

VIOLÊNCIA ESCOLAR: EFEITOS DA NORMALIZAÇÃO E DA PRÁTICA PENAL¹

SCHOOL VIOLENCE: EFFECTS OF NORMALIZATION AND PENAL PRACTICE

Estela Scheinvar**
Luan Sávio***

Resumo: “Violência na escola”, preocupação crescente na sociedade brasileira, é o objeto de análise do presente artigo, que entende tal relação como efeito de práticas de normalização sustentadas na lógica penal. O texto destaca tanto a norma quanto a lógica penal como instrumentos fundamentais a produções subjetivas que orientam o funcionamento dos aparelhos que garantem o bom desempenho de uma sociedade pautada no mercado. Uma sociedade que produz o consumo de modos de vida coercitivos, por meio da obediência e da punição. Michel Foucault e Félix Guattari conduzem as análises que levam o texto a colocar em questão as leis como verdades pétreas, problematizando o modo como a produção de verdades torna a escola uma obrigação compulsória. Norma e prática penal destacam-se na escola que temos hoje, definindo uma relação de poder, sempre violenta, pois que a educação escolar cerceia condutas e desejos por meio do controle e da penalização.

Palavras-chave: escola; violência; normalização; lógica penal.

Abstract: “School violence”, growing concern in Brazilian society, is the object of analyses of the present article, which understands this relation as an effect of practices of normalization based on the penal logic. The text highlights both, the norm and penal logic, as fundamental instruments of the subjective productions that guide the functioning of the structures that guarantee the good performance of a society based on the market. A society that produces, through obedience and punishment, consumption of coactive ways of life. Michel Foucault and Felix Guattari conduce the analyses that takes the text to call into question the laws as immutable truth, problematizing the way truth production turns school a compulsory obligation. Norm and penal practice stand out in school we have today, defining a power relationship, always violent, because school education curtails conducts and desires, through control and punishment.

Keywords: school; violence; normalization; penal logic.

¹ Apoio CNPq-Capes.

** Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Socióloga do serviço de psicologia da Universidade Federal Fluminense. E-mail: estela@uerj.br

*** Mestrando em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: lsnaive@hotmail.com

Normalização e escola universal

A escola, como espaço universal, foi uma das produções mais potentes da chamada Era Moderna. Com grande diversidade em termos de concepção filosófica, projeto político pedagógico e modo de funcionar, dizendo-se plural e acima de tudo essencial para o modo civilizatório que constrói e consolida a sociedade capitalista, é fundamental dotá-la de sua condição histórica. Embora a frequência escolar se dê em escala de massa, nem todos passam por sua porta. Muitos podem não ter sido estudantes, porém ela atravessa a existência dos grupos sociais que organizam as suas relações tendo-a como referência. A escola define o modo de vida, afetando qualquer um que desejou estar em uma sala de aula, evadiu ou, sem frequentá-la, conhece alguém que lá está.

A ideia de uma escolarização universal é disseminada de maneira que raramente seja questionada. É naturalizada. Incomum, no mundo ocidental contemporâneo, pensar que alguém pode viver sem ter feito parte de uma turma. Assim, quando busca assumir integralmente a educação de outrem de forma particular, fora de um estabelecimento coletivo reconhecido como escolar, é questionado. Soa absurdo que uma criança não frequente um sistema educacional hoje em dia. O ser humano ocidental contemporâneo acredita na escolarização como premissa para o exercício da vida.

Pensar a composição de modos de existir, fazer escolhas políticas, alimentar-se, relacionar-se com o outro, consumir, adquirir ou construir conhecimento ou informações, entre outras práticas, é adjetivado como educação e está qualificada pela frequência a um espaço estabelecido como de ensino. A vida que extrapola os muros da escola e está muito além dela é invisível ou desqualificada. É uma produção com um sentido totalizante. Não se trata de uma dualidade entre o que se produz entre as paredes da escola e o que está fora destas, pois não existem tais fronteiras. O sentido universal com o que é proposta define uma tensão constante, em alguns momentos capturada em favor de uma institucionalização padronizada, e, em outros, convertida em cenários de grandes explosões. A escola é produzida como uma palavra de ordem; como uma verdade que perde sua referência histórica ao aderir coletivamente a uma ideia de escola sem problematizar o seu modo de

existência e os efeitos que produz. Uma produção maquínica que captura a todos em um movimento violento por sua mecânica e intensidade.

