



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Luan Sávio

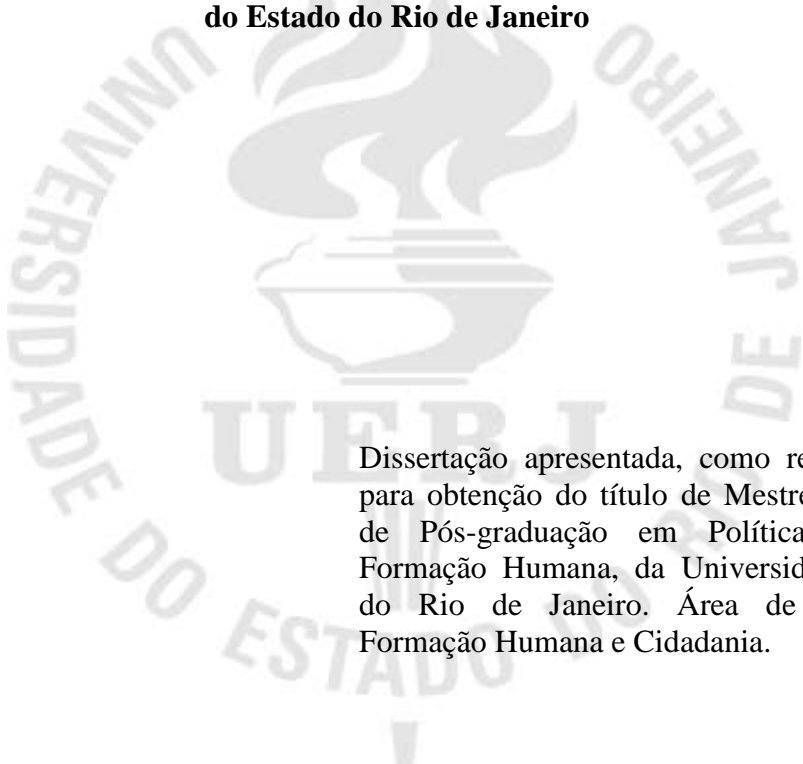
**A Educação Sitiada: policiamento e polícia em uma escola pública do
Estado do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2016

Luan Sávio

**A Educação Sitiada: policiamento e polícia em uma escola pública
do Estado do Rio de Janeiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana e Cidadania.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Estela Scheinvar

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S267 Sávio, Luan.
A Educação Sitiada: policiamento e polícia em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro / Luan Sávio. – 2016.
139 f.

Orientadora: Estela Scheinvar.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação e Estado – Teses. 2. Escola – Teses. 3. Subjetividade – Teses. 4. Segurança. – Teses. I. Scheinvar, Estela. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.014

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luan Sávio

**A Educação Sitiada: policiamento e polícia em uma escola pública do
Estado do Rio De Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana e Cidadania.

Aprovada em 1 de novembro de 2016.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Estela Scheinvar (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Vera Malaguti Batista
Faculdade de Direito – UERJ

Prof.^a Dra. Maria Livia do Nascimento
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à memória de meu primo Matheus, filho de um policial e que teve a vida violentamente interrompida pela polícia militar do Estado do Rio de Janeiro enquanto estava na favela. A dor da morte dilaceraram os sentimentos da família. Toda a tristeza e as lágrimas produziram em mim força e desejo de seguir esta pesquisa acerca da polícia na escola porque ele era um jovem repleto de amores, esperanças e sorrisos, que a educação não conseguiu normalizar, tal como a milhares de outros (a alguns por ventura um dia poderei lecionar) que resistem e criam modos de vida por vezes breves, mas poderosos e corajosos, frente a uma governamentalidade sustentada em uma subjetividade que os torna elimináveis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a...

Prof^a. Dr^a Estela Scheinvar. Orientadora querida, generosa e amiga. Desde a graduação, quando era bolsista do projeto de pesquisa tem me ensinado que o comprometimento com a pesquisa é uma escolha ética que se forja no próprio caminho, que propicia bons encontros e vínculos de amizade que são potentes. O processo de escrita é solitário e árduo, mas a orientação intensa e que me desestabiliza sempre multiplicou minhas forças, ajudou-me a seguir e analisar minhas instituições. É difícil explicitar a gratidão, o carinho, a estima e a admiração que sinto por você.

Prof^a. Dr^a Maria Lívia Nascimento e Prof^a. Dr^a Vera Malagutti Batista, por aceitarem ser da minha banca de defesa, pela aula no dia da qualificação e por suas leituras imprescindíveis.

UERJ espaço plural que me proporcionou fazer muitas amigas desde a graduação e ao PPFH que é uma pós-graduação acolhedora graças ao corpo docente, aos colegas mestrandos e doutorandos e a todos os técnicos. Também à CAPES, bela bolsa que permitiu a realização da pesquisa.

Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC, que recebeu o projeto e autorizou a pesquisa em uma escola estadual.

Todos os profissionais e corpo discente da escola estadual que me receberam e fizeram emergir meu campo de pesquisa.

Kássia, Késia, Viviane, Ângela, Cláudia, Soledad, Gabriela, Felipe, Elisa, Davi, Sônia, Rebeca e Patrick, colegas que dividiram comigo a orientação coletiva e compartilham as angústias e tensões da vida acadêmica.

Prof^a. Dr^a Esther Arantes, dona de uma voz branda e tranquila, mas uma fala forte e embebecida na sua perspectiva ética e política que me contagiou durante suas aulas.

Taís amada esposa linda, com uma alma encantadora que está sempre junto a mim, incentivando-me e dividindo os desejos.

Vó Palmira e vô Erani; Patrícia e Genilton, meus pais; Douglas, Ângelo Gabriel e Sara Milene meus irmãos; tio Francisco e o cãozinho Prego. Sem eles todos os desafios seriam muralhas gigantes que não saberia como transpor.

Claudia, Renata, Raquel, Martha, Chris, Yasmim, Cecília, Fátima, Beth, André, Andrea e todos os colegas do Colégio Pedro II no Engenho Novo I que dividiram a docência e uma pedagogia questionadora dos paradigmas instituídos.

Rafael, Marlon, Silvia, Naila, Laísa, Gabrielle e Rozalvo. Companheiros da época da Faculdade da Formação de Professores de São Gonçalo que seguem próximos e dividindo experiências e trajetórias docentes.

Todas as crianças e adolescentes para os quais lecionei. Eles são sempre repletos de sonhos e desejos e são os responsáveis tanto pela minha formação continuada quanto pela luta em favor da educação pública, pautada no respeito e no trabalho coletivo.

Equipe da Escola Municipal Fornovo, que me recebeu na reta final da dissertação.

Cada amigo e amiga da escola, da vizinhança e da igreja, que têm tornado minha rotina intensa menos enfadonha e mais divertida.

RESUMO

SÁVIO, Luan. *A educação sitiada: policiamento e polícia em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro*. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Este trabalho problematiza a seguinte questão: Que lógicas produzem a entrada da polícia militar na escola? A educação pública é historicamente produzida como um espaço de enquadramento e disciplinarização dos corpos de modo a torná-los úteis e dóceis. Agora este aparelho social recebe, no Estado do Rio de Janeiro, por meio de um programa de governo intitulado PROEIS, à Polícia Militar que é incorporada ao quadro técnico, instituindo-se como um procedimento pedagógico. Ao mesmo tempo a PM é o grupamento responsável pela segurança pública e age executando os moradores pobres em nome do combate ao tráfico de drogas. Para problematizar a militarização do ambiente pedagógico em nome da pacificação como estratégia de governamentalidade da população, remeto-me às minhas memórias de infância, a uma história social da própria construção da escola e à análise das práticas que clamam pela entrada da polícia como parte do corpo pedagógico da escola. Em diálogo com autores como Foucault, Deleuze, Nascimento, Batista, entre outros, o trabalho de campo foi realizado em uma escola da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, onde pude perceber tanto a demanda pela polícia, quanto as resistências discentes às relações de poder que compõe subjetividades contemporâneas repletas de ódio e criminalizadoras da pobreza.

Palavras-chave: Escola. Produção de Subjetividade. Polícia. Governamentalidade. Segurança.

ABSTRACT

SÁVIO, Luan. *Besieged education: Policing and police at a public school in the State of Rio de Janeiro*. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This study problematizes the following question: What logical produces the military police in the school? The public education is historically produced as a place of legal framework and discipline the bodies in order to make them useful and docile. Now this social equipment receives, in Rio de Janeiro's State, through a government program called PROEIS, the military police, that is integrated to the technical framework, establishing as an educational process. At the same time the military police is the group responsible for the public security and acts executing poor residents on behalf of the battle against the drugs trade. To problematize the militarization of the educational environment on behalf of the pacification as a strategy of governmentality of the population, I refer to my childhood memories, to a social history of the specific school's construction and to the analysis of the acts that shout for the police entrance as a part of the educational body of the school. In dialogue with authors like Foucault, Deleuze, Nascimento, Batista, among others, the field research was produced in a Secretaria do Estado do Rio de Janeiro's school (a school, that belongs to the Rio de Janeiro' State Educational Department), where I could realize that as the demand for the police, as the students resistances with regard to the power relations that compose the contemporary subjectivities full of hate and poverty criminalizer.

Keywords: School. Subjectivity's Production. Police. Governmentality. Security.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CT	Conselho Tutelar
DPCA	Delegacia de proteção à criança e ao adolescente.
FFP	Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
GIDE	Sistema de Gestão Integrada da Escola
PM	Polícia Militar
PMERJ	Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PROEIS	Programa Estadual de Integração na Segurança
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UPP	Unidade de polícia pacificadora

モブサイコ100 (*Mob Psycho 100*)

Se todos não são especiais, talvez você possa ser o que quiser.

Todos certamente encontrarão sua própria resposta.

それぞれの答え 見つかるだろう

[...] Saudade, angústia... Se anime!

憧れ悩み パンプアップ

[...] Procurando por si mesmo...

自分探し テレパシー

[...] Dias de Juventude

Se mexa, se mexa. Se todos não são especiais, talvez você possa ser quem você quer ser.

Ainda que você esteja sobrecarregado por felicidade e tristeza...

喜び 悲しみ かかえても

Sua vida é somente sua, tudo bem?

特別じゃなくても

Tudo bem não ser especial. Todos certamente encontrarão sua própria resposta.

それぞれの答え 見つかるだろう

[...]Sorrisos falsos...

愛想笑い 霊ザービーム

Não consegue ler a situação

空気読めない 鬼ラッシュ

Perda de confiança...

自信喪失 サイコウェーブ

Se todos são tão especiais,

Talvez você não possa ser quem você quer ser.

偽り 蔑み あたえても

Ainda que você crie falsidade e desdém...

特別な自分なら

Ser especial te faria se sentir bem?

Todos certamente encontrarão sua própria resposta.

それぞれの答え 見つかるだろう [...]

Se você consegue notar que não está só

Talvez você encontrará sua própria resposta

Se você está sobrecarregado por conflitos e ódio...

争い 憎しみ かかえたら

Sua vida é somente sua, está tudo bem fugir.

逃げだしたって

Se você ainda for capaz disso, isso não será um engano.

それが出来るなら 間違わない

Se todos não são especiais

Você pode ser o que você quiser.

喜び 悲しみ かかえても

Livre tradução do japonês da letra da banda MOB CHOIR

(モブ・クワイア)

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	O NARRADOR DE BARRO	16
1.1	Prólogos de infância	21
1.2	Caminhos da pesquisa	24
1.3	O pretérito e o presente. Encontrando a polícia na escola	29
1.4	Tapumes da instituição	31
1.5	Breve anotação do processo	39
2	CARTOGRAFIAS DO ESPAÇO ESCOLAR	44
3	FORMA-EDUCAÇÃO	61
3.1	Razão, estado e máquina-escola	72
3.2	O festim das máscaras e as rostidades reterritorializantes	81
4	A INCURSÃO POLICIAL	88
4.1	Culpa, cárcere e pagamento ao credor	96
4.2	O eco das vozes destoantes	104
5	A POLÍCIA MILITAR NA ESCOLA	108
5.1	O deslocamento nômade: trajetórias feitas com a escola	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa se objetiva em uma escrita que, tal como um poliedro, apresenta variadas faces: o percurso da investigação e seus resultados; a problemática que a provocou e as contribuições do pesquisador – em alguns casos potentes ao ponto de produzirem desvios nos eixos dessa problemática [...]

Zanella, 2012, p.89

Aqui está *um* trajeto de um pedagogo que é estudante desde a tenra idade. Digo *um*, mas o termo é plural, pois por vários caminhos passei. Tentarei apresentar alguns, que se encontraram, foram paralelos entre si ou que mesmo seguindo por direções não perpendiculares encontram algo de comum. A pesquisa, a investigação seguiu deliberadamente por cursos distintos, que orbitaram pela minha formação peculiar, desforme e insurreta.

Digo isso porque durante a graduação escolhi bibliografias não sacralizadas da educação para além do que era proposto na maioria das ementas curriculares, produzindo algo como uma contra formação. Contudo, o ingresso na prática profissional, pós a colação de grau, fez de mim estrangeiro e ignorante na escola que requer ferramentas já utilizadas há décadas, como um velho arado enferrujado que não perde a utilidade. Foi necessário ressignificar as teorias (práticas de outros tempos) que nunca deixei em primeiro plano dos estudos para que minha docência fosse suportável inclusive para os editais dos inúmeros concursos que fiz. Mas isso só fez atizar um desejo até agora inextinguível de encontrar a alteridade na educação. Esta é minha aposta política.

Enquanto era de algum jeito forçado a recorrer aos clássicos da pedagogia fui construído ética e coletivamente nos espaços de respiros, onde poderia exprimir minhas angústias quanto aos paradigmas que calcam o fazer docente. Seja na orientação, com o grupo de pesquisa ou com outros colegas profissionais da escola.

A inquietação latente que me faz sentir machucado quando reproduzo diversos paradigmas enquanto leciono é: Como os discentes alvos da rigidez da disciplina tanto quanto os educadores são demonizados e desqualificados quando não respondem ao padrão de conhecimento e comportamento que lhes é imposto? Neste caso dou foco especial à educação

pública que atinge uma população (muitos chamam clientela) majoritariamente das favelas e em localidades com forte presença do tráfico de drogas. O alunato oriundo da condição citada recebe um estigma de desesperança, “fracasso escolar” e seus destinos já são fortemente definidos por outrem como “delinquentes”.

Os noticiários da tevê aberta brasileira mostram como esses jovens têm a vida selada pelo tráfico e pela polícia militar. Quando pensava que a intervenção policial significava o fim para muitos meninos que convivem com o tráfico presenciei um movimento no qual estes militares poderiam legalmente estar na escola vigiando de perto quem quisesse.

Em janeiro de 2011 o estado do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC, realizou uma mudança no planejamento estratégico da educação básica, reformulando o currículo mínimo, implementando um sistema de bonificação para escolas que batessem as metas nas avaliações discentes em nível federal e local. Este processo passou a acontecer por meio do Sistema de Gestão Integrada da Escola - GIDE¹, que é a implantação e a regulação de aspectos gerenciais e políticos em um modelo empresarial aplicado à educação pública, objetivando o aumento nos indicadores da educação nacional.

Como parte disso, para assegurar que este modelo funcione, era necessário assegurar que os estudantes se adequassem à implantação deste processo ou modelo de gestão da educação pública estadual. Ainda em 2011, no dia 7 de abril, aconteceu também em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro um incidente que ficou conhecido como *Massacre de Realengo*, quando um rapaz de 23 anos invadiu a escola e disparou contra os estudantes presentes, antes de ser interpelado por policiais militares (que faziam ronda próxima ao local) e dar cabo à sua própria vida. Ainda que não haja certeza da motivação do crime, é dito que o rapaz era mal tratado e humilhado por colegas da escola na época em que lá estudava. Esse tipo de comportamento categorizado hoje como *bullying*² (a palavra do momento nos certames educacionais) no Brasil foi visto, sobretudo depois deste episódio, como algo que precisava ser aplacado e nocivo ao ambiente educacional escolar.

O contexto da implantação da GIDE e posteriormente a repercussão e a comoção gerada pelo *Massacre de Realengo* criam uma urgência para que a SEEDUC assegure o bem

¹ Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>. Acessado em 10 de agosto de 2016.

² Mais que o termo da moda, este vocábulo acaba explicando qualquer comportamento agressivo e recorrente que alguém sofre, fecha as situações entre quem é a vítima e o agressor, impedindo a possibilidade de análise. Para Marafon, Scheinvar e Nascimento (2014) o bullying “passa a operar como o que dá nome estrangeiro a práticas locais que perdem sua potência de veicular algo (im)próprio para ser enquadrado como inapropriado, desviante, violento, criminoso, enfim passível de julgamento e punição, e que incrementa os movimentos de judicialização da vida no contemporâneo (ibidem, p.102).

estar e a ordem nas escolas da rede pública estadual. Para isso começou a funcionar o Programa Estadual de Integração na Segurança – PROEIS³ que já fora regulamentado pelo Decreto 42.875, de 15 de março de 2011. É um convênio entre a secretaria de educação e a polícia militar para que estes estejam dentro das escolas da rede estadual realizando a guarda e segurança de todos os que lá estão: Uma ação de prevenção contra, por exemplo, o chamado *bullying* e o tráfico de drogas.

O breve exposto era o suficiente para justificar a polícia na escola? Quando em minha prática repudio a interdição de qualquer manifestação discente, em nenhuma hipótese encaro como natural a possibilidade da repressão policial dentro da escola, considerando que muitos jovens, outrora estudantes, morrem em confronto com policiais. Por outro lado, é crescente o número de escolas no Brasil que são entregues à gestão da polícia como aposta para o sucesso de um modelo pedagógico. A problemática provocada aqui, diante da multifacetada presença da força militar na educação, e que atravessará toda escrita por estar presente e ecoando em meu pensamento é: Quais lógicas produzem a entrada da polícia militar na escola?

De algum modo circulei esta interrogação e, para fazê-la no papel, defini eixos de análise, como se uma bússola tivesse três agulhas apontando para direções diferentes que levassem a lugares de intercessão. Primeiro, partindo da minha própria trajetória até meu conhecimento do PROEIS. Em seguida, busquei analisar a forma da educação escolar, elencando como a história produziu a escola que vivemos no contemporâneo. Por fim, darei ênfase à própria polícia na escola que, em muitos contextos, é presente e interfere na vida da população.

Se esta introdução for a cortina que se abrirá para mostrar algo, como num teatro, em O NARRADOR DE BARRO, meu encontro com Nietzsche (1992) e Benjamim (2012) possibilitou pensar como a narração é uma ferramenta de elaboração da pesquisa, fazendo visível uma questão. Para analisar como a relação entre juventude e morte está em consonância com a educação pública, narrarei alguns elementos da gênese de momentos nos que vi garotos massacrados pelos projéteis das armas; tal como minha contra formação que permitira em dado momento que eu retomasse e desse sentido hoje às memórias antigas e tremendamente atuais.

Conversando com professores, pesquisando em redes sociais e em blogs de internet tentei saber um pouco mais como no estado do Rio de Janeiro se deu por meio do PROEIS a polícia na escola. Porém, entendi que para tornar a pesquisa visceral era necessário estar com

³ Disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/942307/DLFE-49173.pdf/FAQ.pdf>. Acessado em 10 de agosto de 2016.

todos os meus sentidos presentes para viver como isso funcionava. Deste modo, encaminhei um pedido à SEEDUC (protocolei um projeto) para realizar uma pesquisa numa escola. Enquanto não obtinha a autorização precisei esperar, o que foi um obstáculo, como um muro impedindo seguir com a pesquisa. Para contornar esse muro, analisei a perspectiva sobre o medo e a violência presente no cotidiano e, por conseguinte, na vida de quem está na escola, tendo como interlocutores Lourau (1993), Rauter (2012) e Coimbra e Nascimento (2012). Assim pude dar evidência a algo forte e aparentemente invisível que breca o fazer pedagógico. Foi como construir uma analogia entre o tema da pesquisa e o próprio percurso feito na elaboração deste processo de escrita.

Enquanto girava em torno de um próprio eixo em um movimento ora burocrático ora curioso, instigado pelo desejo de fazer aparecer as necessidades e aparentes contradições da polícia na escola, recebi a autorização para adentrá-la. Se o policial dentro da escola é um produto de concepções da vida ou educações, entendi que era difícil localizar precisamente todas as gêneses que fazem a escola ser um lugar de hierarquia e como a entrada do militarismo visa, na prática, recuperar isso. Peguei alguns fios condutores produzidos ainda na graduação, na Faculdade de Formação de Professores.

Isso se deu enquanto entrava na escola e circulava pelos corredores do lugar que pleiteei estar. Escrevia, fazendo registros em diários que citarei durante a dissertação apresentando o que e como foi para mim estar na escola estadual com homens fardados e armados. Estar, lembrar, pesquisar com, acompanhar outros casos por meio da televisão ou internet, escrever sobre... Assim se deu a pesquisa, produzindo aqui um processo estanque e não linear de encadear os capítulos e subcapítulos. Todavia, o texto é conectado como um quebra-cabeça que mostra o que é a polícia na escola. A influência da filosofia de Deleuze e Guattari (2012, 2012a, 2011, 2011a) inspirou-me a produzir a dissertação deste modo, pautando também o próximo capítulo.

Nas CARTOGRAFIAS DO ESPAÇO ESCOLAR apresento uma metodologia que me permite perceber os diversos fatores que legitimam a intervenção militar na rotina discente, tanto quanto situações e elementos distintos que estão em comum mesmo em escolas. Estes espaços da educação formal não se relacionam diretamente apesar de estarem no Brasil, porém apresentam algo como um padrão: pela repetição de certa lógica de operar e fazer funcionar a vida em sala de aula de modo que ressoe além dela.

O padrão é o que chamei de FORMA-EDUCAÇÃO. Cada colégio é forjado por projetos escolares que inibem o estudante de escolher os rumos de sua vida em detrimento do que lhe é imposto por currículos, demandas do mercado e da gestão da população feita pelo

Estado. Objetivei na intercessão principalmente com a obra de Foucault (2009, 2001), Scheinvar (2009), Miranda (2000) e Saviani (2007) mostrar que isto acontece e faz acontecer resistências de pais, discentes, docentes ou outros profissionais da escola. Esses que podem opor-se as padronizações dos modos de vida que lhes são impostos de modo violento. Inclusive fazendo o PROEIS ser um programa imprescindível para fazer acontecer a GIDE no estado do Rio de Janeiro.

Quando iniciei a pesquisa pensei que conseguiria ver as barbaridades, os embates, confrontos e resistências entre o PROEIS e aqueles que não querem a polícia na escola e assim surge a INCURSÃO POLICIAL. Não é que este movimento não tenha ocorrido, mas que até então não tinha sistematizado e questionado o discurso legal do programa. Foi o que fiz em interlocução com a obra de Foucault (2008, 2009), Coimbra e Nascimento (2008), Passetti (2003). Expor o PROEIS nesta etapa mostra o deslocamento presente aqui.

O cerne da pesquisa passou a ser as práticas policiais presentes na educação escolar e como o pensamento criminológico vai reger o pensamento acerca do estudante da educação pública que é, sobretudo, pobre e negro. Garland (2008), Melossi e Pavarini (2006), Batista (2012) e Rauter (2006) mostraram-me como o criminoso é produzido subjetivamente na população e como é necessário encarcerá-lo e puni-lo, sob a alegação de um ideal de ressocialização. A escola torna-se um lugar para isso à revelia de quem a entende como outra coisa e A POLÍCIA MILITAR NA ESCOLA é quando tentei apresentar, com base nas leituras de Passetti (2000), Batista (2006), Granja (2015) e Lemos (2003), o embate entre a prática criminalizadora do corpo discente e a resistência a um modelo hegemônico de fazer educação que desgasta, inclusive, o corpo docente. Também busco mostrar como a presença da polícia militar dentro da escola é algo grave, porque aumenta exponencialmente a prática policialesca, tão difícil de deslocar.

As CONSIDERAÇÕES FINAIS são provisórias e fruto da processualidade deste trabalho que não coube nas letras postas aqui e que move minha vida a estranhar, questionar e pesquisar as pedagogias que formam a escola, as políticas públicas em educação e toda possibilidade de resistência coletiva que insurge nas salas de aula.

1 O NARRADOR DE BARRO

O narrador – por mais familiar que nos soe esse nome – não está presente em nós, em sua eficácia viva. Ele é para nós algo de distante, e que se distancia cada vez mais. Descrever um Leskov como narrador não significa trazê-lo mais perto de nós, e sim, pelo contrário, aumentar a distância que nos separa dele. Vistos de uma certa distância, os traços, grandes e simples que caracterizam o narrador destacam-se nele. Ou melhor, esses traços aparecem, como um rosto humano ou um corpo de animal aparecem num rochedo, para um observador localizado numa distância apropriada e num ângulo favorável.

Benjamim, 2012, p.213

Vir a ser Leskov⁴. Não por afinidade política, menos ainda pela sua orientação religiosa; mais pela força da sua narrativa ou pelas significações que isso tem. Daí uma aglomeração de situações, episódios, eventos que fazem emergir uma figura. daquelas que são feitas nas montanhas, encrustadas na rocha e que podem ser observadas de diversos pontos. Ainda que sejam vistas na passagem de um lugar a outro.

Caso o trajeto seja feito em um trem, por exemplo, as curvas delimitadas pelos trilhos no chão não impedem que se coloque a cabeça para fora da janela e se acompanhe aquilo que fora lapidado. A medida que o tempo passa, a distância aumenta, a imagem distorce e muda. Talvez de perto a grandeza da montanha nos seria simplesmente cinzenta, grande, borrada e sem significado. Mas, para aquele que talha, há vislumbre de detalhes que se formam na energia e na sutileza de um longo esforço.

Dar forma àquela imensidão rígida e cinzenta é uma questão de atenção ao olhar. É quase fantasia? Magia feita na dureza da rocha, concreta e real. Sob duas perspectivas: próxima e única, ao que se debruça em/no talhar ponto a ponto; longe e infinita dada a

⁴ Leskov é um escritor russo, que pertencia à igreja ortodoxa grega (BENJAMIN, 2012, p.215) e que tinha a reputação de ser reacionário e contrário aos ideais da revolução russa (PIEROBON, 2013, p.264). Porém, Benjamim traz à tona Leskov como o narrador que em um movimento diferente da produção moderna capitalista de romances que atendem burguesia, consegue retratar a vida do povo russo em sua obra. A característica descrita por Benjamim que busco em Leskov é a narrativa da cultura por meio das histórias do lugar.

quantidade de distâncias e a variabilidade de ângulos de quem quer ver silhuetas em altura, profundidade e largura. Criar algo na montanha tornando-a outra, fazendo-a diferir num nível maior que o da erosão proporcionada por vento, sol e chuva. À semelhança da criação possibilitada na relação com a montanha, se dá a magia das narrativas.

Talhas finas e detalhadas sob matérias duras e nada generosas, amaciadas em diversos momentos por fatores naturais. Narrar é arte e técnica que fazem evidentes questões contemporâneas e históricas. Formar na rocha é colocar sob um regime de orientações e comportamentos bem datados certa profundidade (a vala que se faz com a talhadeira e que se tornará relevo) e estranheza, porque a rocha não espera ser mexida, alterada de maneira tão brusca. O que decorre desse movimento é produzir, minimamente tocar, algo que se mantenha visível em locais não possíveis de escolher. Bem, o limite do que se vê é próximo daquilo que a visão já não pode alcançar e, até chegar a este limiar, temos traços evidentes e que variam na curva dos trens, no caminho que os trilhos fazem além do horizonte.

Narrar é dar forma, num processo permanente que pode desformar rigidez e constituí-la. Certamente o caminho metodológico de quem se aplica a tatear a dureza cinzenta. Ou, que trabalha criando pequenas valas e sulcos, que se debruça nos detalhes e em fazer aparecer aquilo que ninguém espera ver. Análogo ao que percorre arribado nos trilhos. Porque este, na viagem, fixa na forma sob uma perspectiva que muda diante do próprio deslocamento, com relação ao que foi esculpido. Este também guarda para si a possibilidade da narrativa.

Distante da revelação, o narrador vai inventado, durante o exercício de sua prática. Logo, a narração cria a realidade. Diversas verdades são narradas constituindo uma onda de disputa de sentidos e de realidades que podem endossar e confrontar em infinitas conexões. São múltiplas relações com a forma e seus contornos. Complementares entre si na composição de uma escrita que narra intensidades de memórias, afetos, gestos. São as cartas de um viajante que manda notícias de sua caminhada e o trabalho de um artesão, constatado pelo desgaste de suas ferramentas, o suor encardindo de seus trajes sujos pela poeira que faz enquanto fere a rocha.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade – é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro de si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 2012, p.221)

Narrar não é representação, muito menos mimetismo, nem objetiva a descrição de um objeto. Desmitificação de três impressões. Afinal, como traduzir por meio de palavras o que vem da lembrança ou do olhar? De bate pronto, narrar não combina com representar. A força da obra está em sua forma. A narrativa nesta perspectiva não captura forças, as coloca em realce. Se representar é encenar, o verbo aqui seria interpretar. O que nos leva à queda do mimetismo, pois não será usada nenhuma ferramenta para reproduzir. Aliás, abominar-se-á o “re”, em qualquer instância. Deste modo, “o puro de si” não é um reflexo, mas um movimento que acontece e coloca o narrador a pensar na obra enquanto a produz. Em terceiro lugar, um artista não molda dois vasos iguais e menos ainda utiliza a mesma argila neles. Por isso, é um ideal não objetivado na narração propriamente porque é impossível recriar por palavras o esculpido na rocha. Talvez seja possível percorrê-los, contorná-los com a força de seu fôlego, traçando linhas entre a forma e as narrativas.

E o que seria o barro? Duetto e encontro entre o uso detalhado de ferramentas desgastadas pelo uso na criação de valas: talhadeiras, explosivos, trenas, espátulas e as divagações de memórias que passam rápido como em uma viagem de trem.

Na distância entre dois pontos cabe um infinito que não é o tempo do trajeto, são as memórias que se fixam em nós quando observamos as paisagens distorcidas pelo efeito da velocidade. Ainda sobre os trilhos, que permitem algo além da visão de nuvens ou a traseira de caminhões, olhar pela janela e observar o desenho na rocha é o prólogo que ressoa em inquietações de agora. Como buscar nas imagens da trajetória já feita elementos para pensar situações, práticas e contextos presentes?

A paisagem modificada ao ser contemplada torna possível a alguém fazer (nem que seja para si) a seguinte indagação: Como poderia ser capaz de fazer aquilo? Quais braços puderam criar algo tão incrível? Aqui reformulo essas duas perguntas porquê cada palavra dita é produto da história, coletiva, disputada e incessante: Como o tempo e as forças agem de modo a transformar, criar e perpetuar cenários, paisagens e realidades? Tamanha grandeza que entra atrozmente pela janela do trem e talvez faça o viajante sentir-se pequenino. Enquanto isso, o desenho da linha férrea (das barras duplas de metal posicionadas paralelamente sobre travessas de madeira) acaba por desenhar formas sinuosas na paisagem, como a mão de uma criança que desliza despreziosamente o lápis numa parede branca.

