

A MAQUINARIA ESCOLAR E OS PROCESSOS DE REGULAMENTAÇÃO DA VIDA

SCHOOL MACHINERY AND REGULATORY PROCESSES OF LIFE

Ana Lucia Coelho Heckert

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil

Marisa Lopes da Rocha

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

Este trabalho visa a analisar as tecnologias de poder que têm tecido as práticas educacionais na contemporaneidade, apontando a escola contemporânea como espaço estratégico de gestão da vida. Compartilhando indagações advindas das pesquisas realizadas em escolas públicas, discute os efeitos dos novos processos de governo da vida que vêm se intensificando no cotidiano escolar, ressaltando como as artes liberais de governar a vida tecem novas práticas de normalização distintas das clássicas tecnologias disciplinares de poder. Aponta que a medicalização do aprender e a judicialização das questões escolares têm se constituído como um dispositivo biopolítico de controle dos modos de existência. Conclui indicando que as mudanças no processo educacional requerem interferências no modo de funcionamento das políticas e no regime de enunciação do que tem sido configurado como problema e desafio a ser enfrentado pela escola pública.

Palavras-chave: escola pública; tecnologias de poder; medicalização; judicialização.

ABSTRACT

This work has the intend to analyse the technologies of power which have been serving as basis for educational practices of nowadays. In this context, these practices point out to a contemporary school as a strategic space of life management. Sharing questions from research conducted in public schools, discusses the effects of new government processes of life that has been intensifying in school life, emphasizing the liberal arts and to govern the lives weave new practice of standardization of different classic technologies of disciplinary power. He points out that the medicalization of learning and the judicialization of school issues have been constituted as a control device biopolitical modes of existence. Conclusion indicating that changes in the educational process require interference in the operating mode of the policies and the regime of enunciation than has been configured as a problem and challenge to be faced by the public school.

Keywords: public schools; power technologies, medicalization, judicialization.

A Escola mercado na sociedade contemporânea

A escola contemporânea tem se tornado, junto de outros equipamentos sociais, um espaço estratégico de gestão da vida e dos riscos. Pressionada por políticas governamentais planejadas em boa parte dos casos sem conexão e diálogo com os profissionais, estudantes e familiares, a escola se situa entre discursos de formação para a cidadania, produção de subjetividade com responsabilidade social, prevenção da periculosidade e práticas assistencialistas que visam ao resgate de múltiplas carências. A questão é que as artes liberais de governar a vida, conforme indicou Foucault (2008a), vêm tecendo novas práticas de

normalização que instituem demandas e impasses para a escola distintos das clássicas tecnologias disciplinares de poder.

Há mais de duas décadas que pesquisas educacionais indagam o modo como as políticas de educação vêm sendo construídas e geridas pelo aparelho estatal, em que os usuários são tratados como meros destinatários das ações governamentais (Arroyo, 2010; Frigotto, 2001; Heckert, 2004; Linhares, 2004). O que ainda se pode observar é que as políticas estatais pouco dialogam com as experiências concretas de profissionais, crianças e jovens, homens e mulheres que criam cotidianamente estratégias para fazer valer ou inventar direitos sociais. As políticas estatais

falam em nome dos sujeitos, sobre a ação dos sujeitos; nas escolas os profissionais falam pelos/sobre os estudantes e seus familiares, e o que vemos é uma reduzida interlocução com os sujeitos concretos e suas experiências e demandas.

Ao mesmo tempo, práticas de re-existência políticas de governo da vida se atualizam nas escolas públicas. Várias experiências inovadoras, tecidas no campo da educação (Linhares, 2010), têm indicado que a intensificação do caráter público da escola se efetua por um intrincado processo que diz respeito ao sentido social da escola, ao seu modo de funcionamento (gestão e processo de trabalho), à maneira de efetuar os processos de formação no cotidiano do trabalho nas escolas, à formação de seus profissionais, às alianças que efetua no território que está situada, ao financiamento da escola pública, e à interlocução com as demais políticas públicas, dentre outros processos.

No cotidiano do trabalho na escola os profissionais criam estratégias e modos de lidar com situações não previstas, com demandas variadas, produzindo modos de fazer a educação que não se subjugam de forma absoluta às hierarquizações e exercícios do poder que constroem a capacidade criadora que constitui o vivo, conforme nos apontou Canguilhem (1990).

Com o crescente processo de universalização do acesso ao ensino fundamental no Brasil, intensificado nos anos de 1990, alterou-se o panorama dos desafios com os quais a escola pública no país passou a conviver. Ainda que se mantenham estrangulamentos na continuidade do processo de escolarização, uma vez que para grande percentual de jovens brasileiros a luta por acesso à escola faz parte de seu cotidiano de vida, sobretudo no ensino médio, a escola pública brasileira atualmente convive com uma complexidade de questões. Essas interferem intensamente na permanência com qualidade de crianças e jovens nesse espaço institucional, no sentido da escola em suas vidas e da comunidade de forma mais ampla, como também no trabalho dos profissionais da educação. É nesse cenário que sobressaem diagnósticos apontando a crise e falência da escola para lidar com a complexidade da vida contemporânea.