A escola delinea-se como território de inúmeros estratégias e engenharias por meio dos quais se mantém em movimento. Ainda que opiniões e opções mudem, cada dia letivo contribui à manutenção e ao confronto de enquadramentos, por ser ela uma referência e fazer parte de produções históricas que definem maneiras de se estar no mundo. A escola é produzida como uma palavra de ordem; como uma verdade:

que relação o sujeito estabelece consigo a partir de verdades que culturalmente lhe são atribuídas? Tal interrogante parte do fato de que em qualquer cultura há enunciações sobre o sujeito que, independentemente de seus valores de verdade, funcionam, são admitidas e circulam como se fossem verdadeiras (CANDIOTTO, 2008, p. 88).

À pergunta acima procede não uma resposta, mas questões, tal como a interrogação sobre alguns saberes que se sagram como absolutos e são definidos em alguns períodos como aqueles que determinam a experiência da existência. Mesmo estes são atravessados por resistências, como apontam Moraes e Nascimento:

as mudanças que acontecem na história são efeitos de embates entre um esforço cristalizado de manutenção de determinado mundo previamente inventado – um poder constituído, operando através de ações e normas instituídas – e outras forças sociais que resistem a esses mundos, e que acabam criando os seus próprios mundos (MORAES e NASCIMENTO, 2002, p. 92).

Mais que uma fatalidade à qual teríamos que nos render, a escola é uma produção subjetiva, pois que conduz processos que definem modos de vida, gostos, conteúdos, sentimentos. Processo, produção de subjetividade, de construção de si, que nada tem de individual por dar-se no plano coletivo e político. Segundo Foucault (1995), o político – como relação de poder – pode ser entendido como um campo de forças, tal qual a escola, que é um espaço de disputa de sentidos, saberes, interesses. Para além de conteúdos acadêmicos, a produção subjetiva aponta para modos de assujeitamento, para a construção do sujeito, sendo ele, a escola e o próprio mundo efeitos e não determinações. Uma construção que contraria a ideia de escola como espaço harmonioso pronto para formar, dotado naturalmente de qualidades superiores que serão transmitidas aos que lá entram, por implicar a imposição de verdades desconsiderando outros olhares. A violência na escola emerge da própria ideia

de ideal universal, trazida com a racionalidade burguesa. Uma racionalidade imposta, porque subjetivada como totalizante, que tem como ênfase a formação de peças para máquinas que fazem crescer o capital – sempre privado.

A crença na escola e o modo como ela é vivida são subjetivações de uma forma de ser no contemporâneo. Também mídias (internet, música, cinema), família, vizinhança, bairro, cidade, são produtoras de verdades que dão sustentação ao seu funcionamento. Com as ideias de Guattari (1990) é possível pensar como a subjetividade está ligada à produção e ao consumo, o que faz o nosso mundo circular sob certas lógicas, úteis à ampliação do capitalismo. A “vida doméstica vem sendo gangrenada pelo consumo da mídia, a vida conjugal e familiar se encontra frequentemente ‘ossificada’ por uma espécie de padronização dos comportamentos, as relações de vizinhança estão geralmente reduzidas a sua mais pobre expressão...” (GUATTARI, 1990, p. 7). Padrões definidos e vividos por enrijecimento, que atravessam todas as relações, sejam elas íntimas ou de massa.

Quando alguém liga a televisão, por exemplo, assiste a uma programação que induz a pensar como vestir-se, quais gírias usar, quais lugares são belos, a seguir passionadamente os chamados esportes ou uma obra literária, sob a ótica da câmera em cenas centrais ou em intervalos comerciais, está definindo o “gosto de pessoal”, sempre histórico, coletivo e, portanto, social. Na internet, os pop-ups saltam e o layout dos *sites* já são feitos com espaços específicos para propagandas, que aparecem para o usuário de acordo com dados provenientes dos históricos de navegação e acessos; os programadores virtuais desenvolvem *softwares* capazes de identificar padrões de consumo pelo modo como alguém trafega na grande rede. É a inserção de maneiras de viver às quais se pode resistir, sempre à sombra das capturas eficientes e sutis, tornando cada vez mais difíceis as “rotas de fuga”. O consumo no modo de produção capitalista alastra-se por todas as esferas e instâncias. Mais do que definir um gosto ou um espaço, adere-se ao consumo de um produto. Escapar dessa rede de captura é um grande desafio, a despeito do incentivo à construção de um gosto único, sem perceber a apreensão da existência por algum padrão de consumo.

Para pensar a escola o ponto nefrágico não é o consumismo ou a propaganda. O deslocamento é pensar como o sujeito está sob a regência de forças que não somente são hierárquicas, mas laterais e que fazem com que se

demande consumo, como mais uma crença em dogmas, apostas em certos sonhos que, como toda relação social, são produzidos. Questionar o que aparentemente é natural nos joga em uma cama de gato. Cada ruptura nos coloca, durante o próprio movimento, em outra forma de subjetividade que pode ser subvertida e questionada. Pensamento que parece um contrassenso quando aplicado à escola, pois que naturalizada como essencial e sempre positivada.

