



## EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION

Carmina Mendes André<sup>1</sup>

### Resumo

Nossa pesquisa, ao indagar os modos como são elaborados a educação e o ensino básico público brasileiro, constata a presença de uma contraditória relação entre Sociedade e Estado. Utilizando os conceitos de “vontade de verdade” e “poder positivo”, trazidos por Michel Foucault, interpretamos a presença dessa contradição como prova da relação inseparável entre poder e saber. Diante disso, buscamos observar e refletir algumas práticas que interferem nos projetos educacionais, nas práticas escolares e na própria formação do sujeito contemporâneo de modo a não trabalhar a favor da liberdade.

Palavras-chaves: sujeito, ensino público, professor.

### Resumen

Nuestra investigación, al indagar las maneras en que son dibujadas/ la educación y la enseñanza básica pública brasileña, constata la presencia de una contradictoria relación entre Sociedad y Estado. Utilizando los conceptos de “voluntad de verdad” y “poder positivo”, aludidos por Michel Foucault, interpretamos la presencia de esa contradicción como prueba de la relación inseparable entre el poder y el saber. Frente a ello, buscamos observar y reflexionar algunas prácticas que interfieren en los proyectos educacionales, en las prácticas escolares y en la propia formación del sujeto contemporáneo que de este modo, no trabajan en favor de la libertad.

Palabras-clave: sujeto, ensino publico, profesor

### Abstract

Our research, when thinking about the ways in which education and Brazilian basic education, specifically, are elaborated, we notice the presence of a controversial relationship between the society and the State. Making use of concepts as "real will" and "positive power", both presented by Michel Foucault, we interpret the presence of this contradiction as a proof of the inseparable relationship between power and knowledge. From then on, we try to observe and reflect about some practices that intervene in educational projects, scholar practices and the own contemporary individual back grounding process, in a sense that does not stimulate freedom.

Keywords: individual, public education, teacher.

---

<sup>1</sup> Pesquisadora docente do Instituto de Artes (IA) da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Por onde começar a reflexão sobre o ato de educar? Por onde começar a pensar sobre o lugar da escola na contemporaneidade? No pequeno artigo intitulado “O que são as luzes?” Kant (1985) demonstra a necessidade de se pensar modos de emancipar os indivíduos tutelados por outrem, principalmente os submissos ao poder hierárquico da religião. Vamos considerar que aí se localiza o início da problemática que queremos abordar, qual seja: será que, na contemporaneidade, a finalidade do ensino escolar é a formação do sujeito emancipado? Se assim for, que vontades de poder (tutores) aprisionam-no? E, afinal, quem é o sujeito que se quer emancipar na contemporaneidade?

Antes, porém, relembremos quem é esse sujeito imaginado por Kant. Ele é um homem público e, como tal, integrado e participativo da vida política; ele é um cidadão. Esse, em sua condição de emancipado, é alguém que está pronto a exercitar seu livre pensamento diante de uma coletividade e seus propósitos não são desgarrados da idéia de bem comum; em sua relação com os outros, ele é alguém capaz de representar princípios e interesses coletivos. Na literatura, a figura do herói, é sua melhor imagem. A crítica, que o sujeito emancipado produz, terá como finalidade o melhoramento do sistema social, pois, em última instância, o que se espera de sua ação são aberturas para se chegar à liberdade e à autonomia de *todos* os cidadãos. Desse modo, esse indivíduo deve ser alguém preparado para o exercício da cidadania e, para isso, dever receber educação adequada.

No entanto, nesse mesmo texto supracitado, Kant faz uma ressalva e afirma que o livre pensador somente pode contribuir para a libertação dos indivíduos se obedecer ao governante também comprometido com os mesmos princípios e finalidades daquele. Portanto, a formação desse sujeito deve seguir a orientação dos bons governantes que, supostamente, agem de acordo com princípios justos e universais. Isso nos leva a suspeitar de que haja relações entre o sujeito emancipado e o poder, ato que se confirma quando observamos a concomitância do nascimento das instituições públicas e do ensino escolar com o processo de consolidação da “nação moderna”, representada pelo Estado republicano.