Os trilhos atravessam locais outrora intocados, e, o que muitas vezes não é levado em consideração ou não se é dado conta, é a existência de uma obra de grande porte, antigamente revolucionária, que possibilita o embarque e desembarque de uma cidade a outra pelo viajante. A relação de onde se quer chegar e do ponto de partida é igual a uma divagação,

onde reside algo que deixa de ser nostalgia intocada para ressoar hoje. Matar as saudades de uma memória tornada lúgubre pelo passar dos anos.

Benjamim (2012, p.21) diz que a narrativa é artesanal. Aqui é um trabalho de fazer visível uma experiência que não é somente um relato, como se fosse possível extrair a coisa do narrador. Enquanto narrarei uma “coisa” (BENJAMIM, 2012, p.21) ocorrida há anos, uma cena vista por mim através de janelas, acesso memórias que vão se fortalecendo durante a própria escrita. A coisa é viva e vida no presente. É preciso trazer a coisa do narrador. Isto é, trabalho de criar com o barro uma imagem vista tanto pelo seu criador quanto por outros que acessem o registro da experiência exposta aqui, mesmo que seja um trabalho de talhar em um passado de cerca de dez anos.

Há potência na narrativa como produção da existência. Podemos preferir esquecer algo que acontecera por ser uma lembrança dolorosa e amarga, é possível também fazer de algo que passou um instrumento de análise do presente. É um exercício de criar rotas, trilhos e rumos por caminhos deslembados pelo tempo até o contemporâneo para situar práticas ou encontrar trajetos que antes não estavam construídos.

O caminho feito aqui se iniciou com a definição do que é narrar. Não é um simples relato. Quando a pesquisa iniciou-se, quando comecei a definir um campo de pesquisa, surgiu em minha mente um caminho que fazia enquanto ia à escola, e o que acontecia nele era algo que as produções subjetivas, sempre coletivas e naturalizadas, davam conta de me responder.

Respostas são o imperativo de uma pesquisa científica. E quando não estamos satisfeitos com as que temos? Hoje, insatisfeito com as respostas dadas a mim por todos e tudo que tinha contato, precisei lançar outras perguntas sobre algo que acontecia cotidianamente em minha vida.

Enquanto Nietzsche (1992) criticará o prólogo que no teatro anuncia o desfecho da trama, este texto acadêmico utiliza tal recurso para contar uma cena tão corriqueira que ainda hoje é o desfecho de muitas histórias. O prólogo aqui servirá como a anunciação da primeira impactante ligação que estabeleço com toda a pesquisa que seguirá. Por meio dele (ou de minhas memórias narradas) buscarei trazer elementos históricos que serão precedentes à trama por vir. Aqui meu prólogo não é o de Eurípedes, pois não adianta toda a trama, apenas fala de meu vínculo com ela.

Nada pode haver de mais contrário à nossa técnica cênica do que o prólogo no drama de Eurípedes. Que uma personagem individual se apresente no início da peça contando quem ela é, o que precedeu à ação, o que aconteceu até então, sim, o que no decurso da peça há de acontecer - isso um autor teatral moderno tacharia de renúncia propositada e imperdoável ao efeito da tensão. De fato, sabe-se tudo o que

vai ocorrer. Quem vai querer esperar que ocorra realmente? (NIETZSCHE, 1992, p.81)

Interpretando a pergunta elaborada pelo autor de *O Nascimento da Tragédia, ou Helenismo e pessimismo* (NIETZSCHE, 1992), levanto uma questão de metodologia, pois o trabalho não está dado de antemão. Sobretudo os que se dedicam a forjar o barro, enquanto forjam, criam esculturas, objetos e formas que mudam, deformam-se enquanto secam. Mesmo que o objetivo seja criar uma panela de barro, por exemplo, quando a matéria prima vai ao forno, o calor do fogo muda o resultado daquilo que fora pensado. A precisão do melhor artesão cria um objeto que não deixa de ser uma panela.

É um trabalho não serializado, indivisível em formas iguais, multiplicados um a um, cada qual com aquilo que torna diferente o final do processo. Dedicar-se a cada utensílio feito por meio do barro. O que deixa de ser requerimento é a formação de um passo a passo. Afinal, os produtos não podem ser comparados para além do que se intitula projeto ou objeto e, assim, sabe-se o destino, intui-se o caminho, mas nunca o entre. O entusiasmo na narrativa de uma cena faz mover tragicamente o carril, que preso por elos, se alastra por quilômetros.

O que porém, dificulta mais fortemente a entrega aprazível a tais cenas é um elo que falta ao ouvinte, uma lacuna no tecido da estória precedente; enquanto o ouvinte tiver ainda de calcular o significado desta ou daquela personagem, quais os pressupostos deste ou daquele conflito dos pendores e intenções, sua plena imersão no sofrer e no agir dos protagonistas, a dor e o temor compartilhados a ponto de se perder o alento ainda não são possíveis. (NIETZSCHE, 1992, p.82)

Certos elos propiciam curvas, adentram matas, fazem subir montanhas e atravessam pontes. Bem, eles ligam um carril ao outro, e assim os trilhos fazem grandes curvas e retas. Por isso, eles são como retalhos velhos indispensáveis para ver certos buracos tapados no tecido. De maneira alguma o elo é um detalhe para costurar por meio da narrativa algo que apetece a constituição de um trajeto de pesquisa. Aqui, o prólogo é uma subversão de uma ferramenta descritiva, por uma razão de afirmação de algo que se quer fazer aparecer.

Eurípedes acreditava ter notado que, durante aquelas primeiras cenas, o espectador era tomado de peculiar inquietação, ao querer resolver o problema de calcular a estória antecedente, de modo que a beleza poética e o *pathos* da exposição ficavam para ele perdidos. Por isso introduziu o prólogo antes da exposição e na boca de uma personagem a quem se devia conceder confiança. (NIETZSCHE, 1992, p.82)

Eurípedes entendeu que um prólogo poderia dar tantas respostas antes da estória acontecer, que retiraria dela a beleza entusiasta e surpreendente pela força empregada em

desvendar todos os detalhes que poderiam aparecer catastroficamente, como se o espectador pudesse em sua cabeça evitar tragédias anunciadas.

Para quê salvaguardar o interlocutor anunciando o local de onde se fala, escreve, compõe ou pesquisa? Nobreza do *pathos* e de afetos que residem nas palavras do narrador. Aqui, o prólogo é uma anunciação sim, exercício de um pensamento que vem à tona enquanto olho a montanha pela janela do trem. Um episódio que surge e pode parecer meio nebuloso, porque não revela nada da trama, contudo, em dado momento aparecerá uma ponte entre a cena primeira e todo o tecido da trama.

1.1 Prólogos de infância

O Retrato do Poeta Quando Jovem

Há na memória um rio onde navegam
Os barcos da infância, em arcadas
De ramos inquietos que despregam
Sobre as águas as folhas recurvadas.

Há um bater de remos compassado
No silêncio da lisa madrugada,
Ondas brancas se afastam para o lado
Com o rumor da seda amarrotada.

Há um nascer do sol no sítio exacto,
À hora que mais conta duma vida,
Um acordar dos olhos e do tacto,
Um ansiar de sede inextinguida.

Há um retrato de água e de quebranto
Que do fundo rompeu desta memória,
E tudo quanto é rio abre no canto
Que conta do retrato a velha história

Concordo com Qvortrup (2011) quando afirma que "todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior." (QVORTRUP, 2011, p.202).

Busco agora conectar a minha infância, através da narrativa, como parte das dissecções que propiciam esquadrihar modos de perceber a vida e as relações que a moldam, faz diversa e difícil de ser compreendida. Deformadas. Neste rumo, significados silenciados pela circunstância do tempo retornam com força e começam dizer a respeito como saberes infantis será aqui tal como o barro que dá liga às casas de taipa. Isto é, presentes nas discussões feitas e propostas.

Rotinas que se repetiam em todas as casas da rua onde morava, nas que havia crianças: Acordar entre cinco e meia e seis da manhã. Quanto menos crianças para revezar no banheiro ou, se a casa tivesse mais de um banheiro, mais minutos de sono era possível aproveitar. Levantar, tomar banho, escovar os dentes, colocar o uniforme, conferir se a mochila estava devidamente arrumada. Tomar achocolatado, café com leite ou suco. Comer pão com manteiga, queijo ou presunto. Costume de uma cultura burguesa que era repetida diariamente.

Já eram quase seis e meia da manhã: hora de esperar a condução. Poderia ser ônibus, carro ou van. A rua começava a encher de estudantes uniformizados que já iniciavam o dia letivo ao abrirem seus olhos. Aqueles que estudavam em bairros mais distantes já estavam à caminho de suas escolas às seis e vinte. O turno matutino costuma iniciar entre às sete horas e às sete e meia. O trânsito na cidade em questão, na segunda metade da década de 1990, já era caótico.

Era comum que uma das mães transportasse, além de seus filhos, os colegas deles até a escola. Esse era o caso. Ficava no portão esperando o carro descer a rua e quando entrava já estava lá um amigo e sua irmã. Mais adiante parávamos para mais um estudante embarcar.

Estudávamos na mesma escola que ficava no final do bairro, bem próxima à subida de uma ponte que liga a cidade a uma metrópole e, por isso, desde muito cedo o trânsito era lento e congestionado, pois muitos se dirigiam à urbe maior. Um percurso de menos de dez minutos sem carros na pista é feito em uma hora durante as manhãs de segunda à sexta-feira. É um problema de mobilidade urbana que afeta o bairro.

Na escola em que estudávamos o sinal tinha às sete horas e dez minutos. Depois o colegial já não entrava para a primeira aula. Isso era bem rígido. Nós morávamos no começo do bairro e precisávamos cruzar uma alameda feita às margens de um rio retificado. Mesmo

com quatro pistas, ficava repleta de carros e ônibus. Para burlar as retenções tínhamos uma estratégia: buscar atalhos que permitissem fazer o trajeto em vinte minutos.

No bairro em questão não existem indústrias. Todo o comércio centra-se principalmente nas imediações de uma alameda⁵, logo, a região é predominante residencial. Mesmo que exista uma chamada *classe média*⁶, o poder aquisitivo dos moradores do local em questão, em geral não é grande e a redondeza é cercada por morros que dão chão a várias favelas. Para evitar a rota principal, passávamos por outras ruas e cortávamos caminho beirando uma das favelas mais conhecidas e perigosas do bairro no ponto onde o trânsito mais se acentuava. Circulando de carro por lá, rumando ao colégio, conversávamos, brincávamos, ríamos e escutávamos músicas. Era um momento divertido antes da aula.

Veza por outra, enquanto passávamos, víamos corpos de pessoas mortas no chão. Não era, porém, recorrente. Por certo que enquanto muitos dormiam, acontecia na favela guerra em ao menos duas frentes: entre facções rivais disputando pontos estratégicos e favoráveis ao narcotráfico e entre a polícia e os habitantes da favela sob o pretexto de aplacar o tráfico de drogas ilícitas. O pior resultado possível eram as mortes dos meninos, adolescentes ou jovens que ocasionalmente jaziam no chão e eram vistos por nós, algumas vezes já cobertos por panos ou sacolas plásticas.

A imagem que ia do para-brisa aos vidros do lado, para depois serem brevemente vistas pelos retrovisores ou vidros traseiros, não mostrava o todo, porque só circundávamos a favela. Mesmo assim, lá estava a morte no formato dos habitantes da favela, nunca de polícia e ocasionada menos vezes pela guerra entre grupos que disputavam o controle comercial do tráfico de drogas e muito mais pela polícia militar.

⁵ Alameda é a plantação do álamo uma espécie de árvore. Quando uma rua tem árvores plantadas dos dois lados até o final, em linha, também chamados de alameda.

⁶ Fernandes (1975) ajuda a entender que a falta de política ou a política feita propositalmente para acentuar a não distribuição de rendas gera pobreza. Diz ainda que a maior parte da população "pode ser considerada *condenada pelo sistema*, pois carece dos meios para vender sua força de trabalho como mercadoria, ou só pode fazê-lo de maneira muito precária" (ibidem, p.27). Segundo o autor, as classes sociais "propriamente ditas abrangem os círculos sociais que são de uma forma ou de outra *privilegiados* e que poderiam ser descritos, relativamente como 'integrados' e 'desenvolvidos'" e "coexistem com a massa dos despossuídos, condenados a níveis de vida inferiores ao de subsistência, ao desemprego sistemático, parcial ou ocasional, à pobreza ou à miséria" (ibidem, p.37).

1.2 Caminhos da pesquisa

A análise de implicações, conceito trazido pela Análise Institucional, coloca em discussão a institucionalização/naturalização de práticas presentes em diferentes territórios. Tal ferramenta busca problematizar a produção de verdades que se fazem presentes nessas práticas e nos espaços por elas habitados, possibilitando um estranhamento hegemônico historicamente construído [...]

Coimbra e Nascimento, 2012, p. 131

A narrativa mais uma vez será a ferramenta para pautar a escrita aqui. Antes pude narrar uma memória antiga, da trajetória infante silencia pelo crepúsculo da vida adulta. Por conseguinte utilizarei o mesmo método acoplado à Análise Institucional da minha experiência formativa em pedagogia no contexto de um projeto de pesquisa.

Fazer as análises das implicações diz respeito aos modos como se habita os territórios da pesquisa, às maneiras como os conceitos são apropriados e ao modo como se lança mão deles na prática profissional. Esta abordagem propõe o exercício do pensamento, confrontando a forma com que objetos de estudos são encarados. Por esta perspectiva, é plausível pensar como emerge um projeto, uma dissertação e, enfim, como o pesquisador constrói um problema ou um objeto.

Desde agosto de 2010, durante a graduação em pedagogia (que findou em dezembro de 2012), fui bolsista de Estágio Interno Complementar do projeto de pesquisa "Estatuto da criança e do adolescente: Dispositivo de intervenção na área da infância e da adolescência", coordenado pela professora Estela Scheinvar e sediado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em São Gonçalo. Este tipo de bolsa, por característica, demanda a realização de atividades técnicas, no caso deste projeto: atualizar o site da pesquisa, elaborar sinopses da bibliografia e catalogar teses, dissertações e monografias com temas afins.

Concomitantemente, por meio das ferramentas e conceitos apropriados durante os grupos de estudos, as leituras e as orientações coletivas pude, na pesquisa, problematizar a

relação entre o conselho tutelar⁷ (CT) e a escola, dando potência à voz de estudantes, por meio das análises de entrevistas realizadas a alunos e trabalhadores de algumas escolas no município de São Gonçalo - RJ, perguntando se conheciam o CT e quais as suas opiniões sobre suas práticas.

As respostas dos entrevistados não serviam para realizar um julgamento moral ou dizer se o que os estudantes consideravam acerca das práticas dos conselheiros era certo ou errado. Entretanto, pautavam análises que faziam aparecer o modo como a lógica punitiva estabelece, produzindo um funcionamento regular e rígido das relações sociais que se estendem não somente pela escola. Isto é, concepções e práticas que fazem acreditar na punição como transformadora de comportamentos.

Este modo de entender os saberes dos estudantes, por muitas vezes desqualificados, entra em consonância com o pensamento de Michel Foucault quando afirma que “os saberes dominados são estes blocos de saber histórico que estavam presentes e mascarados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos e que a crítica pode fazer reaparecer, evidentemente através do instrumento da erudição” (FOUCAULT, 2012b, p. 266). Cada fala remete a uma prática. Por isso, reconhecemos tais saberes como potentes e, por meio deles, podemos pensar como os estudantes são atravessados por modos de entender o CT, que são engendrados e circulam naquilo que conhecem ou vivem.

Pela recorrência de muitas falas, delinear-se formas de operar dos conselheiros que, em nome da garantia de direitos, funcionam pela coação. E mesmo aqueles que não haviam tido contatos com algum CT, viviam o conselho como uma instância de intimidação e pena (mesmo que isso não aconteça necessariamente), porque a escola recorre a ele ou ameaça entrar em contato com ele, quando um estudante não obedece e não se adequa aos padrões definidos pela escola como normais ou necessários.

De acordo com Foucault, somos “julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2008, p101). Portanto, o controle dos comportamentos torna-se latente e necessário no território da escola, justifica leis, estatutos e a intervenção de profissionais de diversas áreas.

O breve exposto foi produzido com a pesquisa, que está sempre em andamento. É como se o bolsista mergulhasse sempre em um rio com forte correnteza e águas turvas, no qual é difícil pegar peixes com as mãos ou mesmo as pedras no fundo. Contudo, tendemos a

⁷ O ECA (lei 8069/90) regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes e prevê no artigo 198 a criação do conselho tutelar, órgão responsável por zelar pelo cumprimento de tais direitos.

querer as rasas banheiras que, por maiores que sejam, são sinônimo de conforto e nelas nada se mexe muito. Ou seja, o estudante está no meio de um movimento ao ingressar em um campo de estudo que move intensamente suas expectativas, interesses e até mesmo valores. O graduando não “entra na banheira”, porém, embarca na correnteza que não começou nele e seguirá após sua saída.

Seguindo as águas da pesquisa, pude desnaturalizar e criar outras possibilidades para pensar a seguinte questão: De que modos se articulam a escola, a garantia de direitos, o aluno, a disciplina e as práticas pedagógicas? Como direitos são requeridos, leis promulgadas em nome de melhores condições ou da cidadania? Melhores de que? Para quem? Quais noções temos de cidadania? Neste sentido:

A pesquisa é uma criação permanente: consiste em interrogar conceitos, criticá-los e nunca meramente aplicar nossa teoria, de um modo meio mágico, fazendo uma espécie de encantação através da repetição mecânica das mesmas palavras. Pode dar certo no universo da fé, mas a pesquisa necessita de dúvidas e não de certezas prévias (LOURAU, 1993, p. 111).

No contexto do grupo de pesquisa, tivemos oportunidade de discutir com estudantes e profissionais do colégio Mário Quintana, em São Gonçalo, os conceitos trabalhados por meio de uma atividade que envolvia a leitura e discussão de um texto didático, e a elaboração de um trabalho estético com materiais de artes plásticas (giz de cera, massa de modelar, argila, tintas guache, lápis de cor, entre outros).

O colégio se situa em um local considerado carente, pobre e violento de São Gonçalo. Carentes de quê? Que pobreza e violência é identificada, vivida naquele local que o diferencie dos outros? Como tais rótulos são tão pejorativos? Uma condição *a priori* que determina destinos. Pode parecer um fatalismo, embora pré-determine a especificidade com a qual os embates, as brigas e os mais corriqueiros desentendimentos são tratados na comunidade, e a escola não está longe dela, pois os estudantes, pais, tios, avós e funcionários da escola por lá vivem ou no mínimo circulam.

Dizer que o local é violento cria uma ideia que todos são virtualmente agressivos em sua essência. Verdade sustentada brutalmente e decisiva para pautar práticas pedagógicas e doutrinadoras. Assim, punir é o algoritmo que encaixa todas as variantes nas relações. Concretamente, a cada instante um estudante é expulso da sala e conduzido à coordenação para ter seu nome escrito no caderno de ocorrências (é a marca da besta na escola) ou é advertido e suspenso. Como tudo se torna passível de ser definido como transgressão às normas?

Para problematizar como o estudante torna-se transgressor, remeto ao exemplo dado por Foucault (2001) sobre o laudo psiquiátrico de um jovem suspeito de cometer um crime na década de 1970 e que tinha entre 18 ou 20 anos de idade:

Agora passemos à descrição, por dois outros peritos, do rapaz que também era réu no caso. Os psiquiatras notam "pouca nuance de caráter", "imaturidade psicológica", "personalidade pouco estruturada" (como estão vendo, são sempre as mesmas categorias), "juízo sem rigor", "má apreciação do real", "profundo desequilíbrio afetivo", "sérios distúrbios emocionais". (FOUCAULT, 2001, p.28)

O discurso dos técnicos cria fraquezas e limitações nos sujeitos. A descrição de uma personalidade bisonha e incompleta faz do jovem alguém não confiável em função do que se definiu como sua limitação psíquica. Uma irregularidade que torna perigoso o "imaturado". Deste modo, o crime ou a infração à lei já tem autores pré-determinados. Não importa o quão longe este alvo descrito como ilimitado, e por isso suscetível ao erro, está do crime. A verdade correlata à sua existência o aproxima da culpa e de um juízo não favorável.

E não venham me dizer agora que são os juízes que julgam e que os psiquiatras apenas analisam a mentalidade, a personalidade psicótica ou não dos sujeitos em questão. O psiquiatra se torna efetivamente um juiz; ele instrui efetivamente o processo, e não no nível da responsabilidade jurídica dos indivíduos, mas no de sua culpa real. (FOUCAULT, 2001, p.28)

Do mesmo jeito o professor, diretor, pedagogo, inspetor... Trabalhadores da escola julgam condutas discentes permanentemente enquanto laboram. As práticas profissionais podem, neste viés, agir para aproximar da culpa os sujeitos. Extraviados de si, pesadas correntes de opressão são catapultadas por gestos, sanções, olhares rudes, carrancas, gritos e desprezo que prendem desejos, ânimos e roubam sorrisos. O estudante é alvejado por flechas amoladas nas melhores intenções de amor e cuidado, que acertam o alvo e machucam os sentidos, deixam os órgãos e os membros aparentemente bem, mas inibem o movimento e a pulsação. Artefatos bélicos, aqui não são literais, por mais que a violência seja real e conduza a subjetividade à normalidade.

O juiz, ao punir, não punirá a infração. Ele poderá permitir-se o luxo, a elegância ou a desculpa, como vocês preferirem, de impor a um indivíduo a uma série de medidas corretivas, de medidas de readaptação, de medidas de reinserção. O duro ofício de punir vê-se assim alterado para o belo ofício de curar. É a essa alteração que serve, entre outras coisas, o exame psiquiátrico. (FOUCAULT, 2001, p.29)

A lógica jurídica respaldada nos discursos médicos e psiquiátricos é comum à escola. O imperativo de cura e da permanente reentrada em sala de aula do regenerado é um objetivo

pedagógico que se perpetua entre os muros da instituição de ensino. O irremediável pode ser conduzido ao conselho tutelar, à Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA), e ao juizado, enfim, aumenta o emaranhado de uma teia de encaminhamentos feitos do mesmo material. Visa-se aplacar o comportamento ruim. De fato escutávamos as ameaças de castigar quem não obedece. Deste modo, colocávamos em análise o ciclo de erro, busca do culpado e aplicação do castigo. Trata-se da escola, e o problema não concerne aos conteúdos que não são aprendidos, sim à adequação a certa conduta esperada.

O indivíduo é perigoso? É sensível à sanção penal? É curável e readaptável sujeito de direito tido como responsável, mas um elemento correlativo de uma técnica que consiste em por de lado os indivíduos perigosos, em cuidar dos que são sensíveis à sanção penal, para cura-los ou readapta-los. Em outras palavras, e uma técnica de normalização que doravante terá de se ocupar do indivíduo delinquente. (FOUCAULT, 2001, p.31)

Mais uma vez o fazer dos profissionais da educação aliam-se ao poder da forma jurídica, dando consistência à subjetividade penal. Esta acontece na normalização, na adequação à norma ou na conduta que deverá ser moldada até ser irrepreensível. Dizer que é uma relação de causa e consequência é um engodo. Não é como se existissem pessoas ruins que precisam ser adestradas. A pedagogia – poderia dizer também o campo jurídico ou médico – cuida de fazer a norma tocar nas pessoas. Todos estão “na categoria dos ‘anormais’; ou, se preferirem, não é no campo da oposição, mas sim no da gradação do normal ao anormal” (FOUCAULT, 2001, p.52).

Como a aquarela que tinge a folha em tons e intensidades, a normalização passa e perpassa, como que tingindo a vida. Que belas imagens e formas podem ser percebidas na tela pintada? Quais cores podem juntar-se dando origem a outras? Assim como cores desbotam e mudam ao toque da luz... Àquela altura, ao grupo de pesquisa importava as resistências insurgentes à prática da ameaça e do castigo que compunham a escola. O modo como o sujeito se relaciona com a escola pode apontar o jeito como a percebe. As insatisfações, frustrações, alegrias e ânsias dos estudantes passeiam de um lado ao outro. Assim:

Temos estudado muito pouco como subjetividades e sujeitos de estudantes e professores vão sendo fabricados e, por sua vez, vão fabricando escolas e contribuindo para conservar ou modificar seus entornos, suas comunidades, suas cidades e, conjugando-se com outras relações sociais, ir intervindo nas sociedades e na história. (LINHARES, 2000, p.44)

A escola é o entorno e o entorno inunda a escola. Significa que os rótulos do lugar marcam esse aparelho social. Professores, responsáveis, comerciantes locais, a igreja, o

comércio, os ônibus que param próximo à escola, de certa maneira a articulam e a fazem funcionar. Meninos e meninas que lá estão são denominados colegas, vizinhos, filhos, sobrinhos, netos e também estudantes. Por isso, a busca insana de transgressores, a ameaça e a sanção são demandas produzidas também na escola, e se espalham nos corpos exatamente ao mesmo tempo em que com ela manifesta-se o sentimento de que punir é bom.

Este trabalho foi um modo de restituir publicamente o produzido. “Uma restituição da pesquisa pode responder a certo número de questões bastante simples, mas imprescindíveis à compreensão da mesma e do ato de pesquisar” (LOURAU, 1993, p.107). E levantando questões que aparentemente não importavam ou não eram vistas, porém, pulsam mesmo que sendo despercebidas, ressoava outra pergunta: Por que a punição é a maneira de lidar com os conflitos na escola? É possível afirmar outras práticas pedagógicas que não se ancorem na coação e na penalização?

1.3 O pretérito e o presente. Encontrando a polícia na escola

Narrei aqui duas experiências. A primeira um prólogo, o ato inicial que veio por meio de uma antiga lembrança elencada e significada aqui como uma prática de violência contra a juventude. Em seguida, trouxe meu percurso como bolsista de um projeto de pesquisa e como isso constitui olhares e percepções das relações escolares e de modos de vida que ressoarão em todo o trabalho.

Em um dos eventos que participei como bolsista, acontecera articulando a universidade e a escola básica. Isso fora em 2012 no município de São Gonçalo, RJ. Lá, além de apresentar o que vinha produzindo na pesquisa, pude ouvir muitas discussões interessantes. Após a última fala da mesa, um bloco de perguntas e comentários foi aberto e as pessoas iam tomando o microfone e fazendo suas colocações.

A última fala foi da diretora da escola. Ela dizia como desde o início de sua gestão enfrentava com dificuldades o tráfico de drogas que entrava na escola por meio dos estudantes e também como os não alunos entravam na escola sem cerimônias quando preciso fosse. Por exemplo, para escapar da polícia. Fala com indignação e de seu esforço para aplacar este tipo de relação entre a comunidade e a escola e todos escutávamos isso quando começou também a elogiar o trabalho da polícia que lá estava. Que era orientada por ela como agir e que a presença deles ajudou a moralizar o lugar.

A mim pareceu uma contradição dar louros a policiais de um movimento de valorização do espaço escolar como possibilidade de vida não ligada ao tráfico, quando foi a diretora e sua equipe que tanto enfrentou o medo em nome dos alunos e do que acreditavam ser educação. Mas como assim polícia? Será que a polícia era acionada sempre? Não era isso.

Por ventura também realizei estágio curricular em gestão escolar nesta mesma escola na qual acontecia o evento e sempre que chegava, independentemente de quem estivesse na portaria, deveria me apresentar aos policiais que também estavam na porta. A viatura ficava dentro da escola. Durante a pesquisa aquilo gerava uma estranheza em mim por ser a polícia, mas não indagava os sentidos disso. Neste momento é preciso deixar claro como e por quais motivos tinham policiais dentro da escola e a que eles se destinavam.

No dia dois de maio de 2012 os então secretários de estado de Educação, Segurança Pública e o comandante geral da Polícia Militar assinaram o Termo de Cooperação do Programa Estadual de Integração na Segurança (PROEIS). O decreto n 42.875 de 15 de março de 2011 institui o PROEIS, que permite à Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro realizar convênio com órgãos públicos municipais e estaduais tais como prefeituras, hospitais e escolas, com o objetivo de propiciar policiamento ostensivo.

É uma soma de esforços que objetiva assegurar que as escolas funcionarão bem, sem a interferência, sobretudo do tráfico de drogas, mas também delitos como roubos ou brigas. Para que isso acontecesse, a direção escolar precisa solicitar a presença de policias. Que dependendo da época podem escolher ou serem designados para protegerem os bens materiais, instalações ou os profissionais da rede pública de ensino em questão.

No primeiro momento, é possível dizer que a presença da PMERJ visa, na escola, levar segurança, ou sensação de se estar seguro enquanto inibe a ocorrência de delitos. Para tal, observarão especialmente os momentos de mais fluxo de alunos, como a entrada e saída nos turnos escolares e circularão no entorno, agindo também dentro dos espaços escolares, indo até os estudantes e revistando-os se julgarem necessário.

Estranhar este modo de fazer educação na escola na qual o policial precisa estar sempre atento para intervir em alguma situação soou bastante estranho para mim. Se o objetivo é encerrar o tráfico e reprimir sua ação, por quê a escola deveria ser esta base estratégica? Quando era criança e testemunha da guerra entre as forças dominadoras da distribuição de drogas, via meninos em idade escolar mortos no chão e, se existe alguma esperança em dizer que a educação é a saída para uma vida de eminente morte precoce, questiono como a polícia seria benéfica em promover um futuro longe da violência.

A pesquisa da graduação acentuou o breve exposto quando pude ver a desqualificação da vida de crianças e adolescentes pobres por meio da própria escola. Parece que esta parceria para alguns fins não é tão desconstruída assim... A norma atravessa existências valendo-se do poder da escola e a presença militar armada está não só legitimando e endossando isso, mas potencializando a coação de maneira que não existe escapatória.

Faz parte da metodologia aqui romper com a certeza de que a polícia será boa, mesmo no momento em que muitas escolas brasileiras são militarizadas com o apoio da comunidade e que no Rio de Janeiro a rede de educação permita um movimento semelhante. Porém, quando somos assaltados, quando a violência é intensa, quem pensamos em chamar quando entendemos que o outro é quem agride e a ele cabe conter? O professor que leciona para o estudante que o ameaça, pode recorrer a quem, se entende que o estudante chega à escola com um comportamento que ele repudia? Se o patrimônio de alguém é roubado, qual caminho tomado se não o da delegacia, quando se acredita que o outro deve ser contido e punido? De alguma maneira, diariamente muitos legitimam e têm fé na ação da polícia militar, todavia refutá-la como parte da educação é preciso.

