qualquer procedimento apurativo dentro da escola. Eis aqui um efeito dessa tecnologização policial dos afazeres escolares: a corrida às delegacias de polícia. Há uma força subjetivante dessa colonização policial que faz com que os funcionários tomem como natural emitir Boletins de Ocorrência para os mais variados casos. Briga com aluno = delegacia; discussão com familiares de alunos = delegacia; desavença com colegas professores, funcionários e diretores = delegacia. Os Boletins de Ocorrência servem ora como "carta de alforria", ora como apólice individual de seguro caso ele esteja em seu nome. A corrida às delegacias parece ser o "presente pleno" de nossas escolas públicas.

4.3 A instrução do processo

É importante que nos debrucemos agora sobre como é efetuada a composição do processo, quais são suas partes constituintes. Seja nas apurações preliminares ou em um processo administrativo, é preciso obter a materialidade e a autoria da infração. Sem isso, pelo menos em teoria, não há como dar continuidade a um processo. Quando uma investigação não consegue alcançar os dois requisitos, as autoridades que presidem as apurações, em geral supervisores de ensino, propõem arquivamento do processo. Nesse caso, o dirigente de ensino pode acatar, ou não, essa decisão. Independente disso, antes de encerrar o caso, o documento é enviado à Coordenadoria Metropolitana, cujos técnicos observarão se os procedimentos foram corretamente encaminhados. Caso positivo, a Coordenadoria tem o costume de acatar as decisões da autoridade apurativa, salvo algumas exceções que variam em razão do enquadramento punitivo em tela, ou da busca por mais evidências que tornem a materialidade e autoria mais conclusivas.

Vale dizer que, agora, estaremos a nos dedicar à descrição dos procedimentos que são efetuados comumente pelas apurações preliminares. Isso porém, como já foi referido, não é sua exclusividade. Sindicâncias e processos administrativos valem-se dos mesmo procedimentos. Privilegiamos a apuração por duas razões. A primeira, factual, é a de que a maioria dos documentos observados são dessa natureza. A segunda é a de que se trata do passo crucial do processo. A apuração é o momento em que nada se sabe, nada está definido, e, sobre isso, emitir-se-ão as primeiras sentenças de verdade sobre algum tipo de problema escolar que se tornou objeto de investigação.

A orientação dada pelos técnicos da Coordenadoria Metropolitana, contida no boletim informativo *Apuração Preliminar* (2003), dá conta de que, para que se tenha definidas a autoria e a materialidade, é necessário dar conhecimento de quem é o autor do fato; em que se qualifica esse fato; quando ocorreu; local em que ocorreu; as provas existentes e as faltas cometidas. Embora o próprio boletim reconheça como dispensável, considera útil para um suposto processo administrativo que venha a se instalar o levantamento de mais dois elementos: os motivos para a prática da infração e a "extensão do mal causado ao serviço público".[15]

Para que se obtenham todos esses dados, estão previstos, na apuração, quatro tipos de produção de provas. Segundo o boletim, essas provas têm a função de esclarecer os fatos, e sua coleta deve ser o mais próxima possível da "realidade". Por

[15] A legislação, pelo menos na Lei 10.261 ou nas alterações que a LC 942 efetua, nada menciona, na disciplina desses procedimentos, sobre algo como o motivo ou mal causado, exceto quando se refere a bens materiais e ao erário.

definição, portanto, estaríamos na seara daquilo que Foucault definiu como a tarefa do inquérito, quando este passou a ser empregado pelas monarquias centralizadas da Europa, com o fito de, restituir no presente algo que tenha acontecido no passado (Foucault, 2005 [1973]). As produções de prova são: prova testemunhal, prova documental, prova pericial e acareação. Adiante nos deteremos nelas.

Levantadas as provas, a apuração caminha para o Relatório Final. A função deste consiste em criar o convencimento para a autoridade determinar a instauração do processo administrativo. Nele deve constar, primeiramente, uma descrição sucinta daquilo que foi a situação de ensejo para o início da apuração. Junto a isso, deve-se registrar os principais acontecimentos relacionados aos fatos e, se possível, estabelecer a linha cronológica dos acontecimentos. As provas, aqui, devem ser descritas também no interior dessa ordem. A segunda parte desse relatório deve fundamentar o argumento, no confronto com as provas, se houve infração, ou não. O argumento deve determinar o motivo pela qual a autoridade investigativa pediu abertura de procedimento disciplinar (sindicância ou processo administrativo) ou seu arquivamento. A terceira parte é a conclusão. Nela, serão declaradas a autoria e a materialidade dos fatos e, por conseguinte, permitirá à autoridade superior comparar se as alegações conclusivas correspondem às provas.

Junto à conclusão, deve-se fazer o enquadramento, ou seja, determinar a quais faltas previstas em lei correspondem os atos ilícitos investigados e qual aplicação punitiva é cabível. É extraordinária a maneira como é orientado esse passo. Caso haja dúvida de enquadramento, a sugestão é enquadrar a conduta do servidor sempre como "procedimento irregular de natureza grave". É curioso como o próprio boletim assume o problema e, ao mesmo tempo, tenta contorná-lo, desviando-se da arbitrariedade que o conforma, afirmando que não há punição que não seja prevista em lei. Assim, ele perpetra:

> Ocorre que, os termos "falta grave", e "procedimento irregular de natureza grave" são termos absolutamente "abertos", sem conteúdo, de fluidez inatingível, servindo, muitas vezes, apenas para ocultar o real conhecimento do ilícito praticado pelo servidor (Apuração preliminar, 2003, p.11).

Após informar isso, o boletim conclui sobre esse problema afirmando que, mesmo que o *Estatuto dos Funcionários Públicos* não dê uma tipicidade fechada em termos de falta, ele não faz o mesmo em termos de pena, descrevendo-a de maneira

vinculada, sem penalidade que não seja prevista em lei. Sobre isso, dá uma justificação teórica que o “poder disciplinar” não é repressivo e não dá oportunidade de vingança e abuso. E termina com o seguinte enunciado: “o Poder de Disciplina não tolera arbítrio. A lei, embora não descreva as faltas, discrimina as penas de forma taxativa, sem qualquer possibilidade de aplicação de sanção não descrita em lei” (Ibid., p.12). É um desses discursos que faz rir e que mata – discurso perigoso. Não descrever a falta e não definir o que é “grave” abrem caminho para um condensação moral da falta sem precedentes. Não é à toa que toda referência a esse tipo de problema, quando comentado pelos técnicos da Coordenadoria Metropolitana, vem acompanhada de termos de tipo “intangível”, “fluido”. Uma virtualidade propícia para um campo de intervenções estratégicas que se queira governar. Se a penalidade é estrita e rigorosamente regulamentada, a falta e, pior, o “estabelecimento” da falta vão atender a certo número de exigências de verdade cujos efeitos de poder ficarão mais claros agora que nos debruçaremos sobre a produção de provas e, posteriormente, sobre alguns casos selecionados a título de demonstração.

4.4 A produção de provas: o problema da confissão

Como dito anteriormente, quatro são os tipos de prova que podem instruir um processo. Começaremos pelas que são absolutamente ausentes nos processos que estudamos: as provas periciais e as acareações. As provas periciais são aquelas que exigem um exame realizado por perito técnico sobre determinado fato. Trata-se de uma manifestação baseada em discurso científico que pode ser exigida em determinadas circunstâncias. O fato de não aparecer nos processos que observamos é curioso e se constitui numa evidência contrária às nossas expectativas. Esperávamos ver, pelo menos, laudos médicos/psiquiátricos em casos que envolviam doenças. Havíamos entrevistado um professor que tinha sido processado por “abandono de cargo”. Dizia esse professor que tinha passado por problemas psicológicos e que faltara do trabalho, em razão disso, durante alguns meses. Quando a Secretaria de Educação acionou um processo administrativo contra ele, o professor lembrava das numerosas corridas ao Hospital do Servidor para laudos psiquiátricos/psicológicos que passaram a ser parte integrante do processo. Entretanto, ao nos deparar com outros processos de natureza semelhante, não encontramos laudo psiquiátrico algum, pelo menos no nível da apuração preliminar. Embora sem acesso a essa documentação em larga escala,

suspeitamos que, instaurado o processo administrativo, a corrida à expertise médica deve se adensar. Nas apurações preliminares, tipificadas como “abandono de cargo”, que encontramos não aparece laudo médico algum.

Outro tipo de prova pericial que, a nosso ver, poderia ser comum, mas não era, diz respeito ao exame forense de caligrafia. Vimos vários processos cujo problema girava em torno de falsificação de documentos, mas nenhum deles usou desse tipo de perícia. Aliás, vale dizer, parece haver muitos casos desse tipo na rede pública, envolvendo, em geral, mais professores do que as outras categorias de profissionais da escola. Na totalidade dos documentos vistos, os documentos falsos eram atestados de saúde para se ausentar do serviço regular.

O segundo tipo de prova que pode haver na instrução do processo, mas que se mostrou ausente, é a acareação. Acareação consiste em colocar, frente a frente, dois ou mais indivíduos para que dêem seu testemunho e assim, as autoridades, possam observar suas possíveis congruências e incongruências, inconsistências etc. Nesse caso, novamente, suspeitamos que, no nível do processo administrativo, esse tipo de prova possa aparecer com mais freqüência.

Os tipos de prova que se apresentam em todas as apurações são de dois gêneros: as provas documentais e as provas testemunhais. As provas documentais são entendidas em sentido bastante estrito, de acordo com a doutrina que regulamenta esse tipo de prova. Documentos são escritos, papéis de natureza pública ou particular. Trata-se de uma definição arcaica de documentos, muito comum nos escritos históricos do século XIX, mas que está presente no *Código de Processo Penal*, no qual os técnicos da Coordenadoria Metropolitana justificam seus argumentos. É verdade que tentam, no boletim *Apuração Preliminar*, fazer um questionamento dessa definição, chamando alguns especialistas em processo penal para expandir essa noção, a fim de incorporar como documento todas as realizações do “intelecto”. Mas a contradição dessas definições não ultrapassa aquela que já está presente no interior do *Código de Processo Penal*, que, em diferentes artigos, assume a definição “restrita” ao mesmo tempo que a “aberta”, considerando prova documental documentos de tipo iconográfico ou outros materiais não escritos.

De início, pensamos de maneira negativa, acreditando ser um problema de erro de definição e de atualização do conceito documento. Mas, na prática processual, essa ambigüidade é muito bem-vinda, pois assume uma forma particular para a geração de

provas no interior do processo. Os documentos de natureza iconográfica não são problematizados como uma produção de prova, mas parecem estar articulados a testemunhos, como uma forma de ilustração. Em outras palavras, quando alguém diz alguma coisa sobre um determinado fato, a ilustração, na qualidade de uma fotografia, ou mesmo para qualquer documento não escrito, entra como peça de uma teia discursiva já posta a funcionar. Mais ou menos como se quiséssemos fazer uma história da arte do Renascimento, sem nunca nos debruçar nas próprias pinturas, na materialidade das pinturas, mas a fizéssemos a partir do que se falou delas, do que foi produzido como discurso sobre a verdade do Renascimento; então, as pinturas figuram como elemento quase de exterioridade.

O problema é que o mesmo pode ser dito da documentação escrita: ela parece muito mais uma extensão do testemunho e, por isso mesmo, compartilha de seus problemas gerais. Em geral, observamos a presença de dois tipos de documentação escrita. Uma são os registros de ponto de funcionários, um tipo de documento burocrático que aparece nos casos de irregularidade de freqüência e assiduidade. O segundo tipo, que aparece nos processos em grande número, são os registros de atas de reunião e aqueles que estão nos livros de ocorrência.

O intuito de nossa problematização desse tipo de documentação não é, de maneira alguma, o de discutir o estatuto do conceito documento. Mais importante é como se vincula seu funcionamento a uma maquinaria que procura ter força de verdade. Nosso problema é bem pontual com relação à prova documental, mas sua característica é muito sutil. O argumento que estamos a tentando explicitar aqui é o de que para além do que é documento, ele atende uma exigência estratégica, no interior do processo, de ligar a fala à verdade; subordinação necessária para que, num procedimento de verdade, se operem certos efeitos de poder. Vincular a fala com a verdade nos parece a característica essencial desses inquéritos preliminares. Antes, porém, vejamos a prova testemunhal.

Sem nenhuma dúvida, pelo que pudemos presenciar na totalidade do material de estudo, a pedra angular dos processos são os testemunhos: as falas colhidas nos interrogatórios. Os supervisores de ensino que presidem a investigação podem chamar para testemunhar qualquer indivíduo que julguem poder contribuir com o processo. Em princípio, qualquer um pode ser convocado, mesmo menores de idade, desde que acompanhados por pais ou responsáveis. Essas oitivas são divididas em duas partes principais: na primeira, a testemunha deve responder as perguntas feitas pela comissão

investigativa; na segunda parte, é dado o direito da testemunha à fala espontânea sobre o que lhe convier.

Em tese, a testemunha tem obrigação estrita para com a verdade. Todos os documentos de interrogatório iniciam com a advertência do artigo 342 do *Código Penal Brasileiro*, que versa sobre o falso testemunho. Aquele que fala não somente está proibido de falar algo que não seja verdadeiro, mas também não pode negar ou se calar mediante a verdade. Os técnicos da Coordenadoria Metropolitana instruem as comissões de investigação que, caso constatem falso testemunho, declarem o fato no relatório final da apuração para as medidas judiciais cabíveis. Para completar, a nova redação dada pela LC 942 ao *Estatuto dos Funcionários Públicos* impede que qualquer servidor se ausente de seu interrogatório, sob pena de ter seus vencimentos interronpidos até o esclarecimento e a justificativa da ausência.

A obrigação com a fala está tão profundamente naturalizada que as pessoas, em sua grande maioria, usam o tempo que lhes é dado nas oitivas para falar. Algumas vezes até, não satisfeitas com o interrogatório, enviam cartas à comissão de apuração para esclarecer pontos que julgam não terem ficado claros na oitiva, quando não, lembranças que tiveram, ou qualquer outra coisa que ocorrem. A fala é tão importante para o processo que não constatamos nenhum caso em que aquilo que foi concluído e ajuizado não tenha passado pelo fio do discurso. Como exemplo, houve um caso em que uma senhora funcionária de uma escola havia sido mencionada, em uma oitiva, como receptadora de um documento médico falso. Como a investigação estava mais focada no sujeito que passava os documentos e nas pessoas que tinham se beneficiado amplamente com essa prática, essa senhora era parte marginal na investigação. O principal acusado até emitiu, no final da apuração, um desmentido sobre o envolvimento dela. Entretanto, na oitiva dessa senhora mencionada, além de responder as inquirições sobre seu suposto envolvimento no esquema de documentos falsos (o qual negou sempre), aproveita para usar da palavra para expressar seus sentimentos, de como se sentia ofendida moralmente por ter sido caluniada sobre atitudes tão vis, que esta eram contra seus princípios morais etc. Poder-se-ia dizer que esse discurso é irrelevante, mas não é. No relatório final, a justificativa do não envolvimento dessa senhora foi feita, não pela ausência de evidências, mas por uma reiteração desse discurso como fundamento.