De que maneira se encaminha a legitimação do ensino escolar na sociedade moderna? Enunciados como “penso, logo existo”, de Descartes, ou a afirmação do “sujeito do conhecimento”, de Kant, trouxeram a base teórica para se pensar o homem como uma entidade já dada e em evolução. Nessa perspectiva, a consciência do pensar é uma propriedade da condição humana. Essa consciência, que transforma o ignorante em um sujeito do conhecimento, é própria de todos aqueles que nascem com uma natureza perfeita (os normais) e é, por isso, algo que está antes da cultura, algo que está separado do mundo. A consciência é, portanto, aquilo que transcende no homem. É a partir desse conceito de sujeito transcendente - essa entidade natural e pré-existente

ao mundo social, político, cultural e econômico - que são constituídos os conhecimentos para o ensino escolar moderno.

Essa noção de pré-existência da consciência juntamente com as noções de incompletude e de progresso da natureza do homem (de que ele não nasce pronto e que por isso precisa ser completado, educado) impõe a elaboração de tecnologias para o sucesso do ato educativo (conduzir os indivíduos incompletos a tomar consciência de si e alcançar a *maioridade* kantiana). É desse modo que, para se alcançar a transcendência e seu efeito, a autonomia do sujeito, o ato de educar inicia o aprendiz em fundamentos básicos no campo das ciências humanas e exatas, em fundamentos da moralidade universal (religião e artes) e no cultivo do corpo saudável.

Esse sujeito será formado para atuar como representante da coletividade, que, a partir da queda da monarquia, tem como modelo ideal de Estado, a república. Mas, para que o sujeito se engaje na luta pela liberdade, deve identificar-se como os princípios da justiça e da moralidade. A escola idealizada justifica sua existência como lugar de construção das representações verdadeiras. É dessa forma que se torna o lugar onde se formam os homens emancipados. Ou seja, para se instituir a escola dentro dos princípios de liberdade, é necessário fundamentar e difundir o mito do saber soberano e independente dos jogos do poder. Está aí todo o maquinário social que consolida o Estado na forma de nação; está aí a fundação da educação escolar moderna.

Mas, antes mesmo das reflexões de Foucault sobre a relação entre poder e saber, a noção de sujeito transcendente já havia sofrido seus golpes. Stuart Hall no ensaio intitulado *A identidade cultural na pós-modernidade* descreve cinco golpes recebidos pelo sujeito. O primeiro abalo é produzido pela teoria marxista que afirma que os homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas. Tal afirmativa, relida nos anos 60, toma o significado de que “*os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser autores ou agentes da história, uma vez que eles poderiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes eram fornecidos por gerações anteriores*” (HALL,2006, p 34-35). O segundo golpe vem da descoberta do inconsciente de Sigmund Freud ao afirmar que nossas identidades, sexualidade e nossos desejos “*são formados por processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma ‘lógica’ muito diferente daquela da Razão, arrasa o sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada*” (HALL,2006,p.36). A formação da criança passa a ser compreendida como um longo e difícil processo de assimilação. O terceiro deslocamento sofrido pelo sujeito cartesiano vem do trabalho de Ferdinand de Saussure que afirma não sermos autores de nossas próprias afirmações e significados que expressamos por meio da língua. “*A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em*

*qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais*” (HALL,2006, p.40). O quarto deslocamento vem, finalmente, de Michel Foucault e sua afirmação da existência do que chama de ‘poder disciplinar’. Esse é inventado com o objetivo de regular, vigiar e punir os indivíduos e seus corpos. O objetivo de um poder disciplinar consiste em manter sob controle e disciplinadas as vidas, as atividades, o trabalho, os afetos, os prazeres, a saúde física e moral, as práticas sexuais, a vida familiar tomando como base, como discurso legitimador para tal ação, os regimes administrativos, o conhecimento especializado dos profissionais e o conhecimento fornecido pelas ciências sociais. Na sistematização de Hall, o quinto golpe é dado pelo feminismo que abre o caminho para se pensar as identidades das minorias e a afirmativa da dissolução da identidade coletiva unitária para a afirmação de identidade plural.

O homem constituído por determinantes econômicos (Marx), o inconsciente como uma forma de compreensão do ser além da consciência (Freud), o sujeito constituído pela linguagem (Saussure), o sujeito como produto do poder disciplinar (Foucault) e o sujeito como singularidade e não como entidade universal apregoado pelos movimentos das minorias, todos problematizam a consciência do sujeito como uma entidade separada da vida. Marx, Freud e Saussure negam a transcendência ao mostrar que o sujeito é também constituído por forças dominantes que estão no mundo: as condições econômicas, as condições físicas e psíquicas e as determinantes da linguagem herdada. Suas críticas atacam a representação do sujeito na transcendência para colocar outra em seu lugar: o sujeito histórico. Essa crítica, ao golpear o sujeito transcendente, produz a necessidade de rever o ato de educar.