Deleuze (1992) dá visibilidade à crise que as instituições de confinamento dos corpos sofrem com um mundo de fluidez e aceleradas desterritorializações em que o homem disciplinado passa ao consumidor. Em Guimarães (2009) encontramos que a escola se transforma em um sistema aberto na qualidade de um mercado de serviços, de projetos e de produtos para seus usuários, e é a capacidade de consumo dos modelos que servem de referência que podem oportunizar uma ascensão no meio social ou a impotência e o fracasso.

Aceleração, isolamento, (in)dividualização e competitividade são mecanismos redimensionados na sociedade da (in)formação, cujo controle social se dá à distância e de maneira contínua pelas tecnologias da informatização e marketing, como funcionamento eficiente e ágil do capitalismo empresarial na lógica mutante de curto prazo (Rocha & Santos, 2011, p. 320).

Na escola mercado, o autocontrole e a autoavaliação são os processos em alta nos que se multiplicam a contabilização de resultados como meio de atenção à qualidade e otimização de percursos, práticas permanentes consideradas de segurança, incluindo aí a expansão dos diagnósticos para identificação dos corpos e definição de ações. A crescente solicitação de laudos que naturalizam o não-aprender como biológico e submetem a diferença ao signo da patologia tem sido recorrente para os profissionais de saúde e de educação. Junto disso, temos as queixas de que as famílias não acompanham o processo escolar dos filhos, e os educadores reclamam que estão sozinhos, sem apoio. Nos serviços nos deparamos com uma organização em que a rede vem sendo acionada primordialmente pela via do encaminhamento, do laudo. Com isso, ganham força os especialismos e os esquadrinhamentos que tendem a destituir as práticas e políticas de seu domínio público. Caminhos incertos agenciadores de medos, indecisão e agitação dos corpos em que a medicalização tem sido um procedimento generalizado, funcionando como mantenedora da ordem. Preso a modelos, protocolos e encaminhamentos, o cotidiano perde seu caráter de experimentação na escola contemporânea.

A atenção à micropolítica do cotidiano é fundamental nesse percurso de análises, tensionando os sentidos e usos do tempo-espaço nas relações do trabalho escolar e facultando a problematização das transformações pelas quais passa a sociedade nas misturas de disciplinamento e controle. E esta análise micropolítica requer atenção aos processos instituídos, às formas arraigadas que enclausuram a escola em seu mandato social historicamente construído, mas também àquelas práticas que produzem fissuras nos discursos hegemônicos e fazem variar os sentidos atribuídos a essa instituição.

Entre disciplina e controle: os modos de subjetivação escolar

A maquinaria escolar forjada na modernidade se efetua de modo a encarcerar e separar a instituição escola dos demais equipamentos sociais. A escola constituiu-se como um dos dispositivos do poder disciplinar, atuando de forma estratégica no aumento da capacidade produtiva dos corpos e de sua capacidade política de resistência, ou seja,

fabricando corpos úteis e dóceis (Foucault, 1991). Contudo, Foucault (2008a) chamou atenção também para outros processos de governo da vida, indicando a emergência de formas de controle diversas daquelas presentes nas sociedades disciplinares, que já não focalizam apenas o indivíduo, e o controle sobre seu corpo, mas incidem sobre a própria vida da espécie humana. Tecnologias de poder que interferem no modo de viver, no “como” da vida, e intervêm para fazer viver, ao mesmo tempo em que deixam morrer maneiras de existir ou admite-se até mesmo a morte de parcelas inteiras de grupos sociais.

Analisando as distinções entre os dispositivos disciplinares e os de segurança, e o modo singular de funcionamento dos processos de normalização em cada um desses diagramas, Foucault (2008b) apontou que a normalização disciplinar funciona por meio de um pareamento com um modelo prévio em que se busca tornar cada sujeito conforme a esse modelo. Assim, o fundamental na normalização disciplinar é a norma, e é em função dela que se estabelecerá e distinguirá o normal e o anormal. A disciplina é centrípeta, isola e circunscreve o espaço, concentra sua ação, regulamenta tudo ao seu redor e se apoia no detalhe para impedi-lo. O sistema de legalidade disciplinar funciona codificando o que é permitido e o que é proibido, incidindo, sobretudo, no que deve ser impedido e naquilo que é obrigatório.