Um outro exemplo, ainda mais marcante, que nos mostra como a obrigação com a fala é uma técnica de poder absolutamente difundida em nossa sociedade, não fazendo distinção de classe social ou nível cultural, é o de uma professora, com doutorado em

universidade pública, que se envolve em um processo segundo o qual havia agido, supostamente, de modo racista com um aluno. Sabendo dos trabalhos da comissão instalada na escola, que estava a ouvir testemunhas sobre os fatos, produz uma carta enorme, na qual contava toda a história de sua vida vinculada à educação pública, sua participação histórica na luta por uma escola democrática, na defesa da igualdade social, racial, sexual. Narrava ainda suas noções fundamentais sobre uma educação crítica e formativa e, o mais surpreendente, que era casada com uma pessoa negra, que tinha filhos mestiços, e que tinha muito amor e devoção por sua família. Sobre os acontecimentos, nenhuma menção direta. 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] mudará as vidas dos envolvidos[16] e levou a comunidade a refletir sobre as formas de comunicação na escola". Em tempo, mais uma mostra desse "presente pleno" policial da escola: processos jurídico-administrativos teriam "função pedagógica" de levar a comunidade à reflexão sobre si mesma.

O problema da fala, portanto, nos pareceu tão importante no confronto com os dados, que não pudemos evitar concluir que estávamos às voltas com o problema da confissão. Foucault dirá à esse respeito:

> A obrigação da confissão nos é, agora, imposta a partir de tantos pontos diferentes, já está tão profundamente incorporada a nós que não a percebemos mais como efeito de um poder que nos coage; parece-nos, ao contrário, que a verdade, na região mais secreta de nós próprios, não "demanda" nada mais que revelar-se [...] (Foucault, 1988 [1976], p.59).

Se atentarmos às premissas iniciais desse capítulo, segundo as quais os processos põem em movimento uma maquinaria que produz efeitos de poder na medida mesma em que suas engrenagens começam a girar, notamos a condição fulcral que a confissão toma como tecnologia de poder-saber. 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

[16] Em outro momento da conclusão, comenta-se sobre como o processo alterou a forma de ser da professora na escola e na relação com os alunos.

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. Isso porque essa técnica de poder tem como característica essencial produzir um discurso em que o sujeito que fala coincide com o sujeito da enunciação e, ao mesmo tempo, se trata de uma técnica que se sustenta numa relação de poder segundo a qual o outro é a instância que requer a confissão, a impõe e a avalia para, num duplo golpe, redimir e remediar. Estamos diante de

> [...] um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independente de suas conseqüências externas, produz em quem articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe salvação (Ibid., p.61).

Eis aqui o cerne da governamentalidade, que atualiza as técnicas do poder pastoral em técnicas de confissão, difundidas e distribuídas no interior das práticas estatais modernas. Seu sucesso é sua própria maneira de atuar como promotora da verdade. Desse modo, diz-se que o poder haveria de impedir a emergência dessa verdade, mas há aqui uma inversão falsa. Nosso direito, um direito de confissão, realiza a vazão dessa liberdade enquanto entende o poder como a produção do silêncio.

> A própria evolução da palavra “confissão” e da função jurídica que designou já é característica: da “confissão”, garantia de status, de identidade e de valor atribuído a alguém por outrem, passou-se à ‘confissão’ como reconhecimento, por alguém, de suas próprias ações e pensamentos. O indivíduo, durante muito tempo, foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção); posteriormente passou a ser identificado pelo discurso de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo. A confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder (Ibid., p.58).

4.5 O disparador dos processos: o problema da denúncia

Apesar de a denúncia constituir o movimento inicial de um processo qualquer, optamos por posicioná-la ao fim das reflexões. Isso porque entendemos que aquilo que

passou a ser denominado como denúncia está no interior desses procedimentos policiais que têm saturado as escolas públicas.

Curiosamente, de todas as partes que compõem um processo administrativo, a legislação que as regula nada menciona sobre a denúncia ou a acusação. Para sermos mais precisos, e não dizer que nada se fala a respeito, a LC 942 opera uma alteração decisiva em seu artigo 239. Segundo a nova redação da lei, fica permitido a qualquer pessoa fazer petição contra ilegalidade ou desvio de conduta, e terminantemente proibido que a petição não seja protocolada e encaminhada à apreciação, sob a ameaça de penalização. O texto formulado em 1968 não era claro com relação a quem poderia fazer a petição. Em princípio, qualquer cidadão poderia fazê-la. Mas o modo como o documento estava formulado submetia a petição a uma série de regulamentos e autoridades reguladoras. No lugar de uma afirmação sobre o direito de petição, o texto legal mencionava como um servidor público poderia fazer-la, atendendo regras hierárquicas, submetendo-a à avaliação de uma autoridade estabelecida. Aparentemente, poder-se-ia afirmar que isso atende as demandas democráticas de transparência pública na medida em que qualquer cidadão poderia fazer reclamações sobre funcionários públicos. Entretanto, pensamos que se trata de uma investida governamentalizadora que corresponde a efeitos de poder sobre o governo geral e de cada um dos funcionários da educação.

Algumas páginas atrás, havíamos comentado sobre o problema da autovigilância relacionado ao conhecimento exacerbado de regulamentos que os agentes escolares parecem ter. Pelo que foi possível constatar nos processos, uma denúncia pode surgir de qualquer instância, sobre qualquer suporte de informação produzida por qualquer indivíduo. Há processos que se instauram por uma visita de supervisão que suspeita de algo irregular; há outros em que familiares de alunos fazem acusações; há diretores de escola que denunciam funcionários; há funcionários que denunciam diretores; há associações comunitárias que acusam funcionários; há e-mails que denunciam algo ilícito; há recortes de jornais de alguma reportagem escandalosa que figuram como acusação; há ainda, algumas vezes, processos em que a própria pessoa provoca sua denúncia.[17] Em vista disso, fazem todo sentido as queixas que ouvimos de alguns professores quando lamentam o clima geral de delação.

[17] Há casos em que o denunciante dá vistas a um problema escolar que, durante a investigação, passa a ser integrado ao problema por ele mesmo denunciado.

Para enfrentar esse problema, recorremos às reflexões de Michel Misse (2008) que, partindo do pensamento de Foucault, apresenta reflexões convincentes sobre as questões da denúncia e da incriminação, sobretudo no caso brasileiro. Segundo o autor, uma acusação é sempre uma acusação moral e social, pelo menos na Modernidade. Acusação moral porque a diminuição da separação e do distanciamento entre a transgressão e sujeito que transgride fez com que a acusação se tornasse cada vez mais dirigida a uma subjetividade transgressora. A acusação adquire, então, um caráter crescente de sujeição criminal, ou seja, investe sobre aquele que é acusado uma posição de fraqueza moral ou de caráter, como causa da transgressão. Acusação social, pois, os cidadãos de "bem", quando são acometidos por alguma atitude criminosa, preferem socializar com outros indivíduos esse enfrentamento, tornando o infrator um inimigo da sociedade que está ao lado do indivíduo por ele lesado.

Este aciona uma maquinaria que funcionará como um dispositivo de incriminação, em outras palavras, que torna o infrator um sujeito criminoso. Mas, em teoria, a questão não é tão simples, uma vez que, para que isso ocorra, é necessário também que o dispositivo transforme aquilo que é da ordem da transgressão moral em algo da ordem da transgressão legal. Isso porque é importante, nessa operação, que haja a transformação do dano e do enfrentamento pessoal em uma infração e uma restituição, em termos de justiça. De acordo com Misse, a história da justiça moderna é toda baseada nessa socialização da acusação, segundo a qual um de seus momentos capitais é a substituição das *lettres de cachet* pelos dispositivos de vigilância analisados por Foucault (1987 [1975]).

Retomando, tendo em mente que a modernidade dá uma crescente ênfase às questões de consciência dos atos e do autocontrole dos instintos, os procedimentos judiciários cada vez mais recairão sobre um sujeito, tendo a subjetividade como ponto nodal de acusação e expiação. Ora, em um sistema em que opera um juízo preponderante sobre a transgressão, haverá quase uma homologia entre fato e lei, fazendo com que, na maioria das vezes, pouco importe o motivo dessa transgressão e que a sanção tenha caráter, muitas vezes, de vingança. Porém, na medida que essa separação entre transgressor e transgressão diminui, é o sujeito que passa a ser alvo majoritário da acusação e não seus atos. Nesses sistemas, há um deslocamento crescente

que afasta os fatos das leis;[18] há uma sobreposição da norma sobre a lei. Daí, portanto, a acusação se dirigir, cada vez mais, ao significado que tem a ausência de autocontrole do indivíduo, sua "anormalidade".

Poder-se-ia afirmar que há uma reificação da norma, mas Misse refuta tal idéia. Se, no século XIX, era possível constatar, com certa segurança, a estabilização de uma norma social, a passagem do século XX mostra que, cada vez mais rapidamente, se questionam padrões de conduta; aquilo que era transgressivo pela conduta desviante da norma passa a ser socialmente tolerado. Misse (2008) então afirma que "essa ambivalência não foi única nesse campo: a acusação moderna padece, desde a origem, de um desconforto moral que alargou, no entanto, seus recursos de poder" (Ibid., p.16). Em outras palavras, a ambigüidade que a modulação normativa vem sofrendo cada vez mais intensamente leva à acusação cada vez mais distante da transgressão, orientando-se à idiossincrasia da subjetividade transgressora.

Desse modo, como num jogo, os dispositivos de incriminação crescem em importância, distinguindo-se da acusação por tentar adequar a norma à lei. Sobre as ambivalências que a acusação pode assumir, por conseguinte, em um sistema de direito, desenvolveu-se, no interior dos dispositivos de incriminação, meios de racionalização judiciária (o processo), de modo que o próprio percurso processual, de maneira impessoal, neutralize a acusação no levantamento de provas científicas. Se a norma comporta suas ambivalências, então, pode-se intuir a possibilidade de negociações entre acusados e acusadores. Segundo Misse, a tradição judiciária anglo-saxã conseguiu incorporar na incriminação as negociações comportadas pela ambigüidade de acusação, regulando-a legalmente. Mas, nos países latinos, isso não teria aconteceuido dessa maneira.

> Nos países de tradição latina ou mediterrânea, especialmente Portugal e Espanha, e em suas ex-colônias, como o Brasil [...], dominou um modelo inquisitorial em que a acusação não é parte, mas todo, e, em que a normalização dos comportamentos perde a nuance do reconhecimento legal dos interesses das partes envolvidas para se transportar, sem mediações, para a letra da lei. [...] parece-me importante sublinhar que, uma vez que a acusação moral não pode ser atenuada legalmente por uma negociação, essa negociação torna-se, em qualquer caso, ilegal. Há uma específica modulação

[18] Lembremos o problema apontado anteriormente sobre as penalidades administrativas e a "fluidez" da falta a que correspondem. A lei é precisa quanto às penas, mas é evasiva para tipificar os fatos e suas definições ("natureza grave"), precisamente porque depende do sujeito para se afirmar.

> da força de lei, que tende a fortalecer os agentes policiais às expensas do controle judicial de todo o processo, desde seu início (Ibid., p.17-18).

Ora, é exatamente esse o problema central que temos apontado desde o início desse capítulo. Nos processos jurídico-escolares, essa totalização da denúncia moral atravessa todos os documentos, do começo ao fim, mesmo que seja abandonada a hipótese da denúncia – assim mesmo como a confissão o faz. Desta feita, pensamos que essa relevância demasiada da confissão como instrumento policial tem como efeito a condensação moral da denúncia. Funcionando de modo análogo à confissão, a denúncia também passa a ser instrumento de exame de si por aquele de produz a acusação, o qual almeja alcançar algum estado de purificação ou de reconciliação, não deixando tampouco de ser sujeitado aos mecanismos gerais de controle e vigilância. Numerosas vezes, pôde-se ver atestar a presença de denunciadores reiterando que fazem o que fazem em nome da educação, da democracia, da liberdade de expressão etc.

4.6 Casos selecionados

Daremos continuidade às nossas reflexões sobre os processos apresentando alguns casos aos quais tivemos acesso e que foram selecionados segundo um viés específico, mas estratégico. Específico porque a riqueza dos processos vai muito além dos limites desta pesquisa. Eles contêm vários pontos, diversas pistas, que outros investigadores, com outras ferramentas, certamente explorariam com outra precisão. Daí que nossa seleção foi estratégica porque envolveu os casos que, de alguma maneira, tocavam nos problemas de nosso interesse, nas questões que, enfim, gostaríamos de levantar agora que nos dirigimos a um fechamento do trabalho.

Na seqüência, portanto, propomo-nos a narrar, da maneira mais sucinta possível, algumas histórias infames, intitulando-as arbitrariamente, com o fito de captar esse sentimento de espanto, de ironia, de comédia, de perfídia, algumas vezes de horror, outras de assombro, que foi provocado em nós ao serem examinadas.

4.6.1 Os falsificadores

Um dos casos mais freqüentes entre professores, e que possui razões absolutamente particulares de desencadeamento, é a falsificação de documentos,

especialmente os de natureza médica. A dinâmica de nossa exposição será a de explorarmos três desses casos envolvendo esse tipo de contravenção. São três histórias diferentes, quer porque têm desdobramentos absolutamente distintos entre si, quer porque se encerram de maneira muito singular.

O primeiro caso é o da suspeita sobre uma pessoa, mas que logo se dissemina para vários funcionários, tornando-se um verdadeiro caso de tráfico de atestados médicos.

“Oficialmente”, o caso é aberto com um documento (ofício) da direção da escola, pleiteando junto à Diretoria de Ensino a abertura de investigação sobre faltas numerosas de determinado professor com justificativa médica. O tal ofício, como resposta, garante a instauração e a nomeação de uma comissão de apuração (preliminar).

Os primeiros documentos anexados ao processo são ofícios que a direção da escola, sob orientação da supervisora, troca com a Secretaria Municipal de Saúde (SMS), para averiguar a veracidade das consultas pelas quais o professor teria passado, já que os atestados, instrumento de motivação da investigação, continham o timbre da SMS. A investigação permite, então, apurar que o médico, que supostamente emitiu os atestados, não pertencia ao quadro de funcionários da instituição.

A análise desse conjunto de documentos preliminares, entretanto, demonstrou que as datas dos documentos não correspondiam ao intercâmbio entre as instâncias oficiais que se afirmava acontecer. Cedo percebemos que os ofícios enviados à SMS e as respostas correspondentes eram anteriores à abertura do processo.

Isso veio demonstrar que há uma espécie de abertura “subterrânea” do processo, isto é, um subterfúgio não oficializado pela autoridade investigativa nomeada, que produz documentos que são “oficializados” ao serem anexados ao processo.

Autoridades de diferentes órgãos podem, a tomar por esse caso, consultar e trocar informações sobre a vida das pessoas, sua vida médica, sua vida biológica sem consultarem o sujeito ou lhe requisitar autorização para tal. A vida biológica é como uma “commodity” administrativa no trâmite de processos como esses.

Ora, esse parece ser um efeito indireto daquela abertura da legislação específica de que tratamos anteriormente, por meio da qual se exige das autoridades policiais que informem as autoridades administrativas caso um servidor esteja sob investigação policial. Uma prerrogativa indireta que acaba por dar abertura a outra coisa, no interior da gestão educacional: uma espécie de polícia pedagógica. Em nome da educação,

contra um risco à educação,[19] permite-se que seja acionado um dispositivo de vigilância de tipo policial, extraindo um saber biológico sobre a pessoa.

De todo modo, a partir daí, o que se atesta no processo da tal falsificação é que ele se transforma numa peça puramente confessional. São chamados vários professores para oitivas, fato que, conforme descobrimos depois em meio aos interrogatórios, não se vinculava ao testemunho do professor em litígio. Eram, na verdade, professores que haviam faltado com atestados da mesma origem do atestado em investigação; havia sido promovida, enfim, uma ampla checagem por parte da direção e da supervisão de todas as faltas do corpo de funcionários cuja justificativa era de natureza médica. E esses sujeitos foram convocados no processo.