Na crítica de Marx, Freud e Saussure, ao invés de se alcançar a autonomia do sujeito pelo desenvolvimento de uma razão pura, humaniza-se a razão e insere-a no tempo histórico. Para eles, o sujeito deve emancipar-se das representações deturpadas que formulou a respeito da realidade. Desse modo, indica-se uma educação que, para alcançar a autonomia do sujeito, deve conscientizá-lo das determinantes que o cercam e o constituem como sujeito ético, político e do saber.

Do ponto de vista epistemológico, nenhum dos três negam o sujeito pré-existente, ao contrário, o ato de educar ainda se justifica pelo inacabado do sujeito pré-existente e pela crença no progresso da humanidade – ou porque nascemos vazios e precisamos ser preenchidos (Kant) ou porque somos alienados e inconscientes da realidade política e social (Marx) ou porque incompletos psicologicamente precisando desenvolver e realizar nosso ser (Piaget). A escola idealizada torna-se o lugar onde se aprende o correto uso da razão (o pensamento crítico) para que o sujeito possa encaminhar-se às práxis da autonomia

Foucault, ao analisar os enunciados que fundamentam o sujeito autônomo – mesmo na dialética concreta –, se volta para a finalidade disciplinar da educação moderna e conclui que a pré-existência do sujeito é uma invenção motivada por uma *vontade de verdade* gerada por um poder, que também vai se constituindo naquilo que chamamos de “projeto de modernidade”. Esse poder é o de disciplinar o indivíduo tornando-o um cidadão adaptado.

O modo como Foucault aborda a problemática do sujeito se diferencia de Marx, Freud, Saussure e dos movimentos das minorias pelo fato de analisar o que somos por aquilo que fazemos e pela maneira pela qual o fazemos; enquanto aqueles abordam o que somos pelas representações que fazemos de nós mesmos e pelas condições que nos determinam sem que saibamos delas. O crítico francês propõe que analisemos as formas de racionalidade das quais nos valemos para realizar nossas ações (o que chama de aspecto tecnológico) e reconhecer os limites da liberdade com a qual agimos nesses sistemas práticos, os modos como reagimos ao que os outros fazem, modificando até certo ponto as regras do jogo (o que chama de versão estratégica dessas práticas).

Na análise dos conjuntos práticos, o autor mostra como a práxis é regida por discursos que definem e dividem o que é verdade do seu contrário. Em sua perspectiva, os discursos e suas práticas não são nem descobrem verdades, senão as inventam. Portanto, a idéia do *ser* se dissolve e o que julgamos estar sendo é um *produto* de certas formas de racionalidade que nosso sujeito histórico adota para se relacionar com os outros, consigo mesmo e com as coisas do mundo. É desse modo que mostra aquilo que somos como uma invenção histórica, desmistificando a transcendência da consciência racional e a idéia da consciência pré-existente como noções separadas de uma *vontade de poder*.

Para fazer a crítica aos enunciados que constituem o conjunto de práticas da educação moderna, Foucault propõe, então, que observemos os sujeitos em ação. Desse modo, desloca-se a problemática educacional - antes justificada na menoridade ou na alienação - para uma análise fora da abordagem das representações (que fazemos de nós mesmos) e da revelação das condições que nos determinam. Diante da sugestão de Foucault voltamos ao início de nosso texto e indagamos: como nos constituímos como sujeitos da contemporaneidade a partir de nossas ações?

Na contemporaneidade, as lutas sociais e a quebra das fronteiras econômicas (globalização) são alguns sintomas de novas necessidades contratuais (individuais, nacionais e internacionais). Estaria aí a indicação da entrada de novas formas de racionalidade condicionando o conjunto das práticas da política, da ética e da produção de conhecimento?