Já os dispositivos de segurança irão pautar-se na noção de risco e no cálculo dos perigos. Não se trata apenas de identificar o normal e o anormal de acordo com um modelo prévio, mas de desmembrar diferentes normalidades efetuando, como disse Foucault (2008b, p. 82), o jogo das normalidades diferenciais. Nesse jogo, a operação de normalização consistirá em partir do normal (e não da norma), e do estudo das normalidades, ou seja, será em função do normal que as normas serão fixadas, distribuídas. Estes dispositivos atuam de forma centrífuga, ampliando sua ação e integrando elementos. Apoiam-se nos detalhes, tomados como naturais e inevitáveis, e, no lugar de uma regulamentação extensiva, admitem um *laissez-faire*. No que se refere ao sistema de legalidade, os dispositivos de segurança operam regulamentando a realidade de forma que os elementos que a compõem atuem uns nos outros. Este diagrama funciona por meio de outras tecnologias de poder, uma economia de poder diversa em que a população torna-se o foco dos procedimentos de governo, acoplando-se às tecnologias disciplinares de modo a intensificá-las.

Com as análises de Foucault (1999, p. 297), podemos observar que estão em cena duas tecnologias de poder (disciplinar e biopolítica) que operam de forma distinta, mas que se sobrepõem e se articulam. Uma tecnologia centrada no corpo (disciplinar), com seus efeitos individualizantes,

visando a aumentar a capacidade produtiva do corpo e diminuir sua força política de resistência. Uma outra tecnologia regulamentadora, que focaliza a população (biopolítica), é centrada na vida e busca controlar ao máximo as eventualidades e gerir os riscos. O que entra em cena são os processos de intensificação da vida e que passam a conviver, de maneira paradoxal, com os processos de sua própria destruição. Entendendo que Foucault (1999, p. 306) estava se referindo não apenas à morte física, biológica, mas a tudo aquilo que nomeou como “assassínio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.”.

É nesse cenário de biopoder e biopolítica que múltiplos fatores colocam para os profissionais de educação novos perigos e novas questões éticas, entre elas: os interesses das indústrias de medicamentos; as condições de trabalho; as práticas de avaliação no campo das políticas públicas, tecidas por uma “vontade” de resultados pragmáticos; a reificação de modelos de formação dissociados dos processos de gestão/trabalho em educação; a privatização e medicalização da vida.

Com processos de trabalho que pouco viabilizam o compartilhamento de experiências e isolam cada vez mais a escola em si mesma, em sua sacrossanta tarefa de governar a vida, aliado à oferta de serviços e programas desiguais para os sujeitos tratados desigualmente e, ainda, envolta em processos de trabalho fragmentados, a escola pública situada em regiões de periferia das grandes cidades vai sendo reduzida a uma espécie de missão evangelizadora a atuar na prevenção dos chamados riscos sociais que hoje os mais pobres poderiam trazer.

A escola hoje, principalmente a da rede pública com as quais realizamos pesquisas, tem desafios que deve enfrentar a partir de metas governamentais pré-estabelecidas para dar conta de um cotidiano que demanda disciplina (docilidade) e flexibilidade (criatividade), parâmetros em conflito frente às novas tecnologias e às velhas condições pedagógicas e institucionais. Cabe ao educador não só a identificação e compensação do que se apresenta como diferença para, com criatividade, organizar processos considerados de inclusão e, via de regra, lidando com precárias e adversas circunstâncias de trabalho.

Fonseca, Neves, Amador e Kirst (2008) estabelecem que a passagem da sociedade disciplinar, que tem como suporte a hierarquia e o ajustamento, para a sociedade de controle, cuja complexidade da formação requer a invenção permanente, está na expectativa de uma produção de subjetividade criadora “de forma que as organizações estão colocadas diante do desafio de inventar novas tecnologias

de gestão, pois controle, disciplina e obediência não geram conhecimento, criatividade, inteligência coletiva, engajamento subjetivo, responsabilidade” (Fonseca et al., 2008, p.505).

No mundo globalizado ou na denominada sociedade em rede, a sustentação se faz pelo conhecimento e pela comunicação, tendo como dispositivo de controle as novas tecnologias e as metodologias que viabilizam um gerenciamento flexível do trabalho. Tais fatores requerem um sistema gerador de criatividade e sociabilidade que promova continuamente a transmutação de resistências em ações integradas. Contudo, Foucault (2008b) salientou que a resistência não se constitui a partir de um determinado lugar, é intrínseca ao poder, sua emergência é múltipla, de modo que resistir não se restringe à oposição e combate a um poder territorializado. Na perspectiva foucaultiana, resistir tem o sentido de interferência, de mergulho em campos de experimentação que cria territórios, gerando outros tempos e novas formas de subjetivação.