Dá-se, então, que o próprio acusado começa por confessar suas infrações, a confirmar os repasses. Os outros, agora também acusados, igualmente assumem o uso dos atestados, justificando, porém, que mesmo sendo falsos, não os obtiveram com más intenções.

Um dos professores argumenta que está com uma doença crônica e que, muitas vezes, notando-se incapacitado para o trabalho, não vai ao médico “de verdade” porque isso acaba sendo mais cansativo do que trabalhar; então, ele prefere ficar em casa, de repouso, até suas dores passarem. Outro professor afirma que tem um filho com problemas mentais em casa, e como a saúde dele vem piorando rapidamente, ele teria se valido dos atestados para se dedicar ao menino. Outro docente, ainda, esclarece que está com depressão e que aguarda há muito tempo o parecer médico sobre seu estado; na espera, passam-se os dias sem que se sinta apto para trabalhar.

É, enfim, em meio a esse vasto cenário de circunstâncias observadas nos testemunhos do processo que também encontramos o relato de uma funcionária que teria recebido um dos atestados, dizendo-se constrangida moralmente por seu nome ser envolvido em algo tão grave; que seria ela a primeira a denunciar tal fato ilícito.

Como se vê, o processo ganha volume extra com a quantidade de ressonâncias magnéticas, ultra-sons, radiografias, hemogramas, receitas e declarações médicas que as pessoas interrogadas trazem para serem anexadas aos autos. Informações que nada têm a ver diretamente com a materialidade da infração, mas que, uma vez juntadas ao processo, servirão de critério de juízo no desdobramento do inquérito, isto é, para um eventual processo administrativo.

---

[19] Em um dos ofícios enviado à SMS, a primeira oração dizia: “À vista do excesso de faltas e do prejuízo pedagógico...”

No relatório final, de fato tal enquadramento em processo administrativo é o que se recomenda para os principais envolvidos. No caso do fornecedor de atestados, a pena proposta é exoneração a bem do serviço público. A senhora mencionada por receptar o documento e que, em sua oitiva, afirma sua indignação não é enquadrada, sob a justificativa de "estar profundamente constrangida e atingida moralmente com o envolvimento do seu nome numa situação tão grave".

Ao tramitar pela consulta técnica da Coordenadoria Metropolitana, é requerida a anexação de um Boletim de ocorrência para o traficante de atestados, o que a autoridade investigativa acaba estendendo a todos os nomes do processo. A apuração chega a retornar, mais uma vez, às mãos da comissão apurativa, requerendo relatório da polícia sobre a investigação. Em resposta, a delegacia informa que instaurou Inquérito Policial e que segue a ouvir os envolvidos, inclusive com a convocação do suposto médico. O processo, enfim, segue seu rumo.

O segundo caso que selecionamos versa sobre um professor de educação física, denunciado por usar documentos falsos como justificativa de suas faltas. A denúncia parte da supervisora de ensino da escola, ao verificar os livros de registro de freqüência da instituição. Aqui, repetem-se procedimentos do caso anterior: antes de fazer a denúncia, a supervisora recorre a ofícios pedindo informações sobre atestados médicos do professor, e assim por diante.

Mas esse caso é mais simples e, em certo sentido, mais "grosseiro" do que o anterior, pois os atestados falsos eram cópias xerocadas de atestados cujo médico-emissor atendia numa academia em que o professor acusado havia trabalhado por certo tempo. As tais cópias foram anexadas ao inquérito, onde foi possível constatar que as elas tinham o timbre da empresa, estavam assinadas e com as datas preenchidas à caneta. Em casos como esse, a comissão, como de praxe, não enquadra unicamente o professor, cuja pena é a demissão. Propõe também abrir sindicância contra a secretária e a diretora da escola por negligência em suas atividades.

O terceiro caso tem como contexto um concurso interno à escola, por meio do qual professores pleiteavam o cargo de coordenador pedagógico. A diretora da escola denuncia junto à supervisão a dúvida sobre a legitimidade das faltas médicas de certo professor. A supervisão constata os indícios de falsificação de atestados médicos e pede abertura de apuração preliminar.

Na denúncia, a supervisora anexa várias cópias de atestado, tentando demonstrar, num ensaio de “trabalho paleográfico”, que o professor em questão alterava os números das horas de consulta, conseguindo com o feito estender o tempo despendido nas sessões em quatro ou cinco horas.

Observando os documentos, pareceu-nos mesmo uma história de “a ocasião faz o ladrão”, pois os números do médico eram feitos de maneira tal que havia possibilidade de, com um traço sutil, por exemplo, transformar o algarismo seis em oito. Se é que houve de fato alteração, os primeiros documentos revelam que elas são muito sutis. Mas os atestados mais recentes eram tão descaradamente alterados que qualquer pessoa constataria a mudança sem qualquer dúvida. Havia mesmo uma comicidade; era como se a pessoa fosse ficando à vontade e fizesse alterações cada vez mais relaxadas, trocando sete por oito ou um por nove.

São convocadas três oitivas: da diretora da escola, do próprio professor e da supervisora da escola, à época das supostas falsificações. A diretora diz que não queria como coordenador da escola um professor que faltava demais. A supervisora discordava dela, e quis pôr à “prova”. Juntas, diretora e supervisora dirigiram-se aos registros do professor, nos quais puderam constatar as alterações.[20]

Ainda na oitiva, a diretora afirma que a supervisora, na ocasião, solicitara o livro de ponto do funcionário desde 2004, e viu que este havia estornado pagamentos indevidos, que faltara em demasia num determinado período, mas que nada disso ocorria na atualidade.

Na vez do professor acusado, ele afirmou que, à época dos atestados, sua esposa estava grávida, com perigo de aborto iminente, e que as consultas realmente demoravam muito. Dizia que nem se dava conta dos horários e somente se preocupava com a família, que não tivera interesse em alterar atestados, que não faria coisas que comprometessem o trabalho, que tinha ética e boa imagem junto aos alunos e aos pais.

Já a supervisora na ocasião, em seu testemunho, contou que naquela época não falara nada, pois considerara inconveniente fazer pré-julgamentos sem provas científicas. Disse que conhecia o professor há muitos anos, tendo-no como bom professor e bom profissional; com certa dificuldade com os alunos, no entanto; que na época, de fato, faltou muitas vezes e que saber da suposta alteração de dados, por fim, a havia decepcionado bastante.

---

[20] Não é possível recuperar aqui a precisão dos termos e dos enunciados dessa oitiva, mas, lendo o documento, a condução da supervisora aos documentos nos pareceu absolutamente intencional.

Curiosamente, ao contrário dos casos anteriores, no relatório final afirmou-se a impossibilidade de tirar conclusões sobre os fatos, tendo sido recomendado o arquivamento do processo. A decisão foi acatada pela consultoria técnica e o processo encerrou-se ali mesmo.

4.6.2 Saque à escola

Trata-se de um caso de furto escolar, cujo processo de apuração inicia-se com um Boletim de Ocorrência encaminhado à Diretoria de Ensino. Segundo a descrição do caso, numa certa madrugada foi roubada uma parte considerável da fiação do prédio escolar.

A comissão de apuração entende que é necessária uma oitiva da diretora da escola. Esta, então, conta de maneira sucinta como foi o acontecimento, dizendo que a zeladora acordou de madrugada, pois escutara barulhos no interior da escola. Ao se dirigir ao local dos ruídos, vê pessoas pulando o muro da escola. A zeladora constata o furto da fiação e comunica os fatos à direção.

Ao se manifestar no processo, a diretora comenta que recentemente ocorrera uma reunião de pais nas dependências da escola, e que suspeita de que pessoas mal-intencionadas estariam presentes na ocasião, podendo querer furtar os fios.

No relatório final, a comissão não enquadra ninguém, mas deixa em suas conclusões o registro de que pessoas mal-intencionadas, dentre os pais de alunos, seriam os prováveis culpados do furto, por terem estado presentes na escola recentemente.

4.6.3 A encarregada ingênua

Esse processo trata da história de uma encarregada de almoxarifado, que tem a infelicidade de descobrir, ao voltar de suas férias, que quatro aparelhos de DVD haviam sido roubados.

Indo diretamente ao ponto: o processo inteiro parece uma tentativa de ligar o fato (no caso, o ato do furto) à conduta da funcionária. A apuração propõe-se a dar materialidade e autoria aos acontecimentos, mas seu percurso não parece seguir esse destino. O que se tem é a tentativa de desvelar a conduta da funcionária.

São chamadas a depor a encarregada e outras três funcionárias, aqui chamadas de I., S. e L., que atuavam no mesmo almoxarifado. As três oitivas dessas funcionárias são muito semelhantes entre si. Nelas, vemos que as três juntas foram à delegacia fazer um Boletim de Ocorrência assim que constataram o furto. Aparece também, nesses depoimentos, o agravante de que a fechadura da porta do almoxarifado estaria com problemas, porque fora arrombada; porém não dão muitas explicações a respeito disso.

No depoimento da encarregada, a história fica um pouco mais complexa. Primeiramente, lhe é perguntado sobre sua carreira como servidora pública: quando a iniciou, quando passou a trabalhar para a Secretaria de Educação, quando passou a ser encarregada, por quem foi designada para a função etc. A encarregada diz que não sabe dizer a data do desaparecimento dos aparelhos de DVD, pois estava em férias no período (última quinzena de dezembro), mas que foi justamente nesse período que foram entregues à escola vários materiais, inclusive os DVDs.

Afirma que ao voltar das férias, em janeiro, não é informada do recebimento dos materiais, ficando ciente da existência deles pela necessidade de transportar os materiais ao almoxarifado novo. Diz que constatou, junto a um funcionário, antes de sair em férias, que a fechadura do almoxarifado estava com problemas. O funcionário que estava com ela se prontificou a resolver o problema chamando seu filho, que, com uma chave de fenda, conseguira forçar a fechadura. Diz então que as outras funcionárias da seção (I., S. e L.) ficaram sabendo do ocorrido, mas que não comunicou direta e imediatamente os fatos à direção. Afirma que a três funcionárias foram à delegacia lavrar um B.O., mas que não foi convidada a se juntar a elas. Quando indagada sobre o furto, garante nada saber, nem suspeitar de ninguém. Diz ainda que, no fim de ano, muitas pessoas tinham acesso à sala, pois se tratava da época de entrega de materiais permanentes e livros didáticos a diretores e professores.

A encarregada passa, então, a ser inquirida sobre seu conhecimento sobre suas funções, ao que responde nunca ter lido qualquer coisa a respeito das funções de “Encarregado de Setor”, que não tinha conhecimento de que deveria apresentar qualquer irregularidade no exercício de suas funções à direção (referência à porta defeituosa, por exemplo). Afirma, quando indagada, que todas as funcionárias do setor tinham a chave da sala e que não sabia dizer se outras pessoas também a teriam.

Após o interrogatório, foi-lhe concedida a palavra; a encarregada aproveita para esclarecer alguns pontos. Diz, então, que comunicou o problema da porta às funcionárias I., S. e L., e que, sabendo serem essas as assistentes técnicas da direção,

com acessos mais diretos ao gabinete do diretor, certamente comunicariam o fato aos superiores. Mas as tais assistentes nada disseram. Então, dá início todo um lamento, evocando-se o fato de nunca ter pedido para ser encarregada, que foi nomeada por ordem superior etc.

No relatório final, com a apreciação e análise do caso, conclui-se com a seguinte fundamentação: a encarregada deixou de zelar pela guarda e conservação de materiais sob sua responsabilidade; houve desconhecimento das atribuições de uma encarregada de setor; houve falta de comunicação com os superiores sobre irregularidades no exercício de suas funções; a funcionária, por fim, deixou de zelar pela economia e material do Estado. Esse enquadramento está de acordo com uma violação do artigo 241, incisos III, V, IX e XIII, da lei 10.261, cuja penalidade é a repreensão e a abertura de uma sindicância.

Dos anexos, constam toda a ficha funcional da encarregada e o Boletim de Ocorrência de instauração da apuração em nome de I., S. e L. Por meio da análise do Boletim de Ocorrência, pudemos tomar ciência da descrição da denúncia, em que constava o ato do furto e também o do arrombamento da porta, de modo a insinuar que o arrombamento tinha relação com o furto.

É compreensível, pois, a queixa da encarregada de não ter sido chamada para acompanhar a confecção do Boletim de Ocorrência, pois ele tem uma espécie de função de salvo-conduto no processo, como se os nomes dos denunciantes passassem a estar acima de qualquer suspeita. A encarregada, na condição de “principal” suspeita, se enreda cada vez mais no problema, na medida em que tenta esclarecer mais sua situação. O despacho final contém a seguinte sentença, extraordinária e cínica ao mesmo tempo: “‘conduta desidiosa’ que deu causa ao furto”.

4.6.4 A diretora empreendedora

Nesse caso, temos a história de uma suposta cobrança monetária numa escola pública.

O processo começa com uma denúncia, enviada eletronicamente e de modo anônimo, à ouvidoria da Secretaria da Educação. Nessa mensagem eletrônica (impressa nas primeiras páginas da apuração), uma pessoa não identificada pergunta por que cobram R$ 1,00 de seu filho na escola para fazer provas, uma vez que se trata de prática proibida. Somente isso. Não há nomes, não há datas, nada que especifique quem, como

ou quando se fez a denúncia. A única informação é o nome da escola em questão. A Ouvidoria passa a mensagem para a Diretoria de Ensino, pedindo averiguação dos fatos.

Instalada a comissão de apuração, emitem-se numerosas notificações para depoimento, incluindo a convocação de professores, de funcionários, de alunos, além da diretora.

Esse processo, pelo número de oitivas, é volumoso, embora elas tenham, em geral, tom monocórdio. Todos parecem repetir a mesma história. Em nenhum depoimento há qualquer afirmação que leve à conclusão de que houve a tal cobrança de dinheiro na escola. Mas variando pouco, de depoimento em depoimento, percebemos que havia uma história sobre provas e dinheiro.

Segundo os testemunhos, a escola passava por uma remodelação geral, para melhor, desde o momento que a nova diretora assumira seu posto naquela instituição. A escola passara por uma crise profunda, não havia dinheiro para reformas; alunos depredavam-na; não havia biblioteca; a sala de informática estava sucateada; os alunos desmotivados etc.

Porém, com a chegada da nova diretora, que chamou a comunidade escolar inteira para tomar partido na salvação da escola, a escola melhorou consideravelmente. Com a interação entre pais, comunidade e profissionais da instituição, foi possível contornar os problemas mais urgentes.

Segundo as oitivas, a APM se reunia periodicamente para decidir ações que pudessem propiciar rapidamente uma solução para essas urgências. Entre tais medidas, contavam-se as arrecadações da Festa Junina e outras comemorações comunitárias, além da oferta, não obrigatória, de R$ 1,00 na época de provas bimestrais, para confecção de avaliações mais bem elaboradas, xerografadas, de maneira a conter mapas, textos literários e outras coisas.

Com o dinheiro das comemorações comunitárias, segundo os testemunhos dos alunos, já era possível conferir a nova biblioteca e a reforma da sala de informática, o que foi motivo de elogios por parte dos alunos.

Nas inquirições, os investigadores perguntavam incisivamente sobre a cobrança de dinheiro, mas nenhum dos ouvidos afirmou existir tal prática. Os alunos que foram chamados teciam discursos elogiosos sobre a escola, afirmando aos supervisores que eles não tinham “noção” do que era a escola antes dessas mudanças.