Na história do Brasil, o século XX é marcado pela permanência de Estados autoritários que mantiveram seu poder sob o enunciado da necessidade da constituição da nacionalização do território, da cultura e da política. A ditadura militar seria o limite desse modo de disciplinar os comportamentos e, em nosso entender, a entrega do poder militar se deu apenas porque a violência não mais interessava às classes dominantes nas condições do capital avançado. Ou seja, em certo momento da história do Brasil, as lutas sociais e os empresários necessitados em quebrar as fronteiras econômicas aliaram-se para um mesmo objetivo: eliminar o autoritarismo e construir um Estado com a participação de todos. Diante do “pacto social” e da multiplicidade de interesses, necessita-se de um Estado capaz de mediar e articular o processo de democratização dos interesses sociais, garantindo a ampla representatividade política da sociedade. A aliança entre governo e sociedade aparentemente se refaz e a forma de racionalidade que se instaura, e que se diferencia da anterior, é a de um poder positivo, inclusivo e não mais excludente e violento.

Do mesmo modo em que a função do Estado muda, os comportamentos dos indivíduos que se governar também devem mudar. É aí que entra a parceria entre as classes por meio da ação dos especialistas (pesquisadores universitários) para elaborar a educação de um novo sujeito, esse mais adaptado ao maquinário democrático. Nas novas condições e diante da crescente desigualdade provocada pelos modos de produção da atualidade, mais do que nunca, a educação pública torna-se necessária para garantir e promover a democratização; o não cumprimento dessa tarefa estatal é o início do rompimento do “contrato social”.

O Estado, assumindo a educação pública, se presta a cumprir o papel de guardião dos direitos dos pobres que passam a ter, como única opção para a ascensão social, o caminho do ensino público escolar. Mas, não é o Estado que deve elaborar os projetos educacionais, nem deve fazê-lo posto que seu papel é o de mediar os interesses sociais e regulamentar aquilo que for decidido em debate pela sociedade. Quando se instaura o grande debate sobre os rumos da educação pública brasileira (estamos falando do início dos anos 80), há uma afirmativa que é unânime entre os debatedores: a educação pública está em crise. Na crítica que se instaura, é consenso que o “desvio” estaria no modelo da escola técnica.

Baseados no modelo clássico da educação moderna, poucos são os debatedores que apontaram para as formas de racionalidade presentes no próprio consenso. Notamos, por exemplo, que as críticas se voltam para os conteúdos e as metodologias e, desse modo, são produzidas pesquisas sobre o assunto, mas poucos são os que questionam o conceito de sujeito como entidade pré-existente. O discurso crítico predominante ataca os modelos educacionais vigentes, seus conteúdos, modos de organização dos currículos e suas estratégias; julga que são esses os condicionantes de representações mal formuladas e alienante dos indivíduos.

A partir das pesquisas advindas desse discurso crítico são elaborados projetos educacionais reformadores e, sem nos darmos conta do que significa a mediação estatal, produzimos montanhas de normas até se chegar aos “parâmetros curriculares nacionais” e seus inúmeros rascunhos que, queremos crer, foram o limite desse modo de proceder com a educação pública no Brasil. Ainda não nos damos conta de que caímos na cilada da normatização. Nos livramos do poder disciplinador e consentimos em nossa casa o controle pela norma. Mansamente fomos apanhados novamente e encontramos nossa liberdade cerceada pelos enunciados das leis e das normas que ajudamos a elaborar. Isso nos mostra que a crise não está nesse ou naquele modelo educacional, mas no modo como atuamos.

Chegamos, hoje, a um paradoxo. O ensino técnico, tão desprezado por nós, é hoje uma necessidade das classes baixas que, em sua maioria, não têm condições de chegar à universidade; como é também um caminho para aqueles que não pretendem ter uma formação de pesquisadores (função do ensino superior). Bem, se a educação pública é a garantida da democratização desejada, o que dizer agora?

Para circunstanciar a problemática da educação do sujeito contemporâneo, iniciamos por apresentar aqui a imagem que o senso comum legitima como verdadeira para representar essa sociedade, que é a figura da máquina. Essa alegoria indica que lidamos com os outros, com nós mesmos e com as coisas como se fossem máquinas reguláveis. Quem é o sujeito ideal para viver nesse maquinário? O técnico especializado. Assim é que o médico deixa de representar aquele que tem o dom da cura para se tornar o especialista da medicina; do mesmo modo, o professor deixa de ser o sábio para se tornar um especialista do ensino. Portanto, o sujeito ideal para o sistema social moderno, é o especialista, o *expert* descrito por Lyotard (1986). O especialista é o sujeito do conhecimento, autorizado pela sociedade, a utilizar seus saberes para normatizar e regular a máquina em seus vários aspectos: políticos, culturais, sociais, educativos, mercadológicos. Portanto, o especialista é, ao mesmo tempo, o vigia e o controlador dos movimentos da máquina.