As problemáticas produzidas na atualidade nas escolas são efeitos, sem dúvida, da complexificação do encontro entre condições de vida, circunstâncias político-institucionais, tradições, anseios, precarização e novas tecnologias da informação, dentre outros pontos de tensão. Nesse plano múltiplo e escorregadio em que o capitalismo tem se forjado e, ao mesmo tempo, vem tecendo as práticas sociais, o princípio metodológico proposto por Foucault requer tomar nas mãos a análise das tecnologias de poder, as práticas que fabricam o que denominamos como dilemas da escola, no lugar de tomar tais dilemas como universais absolutos, como um *a priori* já dado. Entendendo o lugar da instituição educacional como uma economia geral de poder que requer da escola certas ações, que cobra funções e decreta sua crise por não corresponder ao que está sendo prescrito.

A separação da escola com relação aos demais equipamentos sociais é efeito de uma economia de poder que esquadrinhou o tecido social, visando ao controle dos corpos e do espaço social, e a otimização da produção. Hoje, estes dispositivos de controle operam por meio de novas tecnologias, borrando o direito à educação com novos matizes. Outros modos de governo da vida emergiram, conferindo à escola funções e perspectivas diversas da sua constituição como templo universal do saber. Contudo, essa forma-escola encarcerada em seus domínios territoriais convive com tecnologias de poder que delinham práticas educacionais e expectativas, e que pautam problemas a serem solucionados com os quais muitas vezes nos aturdimos, posto que a escola fechada em si mesma não tem condições de lidar.

A indisciplina e a violência na escola são fomentadas nos encontros efetuados no espaço escolar e que, sem análises concernentes ao plano de existência em que se realiza a vida e a formação, acabam encarnando grandes problemas! Enquanto índice de movimento, a indisciplina traz as tensões que podem gerar outros modos de pensar e fazer o cotidiano escolar. Podemos caracterizar indisciplina como a irreverência que desacata as normas estabelecidas. Normas essas que se multiplicam com intensa velocidade, já que criadas a todo o momento que algo foge ao controle e que, em muitas vezes, nem os educadores e alunos sabem da sua existência. A violência pode ser caracterizada como ação contra o patrimônio, contra pessoas, contra si, ora como conflito entre alunos e destes com os professores, ora ainda pelo que vem se convencendo chamar de infrequência. A infrequência não se configura como uma saída definitiva da escola, como evasão, mas funciona como uma alternância, irregularidade da presença do aluno, um efeito mais temporal que espacial do processo, e vem sendo entendida pelo sistema educacional como irresponsabilidade, abandono dos familiares e descumprimento de um direito das crianças e dos jovens.

Em nome do respeito aos direitos da infância e juventude, assistimos a intensificação dos processos de regulamentação de suas vidas e de suas famílias. Fichas de controle de assiduidade dos alunos na escola, bem como mecanismos de notificação aos conselhos tutelares de qualquer ação que confrontem as normas escolares, têm se espalhado pelo país, sendo justificadas como dispositivos de proteção da infância e da juventude e de prevenção dos riscos sociais.

Os dispositivos de inclusão escolar que têm como objetivo a inserção de alunos do ensino especial na escola regular também têm se constituído como um sistema de aprimoramento de controle, mediante a utilização de ferramentas que efetuam a normalização do que é percebido como diferença. Integrar tem significado reduzir diferenças, disponibilizando meios de aproximação à boa forma. Novas parcerias aproximam instituições da rede pública de ensino, como é o caso do conselho tutelar, ampliando as formas de controle. E é fundamental evidenciar que o processo de judicialização da sociedade chega à escola como alternativa para velhos e novos problemas, prometendo aos educadores o apoio para o cumprimento da estressante jornada solitária de trabalho.

O mapeamento dos processos que afetam a escola na atualidade, aqui assinalados, pode indicar que a escola vem sendo utilizada como espaço estratégico de controle e de governo da vida. A gestão dos riscos e dos perigos parece funcionar pela conexão de dispositivos mistos –

disciplinar e de controle – de modo a efetuar de forma generalizada e totalizante a inclusão diferencial de todos.

Tensões da medicalização e da judicialização na escola

A escola dita inclusiva é um campo polêmico de discursos e práticas que expressam contradições e redundâncias a começar pela própria denominação, pois o que é por definição uma escola senão um território público que congrega diferentes tempos num mesmo espaço de aproximação, incluindo gêneros, gerações, etnias, culturas?... Público numa perspectiva micropolítica ganha o sentido de *comum*, de misturas de corpos tão em crise no mundo atual.

vivemos hoje uma crise do “comum”. As formas que antes pareciam garantir aos homens um contorno comum, e asseguravam alguma consistência ao laço social, perderam sua pregnância e entraram definitivamente em colapso, desde a esfera dita pública, até os modos de associação consagrados, comunitários, nacionais, ideológicos, partidários, sindicais. Perambulamos em meio a espectros do comum: a mídia, a encenação política, os consensos econômicos consagrados. (Pelbart, 2003, p. 28)

As estratégias de inclusão estabelecidas, visando a juntar a diversidade, trazem como parâmetro os modelos a serem atingidos por todos, e os discursos das políticas públicas não conseguem romper com a lógica da inclusão pela exclusão. Nesse sentido, a educação para todos tem como exigência uma homogeneidade de início, meio e fim; o que rebate cada corpo num mesmo referencial e intensifica as demandas por especialistas, avaliações, assistência e penalidades.