Tem sido cada vez mais comum que o funcionamento da escola se dê como um negócio: opera em função de públicos alvos, numa comunidade que deve comprar suas ideias. A educação, na contemporaneidade, torna-se também um produto no sentido comercial (pensada por economistas e banqueiros), que deve ser adquirido por um alunato, como uma demanda de mercado. Almeida (2014) apresenta o documento central à política nacional para a educação infantil, implementada de forma pioneira na segunda década do século XXI pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o “*Ages & Stages Questionnaires – ASQ-3: instrumento avaliativo para a educação infantil*”. De acordo com a pesquisa da autora, inspirados nas ideias de James Heckman, prêmio Nobel de Economia em 2000, os ministros da educação e saúde no Brasil alimentaram a ideia de que os problemas da relação escolarização-produção estão associados à neurociência, à economia matemática e à psicologia cognitiva. De acordo com tal perspectiva, a orientação da educação infantil obrigatória se sustenta em uma lógica comportamental e neurocientífica, para classificar os estudantes e definir o tipo de turma em que serão inseridos na escola desde os quatro anos de idade. Uma biopolítica distante de qualquer relação entre condições de vida, de trabalho, de acesso a bens e serviços, ou seja, entre as condições políticas e econômicas das famílias e dos trabalhadores da escola, mas orientada à construção de obediência e competência técnica para servir ao capital. Dizendo-se preocupado com a escolarização, o documento não refere as condições históricas que produzem desemprego e desqualificação de algumas vidas. Apenas mostra-se preocupado com o processo produtivo, evadindo a discussão sobre os efeitos de segregação e mutilação que este vem produzindo.

Para além, é importante ressaltar que a escola é vanguarda em fazer funcionar certos paradigmas instituídos e ossificados por maneiras de operar que se rearticulam desde a primeira revolução industrial. Funciona transpondo

didaticamente conteúdos que podem não fazer sentido para os estudantes, sobretudo por ser uma relação que muitas vezes (em geral) desconsidera o que eles trazem de experiência, de padrões de consumo, de maneiras de lidar com o outro – desconsidera os seus modos de existência. Ninguém chega pronto à escola, a uniformização inicia-se antes de entrar nela, com a roupa ou com os requisitos necessários para matricular-se, e sedimenta-se por meio de conteúdos sequencialmente apresentados, como um arcabouço fechado, sob a forma de uma proposta curricular certa, verdadeira e fundamental à ideia de educação.

Que produções subjetivas constituem a escola, tornando-a indispensável à existência humana? Relações inundam a vida, atraindo para seu fluxo uma correnteza que arrasta até os que estão à margem. Inunda a margem. Só rio, fluxo, correnteza na vida que se faz nublando outros devires. Contrariamente ao discurso que entende que a escola exclui, ela tem

[...] por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. [...] elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma (FOUCAULT, 2008, p. 114).

Subjetividades normalizadas é a grande produção da escola e, como toda norma que se propõe universal, um ato de violência. A força da normalização está dada por sua naturalização, o que a torna mais forte que a própria lei. Da condição de retidão, acima de definir uma regra, como assinala Ewald (2000, p. 79), a norma designará “um princípio de valorização”, uma medida que por parâmetros autorreferenciados estabelece oposições, construindo a ideia de anormal. Norma: um conceito sustentado na lógica positivista do século XIX, de acordo com a qual as leis sociais definem-se pela regularidade; medida de valor que individualiza e produz comparação, dando visibilidade a todos e a cada um, tornando-se base de sustentação da disciplina como tecnologia de poder.

Disciplina-mecanismo é o que dá sentido à escola por ser a lógica de funcionamento de um mundo sustentado na circulação. Como lidar com uma população que circula, na condição de força de trabalho, de uma mercadoria singular, respondendo à mecânica de um sistema que requer o intenso

deslocamento para a realização do ciclo do capital? Como toda mercadoria, as pessoas também precisam de mobilidade para vender e comprar a força de trabalho, em uma dinâmica que garante a produção da mais-valia. Os mecanismos de controle e coesão transbordam fronteiras apenas atingíveis por práticas normalizadas: “A norma articula as instituições disciplinares de produção de saber, de riqueza, de finança, torna-as interdisciplinares, homogeneiza o espaço social, se é que não o unifica” (EWALD, 2000, p. 83). Não há mais espaço na produção em série para a vida artesanal, singular. Como qualquer outro produto fabricado e vendido no mercado controlado pela reprodução ampliada do capital, a força de trabalho depende de definições técnicas, de bases para a comparação ou julgamento, da normalização enfim.