Esse técnico é um sujeito que precisa identificar-se com os modos de vida da sociedade democrática e por isso, devem aprender a valorizá-la como símbolo de evolução da humanidade. O que lhe é dado em troca: vantagens individuais tais como propriedades, bens de consumo, viagens, aposentadoria. Nessas condições, a escola pública torna-se o lugar onde os menos favorecidos deveriam receber os conhecimentos técnicos exigidos pela demanda do capital, pois será essa a moeda de troca a de maior valor no mercado dos trabalhos.

No mundo das megas corporações, a demanda de vagas é sempre menor que o número de pessoas disponíveis para o trabalho, assim, a concorrência impõe a esses homens e mulheres dedicarem-se de “corpo e alma” à sua formação continuada. Outra mudança nos modos de produção da atualidade trata dos contratos de

trabalho, que se tornam cada vez mais “flexíveis”. Substitui-se o assalariado pelo trabalhador autônomo (interessante o uso do termo, não?).

Outro critério da concorrência: a produtividade. Para melhorar ainda mais sua performance, esse trabalhador dedica a maior parte de seu tempo para o trabalho (que muitas vezes pode ser realizado em sua própria casa). Essa situação lhe exige uma vida de independência de tudo o que possa desviá-lo da ascensão profissional. Assim, sua luta passa a ser a da libertação de laços territoriais, familiares, afetivos, maternais. Por isso, é que, a nosso ver, a figura que melhor se adapta ao estilo de vida do sujeito da atualidade é a do indivíduo.

Em troca do ideal coletivo da nação e do sujeito autônomo de Kant surge o maravilhoso discurso do mundo “sem fronteiras” e do indivíduo independente. É dessa maneira que o *marketing* nos convence a legitimar a ética, a relação com os outros e a aproximação das coisas de forma volátil. O que, no mínimo, devemos indagar: por que uma sociedade que produz, em velocidade alucinante, dispositivos de controle de segurança, se apropria de ideais anarquistas para se legitimar?

Em resumo, o novo protagonista é, portanto, o bem sucedido *expert*. Seu ideal não é a emancipação de si e dos outros, como queria o velho Kant, ao contrário, o sujeito contemporâneo busca adaptar-se à artificialidade de sua vida encenada, agregando, à solidão que sua carreira profissional lhe impõe, o ideal de uma alegórica “sociedade de um homem só” e é por isso que necessita tornar-se independente dos outros (financeiramente, dos laços familiares, da vida coletiva).

Voltando ao nosso assunto central - a educação pública - podemos observar, com a ajuda de Foucault, que todo esse arcabouço de saberes acumulados para a realização do sujeito autônomo (transcendente ou não) parece não corresponder às necessidades da produção nas condições atuais (condições pós-modernas). Ao indivíduo, a consciência e a transcendência só interessam na medida em que o torna mais competitivo para o mercado de trabalho. Portanto, não é o indivíduo que devemos analisar, mas quais forças atuam para que esse indivíduo consinta esse modo de viver.

No “mundo sem fronteiras”, o clássico modelo panóptico de controlar os indivíduos torna-se indesejado e para que o controle se faça sem violência, é preciso que os indivíduos consentam o controle. Como isso acontece? Para que os indivíduos desejem a instalação de instrumentos de controle em seu cotidiano, é preciso que suas vidas sejam colocadas em risco, pois é o indivíduo em pânico que gritará por socorro. Uma das maneiras de se instaurar o pânico é espetacularizar, em rede nacional, a revolta dos marginalizados. Sem os



meios de comunicação de massa e o desenvolvimento do saber do discurso midiático – sem o desenvolvimento dos saberes em “radio e tv”, informática ou marketing e propaganda – não haveria possibilidade de se alcançar o pânico na massa espectadora. Sem o trabalho conjunto do jornalismo sensacionalista, do *marketing* e da fabricação de dispositivos de segurança o pânico não seria um sucesso de vendas. Mas considerar o fenômeno do pânico como desejo exclusivo por lucros nos parece infantil. O que motiva a instalação desses dispositivos tecnológicos é uma vontade de afirmação do discurso midiático.