A impossibilidade de aprender coexiste com a impossibilidade de ensinar, tornando professores e alunos refêns de um processo que não se reduz às vontades, intenções e ações individuais. Temas como indisciplina, *bullying* e risco social tomam o centro da cena dos debates entre profissionais da educação no chão da escola, obscurecendo as questões relativas aos processos de formação, de trabalho e saúde dos educadores, financiamento da educação, modos de gestão da escola, dentre outras questões.

Do nosso ponto de vista, tais tensionamentos constituem-se analisadores das artes de governar que têm tecido os processos de formação e gestão da/na escola, entendendo que o contemporâneo nos convoca tanto à análise dos novos perigos como aos exercícios éticos. O sucateamento da vida vai sendo gestado com políticas que organizam uma escola piedosa, aplacando os desassossegos e tensionamentos com medicalizações,

judicialização da vida e culpabilizações. Políticas que gerem a vida rechaçando suas variações e estabelecendo um corte entre os que devem viver e os que deixaremos morrer, tecendo processos de formação para governar a miséria necessária.

Passamos a lidar com situações em que os profissionais da educação expressam uma certa paralisia, um não-saber para lidar com o que se passa nas escolas. Como se as ferramentas de suas maletas já não fossem suficientes para lidar com práticas sociais contemporâneas em que a vida muitas vezes é relegada a uma máxima e intensa descartabilidade. A intervenção educacional ora vê-se enredada nestas temáticas que invadem o cotidiano escolar, produzindo paralisias e tutela de seus profissionais, ora reduzindo estas intervenções ao âmbito do conhecer (impregnados pela razão iluminista), como se este (o conhecimento) fosse ação exclusiva e precípua do contexto educacional, fazendo com que as dramáticas da vida cotidiana tenham pouco acolhimento no espaço escolar.

O intenso processo de medicalização da vida escolar, aqui entendido como expansão da jurisdição médica para o âmbito dos processos educacionais, vem transformando em casos médicos as inquietações, perturbações, conflitos e tensões experimentados no processo do aprender e da convivência no espaço escolar. As histórias de vida são tomadas como transtorno, déficit, distúrbios de comportamento e de aprendizado. Ainda que a patologização dos processos de aprendizado e a psiquiatrização da infância não sejam fenômenos recentes no Brasil (Patto, 1990), a análise crítica dos efeitos da intensa medicalização dos processos escolares que se efetua atualmente ainda é incipiente, conforme indica documento do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2010).

Pesquisadores que têm debatido esta questão apontam que os processos de medicalização vêm atuando como um novo mecanismo de controle social. O Brasil figura como o segundo país de maior consumo de Ritalina (metilfenidato), psicotrópico largamente prescrito para tratamento do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Sites de associações ensinam aos professores como efetuar o diagnóstico diferencial entre a inquietação e a hiperatividade, entre a desatenção e a hiperatividade, por meio da utilização de instrumentos ditos como científicos, expandindo o processo que Caliman nomeou como biologização moral da atenção (Caliman, 2006).

A medicalização dos processos educacionais vem assumindo novos matizes a partir do incremento da

difusão de pesquisas efetuadas no campo da biologia e das neurociências junto aos profissionais da educação. Esses profissionais têm se constituído em público-alvo estratégico na divulgação de informações relativas ao diagnóstico preventivo de possíveis transtornos no processo de aprendizado (Guarido, 2008). Corriqueiramente, temos observado que tem se intensificado, por parte dos profissionais da educação, a demanda de realização de diagnóstico médico, com emissão de laudos, que nomeiem os problemas com os quais a escola tem lidado.

Nesse percurso, tem se alastrado o encaminhamento por parte da escola para neurologistas e psiquiatras, pautados na crença de que o diagnóstico fornecerá subsídios para a intervenção pedagógica com vistas a superar as dificuldades do aprender. Como aponta Guarido (2008), o diagnóstico tem ocupado um lugar de salvador de um suposto não-saber dos educadores frente às situações que emergem no cotidiano escolar, apaziguando tensões diante das quais não se sabe previamente como lidar. Estamos diante de um processo que intensifica os especialismos e, com isso, as práticas de tutela e desqualificação do saber-fazer dos profissionais da educação. Estes vêm se configurando como uma espécie de auxiliar do saber médico-psiquiátrico no chão da escola, convocados a observar com acuidade o comportamento de crianças e jovens, identificando precocemente anomalias, distúrbios, riscos, e orientando as famílias para a busca de intervenção técnica.