Como frisa Foucault (1995, 2001 e 2001a), o poder disciplinar diferencia-se de outras formas de exercício de poder por seu caráter positivo, agregador, por fabricar minuciosamente corpos sempre incluídos na máquina de produzir sujeição. Um poder que se multiplica graças aos seus efeitos, seja de obediência ou de desvio da norma, diferenciando, distribuindo de acordo com os saberes, com a formação, positivando a sua prática pela perspectiva pedagógica. Ensina-se na escola para aprender a obedecer por adesão, convencimento, por acreditar, assim como se ensina a reconhecer-se na transgressão. De acordo com Foucault, o poder disciplinar constrói uma arte de governar baseada na formação, que se diferencia da estrutura jurídica repressiva, tendo como efeito a normalização. Dentre os aparelhos que a arte de governar disciplinar produziu, a escola emerge com um espectro universal, entendida como vital, seja para saber comportar-se em grupo, para poder trabalhar ou para cumprir penas. Tendo a normalização como efeito central do poder disciplinar, a escola reina defendendo quaisquer meios necessários à qualificação e, para tanto, à correção.

A formação escolar, produzida como fundamental à vida social, opera por meio de técnicas de governo, sendo as pessoas seu objeto. O governo não é apenas sobre os estudantes que estão na escola, mas sobre todos os que participam dela, atingindo também os que estão na condição de trabalhador ou familiar. Sem ser disciplinarizado não se disciplinariza. Sem acreditar e demandar disciplinarização não são suportáveis as práticas de obediência e produção em série de assujeitamento. Acima de impor uma lei que obrigue ir à escola, as técnicas de disciplinarização dispõem das pessoas como coisas em

um governo conduzido pela obediência, por táticas de condução do comportamento e do desejo – em um processo de constituição do sujeito, de assujeitamento.

A força da norma está em seu efeito sobre o corpo, em sua dimensão biopolítica, mais intensa que a norma jurídica, é verdade, inclusive por demandá-la. A proliferação de leis fala da força da norma naturalizada que exige submissão a ela por convencimento ou por coerção. Não é a lei que propõe a obrigatoriedade de ir à escola, mas é a crença na escola como condição de existência que produz a lei.

Lógica penal e obrigatoriedade escolar

No Brasil, o 4º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96) (BRASIL, 1996) define o direito à educação e o dever do Estado de garanti-lo, determinando a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito e a mesma oferta em pré-escola, às crianças de quatro a dezessete anos. Direito reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (lei 8.069/90) no artigo 54 (BRASIL, 1990).

A educação escolar prevalece como um discurso legal. A LDB e o ECA fazem parte das técnicas de governo determinando onde crianças e adolescentes devem estar, ao tornar a frequência escolar uma obrigação passível de pena quando violada. A crença na função da escola e na soberania da lei dá força ao lugar onde todos devem em alguma fase da vida permanecer:

no caso da teoria do governo não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar ao máximo as leis como táticas. Fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos. Isto assinala uma ruptura importante: enquanto a finalidade da soberania é ela mesma, e seus instrumentos têm a forma da lei, a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige e deve ser procurada na perfeição, na intensificação dos processos que ele dirige e os instrumentos do governo, em vez de serem constituídos por leis, são táticas diversas (FOUCAULT, 2012, p. 284).

A produção de modos de vida fertiliza-se no seio da escola. Afirma-se que só é possível ser um trabalhador qualificado, independente dos próprios gostos e temperamentos, em função de sua trajetória discente. Encontrar o talento e explorar aptidões é parte de um plano iniciado nos rabiscos, nas garatujas, passando pela alfabetização e culminando em redações, dissertações e teses.

O bom profissional é associado ao aluno frequente que tem êxito em avaliações escolares. Prega-se, com a força de uma sólida crença, que a educação é a chave para o futuro, o segredo do sucesso, como se aproximadamente duzentos milhões de brasileiros estivessem apostando certo quando dedicados às atividades propostas nos livros didáticos e correspondessem aos índices avaliativos instituídos. Tornar o paradigma fácil, como se a vida fosse um jogo simples de ser vencido quando se é estudante, é uma produção subjetiva presente nos mais variados discursos, que camufla a dimensão de governo da educação.