Voltando ao nosso tema central - a educação escolar –, como compreender a escola sob a tutela de um poder não violento, mas rigorosamente controlador? Observando efeitos da crítica ao sujeito transcendente, constatamos que ao golpear a totalidade do sujeito, ao descentralizá-lo da cena, essa crítica liberta contradições reminiscências que a síntese da dialética idealista neutraliza. O que nos parece que Foucault faz é, uma vez aberta a “caixa de pandora” da história, analisar o que fazemos com esses fenômenos libertados e de que maneira.

Quando se golpeia e se descentraliza a noção do sujeito autônomo, aparece um efeito: a desmistificação das totalidades. Não há verdade, essa se torna um discurso inventado por um desejo de dominação. Esse golpe produz a reversão da história, como diria Walter Benjamin, em forma de refluxo. Ao quebrar a unidade do sujeito (e da história), aparecem as narrativas que ficaram às margens da história oficial. Atrás das grandes vitórias, no refluxo, reaparecem as rebeliões e as revoltas silenciadas. Nota-se aí que a unidade carrega em si os conflitos entre valores culturais locais e valores culturais nacionais. Ao se libertar a memória do processo da unificação (do sujeito, da nacionalidade), as vozes dos silenciados ainda vibram, nos arrancando do presente condicionado e nos colocando na experiência histórica.

Se ainda é pertinente a análise pelas contradições, ao se realizarem os golpes de deslocamentos nas identidades fixadas, podemos dizer que o conceito de identidade nacional e o de sujeito autônomo se desqualificam perante o acontecimento e, por refluxo histórico, reaparecem reminiscências dos processos. Desse modo, o que foi silenciado e esquecido pela forja da unidade - suas forças - retorna em diferentes formas de revoltas e em ideologias totalitárias camufladas. Mas não queremos aqui sugerir novas maneiras de conquistar a síntese dialética das contradições expostas. Não se trata de substituir uma representação por outra ou de revelar o que estava escondido. O que nos parece interessante analisar é o que fazemos e de que maneira fazemos diante das contradições. Ou seja, como nos constituímos como indivíduos da sociedade democrática nos moldes liberais?

Agora podemos voltar ao início de nossa argumentação e observar que, nesse processo de descentramento das totalidades, realiza-se um deslocamento que vai do sujeito com seus ideais coletivos para a valorização do indivíduo com seus desejos pessoais. Diante do exposto, indagamos: com o descentramento do sujeito autônomo, que contradições se libertam da história das instituições públicas de ensino, posto que ainda são elas o lugar que legitimamos para se realizar a formação do cidadão?

Olhando para as atuais condições físicas e de infraestrutura das escolas de ensino básico e de hospitais públicos no Estado de São Paulo é possível perceber a ausência de valor e com ela, principalmente a desvalorização do servidor público das áreas do ensino e da saúde. Em uma sociedade espetacularizada como a nossa, sociedade da moda, da aparência, da abundância, o que pode significar hospitais e escolas públicas danificadas bem como salários baixos para os professores e os médicos que aí trabalham?

Primeiro é preciso notar que consentimos que a mídia espetacularize o abandono com a explícita intenção de nos mobilizar, na forma de “opinião pública”, a exigir atitudes governamentais. Ou seja, reforçamos a importância da mediação midiática, legitimando seu poder de ação. O lugar do Estado liberal, que é o de mediador, entra em contradição quando tem por obrigação, tutelar a educação e a saúde. A tendência é a mercantilização de qualquer serviço, inclusive os básicos.

Vamos tentar interpretar a realidade escolar olhando para seu cotidiano. Primeiro, ao observar as relações entre os seus frequentadores, o que vemos? Uma cena de tensões e conflitos. Há, sem dúvida, uma situação de desacordo entre os atores. Não é preciso ir muito longe para notar indícios de uma cena de guerra silenciada nessas instituições. Como lidamos com isso? Basta visitar algumas unidades e constatar um arsenal de procedimentos de segurança: sistema de vigilância com câmeras filmadoras, grades, catracas, alarmes, rondas policiais, proliferação de dispositivos burocráticos e outros. Por que esses procedimentos policiais são necessários?

Olhando para outro aspecto do cotidiano escolar, observamos a arquitetura da maioria das escolas públicas paulistanas e percebemos que a disposição das carteiras nas salas (enfileiradas) que dão para corredores (onde um servidor cuida do movimento dos transeuntes), o pátio e a janela da sala da direção voltada para ele (em que os olhos do diretor podem medir o comportamento dos alunos), tudo sinaliza o modelo panóptico de espacialidade (o olho vigilante) ainda em atuação. O modo de organizar a circulação dos usuários no espaço aproxima-se da ação de vigiar, situação que imprime nos corpos sempre a sensação de desconforto. Se o Estado não mais se reconhece como poder disciplinador, as escolas sob sua responsabilidade ainda o fazem? O que está acontecendo nelas?