1.4 Tapumes da instituição

Narrar, formar, desformar, caminhar, exibir o caminho percorrido enquanto defino um campo para ver a polícia na escola. Tudo o que foi feito aqui consistiu na criação de trajetos já realizados, como quem corta arbustos recapando trilhas obscuras, encobertas ou devastadas. Seja nas tenras memórias ou no percurso como participante em um projeto de pesquisa na graduação, o que se mostra aqui é que parto de muitas direções, mas o rumo é um: Mostrar historicamente como a norma forma a escola e, sobretudo, pensar o presente implicado numa concepção de escola pautada na pena, trazendo a polícia militar para *compor*⁸ com feitos específicos o ambiente escolar.

⁸ Não é que a polícia militar nunca tenha interferido na escola. Estudantes são mortos em confrontos com a polícia ou pelas “balas perdidas”, outros aspiram em entrar para a corporação como desejo de vida. Por vezes a polícia entra na escola “caçando” traficantes e, outras vezes, estes lá se escondem sabendo que existe uma pressão para que pátios e salas de aula não se tornem zonas de trocas de tiros. Ainda é comum que aulas sejam suspensas devido aos tiroteios ou que estudantes e profissionais da escola sejam impedidos de sair pelo mesmo motivo. O que está posto é a ação policial regulamentada dentro da escola em tempo integral. Não para dar cursos de prevenção às drogas, como já acontece há mais de vinte anos e que é uma estratégia de controle e intervenção policial mais sutil (ainda que docilizadora e questionável). Aqui analiso a vigilância ostensiva na escola.

As letras que tingem essas folhas são como pegadas que em um momento se encontram. Em meio a elas me desorientei. Para onde a estrada iria? Pisadas bruscas, passos rápidos e lentos que se arrastaram como o percurso de uma lesma que deixa um rastro lodoso e quase imperceptível. Caminhei aqui. Também me perdi. Fiquei sem saber onde olhar enquanto a autorização para entrar na escola não era concedida. Enquanto isso, algumas marcas no chão começaram a apagar as outras. Era preciso entrar na escola... Depois de tanto andar e seguir pegadas para pensar as lógicas legitimadoras da parceria PROEIS e SEEDUC, não estar em uma escola foi como correr atrás de ecos, impedido de viver o dia a dia da escola com a PM. Era como esbarrar em um muro de tapumes que em algum momento poderia ser retirado, fazendo avançar a pesquisa.

Ao parar e olhar para frente, vi uma grande edificação bem diante de mim, que, mesmo indevassado pelos tapumes, ainda era possível ser visto. Era lá que eu queria e precisava estar. Contudo, continuarei o entroncamento de todos os caminhos que fiz e das máquinas que aprendi a operar em meio a formas e movimentos que critiquei e com os quais me deparei na educação. Intuí um modo de seguir beirando os tapumes a fim de buscar uma brecha.

Entendo que é imprescindível pensar a educação escolar tendo conhecimento das ferramentas comuns a ela e que a fazem funcionar no cotidiano. Estar na escola, sobretudo no lugar que nela é mais vibrante, a sala de aula, e não ter domínio dos paradigmas que se encrustam no professor, não somente impede que este reprove um concurso público, ou a admissão em certa escola privada. Paralisa também com relação às análises e decisões, por exemplo, na escolha do uso de calculadora ou do uso do rascunho para fazer as contas grandes; no uso do livro didático ou paradidático, do modelo de diário e registro escolar; na concepção de docência, do castigo, de como se aborda o currículo.

Tudo na educação quando se olha a regência de uma turma está submerso em teorias que sistematizaram ou foram sistematizadas por práticas históricas, mas no cotidiano isto nem sempre é percebido. Simplesmente estudar os intelectuais da educação (sobretudo brasileira) já define uma contra conduta, pois o hegemônico é não conhecer a trama que permitiu a criação de leis, projetos e colégios que ainda estão presentes. A educação pressupõe modos, mas refuta que se pense sobre. O tema gerador desta pesquisa, o tapume que recebe aqui as trilhas de todas as direções e precisa ser rompido, é a educação escolar num contexto de violência e punição.

Para Freire (2011, p.136), educar é descodificar uma situação concreta na qual os homens podem exteriorizar sua visão de mundo, sua forma de pensar em “situações-limite”.

Segundo o autor da *Pedagogia do Oprimido*, “nesta forma de pensar o mundo fatalistamente, [...] na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos ‘temas geradores’” (FREIRE, 2011, p.136). Hoje se diz muito sobre educar usando temas geradores, esvaziando o contexto político no qual tal metodologia fora desenvolvida. É como uma cópia mal feita do original, que foi difundido como verdadeiro.

O que importa às análises presentes aqui é que “ainda quando um grupo de indivíduos não chegue a expressar concretamente uma temática geradora, o que pode parecer inexistência de temas sugere, pelo contrário, a existência de um tema dramático [...]” (FREIRE, 2011, p.136). Considero a violência na escola um drama não expresso como parte de uma produção de vida e norteadora de pedagogias. Está lá de maneira indubitável, mas sempre escondido atrás das técnicas e dos procedimentos da educação escolar. Com quais violências nos preocupamos? Quais delas nos fazem paralisar de medo? Existe uma relação entre medo, indisciplina e violência? Por que definimos algo como violento? O que é a violência escolar? Seguirei com essas perguntas no encaixo...

A palavra violência é como um guarda-chuva, abrigando diferentes fenômenos que pouco têm em comum, como a violência do trânsito, a violência na instituição médica, o crime em suas tantas formas. Sua utilidade é despolitizar os enfrentamentos que se dão no campo social, tornando-os inevitáveis, frutos de uma tendência natural e justificando ações repressivas do estado. (RAUTER, 2012, p.3)

Descrevemos muitas situações como violências e o sentimento irrefutável é que se faça algo a respeito, nem que seja um contra-ataque. Destelhar para que a tempestade incida sobre a edificação, ou expor a escola do abrigo da violência, é tornar este vocábulo não só um termo, mas um dramático tema gerador. Isso é fundamental para analisar a educação e o que se pensa dela, neste caso em especial, transversalmente na rede pública estadual. É importante ter em mente que a violência escolar é prerrogativa para a ação da polícia militar do Estado do Rio de Janeiro e que a criminalidade é violência ao menos em dois sentidos. No primeiro, que posso considerar clássico ou de vanguarda, é o que faz alguém ter medo de ser vítima de assaltos, estupros, e, no pior dos casos, latrocínios. Ter seu corpo ferido, ser subtraído de um objeto que lhe é preciso, ter que experimentar o horror de ser ameaçado de apanhar, levar uma facada ou um tiro.

Por outro lado, é violência quando os policiais entram na favela e executam seus moradores envolvidos ou não no tráfico de drogas, impedindo qualquer um de defesa ou julgamento. Ao mesmo tempo é violento morar em locais sem saneamento, entrar em hospitais nos que te fazem esperar horas para, muitas vezes, nem ser atendido.

Naturalizar as violências e seus diversos eixos é dizer sim à austeridade das políticas públicas, sem minimamente se opor às incursões policiais nas favelas. É afirmar que as mesmas fardas entrem para assegurar cuidado a quem pode morrer na mão da corporação numa tarde qualquer. Deixar de considerar as violências que são dirigidas em represália à infância e juventude, que majoritariamente circulam pelos colégios públicos, tem um sentido claro de massacrar um dito problema, mas também não seria uma prática de esvaziamento político? Ou seria uma escolha, orientação de quem acredita que é melhor eliminar certos problemas mesmo que este seja um repórter, espectador, professor preocupado em lançar os conteúdos como orienta os currículos...

As violências acontecem gritantemente, mas, não sendo coercitivo, o funcionamento corriqueiro das pedagogias ocorre por meio de demandas meritocráticas, estatísticas e classificatórias que se instauram independentemente das singularidades dos discentes. Este processo escolar faz reverberar as violências em muitos de seus aspectos, seja definindo o futuro de um estudante como traficante, seja criando repulsa por estes a quem dizem ser aspirantes a marginais. Há alívio com a evasão desses e raiva também, quando a saída da escola onera resultados das avaliações imposta pelo Estado. De qualquer forma, o conturbado processo educacional induz ao docente que ele mostre em sala de aula – de modo explícito e sutil – que o meio acadêmico serve para reprovação em aspectos que o estudante não é capaz de dominar. O emaranhado de elementos que organiza a educação é tão vasto que serve como uma armadilha, uma teia que captura onde toca.

[...] o acúmulo de tarefas e a produção de urgências. Ambos, em muitos momentos, impõem e naturalizam a necessidade de respostas rápidas e competentes tecnicamente, podendo estar afirmando, assim, um certo ativismo. Tal funcionamento atende com perfeição à lógica capitalista contemporânea, onde o tempo cada vez mais se comprime e se acelera, onde se naturaliza o modo de ser perito e onde a flexibilização das tarefas torna-se uma obrigatoriedade. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2004, p.2)

A sobreimplicação é efeito de aspectos práticos da vida profissional que funcionam instintivamente, sem a racionalização do uso do tempo e das prioridades, que são sempre postas em pauta pela urgência. Define-se por uma “dificuldade de análise e que, mesmo quando realizada, pode considerar como referência apenas um único nível, um só objeto, impossibilitando que outras dimensões sejam pensadas, que as multiplicidades se façam presentes, que as diferentes instituições sejam consideradas” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2004, p.4).

Há existência de um receio: criar análises fúteis, simplistas, cheias de palavras de ordem, que buscam um culpado. Uma escolha fanática por um lado, como se a vitória de um ponto de vista sobrepujasse a consistência de uma análise inconclusiva, multiconclusiva ou provisória. Ao mesmo tempo, existe uma demanda por implicações: De falar de um lugar legitimado por um determinado coletivo, chancelado por empirismos ou por histórias de vida. Talvez isso seja viciante.

Desta maneira, utilizei a narrativa para fazer aparecer implicações entre a polícia, os estudantes e a escola, o que me permitiu indagar porquê um acordo entre a PM e Secretaria de educação do RJ parece tão viável. Trazer experiências também foi um processo de repetir jargões que busco desnaturalizar e analisar como a sobreimplicação atravessa a percepção das relações pedagógicas e o entendimento de como crianças e adolescentes precisam ser observados. Foi um estratagema de dobrar sobre si e produzir outro jeito de ver, escutar, cheirar, pisar e dizer com o mundo. Uma “escrita quase obscena, violadora da ‘neutralidade’”, (LOURAU, 1993, p.71) intitulado por Lourau de *fora do texto*: “‘Fora do texto’ no sentido literal e etimológico do termo: aquilo que está fora da cena; fora da cena oficial da escritura” (LOURAU, 1993, p.71).

Elencar um “fora de texto” não tem a ver com ignorar o bloco subjetivo e vívido. Implicar-se para sobreimplicar-se esvazia as análises, propicia mais do mesmo, a criação do que já existe, de julgamentos e moralidades. Aspectos que não estavam previstos devem servir para outras variáveis nos arranjos subjetivos, mesmo quanto à lógica penal e, por isso, deslocar a violência de onde se espera que ela esteja e do que se presume dela ser.

Quando o assunto é a violência e o medo gerado por ela, podemos pensar num bojo de pesquisas, estatísticas, telejornais, novelas, seriados, internet, publicações acadêmicas e opiniões nas conversas que explicam nosso temor. A subjetividade punitiva e capitalista circula por meio do medo e se espalha de várias maneiras. Tudo está interligado, preso, conectado, amarrado, na órbita ou sendo a margem, a via ou o que nela trafega.

O clamor por segurança pública é intenso, uma das principais plataformas de campanha política, talvez a frente de saúde, educação e moradia. Incendiado pelos noticiários, por nossos vizinhos, parentes e colegas de trabalho. O medo da violência nos faz querer segurança. Contudo, tudo que é subjetivado como o que não queremos perto de nós, muitas vezes não está. É comum conhecer pessoas que falam sobre o horror de um assalto, mesmo sem nunca ter sido vítima de um. Porém, tudo de ruim que alguém não quer, pode em algum momento chegar. Troca de tiro entre polícia e traficantes é um exemplo.

Ao que parece, a mancha que cobre esse tipo de situação no Estado do Rio de Janeiro, especialmente na região metropolitana, só tende a aumentar. O medo diluído virtualmente está sempre mais próximo. O “fora de texto” presente aqui é audível. Os estampidos (das armas que mudam de dono frequentemente) duelam entre si, seja de tarde ou de madrugada, coincidindo diversas vezes com a produção deste texto institucional. Os muros que me cercam recebem essa marca e cômodos tem se esvaziado de pessoas receosas de terem seus corpos abrigos das famosas balas perdida.

Não deixo de pensar que são traficantes contra traficantes contra policiais. Competidores da mesma franquia digladiando-se, exibindo poder bélico, disputando posições que não lhes pertencem. Morar em uma rua te faz inimigo natural de quem mora a cinquenta ou quinze metros. Usar farda é o álibi de quem mata para sobreviver e quem não o usa se defende, atacando sem misericórdia, com estratégia e treinamento. Por outro lado, os policiais ao serem identificados são imediatamente mortos, mesmo apaisanas, em folgas ou em situações nas quais estejam passando com a viatura sem ter, a princípio, o intuito de combater traficantes.

Aliás, durante uma briga de facções pelo controle de um morro próximo, um garoto, (rotulado de pior da turma de uma escola vizinha) precisou se mudar, porque virou alvo. Muitos da equipe escolar ficaram satisfeitos com isso, afinal, era impossível lecionar qualquer conteúdo àquele rapaz. As paredes de tal escola estão cada vez mais cravejadas, guardando em seu reboco as marcas do tiroteio entre quem está em cima, no morro, e quem quer subir (geralmente policiais) usando os muros da escola como fortaleza. Muitas vezes todos se escondem debaixo da mesa numa situação assim, ou quando a escola é invadida por jovens que trabalham no tráfico de drogas e precisam se esconder e camuflar. Este colégio, a duas quadras de onde moro, no qual tenho colegas de profissão conhecidos não é onde a pesquisa se desenvolve. É mais um espaço de educação pública que vive a tristeza e o horror das batalhas, que celebra o traficante/estudante que evade a escola pela sua arriscada condição de vida. Seja porque outro grupo tenta tomar o controle de um ponto do tráfico de drogas, eliminando quem já está lá, ou pela ação da polícia, que começa a buscar os trabalhadores da boca de fumo para na hipótese mais amena leva-los detidos à prisão.

É comum ver muitos jovens se reunirem a duas ruas da escola que menciono aqui para conversarem, jogarem bola, fumar maconha, namorarem, brigarem. Não é o tráfico que vejo. São pessoas aproveitando a vida: Correndo, suando, excitando, brincando, divergindo. Tem sido incógnito como, tão tarde da noite, podem dedicar-se a essas atividades quando podem ser abordados por viaturas policia, ou entrarem no fogo cruzado. Não teria cada um deles

uma aventura (para muitos, um caso de violência) sobre isso para contar? Que táticas esses jovens audaciosos por estarem na rua jogando bola, indo vez por outra arrumar maconha, que ficam jogando cartas e flertando, têm para um caso de perigo? Não é como se eles estivessem tão saturados do cotidiano que podem agir instintivamente em certos casos?

Esse instintivo tirado do cotidiano das ruas é uma metáfora do real que faço pensar na sobreimplicação. Quando as táticas de sobrevivência em determinado lugar, profissão, contexto foram outrora pensadas, mas perdem a referência histórica, instituem-se engajamentos para fazer a vida funcionar sucumbindo a algumas análises mais demoradas e trabalhosas, generalistas. Em outras palavras, estar saturado da permanência constante em um nicho, como a escola, empresa ou vizinhança, por exemplo, favorece “processos de institucionalização de determinadas práticas/discursos, dificultando assim, em alguns momentos, transformações que poderiam estar se produzindo nos diferentes grupos” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2004, p.2).

Embora seja leviano generalizar a escola, pela referência histórica de mais de dois séculos, é bem comum que professores reproduzam a docência pautada no ensino do conteúdo, sem perceberem a que serve este tipo de aula. É um descolamento das questões políticas que visam determinar a vida do alunado, como se fosse importante para o desenvolvimento do cidadão que o docente não tome partido do que acontece fora da sala e leve isso para dentro da escola. É a instituição do conteúdo como máxima da educação.

Em suma, o instituído “atua com um jogo de forças extremamente violento para produzir uma certa imobilidade” (LOURAU, 1993, p. 11-12). Estar na educação é sujeitar-se às regras e normas subjetivantes que docilizam o que vamos dizer; é predefinir como nossos sentimentos devem aflorar, de quais maneiras entendemos a realidade discente e encaramos as urgências do sistema educacional. Isso paralisa. Faz também agir sem medo de errar num impulso de autodefesa e corporativismos por meio dos quais um profissional respalda o outro. Porque não importa a cena, existe a produção de um culpado, que é sempre o estudante. Este, menos que aquele, tem algo a perder. Não tem formação, não depende de um salário questionável e um status profissional. Responde a chamada, recebe bolsa família, mas é como se nada disso aparentasse o peso de um contracheque do professor.

O medo de processos jurídicos, sanções administrativas, demissões, mudança de horário ou transferências para uma escola não quista faz com que as consequências sofridas pelo docente pareçam ser mais duras que todas as sanções, os julgamentos e as culpas que recaem sobre quem recebe a instrução. A palavra respaldo é muito utilizada no chão da escola que se defende de pais, estudantes e funcionários que lá estão. Contudo, enquanto a

necessidade de defesa marcar a todos nos ambientes pedagógicos a rigidez e a imobilidade das condutas predominará em favor da punição e do aumento da rivalidade mesmo entre quem ensina e quem aprende.

Sempre podemos encontrar as exceções. As práticas que fazem as docências mais belas, por serem coletivas entre o professor e a turma, existem e se tecem também no cotidiano. O mote, porém, neste instante é mostrar que há violências. Veladas e pulverizadas, criminalizadoras de um grupo social, que é corrompido por mais violência, que desacredita em uma escola que não funciona e que aceita como proposta de vida a possibilidade de munir-se de armas em troca de um salário que a escalada social, autointitulada honesta, dificilmente lhe permitirá. O homem da moral execra isso, comemora a morte de cada um que sucumbe por estar num mercado considerado ilegal e que por ventura, quiçá um dia, seria seu malfeitor. As rajadas de tiros que ouço rompendo a vibração noturna do refrigerador de ar de meu quarto me tira as palavras em defesa do direito e do que tem sido feito da juventude brasileira. Os estampidos dão medo.

Não se habita o mundo da mesma forma quando nos pomos a escutar o silêncio da noite, o farfalhar do vento nas folhagens, as ondas do mar quebrando nas praias ou a gaivota revolvendo a areia, ao final do dia, para dali catar algum resto esquecido e depois, em voo preciso, se afastar lentamente, como quem tem preguiça ou apenas não tem pressa para acompanhar o pescador em seu barco mar adentro. (ARANTES, 2012, p.93)

Estar imbricado em uma temática composta por algo que vivemos tão corriqueiramente gera um ruído constante, quase ensurdecedor. Talvez nesse momento, para continuar a pensar o mundo que me compõe, circulo e habito, seja necessário prestar atenção nos aparentes silêncios e ecos esquecidos pela institucionalização de práticas corriqueiras e de modos de vida coletivos cada vez mais moralizados e produtores de normas.

Estagnado, tentando ser um diapasão das próprias palavras que digo, atento às sonoridades que chegam a mim e dizem respeito ao que quero dizer, percebi que meus passos deram em um muro metodológico e filosófico. Primeiro, para seguir um caminho, é importante andar. O movimento é pesquisar. Os meses que aguardei para ter o resultado do processo aberto na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) para realizar a pesquisa em uma escola pública foram muitos. Enquanto isso, pude buscar referências e bibliografias e lecionar na escola básica, o que foi um movimento importante para naturalizar e desnaturalizar perspectivas de análises.

Esse desejo de abalar com as certezas que o mundo onde vivo construiu em mim e as bases, por ora imutáveis que tento preservar, são a instituição. Ou uma “dinâmica” (LOURAU, 1993, p.11), que deslocando a obra do autor supracitado considero não necessariamente contraditória, no sentido de criar institucionalizações que contradigam a outra, dando forma a algo novo. Talvez de relações, saberes e discursos que se abalam e disputam sentidos, eliminando, coabitando ou excluindo-se.

A escola é o lugar institucionalizado que paralisa a vida como movimento e invenção. Trazer o violento drama presente na pedagogia ajuda a quebrar o tapume e mostrar que o instituído é coletivo, produto de uma trajetória feita entre pessoas, numa formação escolar, acadêmica que também é grupal. Fiz aparecer violências para fazer a pesquisa, que é “uma criação permanente: consiste em interrogar conceitos, criticá-los e nunca meramente aplicar nossa teoria, de um modo meio mágico, fazendo uma espécie de encantação através da repetição mecânica das mesmas palavras.” (LOURAU, 1993, p.111)

Para lidar com o tapume descrito aqui levantei um muro de instituídos ao observar o cotidiano de um lugar próximo a uma escola que poderia ser a que pesquisarei. Fiz isso melindrado pela própria trajetória que tive até aqui como pesquisador. E aí, ao ir construindo uma percepção da realidade que ressoa por esses tapumes, tive boa noção do método que me permite seguir atento aos sons. Pisando, seguindo pegadas, fazendo curvas, rastejando, embrenhando, fazendo guarita num ponto de um caminho inventado enquanto não podia estar na escola pública, na qual veria de perto a PMERJ e a SEEDUC funcionando juntas por meio do PROEIS.

não é o fato de dizermos **instituição, instituição, instituição** ... que nos faz produzir, ou não, uma análise institucional. Podemos fazê-la, sem jamais usar o termo instituição. Então, a criatividade (imaginação), como atitude face à pesquisa, é ainda o melhor método. No que se refere aos demais métodos, aos já prontos, creio que devemos sempre desconfiar. Um sociólogo afirmou certa vez que o método era, antes de tudo, uma força social destinada a manter a coesão em um grupo. Se nos contentamos em aplicá-lo simplesmente, bem rápido a teoria por trás do método torna-se um cadáver. (grifos do autor) (LOURAU, 1993, p.111)

1.5 Breve anotação do processo

Em outubro de 2014 submeti meu projeto à secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro para obter a autorização para realizar a

pesquisa de mestrado na escola. Muitos me desacreditaram nessa iniciativa. Diziam que obviamente ele não seria aceito, sobretudo porque abordo no projeto, de alguma maneira, a militarização das práticas pedagógicas como efeito da lógica penal e da criminalização da juventude pobre. Isso não foi dito com todas as palavras no projeto, pois precisei adaptá-lo para não parecer tão agressivo e contestador em minhas palavras, mas com todas as letras questioneei a legitimidade do contrato entre o PROEIS e a SEEDUC.

A falta de um campo inviabiliza a pesquisa. Aliás, o que pesquisarei das salas do programa de pós-graduação ou diante da escrivania do meu quarto? Até o exame de qualificação busquei dar evidência ao PROEIS, mostrando como ele funciona e qual sua base legal. Em seguida trouxe um exemplo, por meio de notícias de jornais para mostrar a ação do ministério público e o sindicato dos professores contestando tal política pública. Também trouxe dois depoimentos de professores criticando a presença e as intervenções da PM na escola.

Como panorama, para mim, pensar o contexto entre o programa que legitima a PM na escola foi bem importante. [...] me lembrei de uma passagem em que Deleuze e Guattari diziam que o bebê sonha com o seio da mãe e no momento em que será amamentado, ele vê o seio se tornar um grade borrão enquanto se aproxima, até que se reterritorializa com ele quando toca seus lábios. Talvez eu esteja vislumbrando um seio que não chega. Esteja em um território sedimentado pela distância e isso só me permite análises distantes.

DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 19 de maio de 2015

Deleuze e Guattari (2012a, p.38) analisam “a descoberta de Lewin de uma tela branca do sonho, comumente recoberta pelos conteúdos visuais, mas que permanece branca quando o sonho só tem como conteúdo sensações proprioceptivas (essa tela ou esse muro branco seria ainda o seio se aproximando, aumentando, se achatando)”. Os autores usam a relação lábios-seios, mostrando em dado momento como isso é uma desterritorialização. Ou seja, é a saída de um território rígido, controlado e escasso, seja de condições materiais ou do que podemos

chamar de abstrato, como a esperança de que pode melhorar ou o desejo de estar. O que não é o concreto tem uma relevância prática nas subjetividades.

Foi preciso graduar-me em pedagogia para sair do território da escola. Sendo egresso e percebendo quão escolar pode ser uma graduação, retorno à sala de aula como docente. Constantemente me deparando com outras pedagogias, estou desterritorializado de um lugar desejado. E aí, mais uma vez os autores dos *Mil Platôs* ajudam a construir o pensamento:

Jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.45)

Os espaços institucionais também são agitados. Se desterritorializam neles mesmos. As mobílias se desgastam, as grades enferrujam. As pessoas se mudam e outras chegam. As normas modulam forçando novas práticas. Tudo é movimento. E esperar era o que me restava porque, para reterritorializar-me em uma escola alterada pela presença policial, era necessária uma autorização específica para um projeto que se propôs em criticar a polícia. Pensei que teria uma negativa por isso, e que a calçada seria o máximo onde poderia estar.

Eu tinha um plano alternativo. Nele ia pra porta da escola buscar estudantes e perguntá-los como é estar com a polícia na escola, se eles tinham pais que estudaram lá e se poderia conversar com eles pra saber o que pensavam disso. Mas isso seria outra pesquisa. É instigante saber de pais, de quem lá já estudou, como eles lidam com essa questão. Sobretudo por serem ex-alunos e já terem perdido alguém conhecido durante algum confronto com a polícia. Seria este o momento para fazer isso? (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 19 de maio de 2015)

O processo era interminável. A tramitação era lenta. Não entendia o porquê de tanta demora e comecei a pensar no conteúdo do projeto enviado para a SEEDUC. Ser velado de pesquisar algo que discordo sobre a gestão da escola pública é algo óbvio. Mas, na democracia em que vivemos, qual a razão para o colégio público ser interditado a quem quer produzir conhecimento? Aliás, a sociedade clama por transparência em tudo que diz respeito à administração dos aparelhos sociais e, na prática, sentia que isso era uma verdade no sentido de mobilizar para fins políticos partidários. Mesmo que no cotidiano, nos trâmites burocráticos que não repercutem com força, isso é um engodo. Pressionado pela demanda da pesquisa e pelos prazos, ficava cá precisado e desesperado por uma resposta, mesmo que negativa.

— Não é da nossa incumbência darmos-lhe explicações. Volte para o seu quarto e aguarde. O processo já está a correr, o senhor será informado de tudo na devida altura. já estou a exceder os limites da minha missão ao falar-lhe assim tão amavelmente; no entanto, espero que pessoa alguma, além de Franz, me ouça; Franz, aliás, contra todos os regulamentos, trata-o com verdadeira amizade. Se daqui para o futuro, o senhor tiver tanta sorte como a que teve com os seus guardas, poderá acalantar esperanças. (KAFKA, 2011, p.41)

Parecia essa a resposta que tinha das circunstâncias do andamento do meu processo para estar na escola, mesmo que por telefone ou consultando na internet. A mesma que Josef K. teve quando questionada a razão pela qual dois homens (guardas) foram cumprir um mandato de prisão onde morava, pois não fazia ideia de ter cometido alguma transgressão. Josef K. acreditava estar em um mal entendido e também comecei a pensar ser um engano arrogante acreditar que as palavras de meu projeto seriam avaliadas positivamente por alguém dentro da secretaria de educação que gere a entrada da polícia na escola. Comecei a considerar a pesquisa desdobrando por um caminho que então não era o querido. Pensando em cartografia, seria uma viagem fascinante, quando a bússola gira o ponteiro e o norte passa a ser outro. Talvez o melhor a fazer seja desistir, traçar outra rota já que a direção desejada parece impossível.

Talvez não. Minha autorização para realizar a pesquisa saíra em abril, mas somente em maio entraram em contato comigo, quando o projeto chegara à Niterói. Já era hora. A escola tinha sido avisada e lá descobri que a direção mudara, o que não faria diferença, e que fui chamado para ler o parecer que recebi. Nele dizia:

À superintendência de Gestão das Regionais Pedagógicas.

Trata o presente processo sobre “Pesquisa de mestrado em escola” no que tange ao funcionamento do Proeis na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, conforme fls. 03 e 06.

Esta Superintendência de Gestão das Regionais Administrativas não detém nenhum argumento que obste a pesquisa solicitada. Esta, pelo que se pode prever, será de grande utilidade para a análise do programa, pois será um novo meio de verificação de sua eficiência e de sua aplicabilidade na Rede Pública Estadual de Ensino.

Haja vista o presente exposto, encaminhamos os autos à Superintendência de Gestão das Regionais Pedagógicas para ciência e adoção das medidas pertinentes.

Rio de Janeiro, 07 de Abril de 2015.

(DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 19 de maio de 2015)

A resposta da SEEDUC chegou por meio de um telefona. Por certo, um desdobramento diferente da vivida pelo senhor K. Em itálico o parecer que, mesmo breve, foi interessantíssimo. É como se a pesquisa em si propusesse um consenso. Um acordo que funciona pela avaliação. Um juízo de valor especializado que pode até negar algo. Porém, a palavra *eficiência* coloca à prova não uma possibilidade e capacidade analítica que refute o

programa, sim a positividade do programa como algo profícuo que apesar das falhas que tem em sua origem precisa ser medido, classificado para que dele se extraia algo ainda melhor.

A SEEDUC fora extremamente pedagógica. O que vi foi um parecer escolar que produz ranqueamentos, classificações, dirige para uma autocorreção. Como uma prova, a que o estudante é submetido e pode ser que vá mal. Se este for o caso, corrigem-se as questões erradas com uma caneta vermelha, exige-se o visto dos responsáveis e cria-se um horário de recuperação paralela para que as questões sejam refeitas corretamente. Isto é aprender o conteúdo. O recado foi dado: – Aprenda o conteúdo e acerte as questões! Seja um bom aluno e corresponda ao investimento feito em você!

Um novo meio de verificação é aquele que não está submetido às mesmas regras, a mesma matéria, sob o mesmo peso de nota, sob a ostentação de ser diferente. Uma mudança de enunciado, a utilização de outra mídia, a mudança na disposição das carteiras. Porém, exige-se a aplicação da mesma fórmula ou a mesma gramática. Não é uma mudança de currículo, este é indubitável. É alteração na descrição docente de como o discente conseguiu assimilar. Esta perspectiva escolástica cruza o caminho da pesquisa definindo como ideal de racionalidade e de verdade a política pública. Mais uma vez sinto que as conclusões me foram postas antecipadamente. É uma questão de habitar novamente um espaço instituído de modo a criar um *liso*. Reterritorialização necessária ao caminho do cartógrafo.