“Você deve se dedicar ao estudo para ser alguém na vida!” Este é o imperativo ouvido por aquele que resiste à escola, não importando o motivo. Também pode ser uma frase motivadora para quem já está empenhado como estudante. A lei obriga fortalecendo a escola como uma verdade inquestionável; o Estado oferece as referências legais e os governos, municipal, estadual e federal, muitos acessos; a mídia mostra com belas propagandas como isso é bom; pais, tios e avós, assim como os especialistas do alto de suas hierarquias, incentivam de diversas formas ir para a escola e, ainda que a experiência não verifique as promessas, algo dentro de “si” (não seria o rugido feroz da norma?) convoca a escola. A normalização inibe o questionamento, o pensar, com a força que a produção do anormal emerge. Não é então a escola a ser colocada em análise, mas aqueles que a recusam.

Esses pontos de fixação não são grilhões de ferro com argolas largas que se prendem nas pernas ou nos braços de condenados. O poder que fixa o sujeito a certa estrutura não é físico neste sentido, ainda que seja real. Ele não é abstrato, mas concreto, por falar de experiências que constituem realidades plurais. Com as bases da educação nacional são construídos parâmetros comuns de funcionamento, o que viabiliza a criação de currículos, de métodos e de parâmetros avaliativos. Nisto consiste a seleção de conhecimentos previstos para etapas específicas da escolarização, ainda que não sejam apresentados e assimilados na prática. Conforme o art. 26 da LDB (lei 8.069/90):

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

A produção de conhecimento, de métodos de ensino, didáticas e concepções de educação alia-se ao discurso jurídico para determinar o que cada um deve aprender e em qual momento. Uma formação zelosa em relação à produção de um modo de ser, de como agir, tendo uma referência moral do que é chamado respeito e honestidade como base para exercer deveres e gozar de direitos. Uma formação violenta, por pautar-se em práticas raramente presentes na escola, sobretudo na relação com estudantes e familiares pobres. Uma formação que também deixa clara a violência das relações de trabalho, das condições em que a maior parte dos trabalhadores da escola exerce suas funções.

O entroncamento entre a pedagogia, o judiciário, o cotidiano e os discursos científicos estruturam a educação escolar como um aparelho social fundamental a um acúmulo político de verdades e técnicas que objetivam a gestão da vida, o governo da população. Não são partes separadas que se juntam edificando algo. Compõem um movimento permanente de afirmação, disputa e tensões, que estabelece relações de poder, alcançando tudo e todos que toca. Um movimento caracterizado por imposições e consentimentos, que nos coloca ante o desafio de treinar a percepção dos sentidos do pesquisador, professor, fonoaudiólogo, psicólogo ou de qualquer técnico em assunto educacional, para perceber na dinâmica do tempo o enrijecimento diário das relações. Os saberes da experiência justificam teorias, normas, procedimentos vedados ao diálogo. Não dialogam com a dureza de práticas que exalam a insuportabilidade do padrão com que se mutilam as vontades, os desejos, em nome de um porvir inexistente para a maior parte dos que trabalham e estudam na escola. A violência da mutilação diária produzida no chão da escola não é camuflada. O que lhe dá sentido são as lentes por meio das que as recusas são entendidas. São elas as que direcionam as técnicas de coação.

O fascínio pelo terreno microfísico advém do imperativo de acompanhar as práticas, viver os acontecimentos entre corredores, pátios, salas de aula, coordenação, secretaria, refeitório, direção, dever de casa, relação da família com a escola... A violência institucional que lá acontece é o constrangimento de todos a um modo de ser fixado por alguma normatividade dada de antemão a diversos poderes que se modulam permanentemente. Em outros termos: “O

instituído, o status quo, atua com um jogo de forças extremamente violento para produzir uma certa imobilidade” (LOURAU, 1993, p. 11-12).

O centro das relações de poder é corrente, ininterrupto e centrípeto, como o interior de um ciclone porque atrai e repulsa tudo a um ponto comum que pode desfazer-se e mudar de condição. As relações circulam por diversas direções, como vetores que se atravessam produzindo turbulência constante com um epicentro aparentemente estático, tornando-se a todo o momento algo diferente e singular.

Quando tentamos entender a violência referida à escola possivelmente já temos uma resposta produzida e subjetivada: insubordinação discente. As técnicas de vigilância se sofisticam, porque as respostas já estão dadas. Orientadas a sustentar o que Foucault chama de exame, associam o olhar atento à construção das verdades que darão sentido ao que se observa:

No Panopticon vai se produzir algo totalmente diferente; não há mais inquérito, mas vigilância, exame. Não se trata de reconstituir um acontecimento, mas de algo, ou antes, de alguém que se deve vigiar sem interrupção e totalmente. Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. Um saber que tem agora por característica não mais determinar se alguma coisa se passou ou não, mas determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não, etc. (FOUCAULT, 2008, p. 88).