Explicaram mais detalhadamente como consistia a arrecadação para as provas bimestrais, que os escolares passaram a chamar de “provão”. Cada sala de aula tinha

uma comissão de alunos que organizava a coleta das ofertas; essas eram, então, repassadas aos inspetores que, junto aos alunos representantes, tiravam as cópias das provas preparadas pelos professores. O circuito do dinheiro não passava pelas mãos de professores nem da direção escolar; sendo quase uma auto-gestão de produção de provas.

Os supervisores perguntavam com muita ênfase, sobretudo aos alunos, sobre conflitos que poderiam surgir caso alguns deles não quisessem contribuir, sobre constrangimentos e outros problemas, mas todos os alunos ouvidos disseram jamais presenciar constrangimento ou conflito com relação a essa prática. Esses mesmos alunos, os professores e os funcionários sublinhavam o fato de que essas provas mais bem elaboradas tinham “maior valor pedagógico”.

A diretora, que também foi ouvida, afirmou que a decisão de arrecadação para as provas havia sido coletiva e a justificativa dada era que esses “provões” bimestrais teriam uma semelhança maior com “a avaliação que é aquela que ele [aluno] enfrentará no mundo”.

As respostas da diretora, como de outros funcionários e mesmo de alguns alunos, acentuavam esse caráter coletivo de decisão na parceria escola-comunidade. A diretora dizia: “todas [as decisões coletivas] têm como objetivo o bem comum”, e que era uma obrigação moral de sua posição, como gestora de um bem público, dar vazão às demandas da comunidade escolar.

A comissão investigativa também se dirigiu à documentação das reuniões da Associação de Pais e Mestres, e lá se pôde constatar as decisões sobre a arrecadação voluntária: seria realizada por alunos e inspetores e, havendo qualquer problema, dever-se-ia encaminhar a questão diretamente à direção a fim de buscarem uma solução. A justificativa que constava da ata era a de “[alunos] se apropriarem de situações avaliativas” da vida escolar – Saresp, Prova Brasil, ENEM – e depois, na vida profissional.

O término da apuração é extraordinário. Logo nas primeiras linhas das fundamentações conclusivas, o relatório diz que a direção da escola não acatou as ordens da Diretoria, uma vez que “a escola é pública e deve cumprir o princípio de gratuidade para todos”.

Entretanto, a conclusão do caso tem uma outra justificativa, mais longa, mas que resumidamente tenta explicar que mesmo uma arrecadação voluntária (portanto, sem cobrança) “acaba por criar situações em que alunos que não podem contribuir se

sentem, de alguma forma, expostos diante dos demais". Em outra passagem, mais longa, a idéia é a de que a prática de arrecadar dinheiro pode levar a possíveis situações traumáticas entre alunos que não possam contribuir, e que não há meios de protegê-los disso.

O relatório, então, propõe enquadramento por violação do inciso II do artigo 241, da lei 10.261, que versa sobre "cumprir as ordens superiores, representando quando forem manifestamente ilegais". A pena proposta é de repreensão.

Por fim, no despacho final, as palavras da dirigente regional foram: "o fato é que restou comprovada a reclamação formulada à Ouvidoria". Quando a apuração volta da consultoria técnica da Coordenadoria, pede-se agravamento de procedimento, propondo-se, então, a abertura de processo administrativo.

4.6.5 A faxineira intempestiva

De todos os casos que trazemos aqui, esse será provavelmente o mais longo. Isso porque, se entendido como uma produção discursiva, ele tem uma inversão geral no percurso entre a denúncia e a conclusão/punição.

O caso se inicia com uma denúncia de assédio moral, elaborada por um sindicato em favor de uma funcionária da escola. No requerimento, há uma relação de fatos que formavam essa denúncia.

Diz o documento que a funcionária tinha conduta exemplar, mas sofria discriminações e perseguições por parte da direção escolar. Afirma também que a funcionária era uma pessoa idosa e que não podia fazer o trabalho excessivo que ordenava a direção. Assim, sofria humilhações públicas, sendo ofendida com termos como "inútil" e "imprestável". A funcionária chegou a lesionar o pulso no trabalho ao executar serviços extenuantes para sua idade.

Ademais, sempre se considerava ameaçada pela direção, que lhe acenava com transferência ou readaptação que, segundo a representação, são formas de pressão psicológica. Uma das ameaças concretizada pela direção foi a mudança de seu horário de trabalho para o período noturno, o que teria tornado a senhora idosa uma "vítima potencial para meliantes da região".

Outro suposto ato ilegal da diretora teria sido a violação de documentos pessoais da faxineira (holerite). A denúncia ainda afirma que a diretora da escola é uma pessoa de "difícil trato", que não tem o "traquejo" para lidar com a hierarquia e que se percebe,

faticamente, seu “abuso do poder”. Por fim, enquadra a denúncia como violação da lei 12.250 de 2006 (Lei do Assédio Moral).

Foram convocados para as oitivas a faxineira-denunciante, alguns funcionários e professores, a diretora da escola e a supervisora de ensino responsável pela escola. Na denúncia, o sindicato pedira a participação integral em todas as partes do processo, mas, nos dias de oitivas, enviou uma nota à comissão de investigação dizendo que iria se ausentar, pois não considerava necessária a sua presença.

A faxineira relata, em sua oitiva, as condições pessoais de trabalho; conta que o médico tinha lhe dado laudo positivo e que, portanto, ela podia trabalhar. Ao comentar sua relação com a direção, afirma que esta é muito competente, mas que os funcionários tinham mais medo que respeito. Com a posse da palavra, a faxineira diz ficar surpresa com a apreciação, pois havia procurado o sindicato há mais de um ano e que a situação atual era diferente, uma vez que a direção passou a tratá-la com respeito.

Entre as pessoas convocadas também figurava a supervisora de ensino que, na época dos conflitos, era responsável pela escola. Segundo seu testemunho, ela nunca presenciara qualquer tipo de discriminação, e a única queixa da época foi quando a faxineira a procurou para reclamar de sua transferência para o horário noturno.

Na representação do sindicato, dentre as acusações da faxineira sobre a diretora, constava uma insubordinação com esta supervisora que supostamente havia entrado em conflito por interceder, na discussão entre faxineira e diretora, em favor da primeira. Consta do documento que a diretora havia se dirigido à supervisora e dito as seguintes palavras: “Você vai defendê-la? Então, sente-se em minha cadeira e faça tudo o que eu faço aqui”. No interrogatório, a supervisora nega que isso tenha ocorrido e acrescenta que nunca foi desrespeitada pela diretora daquela escola.

São ouvidos, então, alguns funcionários e professores da escola. Essas oitivas não conseguem dar precisão aos fatos envolvidos na denúncia e mantêm um tom difuso sobre as condutas dos envolvidos. Algumas pessoas dizem ter ouvido falar sobre humilhações de outros funcionários, mas qualquer funcionário jamais assumiu tê-las sofrido. Quando questionados sobre supostas perseguições no interior do espaço escolar, afirmam ter ciência de sua existência, sem saber nomear assertivamente quem foi perseguido, quando e como.

Na oitiva da diretora, uma das mais longas dessa peça processual, ela conta à comissão que, quando chegou à escola, precisou reorganizar os horários dos funcionários, e a faxineira em questão dirigia-se a ela com muitas ameaças. Com o

cotidiano do trabalho, percebeu que ela era indisciplinada, que não respeitava a hierarquia, nem os professores, e que tirava os alunos das aulas para ajudá-la na limpeza da escola. Disse ainda que começou a considerá-la uma pessoa de conduta estranha, fato compartilhado também pelos professores, que deixaram numerosos registros de suas atitudes. Conta que sabia que a faxineira tinha o costume de conversar às escondidas com as pessoas da comunidade no intuito de insuflá-las contra a direção. Comentando a ocasião de seu encontro com a supervisora de ensino, conforme o exposto acima, disse que soube por meio da superior que a faxineira a acusava de "fazê-la de escrava". Em resposta, a diretora negou que tivesse explorado a faxineira e violado os documentos da mesma, alegando que a secretária da escola é sua testemunha.

A última oitiva dessa apuração foi de uma colega da denunciante, também responsável pelo serviço de limpeza da escola. A funcionária afirma ter presenciado as repreensões da diretora sobre a faxineira, a ofensa de "inútil" e a ameaça de readaptá-la. A funcionária, ainda, diz que a diretora trata sua colega de modo diferenciado e, portanto, declara existir discriminação contra a faxineira. De posse da palavra, depois de haver respondido as questões dos apuradores, afirma também estar magoada com a direção, pois havia também sofrido repreensões, uma vez que considera agressivo o tom da diretora.

Com a finalização das oitivas, a comissão apurativa recorreu aos registros de reuniões de Conselho Escolar e dos livros de ocorrência, conforme mencionado na oitiva da diretora. Nesses documentos, a comissão encontrou uma série de registros sobre a faxineira que foram incorporados às páginas do processo. A maioria deles versava sobre os problemas de pontualidade, assiduidade e indisciplina da funcionária, bem como sua relação com alunos da escola. Em todos esses registros, a faxineira se negava a dar ciência das ocorrências, recusando-se a assiná-las. Consideremos, brevemente, alguns desses registros.

Numa ata de reunião, da qual participaram direção e professores e cujo tema era a conduta inapropriada da faxineira, queixavam-se os presentes sobre as numerosas situações de insubordinação da funcionária. Por recomendação da diretora, pede-se aos professores que nunca deixem de registrar as ocorrências que envolvam situações inadequadas criadas pela faxineira na escola.

No livro de ocorrência encontra-se um registro que descreve a faxineira vendendo produtos cosméticos no espaço escolar, uma ação proibida por lei. Para dar

força a esse registro, está anexada uma fotografia, tirada às escondidas, da funcionária com sua cesta de cosméticos oferecendo produtos a outra pessoa não identificada.

Outro registro refere-se a uma advertência dada à faxineira sobre as roupas inadequadas com que estava se apresentando ao trabalho.

Há uma ocorrência que narra o episódio de uma bomba que havia sido armada, supostamente por alunos, e que, ao explodir, leva a faxineira a correr pela escola gritando que seria morta. Ao esbarrar com uma professora (que faz o registro), esta tenta acalmá-la e lhe pede que feche o portão da escola. Ao ouvir o pedido, a faxineira começa a "dar um escândalo" na frente de todos. O registro marca como a professora na ocasião se sentiu ofendida, razão de fazer a ocorrência pelo "exagero, o tumulto, e a quebra de harmonia pela história de atitudes inadequadas".

Há alguns registros de ocorrências feitos por coordenadores e pessoas da administração da escola que denunciam o fato de a faxineira não cumprir suas tarefas, fazendo "corpo mole" e que, quando sua atenção é chamada, passa a descumprir suas funções ainda com mais veemência. Sobre isso, conta-se que fica trancada na sala de pertences pessoais, conversando com alunos, sem demonstrar cooperação e solidariedade no trabalho, quando não leva os próprios alunos a cumprirem seu serviço.

Numa curiosíssima ocorrência, registra-se o fato de a faxineira sair antecipadamente do serviço, mas que, ao fazê-lo, deixou o portão principal da escola aberto, o que ocasionou a saída de vários alunos durante o período de aula.

Outra ocorrência intrigante conta a história de duas alunas que procuraram a faxineira, afirmando estarem desmaiando de fome. Esta sugere às garotas que se dirijam à copa e se sirvam de uma macarronada que estava sendo preparada. O problema era que esse era o almoço de alguns professores. Quando a direção indaga as alunas sobre o ocorrido, estas dizem que não estavam com fome, pois haviam comido os biscoitos da merenda. Porém, "mesmo assim, a direção pediu para outra funcionária servir mais biscoitos para as alunas".

Num registro feito por uma mãe de aluno, esta se queixava da faxineira, dizendo que a funcionária da escola, ao encontrar o banheiro todo sujo de sangue deixado por uma menina que acabara de menstruar e que não dispunha dos devidos acessórios femininos, espalha a notícia para vários alunos, que começam a entrar e sair do banheiro para ver a cena.

Há também o registro de uma briga entre a faxineira e a diretora, em que discutiam sobre o fato de que a funcionária permanecia na cozinha sem a touca

higiênica, recusando-se a usá-la etc. Na ocasião, a diretora a ordenara para que se retirasse do recinto, enquanto a faxineira afirmava, aos brados, que a touca demais esquentava sua cabeça.

Uma última ocorrência relevante refere-se à ocasião em que a funcionária joga água fria em vários alunos ao mesmo tempo em que os impede de utilizar o banheiro.

No relatório final, é perceptível a relevância que se dá ao peso hierárquico das palavras. Toda a fundamentação acaba por se basear nas queixas que foram feitas à funcionária da limpeza, ao mesmo tempo em que as que se dirigiam à direção da escola desaparecem.

Fica patente a dificuldade de se propor uma argumentação conclusiva sobre assédio moral, o que leva as controvérsias do processo inevitavelmente a uma condensação em torno da faxineira e sua conduta. O enquadramento da funcionária é, por conseguinte, a violação do artigo 241, incisos I, II, III, VI, X, XII, XIV, que consistem, de modo resumido, na ausência injustificada ao trabalho e descumprimento de horário, descumprimento de suas funções mantendo conversas alheias, e o desrespeito aos superiores hierárquicos. A seqüência processual exige, dessa maneira, a instauração de uma sindicância.

4.6.6 S.O.S. escola - ame-a ou deixe-a

Esse caso se inicia com uma carta coletiva enviada à Diretoria Regional de Ensino com o título “S.O.S. [escola X] – pela escola que amamos”. A carta expressa o que parece ser a insatisfação popular com relação a um novo diretor, o qual vinha tomando decisões consideradas arbitrárias na escola, tais como o fechamento de salas, o impedimento de matrículas de crianças, além da falta de entrosamento com a comunidade.

A carta é composta pelas seguintes queixas que responsabilizavam o diretor: as reuniões da APM são improdutivas; a escola está suja e sem material; proíbe-se a entrada na escola de membros da APM; houve uma doação de carteiras para outra escola quando a escola ainda necessitava delas; a direção não transferiu os alunos considerados indesejáveis.

Inicialmente, a comissão de apuração investiga as atas das reuniões da APM de que constam as reclamações sobre a gestão do diretor. Dentre as várias pessoas que se

pronunciam sobre os problemas da escola, figura um aluno cadeirante que faz um discurso na assembléia, sintetizando as outras reclamações.

Nesse discurso, o aluno declara seu desgosto e aborrecimento em relação à falta de respeito para com os professores, ao uso indiscriminado de drogas no espaço escolar e à ineficiência do grêmio dos estudantes. O pronunciamento do aluno propõe o estabelecimento imediato de normas gerais, coibindo os professores que saem mais cedo, exigindo o trancamento do portão principal, que costuma ficar aberto na hora do intervalo, o que contribui para os alunos irem embora.

A comissão passa a chamar alguns indivíduos para interrogatório, dentre eles o novo diretor e alguns membros da comunidade escolar. De modo geral, as oitivas da comunidade orbitam em torno das mesmas questões, quais sejam, que a escola apresenta problemas estruturais e que consideram um absurdo um educador (diretor) não conviver com os alunos e professores.

Os inquiridores perguntam às pessoas se elas tinham conhecimento das atribuições do diretor da escola, cuja resposta era sempre negativa, mas com um senão: o de que observavam as atitudes e o comportamento do gestor. Algumas das pessoas ouvidas responsabilizavam o diretor pela ocorrência, nas dependências da escola, de uso de drogas e bebidas alcoólicas. Quando se requeriam mais detalhes sobre o tema, contudo, afirmavam nunca terem visto nada a esse respeito.