A regulamentação da vida se efetua amparada em discursos cientificistas, e nesse percurso a medicalização se insinua como um dispositivo biopolítico de governo da vida, de controle dos modos de existência. Ao processo de medicalização da vida escolar vemos acoplar-se um outro dispositivo que tem se espreado no Brasil, a judicialização de questões escolares.

Esta judicialização tem se caracterizado pela expansão da ação da justiça no território da escola, com o aparato jurídico sendo acionado para intervir em conflitos que emergem no chão da escola e/ou para esclarecer dúvidas, muito mais quanto aos deveres não cumpridos do que com relação aos direitos sociais não garantidos. A lógica judicial passa a permear o cotidiano escolar, ofertada e requisitada, principalmente, para manter a ordem. Utilizando-se de ameaças de punição, intensifica-se a criminalização de ações que interrogam as práticas instituídas, forjando-se políticas do medo e do controle do suposto risco social. Neste processo de judicialização vemos que o foco das ações tem incidido em ações consideradas como da ordem da indisciplina e da violência.

O que chama atenção neste cenário é que no lugar de tomar tais tensionamentos como analisadores dos modos de formar e gerir a escola, o afrontamento à ordem estabelecida tem sido tratado como problema médico, jurídico ou problema de polícia.

Tem se tornado comum a presença de policiais nas portas e pátios das escolas, o acionamento dos Conselhos Tutelares para intervir em conflitos escolares, a solicitação de presença do Ministério Público para regulamentar as condutas. Neste cenário o *bullying* emerge como fenômeno social a ser erradicado, conforme inscrito no Conselho Nacional de Justiça (2010), configurando-se como expressão emblemática da forma como a judicialização vem se efetuando no campo educacional. O *bullying* é apresentado em Cartilha dirigida aos profissionais da educação como termo “utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar” (CNJ, 2010, p. 7).

No fenômeno nomeado como *Bullying*, o estudante é constituído como agressor, e os conflitos relacionais são atribuídos a fatores de ordem comportamental. Nessas cartilhas podemos perceber a intensificação de processos de culpabilização e patologização dos sujeitos envolvidos em ações consideradas como violentas, atribuindo causalidades que envolvem: a família que não soube impor limite aos seus filhos, a transgressão como traço de personalidade, o modelo de educação vigente.

Da mesma maneira que ocorre no processo de medicalização do aprender, em que a escola e seus profissionais são investidos no lugar de auxiliares na elaboração do diagnóstico dos problemas ocorridos, os materiais produzidos pelo campo jurídico são dirigidos à escola na condição de responsáveis em detectar os casos de *bullying* e tomar providências, acionando os pais, os Conselhos Tutelares ou até mesmo com a responsabilidade de registrar a ocorrência policial (CNJ, 2010).

Como habitar a vida, plano de potência de outras vidas?

A organização do trabalho escolar tem como a priori a sustentação de uma rede verticalizada de metas e procedimentos que corre do centro à periferia. Abordando a formação como um trabalho técnico, tal sistema segue uma lógica empresarial executada sob a eficiência de uma equipe gestora na busca de autonomia e cooperação. Contudo, entendemos que uma mudança no processo educacional deve potencializar escolhas de âmbito político-institucional, dimensionando os conceitos de

cooperação, autonomia e eficiência para que os modos de trabalhar e os modos de subjetivar sejam e engendrados a partir da interferência da comunidade na construção do cotidiano da escola. Isto porque na atualidade tais conceitos são instituídos pela administração para acelerar reformas, acarretando a segregação, a desqualificação e a precarização do trabalho do professor.

O ato de cooperar, que deveria estar ligado a uma prática coletiva construída através da análise da realidade, de seus conflitos e da elaboração de alternativas, está vinculado à execução de tarefas. A autonomia dos indivíduos não representa a individualização dos sujeitos e a reprodução das normas sociais, porque a autonomia é uma construção que tem início no processo de autonomização dos grupos que, pelo exercício ético-político de suas práticas, criam sentidos comuns para seu fazer. A eficiência esperada a partir da burocracia funcional não está na qualidade do processo, mas vinculada à competitividade e à racionalização que, na prática, se traduzem pelo menor tempo e menor custo de obter o máximo de resultados, sendo que estes se referem às estatísticas de aprovação. (Rocha, 2001, p. 223)