Precaução, prevenção, cuidado e cautela constantes fazem este modelo funcionar em nome da preparação de mão de obra capaz de atender a uma exigência do mercado. O aprendizado depende então do fortalecimento das condutas desejadas. E a produção de conhecimento docente, assim como o processo de avaliação dos métodos, depende de como os estudantes aderiram ao planejamento. Até mesmo nas tendências pedagógicas mais livres, progressistas ou não diretivas, a adesão discente é fundamental. Por isso, o estudante é entendido como violento quando corrompe, desconhece ou resiste a modelos hegemônicos de gestão da educação escolar. Isto é o instituído.

O deslocamento é um abalo de epicentros, fixações e almagras modeladoras e polidoras de pessoas. A percepção de um sistema complexo que determina, orienta, induz, sugere e produz saberes para a docência e a direção da educação escolar permite entender de que modo leis como a LDB, o ECA e as orientações curriculares em âmbito nacional, aparentemente tão abertas à

cultura e situação local, são intransigentes quando conjugadas aos índices que medem a educação básica com um sistema de avaliação rígido. O bom professor professa com louvor, quase religiosamente, as técnicas que fazem funcionar o panóptico. Ainda que não dê esse nome, sua metodologia e trabalho são sedimentados por um jeito de fazer visível. Enquanto não confronta tal funcionamento o faz operar, tanto pela imposição de decretos, normas, técnicas ou deliberações das secretarias de educação, quanto por força dos planos nacionais, estaduais, municipais de educação ou, ainda, pela direção da escola, que também está sob a mesma pressão.

Foucault procura dar destaque à história das técnicas que visam não submeter os indivíduos pela força, mas atuar de modo que sua docilidade seja inscrita no modo como se experimentam e se reconhecem como sujeitos. De tal assujeitamento, a confissão é o modelo exemplar, porque o sujeito se submete à autoridade de outro na medida em que ele mesmo produz, livremente, um discurso de verdade sobre si mesmo. Daí emerge uma questão: com base em que herança opera essa invenção cristã do homem como sujeito policiado, que se constrói a si mesmo decifrando seus tormentos íntimos e preparando-se para a obediência? Escola e verdade é uma associação inquestionável, sobretudo entendendo esta última como algo dado, como um objeto exterior que se quer alcançar, tal qual a verdade cristã, apresentada de cima para baixo, como uma escolha irreduzível, como uma produção subjetiva.

O lugar da verdade que ocupa a escola é uma condição para a demanda de sua obrigatoriedade selada em lei. Defender os direitos implica atuar por meios coercitivos, sob o argumento que só se desvia da lei quem não cumpre com os seus deveres. A condição soberana que adquire o status jurídico convoca o poder público a *defender* a lei, os direitos, sem problematizar o quê e quem se está defendendo: que grupos, que sociedade, que projetos. De modo naturalizado a crença na lei exige a criação de aparelhos cada vez mais sofisticados, numerosos e onipresentes. Por isso a escola obrigatória não é problematizada em sua incapacidade de fazer sentido a boa parte daqueles que têm que ser contidos em suas carteiras. Em face da recusa a estar nela procuram-se razões de ordem comportamental nos estudantes e suas famílias, abstraídas as condições de trabalho, os conteúdos, as relações, as

padronizações, a militarização da vida necessária para conter e mutilar a diversidade que a habita.

A família é cobrada, julgada, penalizada quando os jovens e ela própria não correspondem às normas, sob a ameaça de que as vidas de seus filhos estarão em risco. O tom salvacionista é incorporado na lógica penal, sem qualquer pausa para pensar que o espaço escolar não só não faz sentido para grande parte dos estudantes, mas tampouco tem sentido para muitos dos trabalhadores que se assumem na condição de fiscais, antes mesmo de se ver como pedagogos. Pedagogos-fiscais por acreditarem na obediência na lei, por acreditarem na verdade que religiosamente se abate como uma razão universal que tem como lógica a eliminação de tudo o que se apresenta como diferente.

A violência na escola se desenha com uma vida cinzenta, insípida, desconfortável fisicamente, embalada por um discurso religioso que opera como mais uma técnica de contenção e de execução legal justificada pelo comportamento (a)moral das pessoas. Subsumido sob um discurso moral comportamental jaz o debate político sobre as forças que prevalecem no cenário nacional e internacional. Um debate orientado a julgar as pessoas, seus hábitos, desejos, sob a perspectiva normalizadora que reforça o caráter universal contido na lei.