Há mais elementos da estrutura física dos prédios a serem considerados: as grades que bloqueiam a circulação dos indivíduos entre os corredores e os blocos arquitetônicos, tais objetos trancafiem os indivíduos lá dentro ou lá fora, controlando a entrada ou a saída somente daqueles que são “autorizados”; há também as câmeras de vigilância em lugares estratégicos onde o servidor vigilante não pode estar. O lugar denota a presença de dispositivos de um poder disciplinar policial que, sabemos, objetiva padronizar comportamentos por meio do controle dos corpos no espaço. Por que gestores, professores e funcionários consentem a instalação de tais instrumentos?

Vejamos, então, algumas interpretações possíveis. A animosidade entre os indivíduos nos parece indício de violência silenciada. A tecnologia de controle que encontramos nas escolas públicas não é, necessariamente consentida, mas imposta. Quem são os *experts* da segurança? Policiais. No entanto, observa-se o aumento da violência conforme os instrumentos são colocados. Quanto mais violência, maior o medo. Por outro lado, sendo funcionários do Estado, os servidores e pais (pois muitos eles defendem tais instrumentos), ao compactuar com os policiais, fazem o papel de guardiões da honra do Estado e, ao mesmo tempo, usam seu consentimento como tática para proteger-se da calúnia; ou seja, dentro do discurso jurídico, seu consentimento torna-se a prova de sua inocência. E mais, a colaboração com o poder de controle retira de si a suspeita de culpabilidade.

No âmbito do cotidiano, aceitamos os instrumentos de controle em nome da segurança de nossos direitos individuais: assegurar nossa integridade física e moral, nosso direito de ir e vir, nosso direito de ganhar e consumir os produtos que o mercado nos oferece; enfim, em nome de nossa individualidade, pedimos a colaboração da polícia para nos proteger.

No entanto, há aqueles que discordam do controle. Dentro da escola pública, quais são os indivíduos indisciplinados? Quem é que, geralmente, está no noticiário como sujeito merecedor de castigo? Quem é o revoltoso “apanhado”? Se fizermos uma estatística poderemos dizer, em primeiro lugar, que são indivíduos oriundos das classes menos favorecidas. Dentro das escolas públicas, podemos afirmar que a maioria dos “apanhados” é adolescente e jovem. De que forma nós lidamos com as contradições que eles nos colocam? Consentido que a espetacularização de suas revoltas seja divulgada em forma de tribunal popular, consentindo que o discurso midiático catalogue seus atos como más condutas, desqualificando os indivíduos de modo a encontrar uma origem natural para sua suposta periculosidade. Até contribuímos, como especialistas, no debate dos diagnósticos normalizadores. Diante da narrativa trágica e fundamentada cientificamente, não temos outra saída senão legitimar as técnicas de controle dos comportamentos. Nesse episódio, mais uma vez, trabalhamos para a consolidação do poder midiático.

Diante do exposto, voltamos novamente a nos perguntar: como lidamos com as contradições trazidas pela juventude moradora das periferias? No Brasil atual, o que fazemos é discutir de que maneira normalizamos a diminuição da idade da maioridade, para que possamos colocar os jovens, cada vez mais cedo no sistema prisional. É dessa maneira que julgamos prevenir o alastramento dos comportamentos “perigosos”.

É revelador observar a forma como são conduzidas algumas revoltas realizadas por jovens alunos da periferia. Eles atuam como “bandos” sem comandantes, sem finalidades além do desejo de destruir banheiros, muros, janelas, bebedouros e assim por diante; são revoltosos sem rostos, indivíduos de uma multidão, rebeldes sem uma causa de maior alcance social. Em nosso entender, esse modo de resistir pode indicar duas leituras, isso depende do lugar que ocupamos na cena. Se nos distanciamos de maneira épica, o que vemos é a ausência de perspectiva em alcançar um futuro melhor (ausência de uma causa política). Se nos colocamos dentro do evento como participantes, o que vemos é a presença de um modo anarquista de organização (fato que talvez os vendedores dos sonhos do “mundo sem fronteiras para as mercadorias” já saibam). E o que isso significa? Que o pacto social institucionalizado de que falamos na abertura democrática dos anos 80, nunca parece ter existido. Da versão do pesquisador distanciado, observa-se também a existência de um poder paralelo, que se forma à margem do sistema, que repete os mesmos moldes de dominação do poder hegemônico. Não são contra o modo de vida que aí está, apenas querem participar dele. Na versão do sujeito de dentro da cena, observa-se também a presença de táticas criativas para modos alternativos de organizar a vida.