As práticas de gestão na escola encontram-se atravessadas no mundo atual pelas tecnologias que consomem a força de trabalho, dependendo do cérebro do trabalhador e de sua potência de trabalho. Há um discurso legitimador da falência da escola pública, da necessidade de implementar tecnologias gerenciais para ampliar a eficiência da escola que é hegemônico e que paralisa as conquistas que ganharam corpo no campo educacional, o que ganha evidência é a carência enquanto sensação de incompletude, incompetência, insegurança do trabalhador. Mas não é o único discurso, há outros. Os professores criam alternativas para realizar seu trabalho, embora quase nunca obtenham consistência as iniciativas e alternativas inovadoras que empreendem. Se há metas e expectativas a serem atingidas para ampliar a produtividade da escola, há também um plano de afetação que insiste no desdobrar das atividades. A especificidade do trabalho do professor requer provocação, encontro, indagação que não cessa de acontecer. Se por um lado o professor encontra-se aprisionado em uma rede de sentidos e práticas instituídas, em um processo de burocratização do fazer educacional, por outro, também efetua alianças no sentido de ampliar o compartilhamento de experiências em seu cotidiano de trabalho e de tecer outros regimes de afectos que desestabilizam os processos de regulamentação da vida.

Deleuze e Guattari (1996) afirmam que a burocracia não se define apenas como segmentaridade dura, o que significa que todo modo de organização da vida e do trabalho, em um certo nível, apresenta limites imprecisos: “há ao mesmo tempo em toda segmentação burocrática, uma flexibilidade e uma comunicação entre repartições,

uma perversão de burocracia, uma inventividade ou criatividade permanentes que se exercem inclusive contra os regulamentos administrativos” (Deleuze & Guattari, 1996, p. 91).

Há sempre um outro regime concomitante à fragmentação e à totalização dos segmentos duros. O tempo cronológico hoje é acelerado, funcionando no que os autores chamam de linha dura. A questão está em como fabricar uma temporalidade em que seja possível a invenção. Assim, a escola que se apresenta como burocratização, produzindo carências e julgamentos, é também virtualidade, ou seja, plano que comporta rupturas em que diferenciações são agenciadas, expressando a potência e os paradoxos que a compõem.

Um acontecimento recente ocorrido em uma escola do Rio de Janeiro faculta análises que dão visibilidade à escola como campo de práticas de repetição e de afirmação da diferença. Em abril de 2011, um ex-aluno retorna à escola e atira em muitos estudantes, matando 12 e ferindo outros tantos. Famílias em desespero, imprensa nacional e internacional atentas e demandando ao governo medidas de segurança que corroboram os comentários de diversos profissionais da saúde, da educação, dos meios jurídicos. Na perspectiva de explicar o acontecido, nos vemos diante das vítimas, das perdas e dos julgamentos que nos falam de um louco, de um marginal, de possíveis culpados pelo acontecido. Wellington teria sido também uma vítima de piadas, perseguições, *bullying*? Um menino indefeso e invisível? Um caso de indisciplina? Violência? Afetos transbordam em ressentimentos. O que escapou ao controle?

No plano da análise dos discursos dos especialistas, veiculados incessantemente pela mídia, as estratégias e intervenções nos indicam mais controles:

Na face da criminalização, muito fácil resolver tal problema, intensificam-se as revistas, a presença de guardas, da polícia nas imediações; na face do pedagógico mais rigidez disciplinar, olho estendido aos comportamentos agressivos e fora de ordem, mais ações de qualificação para professores; na face da saúde mental, é preciso olhar para as relações familiares, para as formas de cuidado, para as redes de vizinhança e de contato do estudante. (Rocha & Santos, 2011, p. 328)

Essa tragédia pode dar visibilidade a um ato agressivo de um aluno com a escola, evidenciando, talvez, a importância dessa instituição na vida de crianças e jovens. Escola que sofre um processo de desqualificação e que um menino esquisito faz falar pela loucura ou, por um ato incompreensível e inquietante, afirmar um querer estar na escola.

há um querer, uma vontade de estar na escola e aqui usamos estas duas expressões não no sentido psicológico, mas nos inspirando em Nietzsche (2008), registramos a face inventiva das múltiplas forças em relação no cotidiano da escola. A relação entre estas forças é de tensão, composição e choque – centelhas como diria nosso filósofo inspirador. (Rocha & Santos, 2011, p. 329)

Tal ato trágico faz da escola um paradoxo em que habitam polaridades extremas, por exemplo, amor e ódio. Afinal, Wellington podia ter se matado em outro lugar, podia ter matado alunos em uma escola mais próxima de sua casa, outras pessoas. Porém, ele abriu uma fenda, uma fratura exposta em nós até agora, uma polêmica, uma dúvida, desassossegos, ele potencializou análises...