O Estado de direito é uma modalidade política distante dos ideais de igualdade, haja vista a igualdade jurídica, que não tem produzido mudanças definitivas na lógica de exploração. Os modos de fazê-lo se sofisticam, permanecendo a prática de imposição de formas de produzir, de extração de riqueza, de imposição de verdades, de silenciamento e eliminação dos que estorvam um sistema de dominação. A lei, mais que enfrentar tais realidades, tem contribuído com a sua modulação e o seu fortalecimento. A condição naturalizada com a que é enunciado o direito tem contribuído para apagar as lutas que lhe deram sentido, em vez de atualizá-las, fertilizá-las e produzir transformações radicais. Disputar um direito é uma aposta na lei: em sua promulgação, defesa e execução. É a crença nela como uma verdade a ser seguida e levar a juízo os que não a obedecem.

A pacificação é uma exigência aos que resistem aos modos coativos de vida. O monopólio da coação é privilégio do poder público. Em nome do Estado de direito silenciam-se as revoltas, tendo como canal direto a constituição de

juulgamentos. A proliferação de tribunais é a evidência da existência de conflitos, de sua ampliação e da cooptação dos mesmos. Não há pacificação possível na escola, pois que funciona pela imposição e pelo distanciamento entre o que propõe e a vida de muitos daqueles que são obrigados (na condição de estudantes ou trabalhadores) a estar nela.

Uma lei conduz a um julgamento, que é a submissão de um conflito a procedimentos e decisões externas aos contendentes. É, ainda, a promessa de formas universais definidas por um padrão, para abordar uma relação particular, apesar de esta ocorrer em condições concretas, específicas, que pouco serão observadas nos procedimentos jurídicos. O destino de um conflito, sob julgamento, é a retirada da decisão das mãos das partes em conflito, no caso da escola, reforçando a hierarquização e a distância entre tudo o que ocorre nela e os desejos, sentires, expectativas dos que são obrigados a lá estar. Um juízo, para além das decisões tomadas e da expropriação das decisões das pessoas sobre suas vidas, é um modo de cooptar os conflitos, controlá-los e dar-lhes saídas institucionais. A lógica penal processada por meio de juízos não apenas define a vida da população, mas – e sobretudo – determina quem a define, que interesses são defendidos, a partir de que lógicas decide-se o rumo das vidas.

Duas palavras ressoam no cotidiano escolar: mediação e conciliação, quando a questão é o conflito. Sob a crença que educar é ensinar a viver, é possível ver a atuação de organizações não governamentais (ONGs) – muitas vezes convocadas por editais dos governos para serem financiadas com dinheiro público – em um movimento chamado de “parceria com a escola”. Em geral criam oficinas para o que chamam de “resolução de problemas de conduta”, com o propósito de que os próprios estudantes sejam aptos a mediar os conflitos entre eles. Cria-se uma classe de “delegados escolares”. Estudantes são pressionados pela coordenação, direção e pelos inspetores para que interrompam qualquer ato que lhes pareça violento. O professor age da mesma maneira em sala de aula, o que não significa a produção de uma relação menos agressiva com o outro, pois se mantém a prática da suplantação dos impasses via ordem hierárquica.

Enquanto a cidadania é apregoada como maneiras de lidar com o outro, a escola intervém no comportamento dos estudantes com palavras de ordem. Quando o sistema de mediação e apaziguamento conciliatório não funciona,

castigar emerge como um imperativo convocado por aqueles que recusam os procedimentos ensinados nas oficinas, pautados na imposição da norma, ou seja, no que se definiu de forma genérica como solução, em um movimento naturalizado da escola de viver sob a eminência de sofrer algum tipo de sanção disciplinar. “Ubiquidade e libertação das disciplinas que já não se dirigem apenas a quem é punido, ao mal que se quer conter; põem-se ao serviço do bem, do bem para todos, de toda a produção social útil. As disciplinas dirigem-se a todos, sem distinção” (EWALD, 2000, p. 82).

Peça central ao processo jurídico é o castigo, produzido como reparação do dano e como técnica pedagógica. Como parte do julgamento, também é definido por terceiros. Castigar é um elemento estruturante da lógica penal. Um castigo que não é definido pelas pessoas ou grupos imiscuídos nos pleitos, mas por um elemento externo que exerce seu poder por ser habilitado por princípios universais e por saber adotar procedimentos que convertem os conflitos em situações definidas por um padrão, perdendo qualquer especificidade das relações. Produção em série como quer o capitalismo, seja de mercadorias, de escolas ou de sentenças, compondo mais um mercado, o do direito.