De algum jeito os seios se aproximam da boca. Estou ansioso para estar na escola e incrivelmente cansado [sobreimplicado] para isso. Porém, é preciso estar próximo. Sentir o momento, estar perto quando o policial passear pelos corredores. Se, em algum momento da trajetória da pesquisa o foco se perder, que seja não pela distância, mas pela proximidade. Estar mais próximo não garante que verei melhor, mas que perceberei os fluxos. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 19 de maio de 2015)

2 CARTOGRAFIAS DO ESPAÇO ESCOLAR

No português brasileiro a palavra platô tem alguns significados. Um é uma porção de terra com superfície plana e mais elevada, também pode ser o disco que compõe o dispositivo que transmite força às rodas tracionadas. Neste capítulo, os *Mil Platôs* de Deleuze e Guattari (2011, 2011a, 2012, 2012a) ajudaram a pensar como habito um plano específico, que é a escola, cuja, destacada aqui pela dissertação, está ligada às amarras históricas, presentes, políticas, afetivas, econômicas... Ela é gerida, neste contexto, com a participação da polícia militar estadual. Ao mesmo tempo, os platôs tracionarão o grafite do lápis sob meu bloco de notas, ou o processo de escrita narrado no trajeto feito com a escola. Portanto, dediquei-me aqui a problematizar a própria noção de espaço, já que este termo define o lugar tradicional da pedagogia. Para além, pensar nas minhas entradas e reentradas nesse *lôcus* diz respeito a como se habita um território que é físico, assim como de ideias, sentidos, emoções, teorias e subjetividades. Atravessado e constituído como um espaço militarizado, marcado por violências, instituído, planejado por uma política pública determinada a resultados específicos, mas também de invenções, imprevisibilidades e diversas possibilidades de resistências.

O espaço liso e o espaço estriado, — o espaço nômade e o espaço sedentário, — o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo aparelho de Estado, — não são da mesma natureza. Por vezes podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.192)

Deleuze e Guattari distinguem dois tipos de espaços como tecidos de composição que remetem às formas concretas, à política, às leis, normas e aos modos de subjetivação. O liso e o estriado são diferentes, anacrônicos entre si, criam uma relação de oposição não simétrica nem contraditória ou que não se encaixam, mas se comunicam mesmo que de maneiras diferentes entre si. Para definir os termos e espaços da relação entre o liso e o estriado, os autores supracitados consideram alguns modelos que nos ajudam a pensar as relações que opõem o Estado e o modo de vida burguês, capitalista, racional, branco e europeu. Modelos definidores das fronteiras escolares às formas destoantes e heterogêneas de imaginar e fazer,

seja a educação, o cotidiano e as relações sociais, afetivas, profissionais e até mesmo acadêmicas.

Um tecido apresenta em princípio um certo número de características que permitem defini-lo como espaço estriado. Em primeiro lugar, ele é constituído por dois tipos de elementos paralelos: no caso mais simples, uns são verticais, os outros horizontais, e ambos se entrecruzam perpendicularmente. Em segundo lugar, os dois tipos de elementos não têm a mesma função; uns são fixos, os outros móveis, passando sob e sobre os fixos. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.192-193)

O tecido das linhas verticais e horizontais, pouco móvel e fortemente fixo, define um espaço com pouca saída. A maneira de se conduzir a gestão comprometida com uma política partidária que aprova em assembleias nas quais não se discute o que está sendo votado. Muda secretário, diretoria de ensino ou planejamento; o ensino público é gerido por um governo que se alterna, mas sempre o corpo docente aponta para o sucateamento da estrutura física e das condições de trabalho.

Leis e decretos progressistas na organização do ensino e avaliação funcionam de maneira arcaica (com relação às inúmeras formas de acesso à informação que são possíveis no século XXI), burocrática (uma vez que passa por tantas instâncias que chega obsoleta) e desconhecida em seus fundamentos pela equipe pedagógica. É uma obrigação a ser executada. Essa é a trama organizada que se move partindo de pontos fixos e segue avançando, eleição após eleição, movendo o aparelho do Estado. Ao mesmo tempo, o liso é como o feltro:

não implica distinção alguma entre os fios, nenhum entrecruzamento, mas apenas um emaranhado das fibras, obtido por prensagem (por exemplo, rodando alternativamente o bloco de fibra para frente e para trás). São os microfilamentos das fibras que se emaranham. Um tal conjunto de enredamento não é de modo algum homogêneo: contudo, ele é liso, e se opõe ponto por ponto ao espaço do tecido (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.193)

A pesquisa se enreda por vários caminhos, e o liso dá sentido a um espaço para fazer a escrita que seja uma experimentação constante, baseada em implicações e a um olhar atento às institucionalizações. Sobretudo da docência. Aqui, a análise institucional é mais uma ferramenta para a criação de um liso e de destroncamento de pontos fixos em malhas estriadas. Criar um campo de percepção dos enredamentos que compõem a trama educacional não é um jeito de destrinchá-la, acusando e apontando saídas outrora inexistentes ou não estabelecidas, fixadas por um ponto há muito firmada?

Em outros termos, é liso um espaço que seja dissimulador de um recorte e uma costura previsíveis e fechados, delimitados e com poucas saídas. É possível conectar diversas práticas

do cotidiano e experiências não passando necessariamente pela malha definida ou encampando outros trajetos, criando valas em percursos que serão em breve pontos fixos.

Mascar chiclete é transgressão leve. Usar óculos com lentes ou armações de "cores esdrúxulas" também, segundo o regulamento disciplinar dos colégios da Polícia Militar de Goiás. São transgressões médias: sentar-se no chão fardado, espalhar boatos, deixar de prestar continência ou de cortar o cabelo no estilo escovinha. Já "manter contato físico que denote envolvimento amoroso" (beijar) ou se meter em rixa são faltas graves. O aluno perde pontos a cada quebra de regra. Quem não se adequa é transferido [...] Alunos têm de comprar farda, prestam continência e falam "senhor" e "senhora". Descuidos com a higiene podem causar punição. São ensinadas "noções de cidadania" em sala de aula. Há professores PMs, mas a maioria é de civis. Os diretores pertencem à corporação. Estudantes que se destacam ganham condecorações, mas quem não se adapta é transferido. [...] Em Goiás, o comerciário Ricardo Cardoso, 41, que tem duas filhas em escolas da PM, quer colocar a terceira na instituição em 2016. A maioria das vagas é preenchida por sorteios. "O nível dessas escolas é muito melhor." Sua filha Júlia, 17, diz gostar do colégio Hugo Ramos, mas reclama da rigidez. "Um ou outro PM é rude. Mas a maioria é aberta." Para o pai, os alunos têm "voz ativa". "Sempre que minha filha reclamou, deram resposta. Adolescentes reclamam de tudo." (BERTONI, 2015)

A notícia acima tem a seguinte chamada: *Cresce no Brasil o número de escolas básicas públicas geridas pela PM*. Além das estatísticas de como aumentam o número de escolas que a polícia militar passa a administrar, em estados como Goiás, Minas Gerais e Bahia, a reportagem tenta trazer algo da prática de controle disciplinar feita pela polícia. Enquanto reserva alguma intenção de imparcialidade, coloca prós à administração policial, tal como o aumento de notas do ENEM⁹. Como definição da pedagogia, a disciplina aqui é levada aos limites esperados de um colégio militar. Descumprindo determinados comportamentos do regimento, os aquartelados serão punidos. Algumas interrogações: Se a roupa estiver amarrotada, perde-se pontos em matemática? Espalhar boatos seria uma transgressão de língua portuguesa? Parece uma anedota.

A reportagem não é clara quanto a escala de pontos como sansão. Mas é possível que exista algum tipo de caderno de ocorrência que sirva para anotar a pontuação perdida por atitudes inadequadas. Também são ensinadas noções de cidadania em sala de aula. Mas que conceito é esse de cidadão que se espera quando tudo é passível de estar errado às vistas da corporação? Aliás, há civis trabalhadores que legitimam o militarismo gestor da escola básica e pública. Alguns pais também acreditam que este tipo de gestão é o mais adequado como um modelo de sucesso. Junta-se a expectativa de ingresso no ensino superior (ampliar a formação é entendido como fator chave ou essencial para um futuro financeiramente estável) com um

⁹ Sigla do Exame Nacional do Ensino Médio, organizado pelo Ministério da Educação, objetiva criar uma avaliação em âmbito nacional da educação básica, que também é critério para seleção em muitas Universidades públicas ou particulares.

método capaz de capturar a atenção desviada pelos desejos da juventude. Seja a conversa, a brincadeira, a internet, o cinema, a música ou o sexo – tudo que é vivido fora da escola, mas entra nela, pois os ciclos sociais se dão entre seus muros. A polícia funciona como contenção a tudo que impede o estudo e a assimilação de informações provisórias e pertinentes a formação profissional, ainda que hoje a competência esteja ligada às capacidades de trabalhar em grupo e de trazer soluções criativas e conectadas com a atualidade.

Apesar de a inserção no mercado de trabalho ter uma conotação de acesso ao âmbito privado, durante a consolidação do capital nacional na primeira metade do século XX, o suporte a este – mediante serviços de assistência – é dado pelo Estado. Com essa lógica, esses serviços e a política pública de apoio à iniciativa privada, o Estado garante parte significativa dos empregos, ou seja, a inserção no mercado de trabalho confere condição de cidadania. (SCHEINVAR, 2009, p.100)

O espaço estriado escolar hoje foi costurado há mais de cem anos, criando outro ponto de fixação, que é o Estado inventando alternativas a sua regulação. Isso significa aqui a implantação da polícia como gestora de um serviço público capenga ou que funciona precariamente para assegurar aprovação no vestibular e a obediência familiar, por meio da vigilância total. Porque é um lugar fechado e repressor de comportamentos, como o hospício ou a prisão. O padrão alcançado sob este modelo gera satisfação em muitos pais, que veem esse tipo de pedagogia entrar em outro patamar de ensino-aprendizagem. O corpo docente civil também acredita e faz funcionar nesses estados uma política pública de militarização do ensino público. Quando a clientela da escola vencer (os estudantes são os clientes e o público alvo) – entenda isso como aprovação no ENEM e outros vestibulares – se dará como resposta o método da disciplinarização dos corpos.

Ao se pensar em movimentos mais livres de fazer educação escolar, usar a disciplina dos corpos e a aprovação num exame como fim pedagógico é arcaico. Mostra um dispositivo que continua servindo às tecnologias das ciências humanas e sociais que visam atender a infância e juventude. Quando arriscar demais na educação parecer irresponsável, dê um passo atrás, repense o discurso e o funcionamento. Silencie as vozes inconvenientes de uma geração que não é como a passada porque pouco brinca na rua, se machuca menos e toma remédios não amargos ou que já deixaram de arder. Parece um clamor por uma infância perdida que o sistema militar pode recuperar. É uma crença na velha instituição que ao passar dos anos ao invés de ruir é mais uma vez rebocada.

Reconstituir valores explanados hoje como tradicionais e imputar a isso uma melhor possibilidade de trabalho é o discurso da cidadania que respalda as escolas entregues à polícia.

O confronto e a recusa por parte de crianças e adolescentes à pedagogia fazem com que sejam postos no lugar de chatos e perturbadores da ordem, por compreenderem suas responsabilidades presentes e vindouras à sociedade. Ou seja, a cidadania.

A produção da cidadania é uma plataforma política característica da sociedade liberal, que se estrutura como o suporte de equipamentos de formação/controle social, entre os quais se destaca a escola, por participar direta e formalmente da produção de modos de subjetivação, que estão presentes nela mesma constituindo dispositivos de governo. (SCHEINVAR, 2009, p.117)

Ser cidadão é feitura que aparece em um espaço estriado, mesmo que vivido em conversas informais e navegando na internet. É a produção de um espaço visível em qualquer lugar, mas produzido fortemente, em especial, na escola. E quando a disciplina clássica, militar não é aclamada? Continua a operar... As estrias surgem por pontos que são contornados de direções do fundamentalismo religioso, que impede a aceitação e o respeito à diversidade nas escolas, da acentuação da pobreza massiva em relação a um grupo que lucra com a crise ou o sucesso econômico e que rejeita o tráfico comandado por pés descalços, acolhendo o jovem da zona sul (abastada) independentemente de qual seja a transgressão à lei.

Até aqui fui desbravando um caminho que passa pelas grossas rugas que são fortes, qualificadas e rígidas na dimensão das relações do poder. Mas, a disciplina não tem um contra, uma força opositora que a represente de forma a afirmar a não violência e outro entendimento do uso da lei. E essa não polarização cria nuances que podem ser imperceptíveis, molaes como uma pedra prestes a quebrar, mas que mantém uma aparência impenetrável.

É imperativo mostrar algumas arbitrariedades que atravessam o cotidiano escolar, amputando subjetividades por meio da disciplina. Entre a rigidez das disciplinas e a quebra de paradigmas, vem a tona estratégias pensadas num terreno tornado liso e que serão mais uma vez abatidas, esquadrinhadas e engessadas num espaço estriado.

Na correlação a seguir “um espaço liso fortemente dirigido tenderá a se confundir com um espaço estriado” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.194). A luta legítima, contra a conduta machista foi encampada por meninas de uma escola de classe média na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, tendo como estratégia o protesto, que era para acabar com a proibição do uso de shorts curtos na escola. As estudantes se uniram para levar a questão até suas salas de aula e a direção, para que também fosse estimulado o respeito por parte dos estudantes.

O protesto dentro do Colégio Anchieta, um dos maiores de Porto Alegre, que aconteceu na quarta-feira (24), foi contra as orientações de como as meninas devem se vestir durante as aulas. A escola não exige uniforme no ensino médio, mas proíbe o uso de shorts muito curtos.

“Na maioria dos casos, dão uma advertência para ser assinada pelos pais, pra elas não virem mais com aquele tipo de roupa”, relata a aluna Vitória Catherine do Canto, de 16 anos.

As regras de vestuário estão em uma cartilha, distribuída aos pais a cada início de ano letivo. A orientação é que as meninas podem usar blusa de manga curta ou longa e calça. Bermudas, vestido ou saia também são permitidos, mas a recomendação é que o comprimento fique um pouco acima do joelho.

O descontentamento virou um manifesto em favor da discussão de temas como o machismo em sala de aula. As estudantes pedem que a escola estimule os meninos a respeitarem as meninas. “Tirar essa ideia de objetificação, porque a gente tem direito de usar a roupa que a gente quer, independente do que os outros vão achar disso, tanto gurus quanto gurias”, defende Chiara Paskulin, de 16 anos.

Giulia Morschbacher, também de 16 anos, foi quem escreveu o texto: “Eu não uso muito shorts. Eu não gosto. Mas eu não quero que as minhas colegas se sintam mal, desconfortáveis ou objetificadas dentro da escola. Eu quero que elas tenham um ambiente de educação livre e que elas possam vir pra escola e não passar calor, não se sentir mal” (GALLISA, 2016)

O vaivém de impedimentos e concessões é algo visto nas escolas que permitem ao docente e discente participarem, em certa medida, das decisões educacionais ou administrativas. É um jogo pedagógico para estimular o desejo por autonomia, enquanto cercam-se as subjetividades em jogo, sem dismantellar a norma, impondo constante exame. Liberar o uniforme é um indicativo que cabe nesta definição.

Dizer qual centímetro com relação ao tornozelo ou joelho é adequado torna-se um controle vazio no sentido que é impossível aferir isso, já que as meninas podem burlar. Porém, manter a atenção neste ponto da vestimenta faz com que elas se sintam ainda assim vigiadas pelos trabalhadores da escola e também por seus pais. Com isso, o uniforme, a padronização continua presente, mesmo que pareça branda. Aqui a liberdade é instrumento de controle. Porém, diante de um discurso de empoderamento estético e político que justifica a luta feminista, parte do corpo discente começa a sentir incomodo de não poder realmente vestir-se como se quer. A criação de um espaço liso foi-se estriado pelo controle de condutas.

A luta, pedagógica, mais uma vez foi capturada. A Giulia, aparentemente representante do movimento, diz do uso da roupa numa condição de calor. E se o espaço estiver frio? Certamente que a questão não é exigir um discurso perfeito de alguém entrevistado, sim perceber que a disciplina que molda subjetivamente uma coletividade de estudantes é tão forte que é preciso buscar sempre subterfúgios, para, por exemplo, vestir-se, (consumir moda, tecido e cor) com certa legalidade. Como se isso por si só não fosse legítimo, tanto quanto pode ser horrível para as meninas, que se sentem invadidas, desconfortáveis e desrespeitadas por comentários e gestos machistas, que as objetificam. Aqui

também existe disciplina. A educação escolar constituída em um espaço liso recém-estriado que busca desfazer a trama tão fixadora de modos de viver.

Vida, aliás, velada tanto por aqueles que desqualificam a juventude aqui feminina quanto aos que figuram em diversos setores da sociedade. A constituição de um modelo de cidadão permite a um grupo privilegiado discordar de exercícios da vida em sociedade como exemplos de cidadania. O mais interessante, dentre as muitas coisas que poderiam ser destacadas, é quando na reportagem citada é possível, graças a um link presente na própria página, assistir à versão que passou no mesmo dia na televisão, na rede aberta.

A reportagem é uma transcrição desta, mas na versão para televisão teve um comentário, ou arremate do âncora do telejornal que dizia da importância da escuta por parte da escola e dos alunos, que isso é saudável, mas o que é regra, é regra. Que as partes deveriam discuti-la e, se fosse pertinente, mudá-la. Advertiu no final dizendo que o que não pode é que essa discussão atrapalhe os estudos dos alunos.

De toda a entrevista, esta declaração é a que atrai mais a atenção para o estriado como um espaço suplantador, porque diminui a luta micropolítica. Dá a entender que a afirmação de uma decisão da vida no dia-a-dia é menos importante ou não legítima como educação, que pode ser comprovada positivamente quando há aprovação em um concurso classificatório como é o vestibular. É estriado um espaço que cria dicotomia e delimita posições, priorizando e ranqueando importâncias não eleitas pelo viés do afeto.

Afinal, existem dois lados? Ser estudante é antagônico ao restante da escola? Ao estabelecer esta dicotomia a parte fundamental da comunidade escolar passa a ser vilã, como se estivesse sempre em dívida com a outra parte que detém a receita para a redenção discente. Os meninos e as meninas passaram a ser uma espécie de câncer do corpo escolar. Como um grupo que cresce desordenadamente e faz mal ao funcionamento do aparelho social, podendo falir potencialmente um projeto cidadão. Neste espaço estriado, atacar a juventude está muito mais para uma doença autoimune, quando o corpo começa a avançar contra órgãos saudáveis por engano.

Poderia ser a orientação de um responsável para o estudante, do professor ou da direção. Não. Foi do âncora do jornal. Ele foi o senso comum e desqualificou a briga como uma brincadeira que teria fim quando se tornasse um estorvo à aprendizagem, logo quando a redação do ENEM do ano anterior tratou de questão ligada ao sexismo.

Poderia ser um comentário contraditório, que mostra a ignorância do jornalista frente ao assunto. Contudo, a escolaridade ainda é predominantemente feita de conteúdos postos de maneira distante da realidade. Quando muitos entendem que contextualizar a aula com a

realidade é importante, ainda há a dualidade e parece que sobressai. Ainda que existam modelos escolares de espaços mais lisos, imbricados e unidos com a realidade além de seus muros, a incidência das linhas e pontos fixos acabam por dar outros significados aos espaços. E por isso, quando vemos algo que poderia ser mais comum nos lugares da pedagogia, podemos pensar que é perda de tempo, pois hordas de cidadãos são formadas estudando por cerca de treze anos de suas vidas (na educação básica).

É possível pensar os espaços escolares como lisos e estriados. É extremamente complexo desbravar um espaço estriado que subordina qualquer intenção de ruptura. Os pontos e linhas são forçados a um emaranhando que se desgruda da malha, como algo intrincado, podendo novamente ser acoplado.

Regras, normas, leis, disciplinas, currículos, educação, escola... Tudo é linha posta num tear de políticas partidárias, também das ciências que produzem conhecimento sobre a pedagogia. Pesquisas e deliberações são teares manipulados por quem foi estudante num modelo rígido, mas não é educador no contexto atual, precisando lecionar quarenta horas, subtraídos de uma carga horária de planejamento, tendo por definição da função a impossibilidade de criticar os modelos nos quais está inserido justo pela carga de trabalho e responsabilidade com a educação de outrem. Isso, dentre diversas possibilidades, gera a reprodução da instituição escola tanto quanto palavras de desconstrução.

Aqui foram mostrados impasses, bases e certas estruturas de compreensão da educação que são forjadas e disseminadas na população, que acredita na ideia de ordem para o funcionamento de um espaço de aprendizagem. Uma concepção de educação pulverizada que está intrinsecamente ligada à produção discursiva que invalida o questionamento da gestão escolar e também ao outro ponto. A dos contra-discursos, que insistem numa cogestão da educação por poderes não instituídos, como uma participação mais intensa de pais e discentes. Aqui, os pontos cruzam linhas em um espaço.

O esforço é por uma terceira possibilidade de entender a pedagogia, que mesmo já pautada na disciplina, vem a aceitar a polícia militar – ou melhor, não consegue recusar tal ajuda sem cogitar que poderia tentar. Para isso, forjei um elo entre meus saberes discentes e todas as pesquisas, estágios e trabalhos que fiz (sejam nas escolas públicas ou privadas). Elencar saberes advindo de experiências e práticas ajudou a produzir coordenadas para a pesquisa. Por isso, o *modelo marítimo* (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.195) do espaço liso e estriado, definido por Deleuze e Guattari, é o que mais se aproxima do percurso feito aqui. Traçar o percurso pelo espaço de formas e normas é trabalho de um navegador que desenha o trajeto sobre o papel, como uma cartografia, que é a metodologia presente aqui.

Certamente, tanto no espaço estriado como no espaço liso existem pontos, linhas e superfícies (também volumes, mas, por enquanto, deixemos essa questão de lado). Ora, no espaço estriado, as linhas, os trajetos têm tendência a ficar subordinados aos pontos: vai-se de um ponto a outro. No liso, é o inverso: os pontos estão subordinados ao trajeto. Já era o vetor vestimenta-tenda-espaço do fora, nos nômades. É a subordinação do hábitat ao percurso, a conformação do espaço do dentro ao espaço do fora: a tenda, o iglu, o barco. Tanto no liso como no estriado há paradas e trajetos; mas, no espaço liso, é o trajeto que provoca a parada, uma vez mais o intervalo toma tudo, o intervalo é substância. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.195)

A cartografia é o caminho feito pelo barco, nômade, pirata em um mar de incertezas. Opõe-se à marinha, que é a navegação militar, formada por um espaço de doutrinação absoluto a bases inquestionáveis, que controlam territórios, caçam divergentes a um sistema de leis e funcionam pela hierarquia e punição. Navegam sobre as águas dos mapas feitos há anos. A pirataria é sempre convidada a mudar de lado quando seus feitos excedem a repressão. Acaba sendo mais vantajosa uma gentil captura. Aí surgem os corsários, os piratas que podem saquear sob a responsabilidade de dividir tudo com o Estado. Navegam bravamente com o peso de uma âncora que os fincam sob a servidão. Ou seja, infames com licença para agir que são controlados e vigiados.

Na cartografia, a pirataria é vulgar porque funciona na clandestinidade e é ridicularizada pois é desprovida da ordem militar. Porém, saqueadores de relíquias tem seu prazer no balanço não previsto das águas. Piratas vivem a possibilidade de serem engolidos por um mar tenebroso de incertezas. Sabem que suas melhores intenções podem ser esmagadas ou destruídas. Mesmo assim entram na embarcação, buscando o outro lado do mar. Com o vento contra ou a favor, o barco vai por alto mar balançando sob a tempestade num céu sem estrelas que deem o norte, sucedendo manhãs de calmaria que servem para mais uma vez cartografar as rotas e trajetos que os mapas não podem mostrar. Em todos os portos há encontros com comércios, ruas, pessoas... Mas, sempre é diferente.

Caminhando pela educação pude ver situações parecidas, casos que se repetem e são generalizados pela docência. Houve também a surpresa e o inesperado. Quando o barco pirata aporta, nada é como antes. Perceber mudanças e movimentos. Como nômade desprendo-me de uma escola, das velhas questões da pedagogia para piratear em outro campo explorado pela educação corsária que se julga livre de paradigmas. Todavia é vendida a temas de sempre, moídos e remoídos para serem permanentemente regurgitados aos estudantes. Tento ser pirata, vir a ser diferente quando pesquiso o cotidiano da escola pública.

Os processos de produção subjetiva que circulam, atravessam, montam, desmontam e fazem emergir a disciplina e também que a polícia esteja na escola. Isso acontece no vértice entre leis; artigos de jornais; transcrição de falas de alunos, pais, professores e profissionais que funcionam na escola. O PROEIS acopla-se a uma forma de fazer a educação compondo um poliedro com ângulos diversos, que se afastam, misturam, fazem base, mostram que houve ruptura. Por isso, mostrar o movimento do acoplamento da PM no cotidiano escolar é um objetivo deste trabalho.

O instigante é acompanhar a articulação do acoplamento, porque pela complexidade dos vértices eles podem simplesmente não encaixar. E o que não combinava pode vir a ser um acerto para alguns, dependendo da perspectiva. Existe um movimento entre a política, suas bases legais, sua implantação e a forma pela qual sua presença se dá na escola. Como representar um poliedro mutável? Não existe uma rota que leve a uma chegada. A pesquisa acontece no movimento a ser cartografado. Mas importante do que dizer mostrar o trajeto é dizer por onde passa o caminho.

Dada a complexidade do poliedro, cada vértice é um ponto de encontro e tensão. Há não ângulos, esquinas que jamais serão e que podem um dia formar. E o que define isso? Seguimentos de retas e curvas entendidas aqui como linhas que fazem um dispositivo.

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2012e, p.364)

Como colocar em evidência o dispositivo, já que ele é histórico e está em constante processualidade? O caminho ganha força na trajetória. Sê em um tripulante de um navio pirata atrás de um tesouro que pode não existir. Não se tem uma carta dizendo onde ele está. Os oceanos estão decalcados como um mapa fechado. Comece a navegar. O que está à espera da tripulação? Que águas são rasas, turvas, perigosas, fundas, agitadas? Quais cidades têm portos seguros? Cadê o tesouro? Pode-se estudar o clima, a geografia e a política, mas todas as respostas não estão pré-definidas. Agora, diante da força, do risco e da possibilidade, aquele no navio pirata que estuda o céu e as correntezas é o cartógrafo. Ele reconhece o que já está posto e desenha outras linhas, que fazem expandir as já desenhadas, ampliando o mapa:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um

grupo, uma formação social. [...] Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre “ao mesmo”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30)

O trabalho do cartógrafo é, de algum modo, contemplar o céu, sentir o movimento das ondas. Lutar, sofrer e rir com a tripulação, buscando horizontes da proa à boreste enquanto navega. E, na solidão da noite, na calada da correnteza sobre os cascos, criar ferramentas que lhe permita desenhar as linhas de um trajeto que não cessa. “É uma questão de método. É preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.31).

Como uma cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2011; DELEUZE; PARNET, 1998), a pesquisa foi sendo elaborada pelas linhas que irão constituí-la. Em outras palavras, a análise das leis, do PROEIS, das formas da educação escolar e a experiência que se dão na escola compuseram um coletivo de forças, que multiplica as possibilidades de análise e problematização das variações que ocorrem.

A questão do poder fica empobrecida quando é colocada unicamente em termos de legislação, de Constituição, ou somente em termos de Estado ou de aparelho de Estado. O poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de Estado. (FOUCAULT, 2012d, p.334, 335)

As relações de poder entre a comunidade escolar, as leis, a garantia de direito e a proteção são carregadas de imprevisibilidades e por isso, na pesquisa, serão traçadas como linhas e, reconhecidas em sua complexidade, constituirão uma cartografia. Uma metodologia que objetiva analisar o dispositivo, visto que “é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto de coisas” (DELEUZE, 1990, p.1). Tornar visíveis as linhas que se ligam, sobrepõem e confundem-se... “Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas” (DELEUZE, 1990, p.1). Tem como componentes linhas que “sugerem processos sempre em desequilíbrio” (DELEUZE, 1990, p.4) nunca estático, um jogo de forças que as faz perceptíveis através de um procedimento de escrita.

Ao mesmo tempo em que pude analisar os decretos, as portarias, as leis e estatutos que tornam legítimo o PROEIS e sua parceria com a Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro, pude ir além: Analisar matérias de jornais, notícias e publicações em redes sociais, que são discursos que circulam em torno e atravessam o PROEIS na escola do RJ. Mas isto ainda é incipiente, pois não remete às próprias viagens, não são as experiências do narrador. É um drama esvaziado com a tragédia do outro. Por isso, a participação permanente no cotidiano de uma escola pública estadual, a fim de tomar parte de que forma policiais

militares habitam os portões, os corredores e como os estudantes se portam e são vistos por quem está na escola:

[...]a análise do campo das forças presentes no cotidiano considera que certos pontos discursos, práticas, conceitos e modos de funcionamento emergem de forma hegemônica dentre outros sobre os quais triunfa. Assim, o conceito de homem com o qual trabalhamos é datado, reunindo uma infinita variedade de práticas sociais. (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2010, p.12)

Para esta direção aponta a agulha da bússola: olhar, escutar, perceber e ir para onde a polícia intervém ao mesmo tempo em que o homem (estudante, jovem, adolescente) sujeito das normas é percebido nas práticas pedagógicas e policiaesca. Assim, a escrita do diário de campo com a elaboração de textos que tragam a experiência citadas aqui, as cenas e as possíveis conversas com os pais, funcionários e alunos na escola será imprescindível para narrar os trajetos, fazendo a cartografia. Sob este ensejo, observava a escola na qual poderia viver a institucionalização da polícia militar como vigias da escola.

A cada entrada na escola registrei o que me chamou atenção. Pude exercitar metodologia, visibilizar práticas, fazer a interlocução com os conceitos e ferramentas analíticas elencadas aqui. Porém, todo trajeto cartografado inicia-se com uma linha que pode ser chamada a primeira. Não pela ordem, mas por ser uma gênese de algo por vir. De todos os mapas e registros feitos para pensar minhas implicações com o grande tema – polícia na escola – desenhar uma linha que narre o trajeto foi o que fiz antes mesmo de começar a entrar regularmente na escola. Cito abaixo como foi a angústia de estabelecer um campo de pesquisa. Era um pirata em um mar sem vento, a deriva pelas circunstâncias da própria pesquisa.

Sempre que passo em frente a essa escola olho para ver se tem alguma viatura estacionada. Vez por outra já é bem tarde, quase onze da noite, e mesmo não vendo nenhuma, observo policiais dentro da escola. Parece que a vigia é permanente.

Hoje fui à escola me oferecer para realizar a pesquisa-intervenção (por mais que este termo não seja dito). Com a mochila nas costas parei em frente ao portão gradeado. Olhei para os lados e ao retomar o olhar fui capaz de ver o inspetor questionando quem era a moça que queria entrar num segundo portão. Cruzei o primeiro e rapidamente uma mulher, aparentemente professora, passou por mim. Eu estava andando devagar. Mas ela segurou o portão pra mim, apressando-me. Disse obrigado e escutei o inspetor (ou quem sabe zelador) dizer: “Deixa o rapaz passar.” E assim fui.

Cumprimentei a todos, como manda o hábito burguês. E em seguida perguntei:

– Preciso de uma ajuda. Pode ser contigo?

– Do que você precisa?

– Gostaria de falar com a diretora.