Outra prática consentida que podemos observar é o controle pela avaliação. No Brasil, o sistema de avaliação por meio de provas foi amplamente questionado, mas parece que esse instrumento voltou a ser valorizado. Para avaliar a educação nacional, são aplicadas provas para os alunos e o resultado tem sido pouco agradável para a sociedade. O resultado do Exame Nacional Ensino Médio – ENEM tem confirmado a tese de que a grande maioria de nossas escolas públicas não está conseguindo cumprir nem mesmo o letramento básico. Em nosso entender, talvez pudéssemos olhar os resultados do ENEM como resposta dos jovens à violentação que os adultos estão fazendo sobre seus direitos à adolescência. No entanto, como a mídia nos faz ler tais resultados? Espetacularizando nosso escândalo (como se já não soubéssemos do que acontece em sala de aula), nos representa, em forma de opinião pública, reivindicando providências ao Estado. O Estado, por sua vez, em seu papel de mediador, recusa-se a servir de disciplinador repressivo. Para acompanhar o caso, convoca os *experts* para analisar e normatizar a situação. Não há, entre esses normatizadores, professores da escola básica envolvidos. E o que fazem os especialistas? Elaboram mais projetos normatizadores (leis de diretrizes e bases, parâmetros curriculares nacionais, projetos regionais de unificação de conteúdos e

metodologias) disponibilizando (já em meios eletrônicos), aos professores e diretores, os programas de ensino a serem adotados em sala de aula. O que isso significa para a escola? O que isso significa para o professor do ensino básico?

A lógica que se apresenta é a seguinte: para que o Estado liberal mantenha sua função de representante do direito à escolarização dos pobres, é preciso que ele deixe de legislar como um disciplinador autoritário e faça a aproximação entre as partes separadas. Mas, professores e especialistas não deveriam ocupar o mesmo lugar social? Essa pergunta é respondida pelos projetos governamentais que, chamando os *experts* da educação para normatizar os conteúdos e as práticas pedagógicas, colocam os professores das escolas de ensino básico na cadeira dos réus. Esse fato, juridicamente, suspende seu poder de autoridade local. Em sala de aula, ele perde a liberdade de ação (é tutelado por interventor, o *expert* que elaborará as leis e os parâmetros curriculares) e sua autoridade questionada enfraquece sua liberdade de decisão sobre o próprio trabalho, por isso, seu trabalho se resume a executar o programa de ensino que lhe foi disponibilizado.

Ao professor cabe, nesse tribunal, a sentença de culpado e a prova disso é sua suposta desatualização. Sua pena, que cumprirá em regime semi-aberto, é a de acompanhar os cursos de formação continuada elaborados pelos especialistas e cumprir a tarefa de modo exemplar. O controle será feito a partir dos próximos resultados dos exames, que são aplicados periodicamente.

Esse ensaio, portanto, é uma chamada à organização dos professores da rede do ensino básico de todo o país, para que discutam, em âmbito político, a reconquista de sua autonomia no trabalho docente. Que discutam com a sociedade o papel da escola, da família, do Estado para a formação dos cidadãos.

## Referências

- ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2007. Tese de doutorado.
- CRUZ, Lea da. **Línguas Cortadas?** Medo e Silenciamento no trabalho do professor. Niterói: Eduff, 2005.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FAVARETTO, Celso Fernando. **Moderno, pós-moderno e contemporâneo: na educação e na arte**. São Paulo: Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004. Concurso de Livre-Docência.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3ª.ed. São Paulo: Nau, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins fontes, 2001 – (Coleção tópicos)
- LYOTARD, Jean-François. **O Inumano**. 2ª.ed. Lisboa: Estampa, 1997.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: Olympio, 1986.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2ªed. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós- modernidade**. DP&A: 2006

KANT, Emanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

Recebido em 21/02/2015

Aprovado em 25/05/2015

Publicado em 26/08/2015