Uma lógica que opera pela exterioridade e pela hierarquia. Quando os trabalhadores da escola decidem como deve ser conduzida a vida dos estudantes, quando dão um castigo, o retiram da escola, convocam a família, é a relação pedagógica sustentada na hierarquia que se faz presente. Do mesmo modo, os próprios colegas, convertidos em “delegados”, com status de chefe de polícia, passam a compor um grupo fora do seu grupo, um grupo dotado de poderes que cinde uns dos outros construindo com fronteiras físicas os bons e os maus. Uns distinguem-se dos outros em ordem hierárquica para que não se misturem, não se contaminem, mas se enfrentem. Uma relação que aposta no castigo e na distância entre os que compõem a relação escolar. Um chamado à desconfiança e à desqualificação dos educandos, o que significa, também, a sublimação do poder de uns sobre os outros, na crença que uma decisão na medida certa trará os resultados que os procedimentos adotados até então não tinham garantido. Uma lógica violenta por pautar-se em um roteiro etapista pré-escrito e ao qual, antes de mais nada, os trabalhadores se submetem para merecer o lugar de mestres.

Processo que aborta a possibilidade de fazer emergir a singularidade e a autodeterminação. Utilizando-se de um tom administrativo, tecnocrático, as sentenças são emitidas sucessivamente, sob a crença na neutralidade, na verdade, na justiça, sem deixar clara a dimensão política, moral e de classe que orientam os julgamentos. Prática de tutela, de obediência. Proliferam os julgamentos, como qualquer outro campo de produção capitalista bem-sucedido. Mercadorias e tribunais são produções interdependentes. Ambas sustentadas na lógica penal, decidindo modos de existência: o que se consome, pensa, sente, em suma, como se deve viver. Difícil saber se ao falar de mercadorias este texto refere-se à escola ou a um tribunal. Haveria, então, diferença? A semelhança não se dá pelo funcionamento cotidiano, certamente, mas pela lógica e o sentido que as faz funcionar. Pela violência da destituição da singularidade.

O caráter repressivo da lei é extremamente produtivo, como a disciplinarização da escola o é em sua capacidade de definir os modos de vida. O ideal de todos irem à escola, realizado com uma lei no fim do século XX, mais do que fazer referência a um sonho coletivo aponta para uma produção de demanda. Quando um sistema requer que todos estejam na escola, ela passa a ser produzida como uma necessidade geral. Para muitos, ainda hoje, a escola não transforma as suas vidas, como prometem os discursos pátrios. Para que e para quem, então, serve a escola? Que ideal a torna obrigatória, compulsória, ou seja, um lugar que não é uma opção, mas uma obrigação no Brasil? Um serviço cuja frequência é condição para que as famílias mantenham a guarda de seus filhos e o poder público, a tutela sobre elas.

Em face dos evidentes limites da escola em termos de “produção de conhecimento” – mesmo se entendida como repetição – e de transformação da vida dos estudantes, sua função produtiva torna-se clara em sua intenção de controle e obediência a uma lei na que se acredita e à qual há que, coativamente se for o caso, submeter-se.

A produtividade da lógica penal é correlativa à violência. Ampla e intensa, determina comportamentos possíveis, abstraindo quem e como são definidos, prometendo julgamentos e castigos aos desobedientes. Ignora-se a situação particular dos que não vão ou não querem ir à escola, do mesmo modo que não se problematiza a escola precária, repulsiva, autoritária que emerge como

imposição. Teme-se a escola, como se teme a lei. Defender a lei por medo é uma violência, tal qual a operada pela obrigatoriedade de estar na escola.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Késia Pereira de Matos D'. *A obrigatoriedade da educação infantil: governamentalidade e refinamento das técnicas de governo*. 2014. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, D.F. – seção 1 – 23/12/1996, p. 27833.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União, Seção 1, de 16 de julho de 1990, p. 13563.
- CANDIOTTO, Cesar. Subjetividade e Verdade no Último Foucault. *Trans/Form/Ação*. São Paulo, 31(1): 87-103, 2008.
- EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 2000.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2012.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2008.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. *Michel Foucault; Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2001a.
- GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. São Paulo: Papirus, 1990.
- LOURAU, René. *René Lourau na UERJ: análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.
- MORAES, Thiago Drumond e NASCIMENTO, Maria Lívia do: Da Norma ao Risco: Transformações na Produção de Subjetividades Contemporâneas. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 7, n. 1, p. 91-102, jan./jun. 2002.

Recebido em: 07/09/2015

Aprovado para publicação em: 01/12/2015