– Ah, sim, tudo bem, entra naquela porta e pede pra falar com ela. E ao seguir, uma mãe me barrou reclamando que ela estava alí havia mais de uma hora e a diretora, para ela, estava ocupada. Respondi que para os pais, as questões costumam ser mais sérias e que eles merecem mais atenção e que eu não demoraria.

Ao entrar encontrei a pedagoga e uma professora, me apresentei e fui conduzido à diretora, que me ouviu prontamente e, dentre outras coisas, disse:

– Que interessante você querer pesquisar a PM, já posso te dizer que eles são ótimos, me ajudam muito e nesta região perigosa me sinto protegida para sair à noite. Aliás, você tem cara de policial. Você é policial? Parece!

Objetei com um sorriso e disse que deixaria a barba crescer e o cabelo desganhado para desfazer a impressão. Disse que ela acabara de dar as respostas à minha pesquisa, mas, que mesmo assim gostaria de ficar lá por um tempo. A mim foi respondido que existe uma burocracia complicada, mas já era bem-vindo. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 4 de agosto de 2014)

Pesquisa-intervenção. Dois substantivos tornados um composto pelo uso do hífen. Pode soar como um neologismo cheio de significados. Em outro termo, é a inconveniência de quem quer adentrar um espaço que não lhe pertence para tirar suas próprias conclusões. Retomo a analogia pirata: Estar na escola é sempre uma pilhagem. Poderia ser dos comportamentos que devem ser reinscritos sob as demandas do Estado e do mercado ou modos de habitar um espaço historicamente estriado e institucionalizado. Aportar numa escola pública feita também por policias militares e fazer um saque do que lá acontece para trazer a esta escrita

É uma fuga! Enquanto a escola pode parecer uma primeira prisão não oficial para alunos que lá precisam estar mesmo contra a vontade, é preciso traçar uma rota de fuga para que seja visível o que se passa de interessante e alegre. Levarei para mim os olhares, andares, sons, opiniões capturadas pela escrita que aparece aqui. A tinta sobre folha branca é o vento que move as velas de um barco que abarrotado de espólios nega-se ficar à deriva. O conhecimento que fui adquirindo acerca da escola é o que traz e desfaz interrogações, acarretando inquietações que aparecem nos diários e permitindo avançar/retroceder em diversos sentidos durante a feitura da pesquisa e suas análises.

Soube que a antiga diretora (durante a pesquisa a escola passou por duas direções) ficava a fazer serviços burocráticos da escola e que os policias velavam sua estadia lá. Também o turno noturno acabara em 2014. Isso justificava a circulação de policias até tarde na escola. Eu tinha dúvida até quando o projeto duraria alí e isso me deixava ansioso, pois a escrita aqui emerge muito mais por um saber da prática e da experiência do que pela consulta a outras fontes. A outra angústia era saber se a diretoria me receberia bem. Poderia ter qualquer aval, mas a direção e toda a equipe dela teriam diversas formas de me anular dentro da escola. Para mim isso seria terrível.

A primeira entrada fora uma apresentação tensa, não sabia se seria bem recepcionado. É engraçado como alguém entrando na escola no meio da tarde de camisa polo ou social, calça jeans e sapato, já define a sua relação com os outros. Dizer bom dia ou boa tarde

solenemente, mesmo que isso seja mera formalidade esperada por quem mostra algum traquejo social da cultura de massa ocidental, pode ser mais importante que o conteúdo da mensagem ou o objetivo da visita.

Essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos; indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão - não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados. E eu nem diria que esses sistemas são "interiorizados" ou "internalizados" de acordo com a expressão que esteve muito em voga numa certa época, e que implica uma ideia de subjetividade como algo a ser preenchido. Ao contrário, o que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não somente uma produção da subjetividade individuada - subjetividade dos indivíduos - mas uma produção de subjetividade social, uma produção da subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção da subjetividade inconsciente (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.16)

A escola reverbera com força esta cultura de massa. É a educação que se espera de quem pode ter a alcunha de bom filho, funcionário, religioso, primo, atleta... Quando se está na escola, cumprimentar é sinônimo de boas impressões e de possíveis acessos, como, por exemplo, ser recebido rapidamente pela direção e ter sua demanda atendida. Esta educação do "bom dia", contudo, mostrou um regime de subalternação. Logo, o pai simpático espera porque é educado. O grosseiro porque lhe faltam modos. Como não pertencço a este sistema hierárquico, sou julgado como detentor de certo privilégio dado de antemão e por isso, tenho livre acesso à direção.

Reconhecer a urgência dos pais não mudou a hierarquia que fez de mim o primeiro da fila. Ao contrário, confirmou. Remetendo novamente a prática descrita no diário consigo pensar em um gesto arrogante, pois em outra interpretação fui capaz de dizer: - Não importa o quanto seu problema seja urgente, ele é só mais um na rotina da escola, e sendo eu professor e pesquisador, tenho primazia e prioridade aqui. Contente-se com a minha gentileza.

Este gesto egoísta e polido explicita uma relação de poder pastoral e hierárquica. Não diria um conflito entre a classe dominante contra os dominados. O professor estadual não detém os meios de produção e nem a mais-valia do que produz em sala de aula. Sim uma subjetividade vivida por toda a população, seja quem opera a escola ou encara os aparelhos do Estado como indispensáveis. A crença na capacidade de guiar o outro por um sistema de obediência a certa casta do espaço pedagógico torna possível e evidente a coação velada e sutil numa situação corriqueira.

Se é verdade que o pastorado é um tipo de poder bem específico que se dá por objeto a conduta dos homens - quero dizer, por instrumento os métodos que

permitem conduzi-los e por alvo a maneira como eles se conduzem, como eles se comportam -, se [portanto] o pastorado é um poder que tem de fato por objetivo a conduta dos homens, creio que, correlativamente a isso, apareceram movimentos tão específicos quanto esse poder pastoral, movimentos específicos que são resistências, insubmissões. (FOUCAULT, 2008a, p.256)

Quando entra na escola pública, localizada às portas da favela, alguém que não parece um trabalhador braçal ou que está de bermuda e chinelo, já subjetivamos que se difere da clientela escolar. Por mais que os presentes na expectativa de serem atendidos demandem assuntos graves e questionamentos a pedagogia dos comportamentos, a resistência ao funcionamento escolar e pastoral é sempre ressignificada por uma estratégia de controle.

O pastor é aquele que conduz à salvação. A escola é a melhor solução legal para a vida pobre. A primeira sentença explica a segunda. É velado aos responsáveis ajudarem na gestão da escola e sugerir mudanças na condução da educação formal dos seus filhos, sobrinhos, netos... Contudo, a possibilidade de resistência sempre está posta. Esperar para ser ouvido também é lutar contra algum tipo de condução que, mesmo amorosa, pode ser arbitrária. No instante que for preciso conter as resistências incapturáveis? A polícia figura como baluarte do exercício perspicaz de obediência a ordens dúbias e não queridas. Ser militar é estar sujeito às ordens duvidosas e aprender a amar a obediência ou, no mínimo, considerar que é o certo. Os policiais estão lá. Impassíveis, humanos por dentro de fardas que dizem implicitamente que podem ser vistos como outros, com relação àqueles que entram nas favelas fazendo operações militares na batalha contra o tráfico de drogas.

Saber que o seu inimigo está te vigiando no seu espaço é inquietante. No Brasil, existe um ditado que é “ele é um lobo em pele de ovelha”. Podemos interpretá-lo como pessoas que parecem confiáveis, mas escondem a intenção de prejudicar ao outro. Não é isso que ocorre aqui. Seja na educação, na saúde ou nas relações familiares, punimos acreditando que estamos fazendo algo bom. Estrangulamos o desejo de estudantes, pacientes, filhos, sobrinhos e netos pelo motivo que nossa razão compreende como boa, sem considerar como o alvo de nossas ações pode receber o impacto dos gestos recebidos. Na escola não é diferente. Seus profissionais imprimem suas crenças aos outros, e isso é um exercício de poder.

Quanto à polícia não há dúvidas. São os lobos que tomam conta do rebanho. O clima de guerra civil na região metropolitana do Rio de Janeiro acontece pelas intensas disputas de controle pelo tráfico de drogas, de seus pontos de venda e escoamento da produção. Seja pelos grupos que querem utilizá-los ou por quem quer teoricamente dissipá-los, que é o que ocorre com a polícia. Os conflitos são sentidos por todos, mas é na favela que ele é mais latente. E a

escola é um espaço que rompe e estende as linhas que vem do narcotráfico da disputa entre facções e do confronto com os militares.

No momento em que fui confundido com um policial e fui recebido tão amigavelmente, mesmo tendo explicado a pesquisa deste certame, senti que isso fora um péssimo agouro. Será que fui muito convincente ao dizer que queria perceber o benefício do militarismo na escola? Colocando em análise a relação entre tráfico, favela e escola, em nenhum cenário definia a farda azul como resposta aos problemas de conduta na sociedade. Porém, o que estava sendo dito a mim era justo o contrário.

A presença mais repudiada na favela é útil na escola que comporta moradores da favela, segundo a gestão escolar. Claro, agora é possível sair em qualquer horário, pois haverá um guarda armado protegendo. Para a diretora isso era um alívio. Afinal, todas as ovelhas estão seguras quando os pastores são os lobos de outrora. É subjetivada a função social da polícia como parâmetro de segurança, este verbete último que também é consumo de massa.

Enquanto estou às voltas para pensar quais lógicas produzem a entrada da polícia na escola, sempre num afã de encontrar uma resposta, o caminhar mostra vários caminhos. Sempre incertos, como a resolução de enigmas que não tem recompensa ao final, porque o fim é sempre uma direção para outras descobertas. A resposta da diretora é uma lógica. Nuance de uma composição de cores que foram decompostas por meio de um prisma. Este poliedro é construído durante a pesquisa.

A subjetividade é como um espectro de cores que é vivido, sentido, experimentado intensamente, massificadamente e individualmente. Primeiro, pois atinge a todos quando pensamos no modo de vida capitalista. Cada indivíduo desta massa expressa isso. Disse a diretora citada no diário que a polícia resolve a escola. Eles cuidam das coisas, em outras palavras. Não é um jeito de perceber a vida? O policial é o herói para todas as situações. A chave mestra de espaços institucionalizados e lisos. A presença militar resolvendo a convivência, como se fosse a melhor resposta do direito para os problemas cotidianos, é mais uma composição que forma a educação, que está acoplada e dá força as engrenagens da máquina-escola. A direção da escola não fala só por ela. Mas, é produzida em um contexto que expressa essa opinião sobre como deve ser gerida a escola, mesmo que isso seja um atestado de que ela e sua equipe não bastam e não dispõem de estratégias mais humanizadas, desmilitarizadas, menos penais e cordiais para o trabalho que desenvolvem.

O PROEIS é a estria num espaço já fixado por pontos e retas, regulamentos e normas. É tão difícil perceber algo diferente disso e produzir o que não seja o estriado que até virei um policial. Isso, o policialesco, é marca da subjetividade contemporânea da máquina escolar,

evidenciado aqui no estado do Rio de Janeiro. Contudo, a disciplina e o poder pastoral são historicamente formadores de tal maquinário que funciona em todo o ocidente. Ou seja, a análise micropolítica (abarrota de peculiaridades, nuances e modulações) é também a decomposição de uma aquarela de padrões e modos de vida. Subjetivado por milhões de pessoas, o instituído em diversos aparelhos sociais sedimentou-se durante décadas ou séculos.

A cartografia é uma metodologia de produção de subjetividade. De produzir, escutar, escrever, explicar, observar, anotar, dissertar, analisar, intervir, xeretar, retornar, mudar, seguir... É o movimento que permite deslocar pontos fixos de um sistema hermético a outro fazer pedagógico, já devidamente vivido e intitubiável, inabalável como um muro fincado metros no subsolo. É como se a polícia militar, mesmo assim, fizesse uma escora para que não tombe o muro sobre a fundação. Através dos muros, entro para mostrar de que são feitas as escoras, buscando as rachaduras que justificam o PROEIS. O concreto é permeável e o estuque é suscetível à passagem do ar, já a madeira apodrece roída por cupins. Não importa o quão forte seja a construção, ela pode vir a abalar-se. O maquinário que engrena a escola está sucateado, abalado mesmo escorado. Cumpre estar lá quando o remendo foi feito para ver como, mesmo com o impacto da PM dentro da escola, o corpo discente percebe tal presença.

3 FORMA-EDUCAÇÃO

O objetivo desta pesquisa é colocar em evidência a entrada da polícia militar na escola, fazendo uma intercessão com os modos pelos quais é concebida a educação nesse aparelho social. Ou melhor, pensar quais referências e lógicas fazem plausível e até mesmo louvável uma ocupação militar em um ambiente educacional. Por que a tantos parece tão comum que isto aconteça? Que subjetividades circulam, produzem e são produzidas para que o PROEIS funcione em escolas públicas quando cada vez mais não se estranha que estudantes convivam nos pátios, no portão de entrada e nos corredores com militares armados, que vigiam e, se necessário, revistam os estudantes no momento em que estão na escola?

A “noção de subjetividade que colocamos em discussão não está referida às concepções de identidade, de estrutura psíquica ou de personalidade, ou seja, não se trata de uma palavra mais atual para dizer a mesma coisa.” (MACHADO, 1999, p.1). Tal noção é pujante para entender como as maneiras de pensar ou de entender as situações, o jeito como estabelecemos afetos ou desafetos, são produzidos em contextos característicos e datados:

Cada época histórica é marcada pela emergência de determinadas configurações [...] como, por exemplo, formas de sentir, de trabalhar, de desejar, enfim, de viver. A economia, a cultura, a sociedade, a natureza, a tecnologia e os valores assumem contornos específicos. Produz-se uma forma-homem, uma forma-política, uma forma-conhecimento... (MACHADO, 1999, p.3,4)

Sendo assim, focalizo uma forma-educação que submete e faz reverberar a escolarização, balizada historicamente por dois momentos. Primeiramente, no final do século XVIII e começo do XIX, quando, na Prússia, reis absolutistas aderiram a algumas ideias iluministas e construíam aparelhos escolares pautados no conceito de “público, gratuito e para todos”. Tinha como objetivo criar uma mentalidade na população que afastasse as pessoas dos ideários da revolução francesa, fomentando a obediência a um regime autoritário.

Concomitantemente, o mesmo período é marcado pela revolução industrial, que contribuiu para a eclosão da educação escolar. Objetivando moldar as crianças para serem operárias, definiram-se as bases deste aparelho social, que funciona através da seleção do que se deve aprender, sejam códigos, linguagens, tecnologias ou procedimentos. Um conjunto definidor, por exemplo, do jeito de perceber a cronologia das aulas e da maneira como deveriam se portar no local específico. Mesmo não sendo a fábrica, talvez as escolas fossem pintadas com as mesmas tintas, feitas dos mesmos tijolos, aproveitando cômodos de forma

semelhante, procedendo com vistas à produção. Delineia-se a escola como “a regulamentação do tempo e do espaço, nos quais o aluno fica encurralado entre horários, conteúdos e normas” (SCHEINVAR, 2009, p.131).

Desci as escadas para beber água e ver o que acontecia “lá em baixo”. Tinha um policial, duas inspetoras e um garoto que mostrava em seu olhar profundo desinteresse pela vida ali exposta e estampava um sorriso como se estivesse sempre achando graça de algo. Que intrigante uma expressão tão indolente! Ele no meio tempo abriu um pirulito e começou a chupá-lo. Uma das inspetoras que vigiava o portão já dissera para ele sair dali e ir para a aula. Ele fingia que não escutava. A força da indolência dele era tão grande com relação a quem lhe dirigia a palavra e à escola, que parecia uma questão médica, sei lá. Começou a soar inconcebível pra mim. Foi quando a inspetora mais baixa, de atitudes mais explosivas, chegou de rompante e disse:

– Chega de palhaçada, vou te dar uma advertência! Vem comigo.

– Onde já se viu? Não quer nada com nada! – diante da importância nula dispensada àquela ameaça, o que foi percebido pela inspetora, ela esbravejou:

– Também vou ligar para o conselho tutelar! Dizer que não assiste aula. Me responde: pra quê você vem pra escola? Pra receber Bolsa Família? Você sabe que estar aqui e não assistir aula não vai te adiantar nada se o professor não te der a presença? É ele quem faz as chamadas e tem o diário.

Foi aí que o menino se mostrou curioso diante de uma informação, até certo espanto. A polícia estava lá, fazendo o que, não sei. Nem pude notar se prestavam atenção à cena. Mas a criança fora ameaçada de perder a pensão do governo e de ir ao conselho tutelar, como se este fosse sinônimo de cadeia. Começo a imaginar se realmente o menino tinha a Bolsa Família, porque pelo jeito como reagiu, me parece que ele entendeu que o conselheiro poderia atrapalhar também no recebimento do dinheiro. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 18 de setembro de 2015)

A produção de um sistema de recompensas marca as subjetividades contemporâneas. As premiações, gratificações, meritocracias são os bônus de quem trabalha muito e atinge ou supera as metas estipuladas pelo empregador. Ter a possibilidade de premiação é um chamariz para que alguém opte, vise uma oportunidade de trabalho. Isso não é estanque à disciplina como dispositivo que funciona também na escola. Um funcionário tem um código de marcação de horários e acompanhamento de produtividades que servem a otimizar o uso do tempo e controlar suas atividades laborais. Esse sistema de funcionamento assume contornos similares a escola, que busca premiar seja com notas, elogios ou algum tipo de privilégio a quem entra no regime imposto. Este acaba sendo o bom educado, o que consegue algo pelo seu mérito. Contudo, para este funcionamento sistemático, a disciplina precisa ser incorporada ao comportamento de todos. É preciso acreditar e viver as expectativas do que pode vir a acontecer na escola e estar pronto para receber o que ela oferecer. Ao mesmo tempo em que a educação forma vencedores, promove perdedores.

O pátio da escola viu ser produzido um desses perdedores do sistema. Aquele que não se exaure em ranquear-se entre os mais enquadrados. Se fosse a um emprego a demissão seria

a saída, como num caso de profissional da escola privada, por exemplo. Mas a lógica de mercado já tão empregada na escola não demite seus estudantes. Os profissionais da escola que não produzem resultados favoráveis à ela são transferidos, perdem algum tipo de benfeitoria como a escolha das turmas que irá atender ou mudam de horário. O estudante na rede privada é convidado a se retirar, na educação pública é mudado de turma, turno ou escola. Mas e quando a escola e o turno aparentemente são a última opção?

Se um estudante evade, lamentamos, mas ele não está mais no processo. Este é o final. Ao formar-se, parabéns, não importa o quanto um estudante não aprendeu. Seu diploma entra para uma estatística de sucesso que é enaltecida nos palanques dos partidos políticos a cada dois anos. Também é um final. A educação das portas de saída... Enquanto sento no banco fico preocupado com o entre. Muita coisa acontece no entre. Mas este entre não é algo que posso determinar desde o princípio, como nos labirintos, ou como o futuro que alguns presunçosos acham que podem determinar para as crianças. E talvez por isso permanecia lá sentado. Com o olhar desprezioso de quem não sabe para qual direção olhar. Afinal, o policial militar continuava sua interessante conversa na rede social.

Em um dado momento, uma menina se aproximou de mim. Ela NÃO perguntou meu nome, mas o que estava fazendo lá. Ora, eu poderia ser um irmão ou tio de algum daqueles adolescentes. Mas, ela tinha certeza que não era isso. O que me denunciava? O caderno ou o olhar curioso? Minha resposta foi sincera: uma pesquisa.

– E o que você faz?

– Sou professor.

– E porque tá aqui então? Virá trabalhar aqui?

– Não, é pela pesquisa mesmo.

– Em quê?

– É porque preciso disso para fazer o mestrado.

– Mestrado em que?

– Em políti... - Interrompi o que estava a dizer e respondi: - Educação.

– Sério, mas que educação? Português? Geografia? Matemática? Ah, mas você está vendo como funciona logo essa escola que é a maior bagunça?. emendando outro comentário em seguida.

– Ela não é tão bagunçada assim - respondi.

– É sim, eu tô estudando aqui porque já vou fazer 17 anos e foi onde me aceitaram. Olha aqueles meninos ouvindo funk. Aquela música é um lixo. Funk lixo. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 18 de agosto de 2015)

De algum jeito, a conversa que tive daria pistas para uma questão que surge depois. A escola era considerada o fim da linha, de lá ela não poderia ir para outra. No contexto da conversa com a menina, enquanto observava a polícia entretida no *smartphone*, ela disse claramente que não há muitas saídas além de estar naquele turno. A escola descrita pela estudante como lixo, pela bagunça e falta de organização, não era o que ela queria para ela, que já rodara por outras, repetiu (de ano letivo), e dali não poderia ir à outra, pois esta foi a que a aceitou.

Toda a crítica da menina refere a um plano de educação que de quatro em quatro anos é posta em cheque por quem almeja um cargo político e que é defendida, por meio de

estatísticas por quem quer se perpetuar vitorioso após uma eleição. Porém, vemos que a escola de quatro em quatro anos continua repulsiva a muitos estudantes e sucateada, como um projeto de governo que destina verbas a outros interesses. Esta é a forma da educação repleta de portas de saída e feita por um grupo que exerce na política uma soberania quase monárquica.

Um candidato lança outro que possa perpetuar a linhagem de ideias que perduram governo após governo. Criam uma sucessão e quase uma corte, indicando a cargos comissionados pessoas de confiança, para garantir a soberania nas decisões políticas. A escola pública é dominada por essa linha de comando. Os projetos políticos pedagógicos e a autonomia são postos de lado numa relação de poder entre o governo estadual, a secretaria de educação e a escola. Ainda que esta última deva ser a mais beneficiada em qualquer decisão. Mesmo que os profissionais da escola possuam dificuldades para se organizar e tentar romper com determinações soberanas de um modelo gerencial e empresarial.

Saviani (2007) analisa o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, propõe um planejamento da escola para que a qualidade desta seja aumentada. A eficácia do PDE é verificada por meio do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que é um indicador de desempenho que funciona por meio de avaliações padronizadas. O Decreto 6.094 de 2007 dispõe sobre a implementação do PDE e como o IDEB funcionará para aferir a qualidade da educação.

O autor (SAVIANI, 2007, p.1232) tenta deslocar uma questão que muitas vezes é colocada: O plano não surtiria efeito porque permanece “a possibilidade de que as administrações municipais manipulem os dados de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade”. Ao invés disso, Saviani busca entender como o PDE é concebido como um plano de metas e, para tal, analisa as trinta ações desdobradas por este e também suas aplicações.

As moças e os rapazes são os objetos do PDE mas, por não aderirem aos modelos gerenciais, são concebidos como uma espécie de inimigos da monarquia. Como um grupo que não sabe aceitar a ajuda e não é abençoado por desobedecer e prejudicar o resultado da escola. A antipatia pelo alunato cresce quando eles não batem a meta, demonizando mais uma vez a juventude que não corresponde ao que é imposto no macropolítico.

O diálogo no pátio foi breve e suficiente para mostrar a repulsa daquela menina à escola e que, aliás, ela percebe de modo fragmentado e entrecortado pela geografia, matemática, português... Como se fosse algo que dissesse sim ou não a aprovação dela no

final de sua passagem naquele colégio. Educação, para ela, são notas que se somam para fazê-la alcançar o objetivo de sair da escola pela porta da frente. Afinal, já fora reprovada em alguns anos letivos e vive uma distorção entre idade e série. Um colégio público em um bairro de muita pobreza foi o que coube a essa jovem, já que suas palavras soavam com certa indignação por estar naquele lugar, turno e com aquelas pessoas.

Volto agora à cena do menino que passara por uma descompostura enquanto não queria ir à sala de aula. Ele também é objeto de uma política pública, o recebimento do benefício da Bolsa Família é garantido pela presença do rapaz na escola e a inspetora garante que estar na escola é estar em sala, mas, para o menino, estar ali é algo que não tem outro sentido, a não ser garantir ajuda e renda familiar. Para a equipe pedagógica, fazer o garoto estar nas aulas é uma ação para alcançar as metas contra o absenteísmo, que caso não sejam batidas, rebaixam a escola nos indicadores de qualidade.

Para garantir frequências e sucessos nas avaliações, a direção e todo o quadro de profissionais centra seu esforço. Numa escola que não é considerada boa, quais zelos os profissionais têm por cada estudante? A disciplina como dispositivo faz a escola funcionar. Parece sempre uma tentativa falida, mas os berros dos inspetores servem a controlar os que podem ser coagidos, docilizando o maior número de pessoas.

Trazendo duas cenas do cotidiano de uma escola, pude ver que as situações de choque ou conflito sempre estão em eminência. Porém este porvir que assombra a educação dos aparelhos sociais é algo presente em qualquer sala de aula e corredor. O bom aluno é o quieto e o professor exemplar é o que controla sua turma na aula. Também é comum que algumas escolas nunca consigam controlar a indisciplina e as brigas, discussões, confusões ou desentendimentos dos estudantes. E, quando tudo isso está atrelado a um corpo discente predominantemente pobre, a polícia militar assume relevância na tentativa de reprimir e inibir a ação imprudente, seja lá de quem for. Pensar como a escola se forma é algo que considero imprescindível para pensar a inserção da polícia militar que se estabelece naturalmente como uma força que circulará e intervirá na educação.

A forma-educação entre sala de aula, professores, coordenação, direção, corredores, pátios, recreio, inspetores e alunos opera por uma racionalidade ou um conjunto de procedimentos que molda e sujeita. “Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento”. (FOUCAULT, 2009, p.235).

O peso das regulações trabalha como uma força de gravidade que faz silenciar, dobrar as costas sobre uma mesa, colocando a cabeça baixa... “Parece que a força gravitacional está

na base de um espaço laminar, estriado, homogêneo e centrado; ela condiciona precisamente as multiplicidades” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.39). Desta maneira, a forma-educação se conecta ao estriado e também o é. A imposição na norma e lei como força de gravidade poderosa que comprime por imposição as classes de estudantes entra em consonância com a noção de espaço posta aqui como disparador de uma metodologia de pesquisa imbricada na escola que, também por isso, é pressionada por tal atração.

Quanto menos regulado e uniformizado, maior a pressão que não somente vem de cima, de professores, inspetores e diretores, mas daqueles que são pressionados juntos para que em um ideal indentitário um se torne aluno no mesmo padrão que o outro. E de baixo, a exemplo de Narciso¹⁰, na imagem que se tem de si, interpretada aqui como um moralismo que se faz afogar e sufocar, porém, servirá aos outros como modelo daquilo que se deve ser.

É possível que as escolas despressurizem-se da gravidade sob a que elas estão e que elas exercem? Existem espaços com menor pressão, assim como nas aulas vagas, recreações e intervalos. Ou seja, momentos de aparente ócio que tornam visíveis e praticáveis o que a forte pressão inflige, como um efeito que fica, perdura, como o corpo que tem sua fisiologia afetada no espaço sideral por não estar acostumado à falta de gravidade. Ao retornar à Terra faz com que o corpo precise se readaptar à variação da gravidade. Daí, mesmo quando os estudantes estão em horários que não são da aula vemos surgir imperativos: “– Coma direito; – Não é a sua vez ainda; – Tira isso daí; – O que vocês estão aprontando?”.

Submetido a tal pressão, o raciocínio letargia certas possibilidades e obliqua-se, priorizando certos padrões. Como, no que e para que pensar? A forma-educação guia pensamentos, fazendo possíveis probabilidades limitadas, uma busca frustrada por definir até onde sonhos, aspirações e desejos podem ir. A subjetividade também está naquilo que concebemos como ideias ou no que forçamos (ou não) nosso pensamento a pensar. E a escola é um aparelho social de produção deste pensamento, que alinha condutas por meio de regras.

Na escola, o corpo docente (especialmente) visa reger opiniões, cercar pontos de vista, aplaudir comentários e magistralmente relacionar cada vivência trazida pelos discentes ao currículo, no exercício metaforicamente semelhante ao que faz o pastor que conduz as ovelhas pelas planícies e morros em direção ao aprisco. Porém, ainda que nem todas as práticas pedagógicas sejam concebidas ou vividas assim, a figura do bom pastor é tida por muitos como um bom modelo a ser seguido. As ovelhas nesta condição não podem questionar

¹⁰ Herói da mitologia grega conhecido por ser belo e cheio de orgulho. Uma versão famosa de sua história diz que Narciso abaixou-se para saciar sua sede no rio e ao olhar sua imagem refletida na água apaixonou-se e, mergulhando para tentar encontrar quem era tão belo como ele, afoga-se.

e elaborar muito o pensamento, elas só precisam ser cuidadas. Toda agitação e discussão de ideias são mal vistas e ofensivas, impedindo que o conteúdo seja lecionado.

Uma forma de exercício de poder, que “não pode ser exercido sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazer-lhes revelar os seus segredos mais íntimos” (FOUCAULT, 2009, p.236). Deste modo, como anota Foucault, um pastor deixa noventa e nove ovelhas para resgatar uma. Enquanto as outras obedientes esperam, aquela que volta sente-se protegida e guiada.

O professor idealizado (não reduzindo suas peculiaridades, ou rotulando-o como legal, antipático, divertido, comprometido, estúpido ou qualquer outra coisa) é esse que pode deixar muitos fazendo o exercício enquanto a alguns outros questiona sobre suas famílias, seus hábitos e ao que certos estudantes confiam-lhe as peculiaridades de suas vidas... Depositando sentimentos e emoções, consolidando uma cadeia de controle e de poder sobre a vida do outro. Assim, torna-se mais sutil e incisivo decidir onde devem centrar-se as forças: na matemática, na gramática, na dissolução da bagunça... A pressão é maior onde a tensão aumenta e alterna conforme a necessidade e a exigência de controle. A metáfora está completa: estudantes guiados ao nível mais íntimo de seus sentimentos por quem pode professar de forma amável (o que não se faz em nome do amor?) num rumo confiável, tal como ovelhas obedientes que caminham sob um cajado protetor por verdejantes campinas.

Formar mentes e pensamentos, controlar, sujeitar. Fazer útil um corpo fabril em uma sociedade que vai tensionando certos modos de vida enquanto intenta e tenciona outros. Assim, subjetividades são produzidas em larga escala tomando de assalto, com diplomacia e com paixão, bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos. Não existe um *a priori*. As escolas emergem em conjunturas específicas e históricas. Não são iguais umas as outras, reinventam-se e possuem projetos e filosofias diversas. Contudo, afirmam modos de ver, sentir, falar, aspirar e fazer, que não começam nem cessam nela. Afinal, a vida se dá em diversas circunstâncias e meios que extrapolam as horas em que o estudante lá está.