Se buscamos transformações, essas não se realizarão no texto das leis ou nos programas de capacitação docente dissociados do que se passa no cotidiano de trabalho nas escolas. A questão não está na ordem da pedagogização da escola, na generalização de metas e controles, senão no exercício do pensamento que nos convoca a um plano de acolhimento às turbulências, pelas análises que favorecem escolhas e experimentações na luta permanente que cria um comum. Acompanhar o que se passa na escola e interferir no estado de coisas instituído implica colocar em análise o modo como as artes de governar tem engendrado práticas de gestão, de trabalho e de formação. Trata-se de interferir no modo de funcionamento das políticas, no regime de enunciação e fabricação do que tem sido configurado como problema e desafio a ser enfrentado pela escola pública.

Agradecimento

O artigo está vinculado à pesquisa de Pós-Doutorado da primeira autora e foi realizada com apoio de Bolsa de Pós-Doutorado da FAPERJ/RJ

Referências

- Arroyo, M. G. (2010). Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1381-1416. Acesso em 21 de janeiro, 2011, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400017&lang=pt
- Caliman, L. (2006). *A biologia moral da atenção. A constituição do sujeito (des) atento*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Canguilhem, G. (1990). *O normal e o patológico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Conselho Nacional de Justiça. (2010). *Bullying: cartilha Projeto Justiça nas escolas*. Brasília, DF: Author.
- Conselho Regional de Psicologia. (2010). São Paulo. *Manifesto de lançamento do fórum sobre medicalização da educação e da sociedade*. Acesso em 25 de janeiro, 2011, em <http://www.crpsp.org.br/medicalizacao/manifesto.aspx>.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. São Paulo: Escuta.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 3). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Fonseca, T. M. G., Neves, J. M., Amador, F. S., & Kirst, P. G. (2008). Dos modos de existência das tecnologias: um trabalho sem fim. *Revista Fractal*, 20, 12-22.
- Foucault, M. (1991). *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008a). *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008b). *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes.
- Frigotto, G. (2001). Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In C. Linhares (Org.), *Os professores e a reinvenção da escola* (pp. 57-80). São Paulo: Cortez.
- Guarido, R. L. (2008). *O que não tem remédio, remediado está: medicalização da vida e algumas implicações do saber médico na educação*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP.
- Guimarães, A. M. (2009). *Um olhar a respeito da indisciplina na escola ante a complexidade da sociedade atual*. Acesso em 03 de janeiro, 2009, em <http://aureaguimaraes.blogspot.com.br/2009/01/um-olhar-respeito-da-indisciplina-na.html>
- Heckert, A. L. C. (2004). *Narrativas de Resistência: educação e políticas*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- Linhares, C. (Org.). (2004). *Formação Continuada de Professores: comunidade científica e poética - Uma busca de São Luís do Maranhão*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Linhares, C. (2010). O sonho não acabou: Movimentos instituintes na educação Brasileira. Em W. Carneiro; I. Chaves; C. Linhares & V. Costa. (Orgs.), *Movimentos Instituintes em Educação: políticas e práticas* (pp. 11-32). Niterói, RJ: Intertexto.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pelbart, P. P. (2003). *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo, SP: Iluminuras.
- Rocha, M. L. (2001). Educação e saúde: coletivização das ações e gestão participativa. In I. Maciel (Org.), *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação* (pp. 231-229). Rio de Janeiro: Ciência Moderna.
- Rocha, M. L. & Santos, N. I. S. (2011). Micropolítica de inclusão-exclusão escolar: a indisciplina como analisador. In B. Medrado & E. Galindo (Orgs.), *Psicologia Social e seus movimentos: 30 anos de ABRAPSO* (pp. 317-337). Recife, PE: ABRAPSO/Editora Universitária da UFPE.

Recebido em: 11/01/2012

Aceite em: 19/06/2012

Ana Lucia Coelho Heckert é Professora Associado II do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense, Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Pós-Doutorado em Psicologia Social no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Endereço: Rua Moacir Avidos, nº 63 apto 401 Bloco B, Praia do Canto. Vitória/ES, Brasil. CEP 29055-350.
Email: anaheckert@uol.com.br

Marisa Lopes da Rocha é Professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do

Rio de Janeiro/UERJ. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Possui graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1978), doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996), Pós-doutorado em Filosofia e História da Educação pela Unicamp e Pós-doutorado em Psicologia Social na UFRGS. Endereço: Rua Mário Coimbra Bouças, 10, bloco 02, apto 501. Jacarepaguá/RJ, Brasil. CEP 22743-675.
Email: marisalrocha@uol.com.br

Como citar:

Heckert, A. L. C. & Rocha, M. L. (2012). A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Psicologia & Sociedade*, 24(n. spe.), 85-93.