O diretor também é ouvido, dizendo que, por trás das reclamações da comunidade, havia um grupo de professores que a orientava a se queixar, devido à reestruturação de classes, fato que diminuiu o número total de turmas. Segundo o diretor, como os professores eram os maiores interessados em manter o número de turmas mais alto, insinuava-se a “coalizão” conveniente entre professores e comunidade. O vice-diretor também foi ouvido, mas sua única assertiva era a da dificuldade que o diretor tinha em sua relação “interpessoal”.

Antes de encerrar a apuração, os supervisores recorrem aos pareceres elaborados pela supervisora de ensino responsável pela escola. Lá, encontram um diagnóstico levantado sobre as causas dos problemas entre direção e comunidade. Segundo esse diagnóstico, há falha de comunicação e falha de organização da direção. O parecer propunha, nesse sentido, ações que tivessem o objetivo de orientar a direção na busca de professores eventuais para substituir os faltosos, bem como de elaborar um projeto pedagógico para que os eventuais tivessem um papel educativo satisfatório.

A apuração termina concluindo que não havia qualquer ação administrativa a ser levada a cabo, e sugere arquivamento do caso, uma decisão acatada pela Coordenadoria Metropolitana.

4.6.7 O *funk* da zeladora traficante

Trata-se de uma história complexa e obtusa, em que a própria existência da escola passa a ser objeto de suspeita e perigo.

O processo inicia-se com uma denúncia publicada num jornal de grande circulação na capital. Segundo o texto publicado e reproduzido nas páginas iniciais do processo, uma escola pública localizada num bairro de classe média alta estaria sendo usada como local de promoção de bailes *funk* e de tráfico de drogas. Ainda segundo a reportagem, a responsável por essas irregularidades seria a zeladora, que morava com sua família nas dependências da escola. O texto traz pequenos depoimentos de alguns moradores e da própria zeladora, nos quais se afirmava que as festas ocorriam todos os finais de semana com a permissão de entrada de pessoas estranhas. Ainda segundo a reportagem, a zeladora se negava a prestar esclarecimentos, afirmando que as pessoas reclamavam em demasia.

Foram convocadas as oitivas, e a primeira pessoa a ser ouvida foi a vice-diretora da escola. Com relação aos barulhos produzidos pela escola, afirmou haver um histórico de reclamações dos vizinhos, inclusive nos procedimentos normais da escola: Hino Nacional, orientações da diretora por microfone, apitos dos professores de educação física etc. Quando inquirida sobre o trabalho da zeladora da escola, responde que o desempenho profissional da acusada é exemplar.

A comissão ainda perguntou sobre a freqüência de pessoas estranhas na escola, conforme mencionado na matéria de jornal. A vice-diretora responde argumentando que a reportagem possivelmente se refere às pessoas de menor poder aquisitivo da região, ou filhos de empregadas domésticas das áreas circunvizinhas, que aproveitam o espaço de lazer que a escola oferece com o programa *Escola da Família*.

Na seqüência, foi ouvida a diretora, que faz um relato elogioso da conduta da zeladora. Segundo a diretora, a acusada recebe bem as pessoas, faz manutenção quando necessário, toma providências rápidas em situações de emergência, respeita a hierarquia escolar etc. Sobre a relação da escola com a vizinhança, diz que os moradores locais “adotam” a escola e, sobretudo, os alunos mais carentes, doando ovos de páscoa e cestas

básicas aos mais necessitados. Os empregados dos edifícios adjacentes sempre varrem a calçada da escola, deixando-a com aspecto agradável e limpo.

A próxima oitiva fora realizada com a própria zeladora, que explica detalhadamente o problema das festas apontadas pela denúncia. Segundo ela, é necessário fazer um ajuste no teor da denúncia, pois, em vez de “festas todos os finais de semana”, houvera somente uma festa, organizada para o aniversário da filha, com autorização da diretora, no mês de janeiro de 2007, que acabou por exceder o horário combinado e o volume da música.

De fato, confirmou a acusada, a festa que deveria ter se encerrado às 22 horas, se estendeu até o final da madrugada. E o problema foi agravado, segundo ela, pois chovia no dia, e os convidados tiveram de se deslocar para o pátio. Confessa ainda que, à época dos acontecimentos, ela não queria permitir que a filha organizasse tal evento, mas acabou cedendo porque “ela insistiu muito; não estavam bem na época e ela iria acabar ficando como zeladora, e não como mãe”.

Sobre a notícia de jornal, diz ainda que, apesar de a reportagem citar declarações de sua autoria, jamais fora procurada por repórter algum. Declara, então, que “as pessoas não são mais donas das palavras que falam”.

A comissão de apuração resolve convocar alguns moradores do prédio vizinho, dentre os quais a síndica. Esta afirma não concordar plenamente com as declarações do artigo do jornal. Para ela, as festas semanais da escola não existiam. A comissão lhe perguntou se chovia na noite da festa de aniversário da filha da acusada, ao que responde negativamente. Perguntou também por que ela não fez um registro de reclamação, ao que a síndica responde que, na noite dos fatos, chegou a se dirigir ao portão da escola a fim de pedir para reduzirem o volume do som, mas seu pedido não fora atendido. De qualquer modo, preferiu não se manifestar, pois sabia que o Sr. C. (o denunciante) o faria, já que era ele quem havia se comunicado com a imprensa.

A comissão de investigação, então, resolve procurar o Sr. C. para colher seu depoimento. Este afirma jamais ter procurado qualquer jornal, e que discordava da matéria sobre a freqüência das festas e seu teor. Termina sua declaração afirmando “que a intenção do depoente não é prejudicar ninguém, apenas precisam de paz para todos os moradores da vizinhança”.

Foi ouvida, também, uma pessoa freqüentadora do programa *Escola da Família*. Nessa oitiva, ela diz que houve atrasos na abertura da escola aos participantes pela zeladora em mais de uma ocasião. A comissão, para averiguar essa informação, recorre

aos registros das atas do programa e lá pôde comprovar os atrasos referidos no testemunho.

A última oitiva desse processo foi o da supervisora de ensino responsável pela escola na época da festa da filha da zeladora. Ela afirma que as reclamações do Sr. C. já tinham sido averiguadas por ela na época do acontecido, pois chegara à Ouvidoria da Secretaria da Educação uma denúncia, logo após a festa, de "uso indevido de espaço público". A supervisora, na ocasião da oitiva, trouxera uma cópia do documento da Ouvidoria, que foi incorporado às provas do processo. Desse documento consta o seguinte:

> Estamos encaminhando reclamação recebida nesta Ouvidoria com o seguinte teor:
> Informa que há promoção de festas na escola aos finais de semana. Relata que há bebida, consumo e tráfico de drogas e os casais freqüentadores ficam bastante à vontade. Questiona a autorização da utilização da escola para tais eventos.

A supervisora diz ter se dirigido à escola para tentar obter explicações. Soube então, pela diretora e pela zeladora o que havia ocorrido e, na mesma ocasião, recomendou que jamais se autorizasse novamente algo semelhante. Desse modo, deu por encerrado o assunto.

Em anexo, constam ainda dois documentos que compõem as provas da apuração, um deles uma mensagem eletrônica enviada à Diretoria Regional de Ensino pelo advogado do jornal da denúncia, que mostra a mensagem original da denúncia feita pelo morador do prédio vizinho. Vale a pena conferir a denúncia disparadora do caso e, por isso, a reproduzimos na íntegra.

> Venho através deste renomado veículo de comunicação, não apenas deixar minha reclamação, mas pedir e exigir que providências sejam tomadas contra a caseira do Colégio Público [...].
> Neste sábado, dia 25 de janeiro, a caseira resolveu dar uma festa particular (um baile funk) usufruindo das instalações de uma escola pública como se tratasse de sua propriedade particular.
> A festa iniciou-se às 20 horas com um som ensurdecedor e muita gritaria. Algumas horas depois, ela abriu o portão do colégio para que mais de 10 motoboys pudessem estacionar suas motos dentro do pátio do colégio e se juntassem ao restante do pessoal.

> Eu e minha família entramos em contato com a polícia, para dar queixa de perturbação da ordem, por três vezes. Para nossa surpresa, na terceira vez em que contatamos o telefone 190, descobrimos que a polícia não poderia fazer nada, se eu não me identificasse com um boletim de ocorrência, ou seja, tinha que desafiar e me expor a mais de 100 pessoas, solicitar a desligarem o som e irem as suas casas, o que certamente iria me causar represália. Ninguém na vizinhança conseguiu dormir, pessoas de idade como minha sogra que sofre Mal de Parkinson tiveram que medicar-se.
>
> Agora, além de todo este absurdo de uso indevido de um bem público, o mais espantoso, é que a caseira do colégio é policial e trabalha na [...] DP, aqui no [...], a um quarteirão deste colégio.
>
> O porteiro do meu prédio informou que quando uma viatura chegou no local para advertir do barulho, ela cumprimentou pelo nome o motorista e disse que os moradores do bairro gostam de reclamar... a viatura foi embora sem fazer nada.
>
> Pergunto, como pode uma policial ser caseira de um colégio público? Obviamente ela conhece a lei de perturbação da ordem e sabe que estava incomodando os vizinhos, mas como também sabe que ninguém iria fazer B.O., continuou com a algazarra. Ela, mais do que outra pessoa, deveria dar o exemplo e trabalhar em prol dos cidadãos e não agir desta maneira.
>
> E pra finalizar, isto não foi a 1ª vez que aconteceu, várias vezes o espaço público é usado por esta caseira e seus familiares para festas, churrascos e outros fins pessoais. Nos fins de semana, a Escola que deveria ficar aberta às crianças que nela estudam, (é uma escola para crianças de até 4ª série) é invadida por um bando de “marmanjos” (aparentemente amigos da filha da caseira) que vêm jogar futebol, é um festival de gritos, palavrões, brigas e muita falta de respeito com a vizinhança.
>
> Não temos a quem recorrer, mas espero que através desta reclamação, sejam tomadas providências e ela seja demitida da Escola que usa como se fosse sua.

O segundo documento anexado é uma carta produzida pela zeladora na qual declara sua recusa em aceitar as falsas acusações a seu respeito, manifestando a intolerância dos vizinhos em relação à escola, posto que eles diariamente atiram coisas de suas janelas em direção ao espaço escolar, já tendo atingido crianças no pátio; diz que “realmente gostaria que fossem apurados os fatos com bastante esmero, devido estarem expondo a conduta e a índole dessa zeladora, onde afirmam estar envolvida com tráfico de drogas [...]”.

Ao final, a comissão recomenda o arquivamento do caso, concluindo que o fato real, a festa da filha da zeladora, foi um erro já corrigido. Dois documentos são anexados *a posteriori*. Um deles, um Boletim de Ocorrência em nome da zeladora da escola, denunciando o Sr. C. por calúnia; o outro, um ofício em nome do Sr. C., pedindo uma cópia da apuração sob justificativa de levantar documentos para instruir o processo por danos morais que a zeladora abrira contra ele.

4.6.8 Problema: racismo ou assédio moral?

Esse interessante caso inicia-se com uma denúncia fundamentada em dois documentos diferentes: uma reportagem-denúncia de jornal de grande circulação e um documento elaborado pelo avô de um aluno da escola. A entrega da acusação, protocolada pela direção da escola, foi feita pelo próprio familiar do aluno, acompanhado da imprensa na porta da escola. A reportagem denuncia os fatos como racismo, ao passo que o documento protocolado alega assédio moral e constrangimento.

Repetem-se, tanto no texto do jornal quanto no documento, as frases que teriam sido proferidas pela professora/coordenadora acusada, quais sejam: “Você já parece um mano do gueto, olha o seu cabelo, seu *piercing*; não são adequados à sociedade”; “Você já é negro e não usa o uniforme do meu colégio”. Por fim, há outro documento, anexado à denúncia, que, aliás, abre esse processo: um Boletim de Ocorrência feito pelo avô do garoto constrangido.

No documento de denúncia protocolado pelo avô, este aponta as suas razões. Diz que “acompanha os esforços do governo em melhorar o desempenho dos alunos, e não pode aceitar que uma coordenadora tenha um comportamento totalmente inadequado”. Afirma ainda que a referida senhora não teria condições de trabalhar com o ensino de jovens.

Como a comissão de apuração se instala nas dependências da escola, a professora acusada redige uma carta de defesa, justificando seus atos, documento este anexado aos autos do processo. Na carta, a professora fala das importantes mudanças institucionais da educação pública brasileira, esforçando-se em incluir a comunidade negra – luta, aliás, em que afirma ter tido participação ativa. Declara sua posição político-ideológica com relação ao papel do ensino público brasileiro, indicando quais são suas bases teóricas em pedagogia e alegando que seus atos na escola nunca se justificaram em termos disciplinadores, mas que visavam à segurança.

Após essas declarações, fala sobre sua vida privada, seus valores morais e do fato de ser impossível mostrar-se preconceituosa, posto que é casada com um homem negro. Acrescenta que possui dois filhos dessa relação e que os trata como quaisquer outras crianças. A declaração encerra-se sem mencionar, de modo algum, os acontecimentos que a envolveram no tal processo.

A comissão de apuração convoca, então, as testemunhas. A primeira delas é a inspetora que, na ocasião, conduzia o aluno supostamente discriminado pelos corredores da escola em direção à diretoria, pois este se encontrava sem uniforme. Segundo a inspetora, a professora, quando deparou com o aluno que passava defronte sua sala de aula, lidou com ele com seu jeito costumeiro, o mesmo como tratava os demais alunos. Disse, ainda, que o aluno não comentou nada no momento, e que não sentira o acontecimento como anormal ou preconceituoso.

A inspetora lembrou-se de algumas frases proferidas pela professora na ocasião, as quais foram reproduzidas na oitiva: “Você é um negro bonito, quer andar igual a um mano?”. Ainda segundo a inspetora, a professora dissera: “No nosso país você já é negro [...]. Por que usa esses brincos, já que é tão bonito e não precisa disso?”. Inquirida se os demais alunos teriam presenciado o ocorrido, a inspetora responde que aparentemente não houve participação deles.

Foi chamado, também, para prestar depoimento o avô do garoto em questão. Diz ele que as frases proferidas pela professora acusada foram aquelas descritas na denúncia, opondo-se à versão da inspetora; que o fato deu-se na presença de outros alunos e que uma professora não poderia opinar sobre o uniforme de um aluno que não é seu. O avô do garoto ainda lê a carta da professora enviada à comissão e afirma não poder entender o mundo real que é descrito pela professora. Por fim, declara que não procurou a imprensa e que estaria fazendo a denúncia para que isso não ocorresse de novo.

O pai do aluno também é chamado para prestar esclarecimentos. De pronto, questiona a comissão de apuração, dizendo que a professora acusada não deixou o garoto se expressar livremente na ocasião, pois ela age com enfrentamento, contrariando uma educação de diálogo, sobretudo se considerar que a professora possui 30 anos de docência e parece não saber lidar com jovens. O pai afirma que a família não só aguardará a apuração, mas que também quer que o ensino melhore.

A última oitiva dessa apuração é feita com a professora acusada, que reitera o discurso da carta que havia apresentado anteriormente. Esse testemunho é muito

sintético e, nos momentos em que é questionada sobre os fatos relacionados ao jovem, responde justificando seus atos, e não sobre os fatos em si.