A forma-educação responde e corresponde a subjetividades que atravessam cartesianamente o sujeito, como uma linha que costura modelos, amarra hábitos, liga conhecimentos e, alinhavando, faz indivíduos. É como se nenhum ponto pudesse escapar. A transversalidade da linha sobre a vida deve ser forte para não criar uma colcha de frágeis retalhos, porém uma renda firme e consistente. Comportamentos, padrões. Isso é possível? Ou, até que ponto uma linha cirze um remendo sem que alguma parte do pano ceda, arrebente e rasgue? Não pode a própria linha romper, sendo necessário tomar outras, diferentes? Há limites para a forma-educação. É nesse imbróglio que a escola encontra-se: áspera, dura, com

paredes espeças, mesmo que ao ar livre. Nunca opaca, sempre porosa, absorve a umidade, criando mofo. Adere novas ideias e modos de concebê-la assim como uma parede não impermeável recebe a água e a deixa passar. Ainda que o muro de tijolos seja forte, bolsões d'água tendem a criar rachaduras que fazem passar o líquido. Existe algo que extrapola as concepções pedagógicas, o método, os projetos, os planos de aula. E, o que é isso que se passa? Um não controlável reside na forma-educação e está nas aulas, no dever de casa, na agenda, na hora do recreio. Sorriso, mau-humor, ternura e desinteresses; aquele que não aprende e quem não quer estar lá, quem aposta na escola e o que se incomoda como ela funciona. Não há binarismos, o modo como cada um habita a escola é plural e diverso.

A vida é carregada de excentricidade que a alguns pode parecer incrível; para outros, loucura; para o rei absolutista demandaria uma mudança de mentalidade contra ideais libertários; aos donos das fábricas que patrocinam escolas, importa que a educação sirva para formar operários competentes e assíduos. Atualmente, a escola é produto e produtora de quais subjetividades? A forma-educação faz controle.

Uma das potências da escola está no modo como seu funcionamento beneficia o controle de todos, como um poderoso alquimista que transmuta lobos em ovelhas; concertam-se infiltrações, salas encharcadas e sujas são secas e limpas, saias de pregas costuradas, camisetas cheias de vincos são valorizadas. Não existem corredores suficientemente escuros aos olhos de inspetores nem salas livres de professores, prontas para serem usadas sem fins agendados. Ainda que exista uma prática de inquérito que permita questionar condutas e aplicar sentenças comuns às práticas pedagógicas – nos moldes de formas jurídicas – a forma-educação e escolar cultiva o governo sobre 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, psiquiatria, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de construir, 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 de determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme à regra, se progride ou não, etc. Esse novo saber não se organiza mais em torno das questões “isto foi feito? quem o fez?”; não se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer. (FOUCAULT, 2008, p.88)

Um processo de vigilância e de controle que diz de uma prática penal que surge no século XVIII e ressoa até hoje. A breve análise exposta também é da escola em razão da lógica que a funda. Intercede à forma-educação porque existe um rotulado mau e um mal

educado, mas para todos existe a disciplina, imprescindível à manutenção da lógica penal das instituições escolares. A criação de sujeitos passa pela vigilância e pela punição:

A disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. É passível de pena o campo indefinido do não-conforme. (FOUCAULT, 2001a, p.199)

A educação determina regras e manipula comportamentos, media brigas, traz o controle por meio de gestos perspicazes todas as outras horas em que os meninos e as meninas estão fora da escola, os adultos também não escapam disso, sejam responsáveis ou membros do quadro técnico. E logicamente todo este controle escapa. As brigas acontecem, as faltas ocorrem e, por esta razão, justifica-se a punição quando alguém não se adequa. A punição é uma das forças por meio das quais escola-educação-sujeitos se equilibram, porque ela é um fim e um meio da forma-educação. Porque punir não tem um fim em si mesmo e muito menos funciona e serve a todos, demanda e produz desestabilidades. Logo, para que massivamente se puna, um discurso belo, romântico e forte assume contorno interessante:

Ao mesmo tempo que os jovens são valorizados por representar a possibilidade de mudança, são submetidos a um regime de esquadramento no qual a adesão a modelos hegemônicos torna-se condição para o reconhecimento de seus direitos de cidadãos. A produção do incapaz é uma prática disciplinar da escola que implica a chamada relação de proteção. (SCHEINVAR, 2009, p.133)

Assim eclode a proteção como uma condição de amparo fornecida dentre outros aparelhos sociais, neste caso a escola, como forma de cuidado ou amparo.

A escola é a corresponsável pelo que se chama “processo de socialização” da criança; ou seja, é responsável pela transmissão dos saberes instituídos, através de práticas que reafirmem modelos hegemônicos. A tutela enquanto um dispositivo de intervenção para garantir, acima de tudo, a ordem familiar, age na escola desqualificando as crianças, a partir da valorização da responsabilização dos pais. A escola se coloca num lugar técnico, no lugar da neutralidade, defendendo a ordem instituída e atribuindo à família a eventual incompetência no sucesso de seus objetivos. (SCHEINVAR, 2000, p.71)

O dispositivo é um conceito definido por Deleuze como “máquina de fazer ver e de fazer falar” (DELEUZE, 1990, p.1). De “fazer” tutela em nome da proteção, operar pela indisciplina como princípio de uma relação pedagógica e de fazer falar da urgência em assegurar que os alunos não desviem de um dito e intangível comportamento ideal, adestrando-os. A escola, no caso em voga, afirma uma relação de poder assentada em práticas

de vigilância e punição. Com efeito, as questões pedagógicas e educacionais encerram-se na possibilidade de adestrar meninos e meninas. Neste sentido, “é isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.” (FOUCAULT, 2012e, p.367).

A rede de linhas responde a certas demandas engendradas por aquilo que ele mesmo faz aparecer. Dito isto, o dispositivo da disciplina tem acoplado à forma-escola um estratagema de segurança, que atinge a todos, fortificando a crença no castigo, no encarceramento. As leis restringem o que a pessoa pode fazer, as informações veiculadas nas diversas mídias retratam o medo e a violência vivida pelo cidadão, que por direito tem de ser protegido. A aposta na educação como transformadora da realidade nos potenciais transgressores das leis e dos direitos de outrem é eminente, vira o cerne de políticas e estudos no campo da psicologia, pedagogia, neurociências entre outros campos científicos.

O dispositivo disciplinar atrela um universo de fatos, estatísticas, informações, modos de sentir e ver em determinado contexto histórico, fazendo um novelo que se move e rearticula-se permanentemente enquanto perpetua a necessidade de assegurar que condutas sejam contidas sob um regime específico moral e comportamental.

Ao mesmo tempo em que a busca pela conformidade define um aspecto do dispositivo disciplinar, a perturbação de modelos hegemônicos aponta para a erupção de subjetividades. O confronto torna-se eminente entre verdades que buscam ser legitimadas, quebra de modelos, surgimento de outros e a existência que busca não prender-se ao que lhe é fixada. Os saberes universais que proclamam a segurança como ideia de vida plena arranham na alma que o sujeito deve estar seguro e protegido de qualquer maneira. Tal perspectiva se afasta dos modos de vida que não pautam suas emoções no desejo de vingança.

Os noticiários, discursos políticos, partidários, científicos, educacionais e acadêmicos têm fôlego de vida na criminalização da pobreza. Deste modo, aplacar a violência tem que ser algo efêmero, mas que sempre retorna para ser combatido. Ainda que houvesse uma possibilidade de promover uma plena paz, de que ela adiantaria aos interesses de quem sobrevive fazendo dela um comércio e um espetáculo? O paliativo é o plano perfeito, assim, garante-se que o inventado mal não sucumba, mas ganhe força para ser combatido. A escola em muitas situações reforça a esperança na paz por meio da docilização de comportamentos, apostando nela a vida de crianças e adolescentes. Muitas maneiras de conduzir a vida discente desqualificam suas trajetórias e escolhas, e isso ocorre sem que se pense como e por qual razão intimidar e assediar com base em raiva ou desejo de que simplesmente vá para a sala de aula para não ocupar o pátio antes da hora do recreio.

O garoto mantinha o olhar e agora um riso amarelado, afinal, fora ameaçado e tomou um sermão. E aí seguiu mais uma cena, que pode ter sido resposta à bronca ou ao sistema, ou uma reação à sua falta de “educação”. O rapaz pegou o papel do pirulito que ele segurava e jogou no chão. Em seguida, saiu andando em direção a um lugar que não é sua sala de aula. Uma inspetora tocou no braço do rapaz e disse pegar esse papel e jogar na lixeira. Ele maneou a cabeça, manteve o riso e seguiu como se não tivesse escutado. Ela insistiu em alto e bom som até que ele pegou o papel e o levou ao bolso da calça. Ela disse:

– Joga na lixeira!

O rapaz andava meio apoiado nas paredes, pelo canto, como se andar fosse um gesto desgastante e tivesse acorrentado a um enorme peso. Ainda sorria quando escutou a mesma ordenança novamente. Esse garoto é a resistência a um modo hegemônico de se assegurar o funcionamento, a limpeza e a organização do espaço escolar?

– Joga na lixeira!

E assim ele o fez. O prazer juvenil parecia ser transformado em irritação. Não estava em questão ignorar a ordem, mas tornar toda a situação um “cavalo de batalha”. (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de setembro de 2015)

O adestramento traz consigo a noção de “‘docilidade’ que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2001a, p.158).

Os métodos, os currículos, as propostas de trabalhos, aquilo que é referente ao fazer do professor alia-se as práticas que objetivam o controle da vida, dos comportamentos, tocando até na dimensão dos desejos e afetos. Aquele que não se “enquadra” neste modo de gerir a vida de outrem é tido como indisciplinado e classificado como incapaz, imperativo, agressivo, sem jeito, entre outras coisas.

Não basta mais aos técnicos da escola tomar a rédea do adestramento. As ameaças são ignoradas, os julgamentos não adiantam e as sanções só pioram o comportamento. O mau exemplo se espalha e a educação virou caso de polícia. Este breve exposto é a hipérbole de um pensamento que, veiculado pela imprensa ou compartilhado nas redes sociais, circula, doravante, dando corpo a uma subjetividade que se arraiga em pais, professores, pedagogos, conselheiros tutelares, psicólogos e alunos, e culmina no sítio armado que observamos atualmente. Afinal, como punir melhor? O eixo é este. E se ele tombasse?

Remeto-me ao PROEIS nas escolas estaduais, que satisfaz um clamor de proteção, vigilância e punição. A polícia conjuga-se a uma forma-educação que é produzida historicamente, consolidando um projeto de escolarização, como um processo de produção subjetiva: de comportamentos e atitudes e modos de viver. Esta é a base do poder disciplinar que traz um conjunto de saberes e verdades que o justificam e configuram estratégias de controle e gestão da vida dos estudantes. Por conseguinte, “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo

poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.” (FOUCAULT, 2012c, p.360).

Como analisar o poder pelas resistências que insurgem? Objetivamente, que resistências tensionam o PROEIS na escola? Que espécie de guerra, silêncios, atitudes e instituições tornam visíveis as relações de poder entre disciplina, corpo discente e proteção? Uma malha complexa faz aparecer o poder. E as resistências? Tais questionamentos aparecem paulatinamente e conferem significado singular ao nortear a pesquisa, pois estranhar o natural engendra a criação de outros modos de pensar em uma forma-educação que aparentemente está dada de antemão.

3.1 Razão, estado e máquina-escola

O que escapa à conduta ou ao controle escolar? Os sons dos cochichos, balbucios e as vozes sussurrantes precisam ser amplificados. Já os gritos estridentes, possantes e amedrontadores são colocados sob certo efeito de compressão de ruído, para que as palavras exacerbadas sejam caprichosamente escutadas. Assim equalizam-se as vozes que ressoam de um lado a outro. O volume aprazível é definido pelos trabalhadores da escola, que têm seus saberes autorizados tanto pelos diplomas e certificados que possuem, quanto pelas funções que ocupam.

A regra do quartel também alicerça a escola ocidental desde o século XVII: disciplina e hierarquia. O militar pode não saber o porquê ou qual a finalidade de uma ordem ou um regimento a ser cumprido, contudo acreditar na ordem e obedecer sem questionar é o que define um bom soldado.

século XVIII: o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos (FOUCAULT, 2001a, p.131)

Fabricar aquele soldado é o meio e a especificidade da disciplina, poderia ser o operário da fábrica ou o discente. A disciplina é uma tecnologia ainda moderna, que atende ao dispositivo de segurança, cria contornos na forma-educação permitindo a gestão da vida nos espaços escolares, que, através de sua arquitetura e seu corpo profissional, produz uma

austeridade que exaure seu objeto de normas. A incorporação de uma prática que vicie hábitos, rotinas e desenvolva aptidões enquanto suprime gestos, é bastante rígida e inflexível. Porém, é um equívoco afirmar que isto ocorra como força soberana de uma figura hierárquica ou por coerção física. Isto é, ainda que seja difícil e às vezes insuportável estar na escola, ela se sustenta em um emaranhado de flexibilidades que contém também o riso, o prazer, a amizade e a esperança.

Em parença ao quartel, remeto o aluno ao soldado, que sofre para adequar-se ao que lhe é ordenado no serviço militar como uma tarefa importante, digna e honrada e, por isso, sente-se importante e útil na corporação. Diferentemente é a senzala cheia de capatazes sob as ordens da casa grande, onde a hierarquia faz funcionar um poder soberano que não dá escolha aos escravos. No regime escravocrata, a violência descabida serve como castigo deliberado.

A relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem, então, ser separadas. O problema central do poder não é o da "servidão voluntária" (como poderíamos desejar ser escravos): no centro da relação de poder "provocando-a" incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade. Mais do que um "antagonismo" essencial, seria melhor falar de um "agonismo" - de uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta; trata-se, portanto, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente. (FOUCAULT, 2009, p. 244-245)

O escravo fora capturado ou nasceu assim. Se ele é visto como preguiçoso ou rebelde, é reprimido a pancadas até que obedeça. É tratado como mercadoria e, talvez por isso, não é aceito como alguém que possua sentimentos, desejos e aspirações; seu destino é servir até a morte ou definhar tentando fugir ou resistir. Já a escola trata os seus como seres alimáticos que precisam ter os sentidos de suas emoções e vontades definidos por meio de uma ideia de liberdade que faça qualquer um aceitar o que deve conhecer e como agir.

A noção de liberdade como quebra de grilhões, fuga e a possibilidade de não ser castigado a bel prazer do capataz é diferente. Hoje todos nascem libertos e precisam aprender a transitar num mundo de limitações e de regras que devem dominar para exercitar tal liberdade. Escolher não obedecer pode resultar em privação e isso não torna ninguém escravo, sim punido. Subverter os limites que a disciplina quer sempre manter é uma busca por emancipar o pensamento e o corpo, que é reprimido.

A relação de poder está na disputa por liberdades e a conquista por livres escolhas. O dispositivo disciplinar funciona elencado a direitos, deveres e obrigações que são feitos dentro e fora da escola, por isso, lá é vivida de forma intensa desde a educação infantil, e assim a criança desde a tenra idade torna-se sujeito.

Quais escolhas podem ser caracterizadas como livres e autônomas? Emancipar do quê? Como se definem a insubordinação ao conjunto de leis e regras tidas como educação escolar? O sujeito deve obedecer e não questionar, isto ajuda a fazer a manutenção de um processo aparentemente distante e estanque a quem está incorporado a um sistema educacional ou um dispositivo disciplinar. Por exemplo, o destino das verbas à educação é definido fora da escola por deliberações, decretos, portarias, leis, projetos ou programas formulados e enviados em pacote a ela, independente do que a comunidade escolar expõe como demanda.

A direção escolar, os coordenadores, orientadores, professores e suas classes precisam dar conta das demandas vindas “de cima”. A produção subjetiva atravessa quem delibera sobre a escola e quem a opera mais diretamente. Porém, desviar de certas ordens, acatá-las, fazer o que é pedido esperando receber gratificações ou frustrar-se por ser impossível cumprir determinações tensiona a relação entre secretaria de educação, governo do estado, leis, escola e comunidade. Não é uma questão de motivações equivocadas ou acertadas. Sim, do que se produz no cotidiano e como a gestão percebe ou se vê em relação às demandas. A organização da educação escolar aparece de forma bem dramática.

Enquanto a escola é sucateada, ela multiplica uma forma de educação calcada no enquadramento da população, que clama para que as condições materiais e de trabalho sejam melhores. Mesmo que em muitos momentos os responsáveis questionem as metodologias e procedimentos pedagógicos, que, em geral, culpabilizam os educandos que não agem de acordo com uma conduta estipulada como aceitável.

O problema pedagógico: Como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria - é esse problema que foi provavelmente sobrecarregado e sobredeterminado por toda essa explosão do problema das condutas no século XVI (FOUCAULT, 2008a, p.310)

Mais do que se prender aos problemas de condutas e às insurreições ocorridas no final do século XVI e início do século XVII na Europa, cabe apontar e, em certa medida, sistematizar os cálculos e as racionalidades que se consolidavam, circulavam e atravessavam a seguinte questão: Como governar o povo? Ou seja, como ganha visibilidade uma razão de governo que produz subjetivamente o modo pelo qual a escola é entendida, formando um arcabouço que pode ser percebido no contemporâneo.

Parafraseio Foucault (2008a, p.307), quando descreve como a estrutura feudal sucateava-se, sendo insuficiente para conter a revoltas dos camponeses e facilitar as novas

relações econômicas. Ao mesmo tempo os movimentos de reforma e contra-reforma tentavam resgatar uma espiritualidade reintegrando condutas e valores ligados a devoção. É sob este cenário descrito brevemente que a necessidade de atualização da forma de gestão da vida parece ser imperativa. Contudo, os modelos senhoriais de controle das condutas não se tornaram obsoletos e esquecidos; ao invés disso, entraram em disputa de sentidos com a atualização das formas de dominação de outrem.

Ora, exatamente na mesma época, 1580-1660, vai se desenvolver um tema bem diferente, que é o seguinte: o que é próprio do soberano, no exercício da sua soberania, em relação aos seus súditos, não é que ele tem apenas de prolongar na terra uma soberania divina que se repercutiria, de certo modo, no *continuum* da natureza. Ele tem uma tarefa específica, que ninguém mais tem [de desempenhar]. Nem Deus em relação a natureza, nem a alma em relação ao campo, nem o pastor ou o pai de família em relação às suas ovelhas ou os seus filhos. Algo absolutamente específico: essa ação e a que consiste em governar e para a qual não se tem de buscar modelo, nem do lado de Deus, nem do lado da natureza. Essa emergência da especificidade do nível e da forma do governo - é isso O que se traduz pela nova problematização, no fim do século XVI, do que se chamava de *res publica*, a coisa pública. (FOUCAULT, 2008a, p.316-317)

A correlação de forças que faziam a subserviência a um poder senhorial e divino, soberano e inquestionável, desloca-se a um conjunto de procedimentos que permitiria governar as populações. As demandas econômicas e sociais europeias possibilitaram e exigiram mecanismos de controles mais eficazes e necessários para reger a população através de princípios que pudessem ser aplicados a todos em função do Estado.

A relação entre população e dominação a princípio, determinava o que era o Estado, que se definia como algo planejado, arquitetado, aferido, estudado, desejado e repellido. Logo, foi de suma importância uma racionalidade que conservasse as condutas, incorporando-as por meio de técnicas ensaiadas no bojo do pensamento político. Ou melhor, ao que era abalizado pelos planos de gestão da vida. É nesse sentido que é possível identificar uma noção de Estado, que existe em função do governo e que entra no cerne das práticas de homens e mulheres e nos exercícios de poder. Isto torna necessário pensar o que é esta racionalidade que faculta o exercício do pensamento e vira alvo de disputa política.

Pois bem, "razão" é uma palavra que se emprega em dois sentidos: razão é a essência inteira de uma coisa, é o que constitui a união, a reunião de todas as suas partes, é o vínculo necessário entre os diferentes elementos que a constituem. Isso é que é a razão, Mas "razão" também é usada num outro sentido. A razão é, subjetivamente, certo poder da alma que, permite, justamente, conhecer a verdade das coisas, Isto é, Justamente esse vínculo, essa integridade das diferentes partes da coisa e que a constituem. A razão é, portanto um meio de conhecimento, mas também é algo que permite que, a vontade se pautem pelo que ela conhece, se pautem pela própria essência das coisas. A razão será, portanto, a essência das coisas, o

conhecimento da razão das coisas e essa espécie de força que permite [à vontade], e até certo ponto [a]obriga, [a] seguir a essência mesma das coisas. Eis quanto a definição da palavra "razão". (FOUCAULT, 2008a, p.342)

A definição de razão é descrito aqui como a conexão entre componentes, simultaneamente enquanto não deixa de ser uma produção subjetiva ou um modo pelo qual se concebe, pensa, age e posiciona-se face às situações. É um objeto de estudo ou um grande tema, ao mesmo tempo em que é a lupa por meio do qual se vislumbra uma experiência.

Segundo Foucault (2008a, p.342), o termo Estado possui em suma quatro definições: Primeiramente é um domínio. Em segundo lugar; jurisdição, contendo leis, regras e costumes. Enquanto uma condição de vida, também é qualidade de uma coisa. E, em último lugar, uma qualidade que a faz ser o que é. A arte de governar é a razão de Estado, que se encuba de fazer sucumbir a fraqueza dos homens e os desvios da conduta, enquanto é um processo ininterrupto de governo, rearticulado pela emergência das necessidades.

O Estado é seu meio, objeto e objetivo. Toda governamentalidade consiste em fazê-lo operar e torná-lo o centro do poder. É por meio dele que se concebe a política e um conjunto de fatores e aparatos que surgem estrategicamente. Contraponto ao rei soberano, que centraliza funções e é capaz de deferir julgamentos até mesmo em nome de Deus, sob a chancela eclesiástica. Isso torna a arte de governar uma perspectiva analítica da própria realidade.

Ora, ainda que existam relações soberanas, tal como o pai, mãe, avós, padres, pastores, que, pela influência, também definem a vida daqueles que lhes são tementes, o Estado é capaz de capturar e fazer expandir todas essas forças, de forma a amplificar sua rede de elos, significados e codificações. Por definição é importante que certa qualidade de coisas se mantenha inabalável. A política trata dessa manutenção. Ainda que existam movimentos e conflitos de interesses, é plausível que uma situação de conformidade seja mantida. Dito isto, todas as intervenções que elencam o estado constituem um campo político.

A política como *máthesis*, como forma racional da arte de governar. A razão governamental coloca o Estado, portanto, como princípio de leitura da realidade e o coloca como objetivo e como imperativo. O Estado é o que comanda a razão governamental, quer dizer, é o que faz que se possa governar racionalmente segundo as necessidades; é a função de inteligibilidade do Estado em relação ao real e é o que faz que seja racional, que seja necessário governar. (FOUCAULT, 2008a, p.385, 386)

É importante sublinhar que a política neste sentido é fórmula, exuberância de situações, conformidades e até mesmo um ideal de essência que precisa ser checado,

conferido e mantido. A inquietação que isso trás aponta para um intenso divergente que se levanta a fim de derrubar o estabelecido. Logo, a razão de Estado é o que permite que ele mesmo se mantenha em pé. Significa aplacar indícios de contestações e o ardor revolucionário o qual seria o crédito de muitas mudanças acontecidas durante séculos e que deverá ser minimizado e silenciado por meio de modos de gestão e controles da vida, e ainda, das racionalizadas produzidas pelo governo.

“A revolução, as revoluções são essa espécie de fenómeno quase natural, enfim meio natural e meio histórico, que faz os Estados entrarem num ciclo que, depois de tê-los levado luz e plenitude, os faz em seguida desaparecer e se apagar. É isso a revolução” (FOUCAULT, 2008a, p.388). Não basta somente evitar a própria decadência. O Estado possui suas próprias regras e subordina-se a si mesmo. Como ele é seu próprio fim, qualquer atravessamento externo, em teoria, não deve interferir em seu funcionamento. Deste modo, como a escola contribui para o fim de um ciclo de revoluções, fortalecendo também o Estado frente a outros governos?

Por exemplo, a matéria de história como parte do currículo escolar mostra as grandes mudanças ocorridas nas culturas. Sejam elas religiosas, geográficas, literárias ou artísticas; cada transformação acontece de forma a superar a outra. A educação em sala de aula faz com que os conteúdos sejam expostos tão estanques da realidade da turma, de maneira a produzir subjetivamente certa condição de morbidez importante para a manutenção da vida. O governo promove esta dinâmica escolar que castra a possibilidade de questionamento das leis; planos nacionais, estaduais e municipais; ou diversas políticas em educação que desdobram escolhas pessoais.

O primeiro artigo da lei de diretrizes e bases da educação nacional diz que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa [...]” (BRASIL, 1996). Porém, precisar e delimitar onde e em que momentos alguém aprende é uma tarefa que se assemelha a puxar uma linha de um emaranhado. Justamente, pelas infinitas conexões que o estudante faz e vive entre conteúdos curriculares, colegas, pais, professores, tios, avós, amigos, redes sociais, televisão, música, internet, religião, esporte e uma rede infindável, também composta por elementos invisíveis. Entre os muros da escola e além deles também... Configura-se uma teia de aprendizagens, um rizoma, no qual qualquer ponto “pode ser conectado a qualquer outro e deve-se sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam pontos, uma ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.22).

A formação, o ensino e a aprendizagem passam por diversos lugares e de formas diferentes. Porém, a escola sagra-se como território de destaque ou privilégio no que diz respeito à educação. E ainda que toda a comunidade escolar (família, diretores, pedagogos, merendeiros, zeladores entre outros) atravesse o aparelho social em questão, o professor está de frente para sua turma de estudantes. É na sala de aula que todas as famílias convergem e as minúcias de cada uma aparecem com mais força.

Neste sentido, o docente assume certo protagonismo. A nuance de respostas previstas e responsabilidades atribuídas por quem ministra também é a norma, a subjetivação de um dito comportamento, a busca por padronizar e prever tudo que acontece no cotidiano. Os anos de docência servem para fortificar uma formação de professor feita nesta concepção. Assemelham-se ao personagem principal do filme *Tempos Modernos*¹¹, encarregado de apertar parafusos numa linha de montagem fabril, até que em dado momento entra na máquina como se tivesse tornando-se um com ela. O professor opera a máquina-escola. A fábrica, porém, possui sentido bem específico:

Com o surgimento e a propagação de indústrias, tornou-se necessário arregimentar forças coletivas de trabalho, mas para tal era necessário criar toda uma tecnologia para que se pudesse avaliar quem poderia manipular máquinas tão dispendiosas, e quais as características importantes para tal manuseio. (MIRANDA, 2000, p.34)

Expropriados da produção e alienados dos processos: Profissionais da educação são ensinados sem entenderem as referências que pautam os conteúdos, métodos e as abordagens pedagógicas que lhes são oferecidas à prática profissional. São conformes a máquina, produtos de técnicas de governo que lhes atravessam por anos, constituindo suas vidas e ações. São capazes de repassar este esquema, tão azeitados como a engrenagem que faz girar outra sem atrito pela capacidade da graxa. É como se estudantes pudessem se tornar trabalhadores por meio de uma programação sistêmica e mecânica. Um aparato enorme que ao final do processo dá conta de responder a uma exigência de mercado, logo, o Estado está em cada um, a necessidade da resposta é subjetivada como possibilidade de liberdade.

A escola opera por um ideário, como uma máquina, tal como indica o segundo artigo da LDB: “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art.2º). É possível perceber que “enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas” (FOUCAULT,

¹¹ Filme de 1936, dirigido e estrelado por Charles Chaplin.

2009, p.232). Ou seja, em um emaranhado que compreende saberes, individualizações, hierarquizações, normas, regulações e busca por domínio de comportamentos. Ainda que neste emaranhado muitas linhas escapem, a trama evidencia um poder que se articula e objetiva:

Cada vez mais capilar, sem centralização, mas estando em toda a parte, propiciando simultaneamente o aumento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia que as dominam. Através das práticas disciplinares, o indivíduo é sempre confinado a uma instituição, seja ela fábrica, escola, quartel, prisão, que o irá distinguir enquanto sujeito individualizado. (MIRANDA, 2000, p.34-35)

Os procedimentos de formação têm como *spalla*¹² o docente, que, operário no tempo presente, legitima certo modo de operar a máquina-escola porque:

Assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamentos, aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, perguntas e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do ‘valor’ de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 2009, p.241)

O processo supracitado marca subjetividades por meio da disciplinarização dos corpos, por um conjunto de esquadrinhamentos que individualiza e visa determinar minúcias do desempenho e das condutas, criando sujeições. Ou seja, o enquadramento oriundo da vida escolar se arraiga na dimensão dos afetos, dos desejos, das aspirações. Define as formas por meio das quais crianças e adolescentes vão se constituindo sujeitos e relacionam-se com o mundo. O aprendizado é entendido então como um processo de assimilação de regras, formas prontas e conteúdos escolares. O docente é parte da máquina

A escola-máquina-Estado opera pela repetição: a produção de subjetividades segundo uma determinada dinâmica, a fim de atender as demandas de máquina de produção. Uma produção em massa de subjetividades ou, para dizer de outra maneira, a escola-máquina-de-Estado opera um processo de subjetivação. (GALLO, 2004, p.208)

Cria-se um discurso de que aquele que leciona deve ensinar e, quando o estudante não aprende, algum problema acontece. É importante sublinhar que “a raiz latina do verbo ‘educar’ denota um ato de ‘violência’, em certo sentido: Educar é conduzir alguém, promover

¹² Termo que em italiano significa “ombro” Designado ao principal violinista das orquestras. É quem geralmente executa e interpreta músicas com maior virtuosidade. Substitui o maestro eventualmente e lidera, influenciando os outros músicos do grupo. Tradicionalmente é o último instrumentista a entrar no local do concerto, sendo responsável por afinar a orquestra.

a passagem, muitas vezes forçada, de um lugar ao outro, de uma condição a outra” (GALLO, 2004, p. 207). O professor (aquele que professa) é o profissional que conduz, de forma mais explícita, estudantes às “luzes do conhecimento” entendidas como verdade única. A palavra aluno em si já pode aludir a isso, é senso comum que se origina no latim e significa sem luz. No entanto, o termo *alumnus* também tem outra denotação, sendo esta; lactante: aquele que aspira cuidados e precisa ser tutelado e nutrido. Um ou outro remete a uma relação potente de transmissão e direção. Logo, o professor sagra-se como arauto que “vislumbrando a possibilidade de um novo mundo, fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo” (GALLO, 2003, p.73).

Um salvador que firma a prática no assujeitamento. Faz o trabalho como em um birô de polícia perfeito, quando garante possibilidade de boas escolhas neste mundo, aí sim ele é aplaudido por isso. A subjetividade é admoestada por padrões rígidos. Constitui-se permanente como que por uma máquina que não para e estabelece uma relação de poder entre escola, estudantes, trabalho, escolhas, saberes...

Absorvendo a lógica mercantil e fazendo-a expandir, as práticas pedagógicas subsistem calcadas em uma missão (a mesa do professor também assemelha-se a um birô) e compete tensioná-las. Porque o docente opera e forma a máquina-escola que funciona por meio de lógicas empresariais visando a qualidade e a excelência por resultados, ao mesmo tempo em que silencia e cria ordens que não devem ser questionadas. É uma relação de produção que delinea a atividade docente.

Em uma perspectiva segundo a qual o sentido da vida está presente nas práticas microfísicas, o político não se define somente, nem privilegiadamente, a partir da estrutura do Estado, mas do plano das relações cotidianas nos campos de intervenção, ou seja, no campo micropolítico. É uma outra forma de olhar o mundo e o que nele se produz. (SCHEINVAR, 2012, p.195)

O deslocamento consiste em pensar que produzir pode apontar a outras formas de inventar a educação escolar que já foram dadas de antemão. A forma-educação é a razão de Estado funcionando e tocando a população, criando, em tese, condições para que o estudante engrene na vida profissional. Ao passo que a emergência da polícia militar soma como uma conjugação, porque se define pela repressão física e violentíssima. Logo, a corporação militar passa a ser corpo escolar, circulando e controlando para que ninguém invente sua vida, mas seja a máquina ou a peça útil a ela, tornando-se resignados, engrenagens, peça em algo maior.

3.2 O festim das máscaras e as rostidades reterritorializantes

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo, Ela 'instiga', dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas [...]

Deleuze; Guattari, 2011a, p.11-12

A escola firma sua estrutura na hierarquia. A relação professor-aluno (poderia ser diretor-professor, inspetor-merendeira, diretor-aluno) de certa maneira é estabelecida pela disciplina, não negando os afetos e as alianças que também decorrem. O sentido bárbaro está entre as bodas do ensino com a normalização. A aprendizagem corresponde somente à capacidade cognitiva de decorar conteúdos que serão testados em uma avaliação quantitativa e classificatória. Melhor dizendo, que o ranqueará frente aos colegas estudantes e aferirá o quanto de informações foi capaz de apreender até o dia ímpar que é a prova. Contudo, a palavra de ordem é a efetuação de um regime: de enunciados que explicam a vida e indicam como o ser é sujeito: comportamentos esperados, o que deve e pode ser dito e, em uma rede infinita, o que se pode ou não saber, o que é legítimo ou não como conhecimento instituído.

Chamamos palavras de ordem não uma categoria particular de enunciados explícitos (por exemplo, no imperativo), mas a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com os pressupostos implícitos, ou seja com atos de fala que se realizam no enunciado, e que pode, se realiza apenas nele. As palavras de ordem não remetem então somente aos comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma "obrigação social". (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.17)

Assim funcionam as peças da máquina de ensino obrigatório: Eficazes como um combustível e comburente, as palavras de ordem a alimentam. Os ecos das vozes escolares batem nas paredes e voltam. Nunca param de circular, até quando pelas frestas eles passam e atravessam as ruas. Ruídos que se misturam aos sons externos que entram. O segredo para não ouvir o barulho ensurdecador é aceita-lo. Ressonâncias a serem quebradas pelo som da alma

pulsante, corajosa e determinada a resistir. É a microfonia ruidosa que rompe a harmonia da sonoplastia, repleta de resignação, fé, entusiasmo e lamentação.

A forma-educação compõe a máquina-escola alistando cada um precisamente. Arregimentação das coletividades que se movimentam mesmo quando não é percebida. O desafio é mais complexo do que tirar das ruas por algumas horas os potenciais corruptores da ordem social. Do mesmo jeito que a prática prisional está presente na escolarização (sobretudo na lei), não há uma essência única que as fazem irmãs. Professores não são carcereiros e diretores de presídios não são os chefes do orientador pedagógico.

A PM (que agora faz parte da comunidade escolar) circula pelos corredores, extrapolando as funções dos tradicionais inspetores. Firmo isto porque claramente é o maior poder coativo e de possibilidade coercitiva física que se faz presente. A escola aposta em algumas possibilidades de futuro, mas não as interrompe de forma drástica e dolorosa como pode fazer um dos projéteis que repousa em tambores e carregadores. Agregação humífera às palavras de ordens já tão arborescentes.

Criar uma identificação que extrapole o semblante e se faça discernir a quem olhar. É a relação entre a polícia que se apresenta diante de todos na escola e vice-versa. Enquanto um é sempre o fardado, o outro para este é um possível meliante, traficante, bandido... A estratégia de quem acredita na definição de condutas, seja por meio da força e da ameaça, baseia-se na fixação de atributos e na identificação do corpo discente. Ou seja, rotular é uma linha dura ao deslocamento de subjetividades que se afirmam pela resistência, mas assevera uma concepção de educação que opera esquadrinhando a fim de diagnosticar, criar perfis e estabelecer comportamentos. É preciso colocar em pauta mais um modo de funcionar do dispositivo disciplinar que possibilita a intervenção militar na escola, qualificando como (possível) transgressor o estudante.

O enquadramento dos comportamentos, a criação de estereótipos e o deslocamento dos modos de vida estigmatizados se melindram e confundem-se sinuosamente. E, para delinear esse movimento, penso no uso de máscaras, que permite uma captura rápida do que diz o corpo. Logo, mãos trêmulas e pés descalços podem ser sinal de descontração ou pobreza, depende da máscara. Do mesmo modo, o assujeitamento também pode engendrar subjetividades enquanto cria rótulos de como alguém será. A noção de rostidade proposta por Deleuze e Guattari (2011a) emerge da leitura feita de *O Nascimento da Tragédia, ou Helenismo e pessimismo* (NIETZSCHE, 1992) e aqui anuncia o festim fúnebre, natalício, sem motivo aparente, carnavalesco, velado, espontâneo, calculado...

A máscara não esconde o rosto, ela o é. O sacerdote manipula o rosto de deus. Tudo é público no rosto do déspota, e tudo o que é público o é pelo rosto. A mentira, a trapaça pertencem fundamentalmente ao regime significante, mas não o segredo. Inversamente, quando o rosto desaparece, quando os traços de rostidade somem, podemos ter certeza de que entramos em um outro regime, em outras zonas infinitamente mais mudas e imperceptíveis onde se operam os devires-animais, devires-moleculares, subterrâneos, desterritorializações noturnas que transpõem os limites do sistema significante. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.69)

A rostidade é simbiose com a máscara. Troca equivalente e misturas que geram alquimias. Uma captura que serve aos policiais da escola sejam eles militares ou não. Porém, usam forças diminutas para funcionar por diferenciação. Por isso, não são menores em poder, mas em raio de ação, o que a fazem concentradas, voláteis, impossíveis de se engessar. A individuação máxima não resiste aos efeitos do rosto entre a máscara. Todavia, não cessa de elencar significações às expressões aparentemente congeladas.

Caçada sem fim no jogo dos procurados. A máscara congela expressões ao mesmo tempo em que torna oculto o aspecto sincero e cru. Por meio da rostidade, o estudante é a vontade soberana e o furtivo imprudente. Assim, diversas realidades permitem a utilização do apetrecho que cobre o rosto. Aqui se destaca o teatro nipônico, a expressão dionística e o baile fluminense (inspirado no carnaval de Veneza).

O *nô* ou *nogaku* é conhecido popularmente como teatro de máscaras. O termo japonês poderia ser traduzido como habilidade ou talento. É uma forma cênica que data do século XIV e funde poesia, música e interpretação. A combinação entre estes elementos é correspondente a um conjunto de fatores e regras específicas que requerem anos para serem feitas precisamente. Os movimentos dos atores são sutis e o virtuosismo consiste em demonstrar as emoções mesmo assim. É um exercício de ensaios e técnicas que se completam ao som dos músicos, dos apetrechos e objetos e também das máscaras. Estas geralmente aludem a espíritos, animais, deuses e loucos. Ou seja, o que não é a referência da normalidade. Aliás, em alguns roteiros, o ator principal retorna a certos cenários para concertar os dilemas de sua existência equivocada, errante e complicada.

O *nô* gera e reflete a meticulosidade por meio da qual o protagonista empenha-se com afinco por anos. Os menores de seus gestos são largas interpretações nas cenas que apresentam uma variação de velocidade adversa ao fluxo capitalista, globalizado e tecnológico no qual vivemos. Resistimos a esta forma cênica porque desacelera o tempo ao nosso redor. Enquanto isso, a prática escolar e formadora se vale dessa noção de tempo de velocidade arrastada para precisar as particularidades dos que frequentam a escola. Um ano letivo, ao desacelerar-se no fluxo do tempo, desmembra-se em duzentos dias letivos, de

trezentos minutos cada. O *nô* faz aparente a diferenciação temporal que permite a observação permanente e torna bela a capacidade de cada um se mover.

Nesse tipo de expressão as máscaras exploram a aparência, o sentimento e a história de vidas corrompidas ou a animosidade de algumas existências. O conceito de homem e mulher cheios de pureza e beleza não cabe atrás da máscara porque seus rostos são baluartes ou semióticos referências. A natureza corrompida sim, por isso invoca-se essas existências, a fim de trazer com intensidade suas trajetórias.

A máscara não veste o aluno nota dez a não ser que ele coloque em crise as formas rígidas da gestão escolar. Neste sentido, a criança bonita pode sofrer abusos e recebe a máscara do espírito profano. Dito isto, a analogia faz do *nogaku* o berço na produção de especialistas que fazem movimentos exacerbadamente contidos. Legítimos, fabricantes de suas existências, capazes de mesclar o rosto à máscara e, ironicamente, fazer viver suas crises sem jogá-las ao léu. O retorno ao rosto é também a volta a um território existencial. À medida que a máscara se deteriora, mais as façanhas dos anti-heróis são enfatizadas. Contudo, a característica do teatro japonês é a troca de máscaras e, por isso, o retorno ao estereótipo é eminente.

[...] traços de rostidade, como o rosto cristaliza o conjunto das redundâncias, emite e recebe, libera e recaptura os signos significantes. É, em si mesmo, todo um corpo: é como o corpo do centro de significância no qual se prendem todos os signos desterritorializados, e marca o limite de sua desterritorialização. É do rosto que a voz sai; é por isso mesmo, qualquer que seja a importância fundamental de uma máquina de escrita na burocracia imperial, que o escrito mantém um caráter oral, não livresco. O rosto é o ícone próprio ao regime significante, a reterritorialização interior ao sistema. O significante se reterritorializa no rosto. É o rosto que dá a substância do significante, é ele que faz interpretar, e que muda, que muda de traços, quando a interpretação fornece novamente significante à sua substância. Veja, ele mudou de rosto. O significante é sempre rostificado. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.68)

Quais rostos são esses? Evocados a favor do controle, da punição e do medo. Disfarçam sorrisos contidos e dão caretas às costas dos que lhe afligem, podem olhar zombeteiros e serem desafiadores. A rostidade é o mapeamento de gestos presumíveis e programáveis da máquina-escola. Neste instante, a máscara assume sentido outro, que não seja personificar a vida dos prófugos da educação.

A máscara é diferente quando símbolo do teatro grego. Principalmente, elas serviam para ampliar o rosto e a expressão dos atores diante do público. Necessidade dos que veem mal e de longe nos grandes palcos. A sutileza da movimentação corporal é adjunta a obrigação de mostrar o rosto idealizado e ampliado no molde de cerâmica. Contudo, o clamor

por uma vida regrada e comedida como a do deus Apolo não receberá as luzes e as palmas apaixonadas. Já a existência pervertida de Dionísio faz das máscaras a potência trágica ovacionada. É preciso tomar nota que, na Grécia, muitos festejos regados a vinho tinham a máscara como adereço indispensável porque acreditava-se que o próprio Dionísio apareceria com o rosto mascarado para se deleitar na festas.

Dionísio, o efetivo herói cênico e ponto central da visão, não está, segundo esse conhecimento e segundo a tradição, verdadeiramente presente, a princípio, no período mais antigo da tragédia, mas é apenas representado como estando presente: quer dizer, originalmente a tragédia é só "coro" e não "drama". Mais tarde se faz a tentativa de mostrar o deus como real e de apresentar em cena [darstellen], como visível aos olhos de cada um, a figura da visão junto com a moldura transfiguradora: com isso começa o "drama" no sentido mais estrito. Agora o coro ditirâmico recebe a incumbência de excitar o ânimo dos ouvintes até o grau dionisiaco, para que eles, quando o herói trágico aparecer no palco, não vejam algum informe homem mascarado, porém uma figura como que nascida da visão extasiada deles próprios. (NIETZSCHE, 1992, p. 62)

A educação remete a Apolo, imagem da retidão das atitudes, da normalidade e constância. Porém, a rostidade inspira-se em Dionísio. Assim, as subjetividades reprimidas e produtoras de docilidades querem dar lugar a modos de vida mais animados. E este querer deixa de ser sugerido ou induzido. Está na camada da invenção. Juntas por afinidades, outras rostidades forjam alianças. E assim, os modos de vida constituem no sujeito certa quebra com os padrões introjetados.

Fato é que ninguém produz subjetividade no outro a partir de suas ideias. Uma pessoa não implanta uma ideia na outra, por mais que a motive, influencie ou inspire a algo; as subjetividades são em massa, em meio as diversas relações de poder que partem de muitas direções. A forma-educação alastrada em muitos sentidos captura o pensamento e o corpo em um tecido complexo e infinito. Cheio de espaços vazios e lacunas permeáveis e arenosas. É possível embolar-se até escapar ou puxar dele uma linha de fuga que permita movimentos livres. Mais uma vez, o tecido será rede argilosa que gruda em nós. Porém, a experiência da fuga faz um brinde a possibilidades outras.

A escola é cenário feito de argila e areia. Ela retém, absorve e deixa escapar. Como máquina, é calcária, dura a ponto de quebrar. Estes tipos de solos que a compõe, juntos de tudo que nela é orgânico, formam o húmus, que faz brotar a vida, digna de ser celebrada. Retorna ao cenário o deus Dionísio:

[...] teremos assim um análogo do sentimento com que o espectador dionisiacamente excitado via o deus ingressar na cena, com cujos sofrimentos já se havia identificado. Involuntariamente ele transferia a imagem toda do deus a tremer

magicamente diante de sua alma para aquela figura mascarada, e como que dissolvia sua realidade em uma irrealidade espectral. Eis o estado apolíneo de sonho, no qual o mundo do dia fica velado; e um novo mundo, mais claro, mais compreensível, mais comovedor do que o outro e, no entanto, mais ensombrecido, em incessante mudança, nasce de novo aos nossos olhos. (NIETZSCHE, 1992, p. 62)

A máscara, em Apolo, faz grande o rosto que se quer mostrar, é o diagnóstico, o preconceito e o laudo. Mas, a expressão da máscara pode ser dionísica. A guerra não é entre o bem e o mal, mas entre a complexidade presente nas relações. O poder de Apolo é criar um mundo pacífico e pacato. Pretensão do Estado que está nas práticas militares, subalternizadas, pedagógicas, assistencialistas, psicologizantes... Enquadradoras da vida em prol de certa conformidade sacal.

Destoa Dionísio: Dado às celebrações e ao mergulho no mar de aventuras e do que não se pode controlar. O deus trágico também anseia por algo no mundo. Talvez este sentimento pela peripécia e pelo desconhecido seja o mesmo que inspirava jovens nobres a saírem mascarados de seus palácios no século XVI e se infiltrarem no meio do povo. Como fariam isso se não fossem pelas suas máscaras?

A dissimulação da rostidade é o legado de Veneza para pensar como as máscaras permitem pensar a inserção do aluno a ser iluminado. Em outras palavras, como o discente é passível de ser herói e bandido através da pressão dos que se assentam nos birôs e dos que trabalham fardados. A questão é que a máquina-escola conduz e é formada para além dos muros do aparelho social.

Em 1988, no Brasil, a escravatura fora abolida e com isso definhando a polarização da casa grande e a senzala, ainda que a mentalidade racista e escravocrata venha até hoje se perpetuando. A demanda econômica é que a mão de obra seja como a escrava, não porque vive sob a ameaça do chicote, mas pelas condições sempre subalternas e frágeis. A escola endossa isso enquanto dá louros aos que são capazes de arrumar um trabalho mesmo que a remuneração seja ruim, a jornada seja longa e as folgas pouquíssimas.

Já não há casa grande e senzala. Por isso, os capatazes fardados precisam vigiar que certos patrimônios sejam conservados. A sujeição é um bem importante e útil às formas atuais de governo do outro. Porém, o que escapa é o carnaval. É o baile de máscaras não aristocrático, celebrado nas ruas e reunindo pierrôs, colombinas e arlequins fantasiados como nas peças do século XV, na Itália. O festim das máscaras fez quimera com a rostidade e, por isso, as subjetividades alargam-se por becos e vielas.

Toda festa tem um fim, e para onde voltarão os mascarados?

A máscara, tipo *persona* permite o som emitido sair pelo rosto, e pode ser usada por qualquer um. O *nô* ainda é a sutileza do gesto a ser repetido e alterado, porém, a habilidade é treinada fora do espetáculo, longe dos pífaros e tambores que abrilhantam o palco. O dia cinzento é o próximo depois do carnaval e, contra a opressão armada, as rostidades e outras vozes irão falar.

4 A INCURSÃO POLICIAL

A pedagogia é instrumento e arquiteta de práticas de normalização. Estudantes são objetos e sujeitos da norma; do aparato educacional, por meio de leis, decretos, conhecimentos que propõem; e dos métodos pelos quais saberes devem ser adquiridos, inferindo uma conduta rígida a ser seguida e fazendo que todos endossem a repressão que se alastra continuamente. Considerando que existem práticas educacionais diversas das que classificam os anormais, as demandas pelo controle, pela vigilância e pela punição pulsam de forma intensa e incessante. A manutenção das lógicas de perceber as relações é afirmada no cotidiano. Ainda que existam brechas, respiros e concepções diferentes de como educar, é um permanente embate de forças...

Mais um mecanismo é elencado a normalização vivida na escola. A disputa de poder para aplacar o jeito como o estudante se relaciona no mundo tem em sua cabeceira uma força que será posta em evidência aqui: a polícia militar. Esta dissertação é a análise de um momento da militarização de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro que, desde o fim do primeiro semestre de 2012, recebe o Programa Estadual de Integração na Segurança (PROEIS). Todas as diretrizes, desdobramentos, paradoxos e contradições sublinhadas, objetivam dar visibilidade aos efeitos da política pública que permite a simbiose entre PM e escola.

O site da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) possui um link dedicado ao PROEIS, onde constam informações que elucidam o convênio. É um canal de comunicação que, neste trabalho, é capaz de fazer “surgir, com mais força, uma análise; [fazendo] aparecer, de um só golpe, a instituição ‘invisível’” (LOURAU, 1993, p.35):

O pagamento por esse trabalho é feito pelas empresas que contratam os policiais militares para atuarem em funções previamente acordadas com a Polícia Militar. O Estado, assim, não onera sua folha de pagamento e, sem perder receita, continua investindo em segurança e ainda proporciona benefícios para os policiais, empresas e para a sociedade.

As empresas, por sua vez, terão a certeza de que contrataram profissionais com conhecimento e preparo para o trabalho de segurança. E seus clientes, aqueles mesmos cidadãos protegidos pelos policiais nas ruas, também se sentirão seguros dentro das instituições. Segundo o coordenador do Proeis, [...] em médio prazo, o programa atingirá todo o estado.

“O Proeis é importante porque o policial, na verdade, será agora um profissional de segurança pública também em seus horários de folga. Estará em uma atividade legal, respeitando seu horário de descanso e com uma gratificação melhor do que costuma receber em serviços não autorizados e irregulares. A população, cliente dessas concessionárias e prefeituras, verá um policial fardado, armado e ostensivo, o que

ajudará a diminuir a incidência de crimes nas áreas onde o PROEIS está presente”, analisa o coronel [da PM e coordenador do PROEIS]. (SEEDUC, 2012)

É imprescindível observar já a primeira linha do trecho citado. Que empresas seriam essas? Concessionárias de luz, administradoras de trens urbanos, prefeituras, companhias estaduais e, por fim, a escola. Sendo assim, o policial elegível pode complementar sua renda ao “vender sua folga” a PM para fazer a segurança (neste caso) em escolas públicas. Para não causar prejuízo ao orçamento da corporação com o aumento da folha salarial, o dinheiro advindo dos órgãos conveniados é destinado ao pagamento desses policiais que fazem parte do programa. Ou seja, um bico oficial que pode ser financiado pela educação. Sendo que, de acordo com o artigo setenta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a destinação orçamentária para a educação deve servir a “manutenção e desenvolvimento do ensino e as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais” (Ibidem). Logo, o artigo 71 menciona o que não pode ser considerado despesas de manutenção e desenvolvido do ensino, sublinhando o inciso III, que deixa claro que o orçamento da educação não se destina à “formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos”.

É uma política aplaudida por muitos e também largamente contestada. Pessoas podem sentir-se mais seguras e protegidas quando os policiais (com a braçadeira vermelha escrita PROEIS) são facilmente notados em ruas, hospitais ou estações de trem. A segurança pública amplia seu efetivo, pois profissionais com bom histórico na corporação estão trabalhando durante suas folgas para aumentar seus soldos. Que demandas surgem na escola pública que carece de professores, infraestrutura, formação continuada, materiais didáticos, pedagogos, entre outras coisas, para justificar que os PMs de braçadeira vermelha transitem nela?

A resposta talvez não surja imediatamente. Esbarrar em questões e encontrar problemas torna mais instigante o olhar para o tema. O modo como me deparo com as verdades acerca da polícia da escola eclode de diversas maneiras. Uma delas em matéria publicada na internet em 30 de maio de 2012, com o título *PM na escola gera polêmica*, coloca em xeque a regularidade do contrato do PROEIS com as escolas estaduais:

O Ministério Público Estadual instaurou inquérito civil para verificar se é regular o convênio que, desde quarta-feira, garante a presença de policiais militares armados dentro de 90 escolas estaduais. A Secretaria Estadual de Educação, que contratou os PMs através do Programa Estadual de Integração da Segurança (Proeis), terá 30 dias para dizer se fez estudo que indique a necessidade da presença dos agentes nas unidades e se eles foram treinados .

“Quero saber o que baseia a decisão, se há real necessidade dessa medida. Ou seja, se a medida é proporcional ao problema. E ainda se não havia medida alternativa,

como, por exemplo, a colocação de policiais no entorno das unidades de educação”, afirma o promotor [...] da 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Educação da Capital. (O DIA ONLINE, 2012)

O Ministério Público do Rio de Janeiro (MP) questiona se a secretaria definiu as atribuições dos militares nas unidades e se pais, alunos e funcionários foram ouvidos. A reportagem mostra que o MP investiga a necessidade da presença de policiais militares nas escolas estaduais e quais seriam as orientações para seu funcionamento, ou ainda quais os limites de sua ação. Diz ainda que o Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE) reagiu contra o PROEIS ao passo que a secretaria de educação justifica a presença policial na proteção do patrimônio das escolas e dos estudantes.

Foi possível perceber de forma sensível como se afirma, em nome da proteção ou da garantia de direitos, o controle dos comportamentos de estudantes. A relação entre educação e infância, adolescência e juventude baseia-se na tutela, que “é a referência à desqualificação da família, o que significa, por um lado, o reconhecimento virtual ou real da incapacidade dos pais exercerem seus poderes e, por outro, da necessidade de que o Estado protetor os assumam diretamente ou designe uma nova figura” (SCHEINVAR, 2000, p.71). A polícia militar do estado sobrepuja certa autoridade definida pelos profissionais da escola que já representam este Estado. Estes não bastam mais, entram no bojo do que precisa ser moralizado por aqueles que usam fardas.

A matéria expunha uma polêmica: se a polícia militar é bem quista na escola. Não basta dizer que é uma disputa de comandos no fazer docente ou questão de legitimar uma interferência abrupta e autoritária no seio da escola. Leis e políticas públicas emergem de um choque de interesses, e conflitos de perspectivas acabam sendo

a expressão de um debate em torno da cidadania, centrado significativamente na relação de proteção social. Não se trata de concepções homogêneas nem consensuais. As concepções são várias e conflitantes e a execução das propostas implica em pensar as práticas cotidianas. Não se trata de modelos acabados e totalitários, mas da produção de outras perspectivas que levantam novas dúvidas. (SCHEINVAR, 2000, 77)

No caso do PROEIS, o discurso que endossa o programa corresponde à criação de um ambiente de paz, porém sua implementação pode ser perturbadora e os meios para que isso aconteça bastante incoerentes. Que paz é essa mantida a custo de armas? Que produções subjetivas ou lógicas de viver são endossadas quando aplaudimos ou rejeitamos uma política pública de educação que se pauta na coação explícita por equipes que não fazem parte do quadro pedagógico?

A discussão não segue em torno da verificação de condições honestas e plausíveis para que um programa como esse seja decretado e torne-se prática. Agrega-se a isso como o Estado gere técnicas de governos que são aceitas e funcionais por meio de aparelhos sociais, como a escola e a polícia, e também a família. Para Foucault (2012), “as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver” (p.430).

O governo permanente das condições de vida da população se dá por meio da configuração de regras e condutas escolares que devem ser seguidas pelo estudante. A entrada do policial na escola responde a uma determinação administrativa do estado, porém atende a uma lógica penal que atravessa a todos. A administração pública pode não dizer como uma criança ou adolescente deve aprender, como os pais devem cuidar de seus filhos, mas, por meio das técnicas de governo, limita, explora, induz e permite, dentro de certa racionalidade, condições e regras para que aconteça um controle da população, criando uma liberdade vigiada.

Não é como o senhor feudal que recebe o resultado do plantio de seus vassalos enquanto oferece proteção, terras e permite que a plebe fique com parte da colheita. Quando não se localiza uma figura central responsável pelo controle da população, a relação tem outras complexidades. O controle das massas que se espalham pelo território não direto, porém criam-se ferramentas de gestão sutis e eficientes para governar. Aumentar a precisão desse controle pode funcionar para tornar as técnicas de governamentalização mais sagazes e possivelmente ríspidas. Em outros termos, a insatisfação da comunidade escolar pode ser suplantada pela garantia da tranquilidade que o policial pode oferecer.

Como se define no cotidiano a necessidade de tal controle que justifica a entrada da polícia militar nas escolas? A que interesse isso serve, ou melhor, quais relações de poder estão em jogo? De que modo operam? Não seria esta uma discussão sobre formas diferentes de vigilância, coação e até punição? As polêmicas dizem respeito somente a como a polícia se porta na escola?

Ainda que cause controvérsias, aproximar a comunidade da polícia militar torna-se um dos objetivos do PROEIS. A SEEDUC alega ser uma demanda de pais e professores. Enquanto alega que o programa está funcionando com amparo legal.

Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:

§ 5º - às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil. (BRASIL, 1988)

O estado do Rio de Janeiro, por esse discurso legal, deixa explícito que a integridade dos alunos e do patrimônio escolar é também responsabilidade do policial, atribuindo aos militares a resolução de problemas pedagógicos. Que concepção de educação é essa que achata e aplaca os conflitos por meio da intimidação e de uma possibilidade real do uso da força? O que acontece na escola passa a ser responsabilidade da corporação, que considera vandalismo quando, por exemplo, um estudante risca a carteira da escola, seja fazendo um desenho ou fazendo uma cola?

A presença da polícia torna a todos degradadores da ordem em potencial. Digo isso pelo fato da força armada conjugar-se à lei, dando poder aos policiais de operarem como juízes – decidem o que é o errado, sem se importarem se os alvos de seus julgamentos serão docentes ou discentes, mesmo que estes últimos sejam os alvos primários. A maior patente agora veste uma farda azul-acinzentada em um universo de definição de regras e hierarquias que é a escola. O poder bélico assegura a caneta que escreve no livro de ocorrências, a voz do professor, a determinação da diretora e a função dos inspetores. Incursão militar contra qualquer gesto que seja categorizado como desacato à autoridade, ameaça ou qualquer espécie de infração penal.

O crime ou a infração penal é a ruptura com a lei, lei civil explicitamente estabelecida no interior de uma sociedade pelo lado legislativo do poder político. Para que haja infração é preciso haver um poder político, uma lei e que essa lei tenha sido efetivamente formulada. [...] Uma lei penal deve simplesmente representar o que é útil para a sociedade. A lei define como repreensível o que é nocivo à sociedade, definindo assim negativamente o que é útil. (FOUCAULT, 2008, p.80-81)

Um dos discursos que respalda a entrada da PM na escola está também na lei. Ou seja, diversas forças fazem com que uma política pública seja definida, como um cordão que vai se dobrando para que fique mais forte. Contudo, a lei, vivida como inquestionável, é a corda mais forte que faz dobra, tornando o cordão praticamente inquebrável e capaz de sustentar qualquer discurso, planejamento estratégico, orçamentário, gestão da escola e a política de segurança pública.

É neste sentido que o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8069/90) regulamentador dos direitos de quem tem até vinte e um anos de idade, é um instrumento pertinente para possibilitar a composição existente entre o PROEIS e a SEEDUC. O Artigo 5º

diz que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (lei 8069/90).

A polícia militar, através do consórcio, agora trabalha para garantir o cumprimento exato deste artigo no ambiente escolar. Os estudantes brigam entre si, agredem uns aos outros. As brincadeiras acabam também em socos, murros e acidentes acontecem. A capacidade repressora da escola para aplacar esse tipo de situação, ganha um espectro poderoso e real com a entrada da PM. As ofensas, covardias e zoações sem fim tornaram-se empecilhos para que um objetivo da educação seja cumprido.

Qualquer comportamento é desaprovado de antemão quando aparentemente não combina com um ideário de paz. Ainda não temos registros de policiais que eliminaram jovens dentro da escola, no contexto do programa em voga. Então, como manter vivos e capturados no nível das subjetividades os estudantes? De alguma forma essa é a questão: Formar prisões na escola. Permitir que o ensino e a aprendizagem fossem subsidiários de um cárcere, como é a prisão. Mas, para que isso fique ainda mais característico, a polícia assume as rédeas da educação.

Disparatadamente comparado ao trazido acima, merece destaque o Artigo 15: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.” (lei 8069/90). Qual ideia de liberdade perpassa a escola? Não seria a contenção dos comportamentos em nome de um livre-arbítrio? Não seria mais uma relação de poder que se exerce na vida social?

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo "governo" dos homens, uns pelos outros - no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre "sujeitos livres", enquanto "livres" - entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. (FOUCAULT, 2009, p.244)

O sítio armado nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro deve permitir, em tese, que a liberdade seja assegurada. Ou seja, que o diretor delibere sem medo de represália dos alunos, que os professores explanem o conteúdo, sabendo que ao olharem para fora da sala, alguém estará assegurando a condição de lecionar; quanto aos alunos, trafegar tranquilamente no espaço sabendo que não serão importunados uns pelos outros. É importante entender que o que se preza não é que se coloquem algemas, a ponto de restringir o

movimento, mas assegurar que as condutas sejam permitidas em certa condição de privação do que se deve dizer, de como encarar os profissionais da escola, das maneiras como se circula, de posturas no uso do refeitório, dos assuntos no pátio:

Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas - a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) - mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela se abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência); porém, ela aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente. (FOUCAULT, 2009, p.244)

Ao escravo só resta trabalhar. As correntes, os capatazes, os senhores da casa grande mandam e, diante da ameaça da morte, se obedece. O poder, todavia, se exerce no estudante que é um ser livre juridicamente e que, para agir nessa liberdade, precisa de leis que o amparem, determinem que esse sentimento de “a vida é minha e com ela faço o que quiser”, seja mantido, ainda que cada tomada de decisão seja enquadrada na legislação.