O relatório final da apuração propõe arquivamento do caso, favorecendo a professora acusada. Para fundamentar o argumento, estabelece os seguintes questionamentos: que houve uma incoerência no campo da denúncia, que passou de racismo para assédio moral e constrangimento; se era necessário preservar o jovem de constrangimento, por que a família autorizou a reportagem, inclusive com a divulgação de sua foto?; se a acusação não queria que os acontecimentos se repetissem, por que não seguiu os protocolos formais de atendimento?; se o intuito era minimizar o constrangimento causado pela professora, por que o aluno não compareceu à oitiva para a qual foi convocado (o pai foi em seu lugar)?; por fim, questionam o fato de a família permitir a expressão do garoto na mídia, mas não nos procedimentos escolares.

A conclusão do relatório entende que o que aconteceu foi um “mal-entendido comunicacional”, sobretudo tendo em vista a vida profissional da acusada e sua conduta de luta pela escola pública. Consta, das últimas linhas da apuração, que a diretora da escola comentou os efeitos do processo. Para ela, a investigação mudou inevitavelmente a vida de todos os envolvidos e levou a escola a refletir sobre suas formas de comunicação.

4.6.9 Escola pública: efeitos colaterais

Essa, talvez, seja a história mais recorrente dentre os processos administrativos por nós investigados. Relaciona-se, de modo direto, aos problemas enunciados e analisados pelos estudos que têm como objeto o abandono maciço de professores da escola pública brasileira – fenômeno cunhado, por estudiosos do tema, como *burnout*.

A apuração preliminar instaura-se a partir de uma notificação de uma diretora de escola sobre as numerosas faltas acumuladas por uma de suas professoras, contabilizando mais de 45 dias sem justificativa. Com isso, a Diretoria de Ensino convoca a professora, via Diário Oficial, para prestar os esclarecimentos devidos. Passam-se cinco meses entre a convocação e o estabelecimento da apuração preliminar. Nesse intervalo, a diretora da escola tentou, sem sucesso, contatar a professora por meio de seus telefones e endereço residencial.

Com a apuração iniciada, são pedidos os seguintes documentos: livros de ponto referentes a 2007 e 2008; ficha das informações do servidor, chamada de “ficha 100”;

atas das atribuições de aula; as guias de perícia médica do funcionário. Antes de encerrar a apuração, a professora finalmente se manifesta, respondendo ao último telegrama enviado pela Diretoria de Ensino. Desse modo, ela é convocada à oitiva.

No depoimento, a professora conta as razões de sua ausência do serviço. Diz que é funcionária efetiva do quadro do magistério desde 2004, porém, “não se adaptou à nova realidade da escola, ao ambiente de trabalho, à própria cidade de São Paulo e que não tinha condições de trabalhar”. Afirma ainda que havia solicitado perícia médica para licença-saúde, mas que esta lhe foi negada. Mesmo assim, chegou a entrar com um recurso da decisão e, no presente, aguardava o julgamento.

Continuando seu depoimento, a professora declara ter ficado doente em novembro de 2007, o que fez com que pedisse ao seu irmão para comunicar a escola sua situação, pois tinha medo e vergonha de ser tachada de covarde e depressiva. Assim, não fez a inscrição para as atribuições de aula em 2008. Conclui dizendo que não voltaria e nem voltará a lecionar na rede pública novamente, pois assumiu compromisso na rede particular.

A comissão ainda convoca a diretora da escola que, num depoimento sucinto, apenas afirma que a situação acabou prejudicando muito os alunos.

O relatório final dessa apuração prescinde de grandes fundamentações e recomenda, como enquadramento, a abertura imediata de processo administrativo, caracterizando o ocorrido como “abandono de cargo”.

4.6.10 O indivíduo cifrado

Trata-se de um caso que tem como disparador o cruzamento de informações de diferentes bancos de dados.

Um professor, licenciado de suas funções por ocupar cargo de confiança na Assembléia Legislativa, saiu desta, em março de 2007, para prestar serviços na Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (IMESP). O problema é que, tendo se retirado da Assembléia, deveria retornar à escola, reassumindo seu cargo de professor. Entretanto, como não o fez, e assumiu seu emprego novo na IMESP sem notificar a autoridade, manteve irregularmente seu vínculo institucional com a Secretaria de Educação, mesmo sem vencimentos.

Esse problema foi identificado a partir de um decreto em 2007, que obrigou os servidores a realizarem um recadastramento para a Secretaria de Estado de

Administração. Segundo o Secretário de Gestão Pública, foram três as finalidades do recadastramento: a necessidade de atualização periódica dos dados cadastrais dos servidores a fim de gerar uniformidade cadastral, proceder estudo atuarial anual e viabilizar cadastro para futura implantação da conta salário; traçar políticas de valorização do servidor público, por meio de capacitação dos funcionários e implantação do banco de talentos; e adequar a distribuição dos recursos humanos para melhor realocação de servidores e empregados públicos.

A não realização do recadastramento pelo servidor, que deveria ter sido feito quando saiu da Assembléia Legislativa, levou o sistema a procurar os registros desse funcionário, obtendo, como resultado, a informação de que o indivíduo não mais ocupava o cargo na Assembléia. A Diretoria de Ensino concluiu, assim, que aquela situação configurava-se como abandono de cargo.

Houve preocupação da Diretoria em verificar se o funcionário estaria recebendo indevidamente seu pagamento como professor, e, para tal, se valeu de uma consulta a um gerente de banco. Este, por sua vez, informa que o professor estava vinculado à IMESP, o que tornava possível a abertura de um processo administrativo.

O mais curioso nesse caso é que o “recadastramento decretado em 2007”, que teve como efeito, no caso, a captura de irregularidades, movimentou uma rede de registros que possibilitaram a diretora “descobrir” o verdadeiro paradeiro do professor “perdido”.

4.6.11 O pugilista

A reprodução desse caso só foi possível graças às informações obtidas oralmente junto aos funcionários do sindicato que trabalham na defesa de associados. Trata-se da história de um suposto conflito violento entre professor e alunos. Segundo o que nos foi relatado, dois alunos agrediam-se fisicamente dentro da sala de aula, e o professor, responsável pela classe naquele momento, teria interferido no enfrentamento, tentando apartar os dois alunos, de modo a acabar com a confusão. Com esse intuito, supostamente o professor teria agido com força desmedida e, involuntariamente, derrubado um dos alunos no chão, ferindo-o levemente. Sabendo do ocorrido, os familiares desse aluno, com a ajuda de outros funcionários da escola, emitiram um ofício à Secretaria de Educação, exigindo reparações. Diante disso, o professor passou a enfrentar um processo administrativo.

Após a instrução do processo e as alegações da defesa do professor (argumentando, sobretudo, que os fatos eram um acaso infeliz), o procurador-geral deu parecer favorável ao professor, eximindo-o de culpa. Entretanto, ainda era necessário o despacho final do Secretário de Educação que, contra todas as expectativas, anula a decisão anterior e imputa a pena máxima para esse tipo de processo, ou seja, a demissão.

Tendo perdido a causa, o professor passa a ser enquadrado em delito de agressão a menor, violando, portanto, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). Passa-se, então, de uma querela administrativa para um processo criminal.

5 Termo: segurança, desmaterialização, diagramas e risco

Há, em todos os campos da pesquisa acadêmica, aqueles trabalhos com os quais é impossível não dialogar. Consideramos ser esse o caso da obra capital de Jorge Ramos do Ó (2003), possivelmente por ser o trabalho foucaultiano mais aprofundado e documentado no campo educacional em língua portuguesa. Outra razão para nos referirmos a esse trabalho é o fato de ele propiciar uma discussão de ponta sobre as últimas conseqüências do trabalho de Foucault e suas implicações para a análise educacional. Em suma, trata-se de uma abordagem na perspectiva da governamentalidade: um trabalho genealógico que, segundo sua própria definição, propõe-se a colocar em evidência a forma contingencial e arbitrária de que foi objeto o ser humano, expondo dessa maneira as formas seqüenciais de que se valeram os regimes de verdade e os modos tecnológicos de poder sob os quais as pessoas vivem, e deixando emergir o estabelecimento das organizações que relacionam o ser com a verdade, por meio da educação e das práticas escolares (Ibid., p.103).

Desse modo, as reflexões de Ramos do Ó têm implicações diretas com as práticas de verdade com as quais estamos lidando aqui. Como um trabalho histórico de grande envergadura, o autor português, ao procurar desvelar as maneiras por meio das quais foi possível constituir uma subjetividade discente nas malhas de poder constituídas pelos Estados Modernos, tem, como nós, uma preocupação central com o trato com os registros documentais que foram produzidos com objetivo de conhecer e se transformar na “pele mesma do aluno” (Ibid., p.9).

Ora, considerando que, na esteira de Ramos do Ó, as tecnologias de poder distribuídas na escola moderna eram compartilhadas tanto no nível discente como entre os profissionais da educação, corroboramos o argumento já apontado no capítulo anterior: o de que a própria processualidade administrativa/punitiva quer conhecer e se transformar nessa pele dos protagonistas escolares.

É nesse sentido, nessa “positividade” documental, que se inserem os dois objetivos centrais da extensa pesquisa de Ramos do Ó. Expor a emergência e a supremacia da escola de massa relacionadas a dois grandes processos históricos: por um lado, a luta pela secularização do governo da alma, ponto de chegada que integra as estratégias seculares da “vontade de verdade”, projeto que a “ciência” emprestou uma forma singular, como a medicina ou os saberes psi (Foucault, 1988 [1976], p.56); por

outro, a necessidade de enquadramento de populações em risco ou perigo moral. Tal como alerta o pensador:

> Analisando a partir desse ângulo, o sistema escolar público não correspondeu, portanto, à expressão de princípios puramente educacionais. A sua emergência decorreu, antes, de exigências colocadas às administrações estatais e teve como suporte tecnologias de governo das almas cristãs e a elas pré-existentes. [E o] outro eixo genealógico a explorar é o que vê emergir a escola de massa no quadro de expansão das topografias morais destinadas a enquadrar populações perigosas ou em perigo eminente (Ó, 2003, p.14).

Podemos notar, de modo patente, como a processualidade administrativa que paira sobre os agentes escolares conjuga, em seus procedimentos, os dois processos históricos acima mencionados por Ramos do Ó numa maquinaria que não tem sido questionada. Primeiramente, em suas estratégias: a confissão e a denúncia tornando possível o sujeito se ligar ao enunciados investigativos como um “ato de verdade”. Em segundo lugar, conjugada a essas estratégias, desponta uma avaliação do perigo potencial que diversas condutas representam à educação pública. Trata-se, enfim, de um procedimento de ordem jurídico-policial que, valendo-se de técnicas específicas, consegue modificar o próprio procedimento de verdade que propõe instaurar.

Todos os processos, alguns em menor grau, outros em sua quase totalidade, conseguem uma operação de tal engenho que inverte a proposição do inquérito. Relembrando as partes iniciais deste capítulo, a justificativa prática e teórica para o emprego do modelo de inquérito na solução dos litígios no interior das escolas deu-se pelo fato de ele ser um instrumento que procurava garantir o estabelecimento da autoria e da materialidade dos fatos. Porém, fica explícito, por vezes de modo escandaloso, o modo como, em seu exercício, esses procedimentos investigativos produzem um efeito oposto: a desmaterialização dos fatos.

Tomemos o caso da diretora empreendedora, que termina em punição, ou mesmo o caso de investigação de racismo, para o qual não há punição. Em ambos, os acontecimentos desaparecem; é como se se convertessem em “gás”. E o que dizer da faxineira intempestiva, que é investigada por algo que vai além de suas ações? Trata-se de uma conduta, entendendo esse termo como uma ponte entre gestos e um sujeito que se quer desvelar.

Parece ser fundamental, pois, que haja tal desmaterialização dos fatos. É nela que se torna possível implicar os sujeitos que agem em todos esses casos. O caso mais patente de falsificação que foi descrito aqui, aquele que possui mais "materialidade", é justamente o que não confere punição após a investigação. É preciso, ao que parece, virtualizar os acontecimentos para avaliar os acusados no plano de suas virtudes. E isso parece corresponder a objetivos específicos, que fazem todo o sentido quando relacionados à demanda policialesca que se deita sobre as rotinas escolares. Trata-se, em suma, de uma demanda de segurança pública contra os perigos iminentes que são parte constituinte da população formada pelos profissionais da educação.

Imagine-se o exemplo do seguro do automóvel. Qual o procedimento que se opera para que um bem móvel seja segurado? O segurador desmaterializa os fatos que têm potencial de ocorrer com o objeto, inserindo-o num cálculo em que se misturam as virtualidades daquele que usará o automóvel. A pessoa que contrata o seguro aceita que se calcule sua virtualidade na medida em que é um homem vivo e possui uma "conduta", aceitando que o próprio objeto que se quer segurar seja transformado num fluxo virtual monetário.

Trata-se de uma dupla desmaterialização, necessária para que o mecanismo funcione. Não há o fato, no sentido da realização do roubo ou da destruição do bem. Sabe-se que se roubam carros e que carros são destruídos em acidentes; aceita-se assim uma potencialidade de roubo, uma potencialidade de destruição. Mas isso, por si só, não é suficiente. É preciso ligar essa potencialidade de fatos às potencialidades inerentes da conduta humana. O indivíduo se "sujeita" a determinado grupo de condutas e, assim, com as duas potencialidades vinculadas, aceita a última virtualização, a do objeto segurado, que se torna fluxo (monetário) e, portanto, manipulável, na medida em que houver uma materialização de acontecimentos.

É de modo análogo que a processualidade administrativa, instaurada no cotidiano da escola, consegue ligar duas extremidades e fazê-las funcionar em conjunto; as técnicas pastorais de vinculação de uma existência à verdade (a confissão) e o dispositivo de segurança e "alarme" moral.

A denúncia, a investigação, a defesa, os veredictos, as punições, o acompanhamento da comunidade, tudo isso possibilita, num duplo giro, transitar do governo das almas aos dispositivos de segurança e vigilância, e dos dispositivos de vigilância e segurança ao governo das almas; processos que operam num mesmo *turn*.

Ora, 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.

Kafka foi mesmo brilhante ao afirmar que “o tribunal persegue a culpa”. Os processos, que funcionam à moda de dispositivos de segurança, vêm atualizar um procedimento clássico inaugurado na Modernidade, qual seja, o de transformar grupos perigosos em objetos perpétuos de saber e de intervenção. E é isso que os torna infames.

Os processos cumprem, de maneira reiterativa, os dois objetivos (secularização do governo da alma e proteção ao perigo político-moral) que se impõem historicamente sobre as classes consideradas perigosas ou em risco, colocando em movimento essa maquinaria de exposição e de vigilância à qual os loucos, os delinqüentes, os doentes, os velhos e as crianças também foram submetidos.

E é aqui que se encontra a ironia toda: se, no próprio exercício da produção dos “veredictos”, são esses procedimentos policiais que produzem no profissional da educação aquilo que será considerado perigo moral e objeto de infâmia, a defesa, proporcionada na maioria das vezes pelas entidades sindicais que, em teoria, alegam defender os interesses de seus associados, acaba por se valer dos mesmos mecanismos (denúncias, testemunhos, confissões etc.) de poder e de governo que fidam por tornar os professores e demais funcionários um grupo perigoso.

Há ainda outra consideração importante que é preciso reconhecer no confronto com as fontes e que são inevitáveis, tendo em vista esses efeitos de desmaterialização dos fatos e seu caráter atuarial. No início da pesquisa, estávamos obstinados por rastrear grandes casos, concebidos como escandalosos, como episódios de grande violência entre agentes escolares e alunos. Não foi, em absoluto, o que o trabalho concreto demonstrou. Ao contrário. Não que não haja processos dessa natureza; eles existem, mas são uma parcela tão ínfima da totalidade das aberturas processuais que, no tempo em que nos detivemos para analisar todos os casos possíveis, um dos maiores “problemas” com que nos deparamos foi o de uma faxineira que mostra restos de menstruação indevidamente às crianças, ou de um professor que machuca um aluno ao apartar uma briga. E isso não poderia ser irrelevante.

Procurávamos, de início, algo como o que Focault chamou de monomania criminal. O ato cruel, desinteressado, que permitiu estabelecer a conversa, no início do século XIX, do direito com a psiquiatria. Intentávamos, desse modo, explicitar esse casamento em ação a partir e no interior das escolas, em suas práticas judiciárias, como

um de seus operadores de controle e normalização; seus efeitos de poder e de saber, enfim. Não encontramos o monstro. E, ainda, não encontramos o ato. Em termos de monomania criminal, não conseguimos se quer desvelar esse sujeito do crime, os motivos e os segredos escondidos que nos permitiriam atingir o sujeito no âmbito de suas virtualidades. Mas, nesses casos escandolosos, há um detalhe: o fato possui materialidade extrema. A violência possui "realidade patente". Ora, o que constatamos é um campo de juízos todo fundamentado na desmaterialização dos atos e das autorias. É bom não termos encontrado o monstro, mas nem por isso se trata de algo menos "monstruoso".

O que temos é a ponta de um *iceberg* gigantesco que traz consigo toda a história de mutações que o Ocidente produziu, nos últimos séculos, no que diz respeito a seu entendimento sobre o crime e a infração. Retomando mais uma vez Foucault, é preciso observar que suas últimas reflexões sobre o problema da criminalidade no final da década de 1970, já no interior do reposicionamento oferecido pela nova perspectiva da governamentalidade, renderam-lhe um avanço considerável naquilo que havia discutido até então com *Vigiar e Punir*. Valeria muito a pena observá-las, pois são esclarecedoras.

Sintetizando tais idéias, Foucault (2004c [1977]) notou que o modelo da monomania fora abandonado ainda no século XIX, em razão de que a própria mutação do saber médico-jurídico não mais consentia com uma noção de loucura parcial. Outra razão desse abandono deve-se ao entendimento de que as doenças mentais possuíam evoluções polimorfas e complexas, com desenvolvimento irregular de sintomas e efeitos, no âmbito do indivíduo e das gerações. Desde então, passa-se a não opor de maneira absoluta esses grandes crimes com os desarranjos casuais e pequenos do cotidiano das vidas em família e em comunidade. Há uma homologia criminológica que permitiu interrogar qualquer grau da escala penal. Os problemas ligados à psiquiatria (e, por conseguinte, todo seu aparato tecnológico) acabam por se situar em um vasto domínio de infrações.

Esses problemas levaram a um questionamento intenso, ou pelo menos a um mal-estar difuso, no campo do direito e do sistema jurídico/penal, que diz respeito à questão da responsabilidade, uma vez que as análises da afetividade e dos instintos permitiam uma relação causal de todas as condutas, em qualquer nível de criminalidade. Sobre isso, Foucault (Ibid.) afirmará que o pano de fundo que sustentava todas essas mutações estava relacionado ao intenso desenvolvimento dos aparelhos policiais na maior parte dos países e que teve, em seus efeitos, o aumento dos instrumentos de

vigilância e a perseguição da pequena delinqüência. Essa explosão da infração cotidiana fez com que a responsabilidade, peça central da institucionalização penal, fosse questionada no âmbito da criminalidade jurídico-patológica.

Essa foi uma das condições de possibilidade para uma antropologia criminal que, em suas principais diretrizes, pronunciava uma abdicação da noção de responsabilidade jurídica em termos de grau de liberdade do indivíduo para a de grau de periculosidade para a sociedade – uma pena reconhecida em termos de defesa social, e não em termos de punição; uma reação social ao crime que implica a eliminação total, parcial ou provisória. “Do crime ao criminoso, do ato efetivamente cometido ao perigo virtualmente implícito no indivíduo, da punição modulada do réu à proteção absoluta dos outros” (Ibid., p.18).

Ainda, segundo Foucault, as teses da antropologia criminal teriam sido rebatidas muito rapidamente. Entretanto, suas noções teriam persistido por uma transformação, não do lado da teoria criminal, mas no interior do pensamento jurídico do direito civil. E isso fora possível, pois as novas formulações do direito civil, no início do século XX, se concentravam nas noções de acidente, risco e responsabilidade. Nas sociedades industriais da época, urgia o problema jurídico de uma responsabilidade sem culpa, pois os acidentes podiam ser relacionados à faltas individuais que não constituíam responsabilidade civil, por exemplo, o transporte de pessoas ou a operação de máquinas complexas. Assim, Foucault argumentará que foi essa eliminação da culpa do sistema de responsabilidade que introduziu, no âmbito do direito, os cálculos de probabilidade causal e risco.

E são justamente essas noções de risco e probabilidade que recolocarão às práticas e regras penais o que havia sido proposto pela antropologia criminal.

> No fundo, o que é um criminoso não nato ou degenerado, ou uma personalidade criminosa senão alguém que, conforme um encadeamento causal difícil de reconstituir, porta um índice particularmente elevado de probabilidade criminal, sendo em si mesmo um risco de crime? (Ibid., p.22).

Eis aqui um pouco desse “horror” encontrado no confronto com as fontes: que no interior da educação funcione algo que avalie e produza verdade sobre seus profissionais que nada tem a ver com o espectro pedagógico ou educacional, tampouco com uma noção de “sujeito de direitos”, mas com algo que se tem produzido no

encontro entre uma jurisprudência penal, que determina as infrações e os modos de se produzir juízo, com uma psicologia do crime, no sentido de atribuir uma conduta subjetivada ao individuo; encontro cujo "comutador" capital é o risco (Ibid.).

> O direito penal [...] não evoluiu de uma moral da liberdade a uma ciência do determinismo psíquico; ele antes compreendeu, organizou, codificou a suspeita e a identificação dos indivíduos perigosos, da figura rara e monstruosa do monomaníaco àquela, freqüente, cotidiana, do degenerado, do perverso, do desequilibrado nato, do imaturo etc. (Ibid., p.23).

Diz-se que um trabalho sob orientação foucaultiana é um trabalho que deveria ranger seu próprio pensamento. Isso se deve ao fato de que Foucault temia que seu trabalho se tornasse, também, uma dessas fundações de discursividade. Entretanto, não significa que seja necessário um abandono radical de seus escritos, nem de seus conceitos, tampouco um arrazoado de seus argumentos. Entendemos que o pensador gostaria de ser um companheiro no pensamento por vir. Ora, nosso trabalho é constituído, desde seu começo até suas últimas palavras, pelo que Foucault pensou sobre nossa sociedade. Usamos e abusamos de suas ferramentas. Mas algo surge como "ronco surdo da batalha".[21] Algo que não poderia deixar de ser mencionado no fim, não com o fito de conclusão, mas como um conjunto de problemas que aparecem com força diante de nós e nos incomodam ao ponto de plantear mais interrogações do que assertivas. Por isso, preferimos algo como "termo", no sentido de limiar, ao contrário de finalização ou fechamento.

Em alguma medida, retomamos aqui a gasta expressão "livros-bomba" ou "fogos de artifício". Gasta por ser muito utilizada na literatura que se propõe a pesquisar os desdobramentos das análises das relações de poder no que concerne à loucura, à delinqüência e outros tópicos, retomando seus principais conceitos, mas, que muitas vezes, acabam por reproduzir as teses já tratadas por Foucault. É nesse sentido que corroboramos certo mal-estar de Vera Portocarrero quando afirma: "em seu conjunto, esta literatura consiste sobretudo de interpretações de seu pensamento mais do que seu uso" (2003, p.133). A autora propõe, desse modo, o emprego de Foucault na perspectiva

[21] Tal expressão é utilizada por Foucault nas páginas finais de *Vigiar e Punir* (1987 [1975]) e é retomada por Deleuze (2005, p.53) do seguinte modo: "É a partir das 'lutas' de cada época, do estilo das lutas, que se pode compreender a sucessão de diagramas ou seu re-encadeamento por sobre as descontinuidades".

de um pragmatismo em relação a seus conceitos e suas análises. Pragmatismo esse que nos leve a um limiar de problematizações "que se dirige às margens ou aos limites das regularidades que Foucault tentou isolar, delimitar e analisar com o objetivo de ultrapassar" (Ibid., p.135).

O limiar, por conseguinte, que gostaríamos de problematizar, que no momento pede passagem é o seguinte: Estaríamos nos afastando de um quadro cujos dispositivos tecnológicos, tão bem investigados por Foucault, que no encontro ortogonal do poder disciplinar e da biopolítica das populações, produziram uma sociedade de normalização?

É somando esse incômodo com o pragmatismo problematizador que Portocarrero (Ibid.) é levada, por exemplo, a refletir sobre seu presente, qual seja, o problema geral da crise das instituições psiquiátricas. Para tanto, seu estudo recua até a década de 1930, no Brasil, momento de ruptura e descontinuidade da psiquiatria brasileira. Curiosamente, mas de modo não arbitrário, a argumentação conceitual toda desse estudo passa pela questão da normalização social. "[...] que a crise do modelo psiquiátrico do século XX aponta algo de que estamos nos distanciando, sem ainda sabermos o que estão se tornando o ver e o tornar visíveis a loucura e os 'anormais' (Ibid., p.153). Evidentemente, Portocarrero está dialogando com o *arquivo* sobre o qual discorria seu estudo, como ela mesma diz.

Entretanto, deparamo-nos com outro *arquivo*, outros agenciamentos concretos, mais recentes, e alguns anos acrescentados ao presente de Portocarrero. Talvez seja o momento de levar a cabo o que Paulo Vaz afirma:

> Talvez esteja na hora, portanto, de aplicar a Foucault um de seus princípios básicos de análise do pensamento, a raridade discursiva, com a estratégia de reconduzir um enunciado teórico qualquer às suas condições de enunciação, ao contexto onde apareceu. Não se trata de manter intocada a sua conceituação da sociedade, pois mudamos (Vaz, 2003, p.101).

Não podemos deixar de considerar que uma mudança tão profunda numa prática difundida entre os procedimentos de verdade, como o inquérito, não corresponda ou não faça referência a uma alteração importante nos dispositivos gerais de poder em nossa sociedade, ou, nas palavras de Deleuze (2005), a um novo diagrama de forças. Um procedimento que nasceu para atualizar o flagrante delito, materializando no presente, fatos ocorridos no passado, ao sofrer esse duplo deslocamento – de tempo, não mais se

dirigindo ao passado acontecido, mas ao futuro provável e potencial; de objeto, uma vez que tende a virtualizar os acontecimentos – não pode ocorrer sem uma relação com uma exterioridade, fornecida justamente por um novo arranjo diagramático de forças, um novo mapa de poder. Acreditamos na possibilidade deixada por Foucault de, valendo-se de seus próprios princípios teórico-metodológicos, avaliar a distância a que nos encontramos da "sociedade disciplinar". Afinal, parece-nos que o principal legado foucaultiano, muito mais que suas teses sobre o que nossas sociedades são, é o modo como questionava o presente.

Retomando o argumento acima, é o diagrama que age exteriormente sobre as formas e os agenciamentos concretos como "causa comum imanente ao campo social" (Ibid., p.43), garantindo a interpenetração das formas em cada aplicação concreta. Quando nos referimos às formas, estamos a dizer sobre as formas de conteúdo e as formas de expressão: aquilo que se vê e aquilo que se diz.[22]

Mesmo que Foucault faça referência a um diagrama das sociedades modernas (disciplinares), as sociedades anteriores também possuíram seus diagramas, com outras funções e outras matérias. Tome-se uma instituição qualquer como exemplo e nela encontraremos matérias formadas: construções, discursos, categorias de pessoas, e funções formalizadas, como educar, punir, curar etc. O diagrama opera no nível das matérias não-formadas e das funções não-formalizadas, justamente porque o diagrama é sempre um diagrama de forças, no interior do qual se desdobram relações de poder. Assim, é o diagrama das forças que permite o relacionamento de instituições que, em suas funções internas e em sua montagem, são irredutíveis entre si. Mas é também o diagrama que permite a transposição entre as irredutibilidades dos regimes de linguagem e dos regimes de luz, somente possíveis em sua exterioridade quando em contato com as forças do lado de fora. Daí a importância capital de *A vida dos homens infames* (Foucault, 2006d [1977]). É nele que o pensador apresenta a nova diagramática do poder, na qual os detestáveis, os incorrigíveis, os maléficos são postos em uma zona de entrecruzamento entre o ver e o falar. Na realidade, não é o diagrama de poder que fala e vê, mas o que faz ver e faz falar. Daí os dizeres de Foucault sobre o clarão do poder, sua oposição à idéia de um poder que obscurece quando sempre está a jogar luz e criar visibilidades.

---

[22] Por exemplo, a escola e seus agentes como forma de conteúdo e o discurso educacional como forma de expressão.

Certamente, os modos de dizer e de ver mudam, supondo sempre alterações nas relações de poder. É assim que Foucault (2006d [1977]) percebe as alterações de linguagem entre o modo barroco, que corresponde à sociedade clássica, e o modo "científico" de endereçamento aos "anormais", a partir do século XIX. A questão é que existe uma multiplicidade de diagramas correspondendo à multiplicidade de campos sociais. Deleuze (Ibid.) chega a evocar diagramas intermediários, misturando funções e matérias.

> É que o diagrama é altamente instável ou fluido, não pára de misturar matérias e funções de modo a constituir mutações. [...] Ele nunca age para representar um mundo preexistente, ele produz um novo tipo de realidade, um novo modelo de verdade. Não é sujeito da história nem a supera. Faz a história desfazendo as realidades e as significações anteriores, formando um número equivalente de pontos de emergência ou de criatividade, de conjunções inesperadas, de improváveis *continuuns*. Ele duplica a história com um devir (Ibid., p.45).

As máquinas concretas e as técnicas sempre supõem uma tecnologia humana, fornecida pelos diagramas de força. E se determinadas técnicas e agenciamentos são marginais em certos momentos históricos, mas passam a ser amplamente utilizados, isso se dá em razão do fato de passaram por um "limiar tecnológico" (Ibid., p.49) suposto pelo arranjo diagramático. Como se passassem a efetuar um alto grau no coeficiente do diagrama. Essas considerações de Deleuze são essenciais, pois sinalizam sua suspeita latente de que haveríamos de estar, cada vez mais, a deixar o diagrama montado pela "sociedade disciplinar", em vista da inserção cada vez mais intensa das tecnologias de informação no mapa das forças.

Segundo Vaz (2003), experimentamos atualmente uma descontinuidade histórica importante, de modo que as pessoas cada vez mais pensam o que são, ou no que podem fazer, em termos de risco, e não mais de normas. "Essa passagem não ocorre apenas nas práticas que articulam o sofrimento humano e o tempo" (Ibid., p.111). O risco é uma precisão nova em relação ao tempo, uma vez que supor um conhecimento parcial do futuro para poder transformá-lo no presente implica uma nova dimensão epistemológica com o futuro que a norma não possuía. Isso porque há todo um modo de problematização da ação humana. Vaz notará que as sociedades do século XIX, cujos problemas políticos centrais giravam em torno do progresso e da revolução, assumiam

que as ações humanas eram ilimitadas e que cumpria à política fundar as liberdades dessa ação. Na época contemporânea, haveria uma nova problematização política já que o que se questiona é a própria "ilimitação" da ação humana, sendo necessários mecanismos que contenham esse poder. Daí o fato de o risco ser muito mais atinado às sociedades liberais atuais, pois suporia uma autonomia individual maior do que a pressões homogeneizadoras (Ibid.).

A virtualidade que está relacionada com a noção de risco pode ser percebida claramente se se opuser risco a perigo. Perigo seria algo intrínseco dado a alguém ou a algo contingencialmente. Porém, risco se refere à possibilidade de um mal medido na possibilidade de se expor ao perigo. Um perigo está muito relacionado ao ato perigoso relacionado, mas os fatores de risco podem estar sempre presentes, ampliados ou diminuídos virtualmente, exigindo cuidados e avaliações quase ininterruptamente. Pode haver perigo, mas nunca risco sem conhecimento.

> Em outras palavras, o risco não é algo que exista desde sempre, anterior à sua descoberta. Ao contrário, há seleção e construção sociais, pois depende de convenções de percepção, juízo e medida. Há variação cultural na seleção, nos juízos feitos, na distribuição de responsabilidades por sua administração e nos métodos de lidar com os riscos (Ibid., p.117).

Apesar das diferenças, o risco ainda se dirige à alma dos sujeitos. As operações punitivas, curativas, educativas, terapêuticas têm a tendência de se concentrar mais e mais nessa interioridade virtualizada do espírito. As mudanças ocorrem em sua constituição no tempo e nos modos de ação. Seriam essas novas práticas, segundo Vaz (Ibid.), que instruiriam práticas como a da "tolerância zero" em países desenvolvidos e que, por sua vez, parecem se alastrar nas práticas educacionais. Não parece ser à toa que as novas teses dos analistas do discurso criminológico evocam cada vez mais a emergência e o espraiamento de uma criminologia atuarial.

Esse espraiamento dos dispositivos de segurança se dá em campos dos mais variados como a ecologia, o mercado financeiro, a biologia, a justiça criminal e civil, a psicologia cognitiva. Nikolas Rose tem notado as alterações capitais que supõem essas mudanças do risco e as tecnologias de segurança sobre os procedimentos de normalização em seus estudos sobre os novos empreendimentos das ciências biológicas e da saúde.

> Como é bem conhecido, Gilles Deleuze [...] sugeriu que as sociedades contemporâneas não são mais disciplinares, no sentido identificado por Foucault – elas são sociedades de controle. Onde a disciplina procurava fabricar indivíduos cuja capacidade e formas de conduta eram indelével e permanentemente inscritas no interior da alma – na casa, escola ou fábrica –, hoje, o controle é contínuo e integral para todas as atividades e práticas da existência. No campo da saúde, o cidadão ativo e responsável deve se engajar em uma constante monitoração da saúde, um trabalho de modulação, ajuste e aperfeiçoamento constante em resposta aos requerimentos, sempre cambiantes, das práticas de seu modo de vida diário. Essas novas tecnologias de si não buscam retornar o indivíduo patológico ou problemático a uma norma fixa de conduta civilizada por meio de um, agora encerrado, programa de normalização. Ao contrário, elas obrigam o indivíduo a se engajar em um constante gerenciamento de risco e agir continuamente sobre si para minimizar riscos, reformulando dieta, estilo de vida e, agora, por meio dos fármacos, o próprio corpo. O novo si neuroquímico é flexível e pode ser reconfigurado de modo que obscureça as fronteiras entre cura, normalização e o aperfeiçoamento das capacidades [tradução nossa] (Rose, 2004, p.123).

Para encerrar, gostaríamos, a partir das reflexões atentas de Pat O'Malley (1996), de matizar rapidamente os problemas que uma "sociedade de risco" traz em seu bojo. O autor observa que, desde o início da década de 1980, temos sido levados a interpretações no sentido de tomar esse tipo de sociedade como um sistema generalizado de poder, distanciando-se, portanto, dos modos de análise do poder estabelecidos por Foucault. Nessas análises, estar-se-ia desconsiderando a transversalidade das lutas, e tomando-se a substituição de uma sociedade disciplinar por uma "sociedade de risco", em termos de evolução e efetividade de poder. Discursos que retroalimentariam uma concepção sistêmica de poder, desconsiderando o fato de que se trata de uma natureza fragmentária das relações sociais, e "que tecnologias de poder possam ser *rankeadas* hierarquicamente em termos de eficiência, e mesmo que haja um tipo de seleção natural entre tecnologias de modo que a mais eficiente sobreviva" [tradução nossa] (Ibid., p.192).

O'Malley (Ibid.) propõe então revisar três pontos essenciais dos discursos sobre a "sociedade do risco". Primeiro, o problema da suposta amoralidade do sistema atuarial. O argumento a ser criticado, segundo o autor, é o discurso vigente de que os sistemas de segurança operariam, sobretudo nos sistemas de "bem-estar social", de

modo amoral e apolítico. O autor pensa que essa avaliação dos sistemas atuariais desconsidera todo o enfretamento feito na arena política no que concerne ao acesso à saúde pública, ao controle de desemprego e mesmo à ajuda legal. Assim, em tempos neoliberais, a disputa moral e política continuaria, agora em termos de libertação das energias e do empreendedorismo individual. Passaria-se de um gerenciamento do risco socializado para um gerenciamento individual moralmente responsável.

Segundo: o problema da eficiência. Baseado nos recentes estudos de Nikolas Rose, O'Malley (Ibid.) se indaga por que ainda se define um poder sempre mais eficiente e menos custoso. Segundo o autor, os discursos que circulam no interior da governamentalidade se caracterizariam por um "otimismo eterno". Assim, deve-se introduzir a "falha" nos cálculos do poder. Um sistema de poder ineficiente, paradoxalmente, pode ser ainda mais eficiente na multiplicação de falhas, que podem se relacionar com outras tentativas e propostas de programas políticos que funcionariam melhor. Assim, tecnologias governamentais seriam ainda mais eficientes na falha geral dos dispositivos de ajuda social quanto ao aperfeiçoamento do gerenciamento de risco de responsabilidade individual.

Terceiro: o problema da articulação com outras tecnologias. O'Malley (Ibid.) entende que, a despeito dos argumentos em favor de um modelo evolucionário de poder centrado atualmente nas tecnologias atuariais, é preciso observar o relacionamento com outras tecnologias (disciplina e soberania), potencializando, em muitos casos, as antigas técnicas. No caso da soberania, por exemplo, o autor argumenta sobre o fato de que as novas formas de responsabilização na justiça criminal permitiram um aumento considerável da crueldade punitiva, seja em programas de recusa em reabilitação e terapêutica, seja na difusão da severidade das penas e na difusão das prisões de segurança máxima. No que concerne à intervenção disciplinar, o gerenciamento individual do risco exige um extremo disciplinamento moral e da conduta sobre si e sobre seus pares, além de necessitar racionalizar e compor com um crescente número de dados estatísticos e científicos, tendo em vista uma independência individual maior.

Com toda essa complexidade, O'Malley entende que é fundamental reconhecer a dupla importância dos dispositivos de risco, de um lado, por seu crescente peso nos últimos 50 anos como tecnologia social; de outro, por seu rearranjo geral no mapa já complexo em que operavam disciplina e soberania. O mapa das forças, desse modo, está todo por ser redesenhado.

Desta feita, encerramos nosso percurso com um número elevado de questões, pois, se as tecnologias de risco se integram aos sistemas gerais de educação, torna-se imperativo analisar os modos como essas tecnologias se integram para além da processualidade administrativa, ou seja, em campos aparentemente neutros ou "inquestionáveis" – como os Parâmetros Curriculares, os sistemas avaliativos, até mesmo os sistemas de proteção à criança e adolescente – no que diz respeito, talvez, a um dispositivo da infância.

6 Referências bibliográficas

APURAÇÃO PRELIMINAR: Boletim informativo nº 5. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, Gabinete do Secretário, novembro 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.* São Paulo: Ed. 34, 1997. vol.5

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega Editora, 2000.

FOUCAULT, Michel. "Sobre a prisão". In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p.129-143.

_____. "Nietzsche, a genealogia e a história". In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979a. p.15-37.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Resumo dos Cursos do Collège de France* (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. "Sexualidade e política". In: _____. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.26-36.

_____. "A filosofia analítica da política". In: _____. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p.37-55

_____. "Sexualidade e poder". In: _____. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p.56-76.

_____. "A evolução da noção de 'indivíduo perigoso' na psiquiatria legal do século XIX". In: _____. Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c, p.1-25.

_____. "Tecnologias de si". In: *Verve: revista semestral do NU-SOL – Núcleo de Sociabilidade Libertária.* No 6. São Paulo: o Programa, 2004. p.321-360.

_____. *A verdade e as formas jurídicas.* Rio de Janeiro: NAU, 2005.

_____. "Poder e saber". In: _____. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p.223-240.

_____. "Poderes e estratégias". In: _____. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p.241-252.

_____. "Dialogo sobre o poder". In: _____. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p.253-266.

_____. "Omnes et Singulatim: uma crítica da razão política". In: _____. *Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. p.355-385.

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

_____. "Manifesto do GIP". In: _____. *Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006e. p.1-3.

_____. "Da natureza humana: justiça contra poder". In: _____. *Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006f. p.87-132.

_____. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FONSECA, Marcio Alves da. *Michel Foucault e o Direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002.
KAFKA, Franz. *O processo.* São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
MACHADO, Roberto Cabral de Melo. *Nietzsche e a verdade.* São Paulo: Paz e Terra, 1999.
MISSE, Michel (org.). *Acusados & Acusadores: estudos sobre ofensas, acusações e incriminações*. Rio de Janeiro: Revan, 2008.
NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo*. Lisboa: Educa, 2003.
O'MALLEY, Pat. "Risk and responsability". In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (org.). *Foucault and political reason*. Chicago: University os Chicago Press, 1996.
PORTOCARRERO, Vera. "Normalização e invenção: um uso do pensamento de Michel Foucault". In: CALOMENI, Teresa Cristina Calomeni (org.). *Michel Foucault entre o murmúrio e a palavra.* Campos: Editora Faculdade de Direito de Campos, 2004. p.133-167.
CADERNOS UDEMO 2: Punição de alunos – procedimentos. São Paulo: Poli-set, 2004.
RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. "Foucault today". In: _____ (org.) . *The essential Foucault*. New York: New press, 2003. p.vi-xxxv.
ROSE, Nikolas. "Governando a alma: a formação do eu privado". In: SILVA, T. T. (org.) *Liberdade reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.30-45.
_____. "Inventando nossos eus". In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autentica, 2001.
_____. "Thoughts on the concept of biopower today". 2003. In: http://www.molsci.org/files/Rose_Rabinow_Biopower_Today.pdf.
_____. "Becoming neurochemical selves". In: *Biotechnology, commerce and Civil Society*. Somerset: Trasnsaction Publishers, 2004. p. 89-128.
VAZ, PAULO. "Risco e Justiça". In: CALOMENI, Teresa Cristina Calomeni (org.). *Michel Foucault entre o murmúrio e a palavra.* Campos: Editora Faculdade de Direito de Campos, 2004. p.101-132.

7 Bibliografia consultada

II Seminário Regional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada Região Sudeste: Educação, Crise e Mudança. São Paulo: Faculdade de Educação, 1987.
A crise do ensino: Coletânea de artigos da revista El Correo de la Unesco, de abril de 1969 e janeiro de 1970. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
AQUINO, Julio Groppa. *Do cotidiano escolar*. São Paulo: Summus, 2000.
ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
_____, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
AZANHA, J.M.P.*Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
BAPTISTA, Luís. *A cidade dos sábios.* São Paulo: Summus, 1999.
BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 1998.
_____, Zygmunt. *Em Busca da Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
BRANDÃO, Zaia (org.). *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
BUCK, J. M. de. *Educadores em Crise*. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1965.
CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. "Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?" In: *Pró-Posições*, vol. 13, N. 3 [39] – set./dez. Campinas, 2002.
COOMBS, Philip.*A Crise Mundial da Educação*. São Paulo: Editora Perspectiva. 1986 (1968).
CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. e OLIVEIRA, Valdir Kessamiguiemon. de. *Construindo valores humanos na escola*. São Paulo: Papirus, 2002.
DELEUZE, Gilles. *A Dobra: Leibniz e o Barroco*. Campinas: Papirus, 1991.
DÍAZ-AGUADO, Maria José. e MEDRANO, Concepción. *Construção moral e educação: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais*. São Paulo: Edusc, 1999.
DUBET, François. As *desigualdades multiplicadas*. Éditions de L´Aube: França, 2000.
_____. "Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor." In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6. São Paulo: ANPED, 1997.
_____. "A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização." In: *Revista Contemporaneidade e Educação*, v.3. Rio de Janeiro: IEC, 1998.
EWALD, François. Foucault, a norma e direito.
FARIA, José Eduardo (org.). *A Crise do Direito numa Sociedade em Mudança*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1988.
FONSECA, Marcio Alves da. *Michel Foucault e o Direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002.
FOUCAULT, Michel. "Verdade e poder". In: Foucault, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
_____, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres.* Rio de Janeiro: Graal, 1984.
_____. *História da sexualidade III: o cuidado de si.* Rio de Janeiro: Graal, 1985.
_____. "O sujeito e o poder". In: Dreyfus, H. & Rabinow, P.(org.) *Michel Foucault, uma trajetória filosófica.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
_____. *A hermêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
_____. O poder psiquiátrico. São Paulo: Martois Fontes, 2004.
_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2007.

FREIRE COSTA, Jurandir. *Não mais, não ainda: a palavra na democracia e na psicanálise*. In: http://www.jfreirecosta.com
_____. *A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública*. In: http://www.jfreirecosta.com
FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1999.
GIDDENS, Anthony. *Mundo em Descontrole*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
LAROSSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva, T. T. (org.) *O Sujeito da educacao*. Petropolis: Vozes, 1994, p.35-86.
LOMBARDI, Franco. *Crise do nosso Tempo*. São Paulo: Edusp, 1975.
MENNUCCI, Sud. *A Crise Brasileira de Educação*. São Paulo: Oficinas Gráficas Irmãos Ferraz, 1930.
MORAES, Gilberto. *Educação em Crise*. Porto Alegre: Genbs gráfica e editora, s/d.
NEVES, Maria Apparecida C. Mamedes. "A Crise dos Paradigmas em Educação na Ótica da Psicologia". In: *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
NUNES, Ruy Afonso da Costa. "A Crise Moral e o Papel da Educação Moral e Cívica". In: *Cadernos de História e Filosofia da Educação*. Vol. V, n.7, pp.195-216, 2002.
PEREIRA, Antônio. *A analítica do poder em Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autentica, 2006.
RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autentica, 2006.
REIS, Sólon Borges dos. *A Crise Contemporânea da Educação*. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, 1978.
SÁ, Irene Tavares de. *Juventude em Crise ou Sociedade em Crise?* Rio de Janeiro: Ed. Renes, 1972.
SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1999.
SEVERINO, Antonio Joaquim. "A Formação e a Prática do Professor em Face da Crise Atual dos Paradigmas Educacionais". In: *Ciência e Opinião*. Curitiba: v.1, n.2/4, p.15-31, jul. 2003/dez. 2004.
SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
_____ (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
_____. (org). *Nunca fomos humanos*. Belo Horzonte: Autentica, 2001.
SOROKIN, Piritim A. *A Crise do nosso Tempo*. São Paulo: Editora Universitária, 1945.
TEIXEIRA, Anísio. *A Educação e a Crise Brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.
VARELA, Julia. & ALVAREZ-URIA, Fernando. "A maquinaria escolar". *Teoria e Educacao*, n.6, 1992, p.68 a 96.
VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Critica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
VILLA, Fernando Gil. *Crise do Professorado: uma Análise Crítica*. Campinas: Papirus Editora, 1998.