Poder praticado na manipulação de condições de habitação, saúde, educação, dos acessos a bens, serviços, das possibilidades de escolha e locomoção. É como se uma pessoa decidisse viajar, mas as rotas já estivessem todas definidas por alguém, a velocidade permitida também. A opção por outro caminho resulta em batida nas muretas do acostamento, na invasão de terras com acesso negado. Dirigir em velocidades diferentes resulta em multas. Liberdade e poder estão ligados permanentemente, coagindo.

A lei, então, é um instrumento e fonte de poder que ajusta oficialmente normas que devem ser seguidas. Ela se caracteriza por uma capacidade de ser um agente regulador: Do que se pode fazer, querer do correto e errado. O que alguém faz desviando da lei acaba por ser enquadrado em uma sentença.

Uma das características da lei é ser universal. Isto é, surge para definir oficialmente condutas específicas em um tempo e espaço datados, por homens e mulheres com interesses particulares e expressos na outorga de direitos. Impor deveres e alinhar regras, quando lidamos com a lei – cuja referência histórica não é tomada como fundamental para pensar como ela surgira –, pode significar manipulação arbitrária dos modos de vida. Por isso, a

universalidade vira um dogma ou um preceito, pois é a regra máxima que desenha sentenças, determinando o proceder de cada um.

[No] ponto que os castigos universais das leis vêm aplicar-se seletivamente a certos indivíduos e sempre aos mesmos; no ponto em que a requalificação do sujeito de direito pela pena se torna treinamento útil do criminoso; no ponto em que o direito se inverte e passa para fora de si mesmo, e em que o contra direito se torna o conteúdo efetivo e institucionalizado das formas jurídicas. O que generaliza então o poder de punir não é a consciência universal da lei em cada um dos sujeitos de direito, é a extensão regular, é a trama infinitamente cerrada dos processos panópticos. (FOCAULT, 2001a, p. 250)

A imposição da lei assegura que as diferenças não serão observadas. Ou, o efeito dela tornará a diferença uma regra. Ela delibera por cada um silenciando o questionamento. Em sua instância mais útil é um estratagema de aplicação de penas e castigos. Aqueles que circulam na escola também são os privilegiados com leis específicas que atendem as necessidades contínuas de gestão das suas vidas.

O estudante é vigiado, examinado, diagnosticado e rotulado no ceio da escola. Psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, pedagogos, psicopedagogos, inspetores e professores. Esses profissionais são alguns dos responsáveis por esquadrihar o pensamento, a fala, como se fala, o que precisam, como aprendem e o que sabem. Os saberes técnicos constituem também uma relação de poder que tocam o sujeito objetivando esmiuçar e definir sua vida. Como isso seria imaginável? Não é possível mesmo com todo este aparato dizer quem é este ou aquele de forma precisa. Há algo turvo na intimidade de cada um. Em si mesma, não basta o universalismo das leis. Mas, a lei como direito conserva a punição, no sentido de impedir o imprevisível ou o não desejável.

O direito funciona como conjunto de deveres a serem cumpridos para que não se lance mão de penalizações. Não é punindo que o direito mostra sua eficácia. É pelo uso da ameaça do castigo, sob a forma de lei, de preferência elaborada democraticamente, que se institui a prevenção geral da sociedade contra pessoas perigosas. A família, a escola e o Estado garantem que cada criança e jovem aprendam a obedecer para ter direitos ao direito. Caso contrário, lhes são destinados os internatos e reformatórios. (PASSETTI, 2003, p.28)

A ameaça e a coação são elos da coerção (nem sempre físicas) produzidos nas diversas relações de poder. Na escola pública estadual do Rio de Janeiro se exerce o poder pelo medo. Seria um tipo de saturação das relações, porque o estudante que desagrada ao professor é posto para fora de sala e tem que se dirigir à coordenação. Lá, se as coisas também não forem bem para ele, a direção o aguardará. A PM não obedece esta sequência, ao ver uma cena pode interferir a qualquer momento. À revelia de professores, orientadores pedagógicos, inspetores

ou professores, os militares podem tomar as rédeas dessa burocracia punitiva e disciplinar. E agora, corredores, pátios, sala de aula. Para onde ir quando os olhos panópticos estão sempre a espreitar?

A incursão militar nas escolas estaduais do Rio de Janeiro tornou-se legal, permitindo o sítio armado permanente. Durante a minha trajetória como bolsista de um projeto de pesquisa, pude criticar algumas práticas punitivas que inundam a escola. Logo, esta política de ocupação militar em instituições de ensino entrou em rota de colisão com os modos pelos quais concebo as relações pedagógicas.

Não aposto nas fileiras, no controle do tempo – ou melhor, do corpo – através dos minutos para que o estudante seja capaz de, por exemplo, esperar mais cinquenta minutos para ir ao banheiro porque brincou nos vinte minutos que lhe foram dados como intervalo. Além do mais, estabelecer com o outro afetos em função de normas parece bem repugnante, quando acordos podem ser feitos, abolindo a culpa e o castigo: dois termos últimos de vanguarda nas escolas eficazes em nortear uma filosofia da educação que se preocupa em aplicar lições enfadonhas de um conteúdo que não necessariamente se conectará ou terá algum uso além da vida discente.

A sucessão de mortes, tiroteios e cadáveres que tenho presenciado desde a infância não está deslocada das preocupações que tenho hoje. Tem me intrigado como a demanda por punição e a normalização das condutas engendram uma prática que torna o sujeito horrorizado e desesperançoso quanto aos estigmas e rótulos que lhes são impostos, ao invés de questionar o que tem sido feito com ele. A trajetória como pesquisador tem feito surgir incômodo quanto à naturalização de práticas de coerção e coação, que legitimadas por diversos discursos tornam boa a permanência da polícia nas escolas, tal como acontece por meio do PROEIS. Essas são as minhas análises de implicações com o tema, que fizeram surgir a pergunta principal que orienta este trabalho: Que lógicas produzem a entrada da polícia na escola?

4.1 Culpa, cárcere e pagamento ao credor

Versados em sentimento da culpa. Cobertos de volúpia e pecados. Caluniadores que buscam o estrelato de suas vidas rasgando com coragem, e talvez com paralisia, suas histórias de desenho calamitoso ou predestinado, na busca de sonhos ou de uma vida sem grandes surpresas. A alma indecifrável está cheia de significados. São livres e cruelmente fixadas a

muletas impossíveis de serem manipuladas sozinhas. Estes são os estigmas dos sujeitos à educação escolar.

Não há glória em ser alguém comum, cheio de crises e conflitos, sejam eles com as próprias emoções, o trabalho ou a família. Recheados de dúvidas, crianças, jovens e adolescentes recebem a encomenda da certeza. De jeito nenhum transmitem segurança porque o imprevisível é a sombra formada na parede contra a luz. Divertidos e amedrontadores. Esperança de uns e assombro de outros. Não de bons ou maus. Aliás, este termo não combina aqui porque suas alianças se forjam na fonte do *Yin-yang* e suas dualidades universais são temporais e mudam permanentemente. Épico trágico para ser aplaudido em pé e também para sentar e chorar.

Presunção, rebeldia e indolência, as crônicas singulares da vida devem ser abrandadas. Aí, só existem dois fins descritos ou inferidos por esses por trás das mesas que estão a perguntar: o que serão quando crescerem? Bem, talvez um fim em algumas partes, como uma bifurcação desnecessária. Faz chegar ao mesmo destino? Número um, o mercado formal de trabalho; número dois, o mercado informal de trabalho; número três, que talvez seja a resposta imediata do mercado saturado do um é o desemprego, vagabundagem descrita pelo olho do labutador capturado pela mídia. O número quatro inclui tudo aquilo que não se faz de carteira assinada e que pode levar à prisão. É o um, que vira dois, três ou quatro. Histórias de vida inumeráveis, trajetórias plurais e imensuráveis.

Os operadores do Estado querem impedir a todo custo a malandragem e restringir as probabilidades de vida fazendo uso de coações e coerções. Na contemporaneidade, a punição e a penalização moldam a força estudantes, fazendo com que sejam considerados cidadãos. Uma hecatombe de subjetividades ganha forma sob a influência da escola, família, leis, meios de comunicação...

Tem-se que estar atento e perceber que, apesar das políticas oficiais e oficiosas, há por parte dos segmentos subalternizados, em especial de seus jovens, resistências e lutas. Eles teimam em continuar existindo, apesar de tudo; suas resistências se fazem cotidianamente, muitas vezes, percebidas como fragmentadas, fora dos padrões reconhecidos como organizados e até mesmo como condutas anti-sociais, delituosas e, por isso, “perigosas”. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2008, p.9)

Porém, o que brota na vida como imprevisível: as paixões e relacionamentos que eclodem no que se vê, escuta, quer, planeja, prova e aonde vai é ceifado como erva daninha aromática, mas intitulada como perigosa. Exalante porque se é percebida facilmente em muitos sentidos e que se ramifica para além dos limites e das podas.

[...] crianças e jovens, através de diferentes ações, vêm afirmando outras formas de funcionamento e de organização, que fogem aos pré-estabelecidos. Essa população pobre e marginalizada cria e inventa outros mecanismos de sobrevivência e de luta, resistindo teimosamente às exclusões e destruições que vivenciam diariamente em seu cotidiano e conseguindo, muitas vezes, escapar ao destino traçado pela lógica do capital e entendido como inexorável e imutável. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2008, p.9)

No décimo sexto ano do século XXI, no Brasil, no estado do Rio de Janeiro, o plano consiste em apontar a foice àqueles que não se conformam com a trama educacional. Uma arma que possui o poder de corromper arbitrariamente a vida medida em função do poder de compra de bens materiais que possui. Os que seguram a lâmina ameaçam os que estão na distância do corte, protegendo os que estão às suas costas. Triste destino da juventude pobre a ser subvertido. O cheiro da morte de pólvora putrefaz certas vontades, porém aduba como a uma semente o desejo de vida que se afirma dia após dia. Com tudo isso, a lâmina credora da sentença e da ameaça persiste em estagnar o sujeito que recebe a culpa pelas mazelas da sociedade.

O culpado é um devedor que não só não paga suas dívidas, senão que também ataca o credor: Disso se segue que, não somente se verá privado, com justiça, de todos esses bens e vantagens, senão que será relembrado que esses bens estão longe de ser uma quantidade negligenciável. A cólera do credor lesado, da comunidade, manda-o de volta ao estado selvagem, põe-no fora da lei, recusa-lhe proteção, a comunidade o expulsa e contra ele já se pode cometer qualquer ato de hostilidade. No estágio corresponde a esse estado dos costumes, o “castigo” é simplesmente a réplica e a imitação do comportamento normal com relação ao inimigo detestado, desarmado, abatido, que foi privado não somente de todo o direito e de toda a proteção, mas também de toda esperança de piedade: é o direito da guerra, portanto, e a festa triunfal do *Vae victis!* [ai dos vencidos!] em toda a sua dureza incrível e sua inexorável crueldade – o que explica que é a própria guerra (incluído o culto guerreiro do sacrifício) que forneceu todas as formas sob as quais o castigo aparece na história. (NIETZSCHE, 2009, p. 78-79)

Notas baixas, desacato aos funcionários da escola. Suspensão, advertências e perda do que mais gosta, como aulas de educação física ou artes e recreio. Possíveis latrocinas. Os programas de televisão, os jornais e a internet mostram o que esses desordeiros da escola podem fazer de fato. A imagem do jovem sem camisa, cabisbaixo e com as mãos pra trás adorna os noticiários. Bandido bom é bandido morto! Isto é o que se escuta. Que sorriso estampa a face quando soubemos que mais um deles morreu? E se foi o assaltante de seu bem de consumo? Lágrima vertida em alívio. Hipoteca de sangue que nada restitui. A prisão é muro para o medo que como uma epidemia se alastra, procurando hospedeiros que o alimentem. Pretensão nada complicada. É difícil conhecer bravos e corajosos em tempo

integral. Honra quase rara de mérito que muitos querem. É preciso proteger os medrosos, trabalhadores, transeuntes da cidade que investem seus salários em moda, entretenimento, impostos e comida.

A percepção de um público amedrontado e revoltado teve grande impacto no tipo e no conteúdo das políticas, nos anos recentes. O crime foi redramatizado. A imagem aceita, própria da época do bem-estar, do delinquente como um sujeito necessitado, desfavorecido, agora desapareceu. Em vez disto, as imagens modificadas para acompanhar a nova legislação tendem a ser esboços estereotipados de jovens rebeldes, de predadores perigosos e de criminosos incuravelmente reincidentes. Acompanhando estas imagens projetadas, e em reação retórica a elas, o novo discurso da política criminal insistentemente invoca a revolta do público, cansado de viver com medo, que exige medidas fortes de punição e proteção. (GARLAND, 2008, p.54)

A cultura da punição na sociedade ocidental se alicerça na crença da condenação como resolução de problemas, porém, historicamente, isso ocorre de muitas maneiras, em muitas datas e situações. A análise supracitada remonta às políticas de segurança estadunidense a partir da década de 1970 e mostra como a pena dança ao movimento do vento assoprado propositalmente. Isto é, vem se produzindo e se justificando constantemente, seja como por uma ação de reabilitação, para castigo ou simplesmente exclusão do convívio em sociedade. Garland (2008) ajuda a destrinçar o emaranhado de respostas dadas a questões formuladas pelo próprio Estado à sociedade e às demandas econômicas e comerciais para as políticas de segurança e de controle do crime.

Modelos retardatários importados por brasileiros amarram à subjetividade o pêndulo da pena e da justiça. O temor é o movimento pendular que arrasta a opinião e a emoção das pessoas. Logo, a política criminal é conjurada pela oscilação incessante. Digo, o medo é a linha pivô que, acoplada à alma do sujeito, vai de um lado a outro. Como vai e para onde? Os políticos, a mídia, profissionais do direito ou das ciências sociais tentam manter o balanço do pêndulo e, por meio disso, surgem leis, estudos, encaminhamentos; ou seja, a vida é gerida, solucionada, estranhada pelo viés do crime, do criminoso, da necessidade de encarcerar ou de abolir a pena. É uma relação tensa e de força.

As linhas das subjetividades saem emboladas enquanto a produção do crime é destrinchada. O dispositivo disciplinar é um fixador de pêndulos que tilintam na educação e na escola. Que sons metálicos são esses escutados no *locus* clássico do ensino e da aprendizagem? É preciso buscar a capacidade de entender a altura das notas: graves, médios, agudos, sensíveis, altissonantes, sibilantes. Aí existe um contraponto. A invenção do aluno tem uma trilha dramática. Este, quando alvo da educação pública, ao não corresponder, torna-

se ameaça a todos. É anunciado pelo medo que credores serão vítimas desoladas precisando de ajuda. Um som perturbador ou uma variante a contar no debate político.

A vítima não é mais um cidadão desafortunado, atingido pelo crime, e cujos interesses se subsumem ao “interesse público” que guia os órgãos acusatórios e as decisões penais do Estado. A vítima é agora, de certo modo, um personagem muito mais representativo, cuja experiência é projetada para o comum e o coletivo, em lugar de ser considerada individual e atípica. Quem quer que fale pelas vítimas fala por todos nós – assim recomenda a nova sabedoria política das sociedades que possuem altas taxas de criminalidade. (GARLAND, 2008, p.55)

A vítima não é uma imagem simbólica. Sim, um aspecto dos arranjos subjetivos contemporâneos e penais. É importante para acusar os que falharam com a cidade e vigiar os que podem vir a fazer isso. Em linhas gerais qualquer um pode ser culpado ou vítima. Entretanto, em qual local vai a polícia militar do Estado do Rio de Janeiro encontrar os intitulos meliantes, defender os coitados pelo infortúnio de serem lesados? De todas as respostas imagináveis é urgente mostrar ao menos a escola pública fluminense, que possui por decreto a condição de ser vigiada por militares armados. A interface entre educação e crime é visível no espaço escolar, sobretudo pela circulação dos carcereiros de coldre. A produção subjetiva também tem sentido fabril, de processamento de matérias primas até transformá-la em algo diferente e útil.

O cárcere perseguiu com sucesso, pelo menos na sua origem histórica, uma finalidade – se quisermos, “atípica” – da produção (leia-se, transformação em outra coisa de maior utilidade): a transformação do criminoso em proletário. O objeto desta produção não foram tanto as mercadorias quanto os homens. Daí a dimensão real da “invenção penitenciária”: o “cárcere como máquina” capaz de transformar – depois de atenta observação do fenômeno desviante (leia-se o cárcere como lugar privilegiado da observação criminal) – o criminoso violento, agitado, impulsivo (sujeito real) em detido (ideal), em sujeito disciplinado, em sujeito mecânico. Em síntese, uma função não apenas ideológica, mas também atipicamente econômica. Em outras palavras, a produção de sujeitos para uma sociedade industrial, isto é, a produção de proletários a partir de processos forçados a aprender a disciplina da fábrica. (MELOSSI; PAVARINI, 2006, p.211)

As relações escolares possuem seus protocolos de punição ou de ameaças de fazê-lo. O imperativo do controle social é regulador da gestão escolar, que imita e são conformes ao sistema da fábrica.

Como a mais-valia no trabalho, a prisão vai apropriar-se do tempo do homem, do seu corpo. O industrialismo, a barbárie em progresso, vai engendrar novas tecnologias, novos dispositivos, que darão conta do controle do tempo coletivo, na fábrica e na prisão. O poder punitivo vai produzir sua economia política, como demonstraram Melossi e Pavarini. (BATISTA, 2012)

O controle da vida do corpo discente pela eminente ação coercitiva militar, que está presente por meio do PROEIS, tem respaldo jurídico e ressoa nas práticas cotidianas que requerem uma análise diferenciada. Já que a eficácia da disciplina tem sido objetivo de diversas ciências humanas e sociais, é preciso anotar que efeitos as práticas punitivas vem produzindo e por fim criticá-las.

Ao passo que a educação básica nacional no século XIX se respalda por um ferrolho disciplinar, operando por meio da lógica punitiva, legitima a violência como sanção pedagógica e cria um padrão de comportamento indicado para um operário, por exemplo. Parece redundante, e de fato o é, porque os pressupostos da educação nos aparelhos sociais que pleiteiam assujeitamento e a normatização podem ser os mesmos: Prisão, abrigo, escola, hospital, manicômio... Diferentes entre si, apesar de presas ao mesmo cordão coercitivo. A captura do ócio delinquente permite a transformação mesquinha de liberdades soltas em vigiadas que

no mundo atual gira-se única e exclusivamente em torno do capital, propriedade de alguns poucos se comparada à grande miséria mundial. A propriedade, imanente ao capital, será a mola mestra das crises, tendo em vista que o capitalismo tem para si, como realidade ontológica, a necessidade da crise para reproduzir-se de várias maneiras, inovar-se para manter-se a custa dos desempregos e do aumento da miséria da maioria da população mundial, situação que assola o mundo e a cada um de nós na atualidade. Essa imanência entre liberdade e propriedade traz em seu bojo o modo individualista de existir que vem se tornando o grande modelo a ser seguido. E quem não consegue ficar dentro desse modelo passa a ser naturalmente excluído – o que, em geral, se justifica pela incompetência e ausência de capacidades do indivíduo, que, muitas vezes, será incluído como objeto das boas intenções da fraternidade. (NASCIMENTO; COIMBRA; LOBO, 2009)

Há uma duplicidade paradoxal na noção de liberdade. Enquanto o capitalismo subsiste contando com um corpo de proletariados sujeitos a normas e leis, o mercado é incapaz de absorver todos que vendem sua mão-de-obra. Logo, o cárcere como máquina opera no mesmo molde da máquina-escola. Os postos de trabalho não são compatíveis com a quantidade de pessoas dispostas a ocupá-los. Porém, quando alguém se arrisca de maneiras descritas como ilegais de conseguir dinheiro e são presas, a educação escolar é retratada como insuficiente ao passo que também atesta a incompetência do indivíduo em ascender socialmente e financeiramente.

Neste momento, aprouvera aos presídios, em seu aspecto transformador, fazer novamente o que a educação não conseguiu. Sagra-se um discurso de que a prisão seria peça fundamental do Estado para (re)socializar, (re)integrar, (re)educar, entre outras coisas, com o

objetivo de não onerá-lo. O “re” (BATISTA, 2008) constitui um falso ideário de que as intervenções de aparelhos sociais na vida das crianças e adolescentes – poderia ser o conselho tutelar, abrigos, internatos, casas de passagens e até a prisão – os tornariam aptos para viverem novamente em sociedade. Como se em algum momento os transgressores e infratores não fossem capazes ou qualificados para tal.

As definições de criminoso, do sujeito real são as do estudante que deve ser ludibriado pelos umbrais da retidão e da moral. A presença policial na escola pública não somente interdita a liberdade, ainda torna mais próximo e eminente o “re”. O Estado criou uma alternativa rápida para resolver o que se entende como problema de segurança pública. Através da subjetividade-medo, somos forçados a pensar que a polícia é a melhor maneira de lidar com a juventude. Este sentimento que é disseminado por meio da veiculação diária de violências.

As funções do cárcere estão cada vez mais imbricadas com a escolarização básica. Caso consideremos a cadeia um modelo de exclusão, a escola ganha mais um descritor que a torna evidente. Aos que mais se destacam, possibilidade de serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Porém, torna-se novamente uma questão de birô de polícia, uma vez que a pergunta não cessa: O que vai ser da sua vida? A ameaça retumba as mentes juvenis que não são obviamente capazes de responder tal indagação, porque, dependendo do que eles disserem ou como agirem, na porta da sala de aula, nos pátios, nos corredores ou na rua, os ceifeiros da segurança pública assegurarão com mão de ferro que as vítimas possam cobrar a dívida do medo. É um jogo de violência, intimidações, ultimatos e agressões que podem ser veladas e

articula-se com uma estratégia política mais ampla; nas sociedades capitalistas modernas os mecanismos repressivos são mais e mais substituídos por mecanismos de controle internalizados pelos indivíduos. Os controles institucionais podem ser menos violentos e mais sutis, pois agem sobre o indivíduo previamente disciplinarizado [...] (RAUTER, 2003, p.106)

A sutileza se expande ao bom exemplo, ao que mais é embaraçado nas malhas do poder. Por se adequar, a possibilidade de receber atos violentos é maior. O aumento da ameaça o que pode então? O quanto é possível forçar modos de vida? O que isso garante como futuro e presente? O querido não necessariamente pelas notas, mas, pela obediência. Deposita-se esperança aos que, passando pela observação ininterrupta, são avaliados de forma positiva. Seguem as ordens, as filas, o silêncio ordenado. Não possuem alto absenteísmo e nem fogem das aulas. Permitem-se o controle e estão sempre à vista. Perderam a coragem de ousar, e suas ponderações sempre são ouvidas – ainda que não sejam atendidas – porque são

educados. Eis aqui os produtos confiáveis da educação escolar. São forjados como na prisão pela concreta semelhança.

Goffman (1974) denomina "mortificações do eu" a consequência psicológica da permanência em instituições totais, aquelas instituições onde estão presentes as formas mais acabadas de controle sobre os indivíduos. Nestas instituições a intimidade, a privacidade são sistematicamente violadas em razão dos objetivos institucionais. (RAUTER, 2006, p.106)

Tornará o discente sujeito, obediente. Este é o brado de guerra da forma-educação que vem sendo historicamente produzida. E nessa lida incessante “restam ao indivíduo poucas possibilidades para manifestação do seu eu (que é algo não uniformizável), o que não se dá sem uma consequência sobre a personalidade, a ‘mortificação do eu’” (RAUTER, 2006, p.106). O “eu” é suprimido e, a cada vez que ele rompe os selos massacrantes, o trabalho começa mais uma vez, como um relógio cuco que desperta no momento da revolta, da aparição da sinceridade irrefreável e das atitudes trágicas, ainda mais: cola, depredação, matança de aula, desafio à determinação e autoridade dos trabalhadores da escola.

Metas definidas nas normatizações e na moral. O professor esforça-se para conseguir aplicar o conteúdo do livro didaticamente descontextualizado e vê-se forçado a desistir daqueles que não demonstram interesse. Aliás, a noção outra, a do desinteresse, coloca em evidência uma guerra pela atenção que está sempre em disputa.

As redes sociais da internet, os bilhetes que cruzam a classe numa folha amassada e o cochilo repositivo de uma aproveitada e mal dormida noite parecem mais interessantes aos que subjetivaram estar na escola e por algum motivo não se rebelam e a abandonam. Seja pela meta de frequência definida para receber auxílio financeiro de programas sociais, porque veem na escola alguma resposta para o futuro – ainda que naquele momento seja algo que não faça o menor sentido –, pelas amizades, porque os pais o obrigam ou, até mesmo, pelas refeições lá servidas. É possível afirmar que algo no espaço escolar é interessante em meio a tantas decepções, mesmo para o indisciplinado que é transferido de uma escola a outra pelo dito mau comportamento.

Ao estudante, na condição de aluno, que precisa ser iluminado, redimido, enquanto está naquele espaço, são demandadas regras e condutas padronizadas. A radiação escolar e educacional desfigura a abundância e a pluralidade das formas de ser. Talvez se esqueça do nome do sujeito alcunhado regular, porém, o que resiste ao modelo imposto é cada vez mais individualizado. Não é um número de matrícula ou no diário de classe – o nome, sobrenome, as características físicas, os detalhes de sua postura, fala e andar são registrados pelo corpo

profissional da máquina escolar. Ele é facilmente identificável, e diagnósticos surgem como se todos que o conhecem pudessem dizer porquê o discente não se adequa. É o local onde moram problemas psicológicos, traumas, a família ou tudo isso.

4.2 O eco das vozes destoantes

A demanda primeira é a de despertar, desenvolver a capacidade de autodeterminação de todos. Disso decorre o motor da pedagogia, que é a maneira de despertar, fazer emergir e expressar as possibilidades de cada um.

Foucault, 2012f, p.253

A máquina-escola range e sucateia-se. Seus engenheiros, operadores e produtos, todos envolvidos com sua existência, a operam no limite de sua capacidade produtiva. As políticas públicas verticais vêm de cima porque não consideram as especificidades do lugar. As condições de trabalho são feitas para desarticular o professor do exercício do pensamento de sua prática no coletivo. Estudantes depredando a escola como quem chuta a sela de uma grade velha e inútil, mas que lhe serve de perímetro. Isso tudo diz respeito às pressões vividas intensamente por todos que são a forma-educação no contemporâneo. Com tudo isso, o movimento não para e há quem busque uma prática comprometida com uma formação mais humana e, sobretudo, acreditando na vida discente sem desqualificá-la.

Dizer precisamente a realidade das escolas estaduais do Rio de Janeiro passa longe de ser a pretensão das letras escritas até aqui ou adiante. Não obstante, a lógica penal que compõe a escola brasileira foi historicamente produzida e, por mais que se façam belas propagandas, a percepção e os fins acabam sendo os mesmos, objetivando classificar as escolas e tudo que nela há. É possível produzir experiências diferentes que precisam ser acompanhadas, mostradas e vistas. Eis aí o fascínio que embalsama a escola: O local mais desértico abriga oásis e uma guerra pela vida tão feroz quanto na floresta. A noite mais densa não encobre a beleza do dia, mas tem ela mesma a sua.

A beleza excêntrica das práticas inclassificáveis e insurgentes pode ser poesia em meio aos verbetes prescritivos e acusatórios que compõem a escola. Porém, revolta e indignação

são substantivos próprios que fazem parte da escrita das trajetórias escolares. Da forma oral à escrita, os conteúdos veiculados em redes sociais tornam-se públicos, de fácil acesso e integram também a pauta na qual se escreve e registra o cotidiano da escola. À medida que aumenta a trama do poder, rompe tal camada quando é a saída às palavras de ordem. Grafar o que espanta pode ser considerado gesto de coragem ou lisonja, que remete ao governo da própria ação, sempre política. É elencado à forma-educação mais uma verdade, sedutora ou rechaçada nas relações. A potência está em

como o dizer-a-verdade, a obrigação e a possibilidade de dizer a verdade nos procedimentos de governo podem mostrar de que modo o indivíduo se constitui como sujeito na relação com os outros. O dizer-a-verdade, nos procedimentos de governo e na constituição de indivíduo como sujeito para si mesmo e para os outros. (FOUCAULT, 2010, p.42)

A questão talvez seja como produzir por meio do dizer a verdade, uma rede de recusa à prática de vigilância, coação e coerção exercida pela PM do Estado do Rio de Janeiro, fazendo emergir um modo de subjetivação que permite pensar outros meandros entre educação e a relação com o outro, sejam estudantes, a família ou os profissionais da escola.

Sou professora da rede Estadual de Ensino no Rio. Faz tempos, presenciamos a presença da PM em nossas escolas e repudio essa nefasta presença imposta pelo governo.

Bom, qualquer professor sabe que durante os intervalos das aulas, crianças e adolescentes brincam e saracoteiam pelos corredores. Isso ocorre diariamente. Hoje, dia 15 de setembro de 2014, entrei às 14:40 numa turma de 7º ano, peguei meu diário para fazer a chamada, enquanto isso, muitos alunos chegavam do intervalo dentro da sala. Uma brincadeira começou na porta da minha sala e logo acabou-se. De repente, abre a porta da minha sala de forma estúpida um policial e começa a gritar com um aluno. Eu estava concentrada na atividade que iria dar e só percebi que era um PM um pouco depois. Levantei da mesa, pedi educadamente que o policial se retirasse, pois ali a autoridade não era dele e, sim, minha. Ele continuou a gritar com meu aluno, pedi que ele o respeitasse e saísse da sala. Ele retirou-se.

Minha indignação continuou quando percebi que a força com que esse senhor abriu a porta havia machucado o ombro do meu aluno e resolvi descer e esclarecer com ele a agressão. O PM começou a me ironizar de maneira grosseira, dizendo que eu não tinha pulso com minhas crianças. Respondi prontamente que ele não era um educador e muito menos podia ser considerado parte da comunidade escolar, portanto, não tinha nenhuma autoridade para questionar minha prática docente e, muito menos, autoridade para gritar ou machucar qualquer aluno da escola. Pedi respeito e ele aumentava o tom de voz. Encerrei a discussão, dizendo que voltaria para minha sala de aula porque, naquele momento, sim, meus alunos estavam sozinhos.

Qual não foi meu espanto quando me virei e ouvi ele gritar para mim: "Mulher nenhuma me vira as costas, você é uma abusada e depois não sabe porque acontecem as coisas". Senti medo, engoli em seco e continuei pisando firme. Entrei em sala, mas ali já não havia mais qualquer condição emocional para se dar uma aula. Chorava eu e meus alunos.

A violência praticada por esse policial com os alunos é constante, e revela uma faceta perigosa do que se espalha pelas escolas públicas. O governo do estado trata a

escola como se fosse um mero depósito de pessoas pobres, logo esses policiais se sentem com a mesma autoridade com que entram nos morros e nas casas dessas pessoas. Tratam nossos alunos como marginais e nem preciso dizer como tratam educadores, afinal, as ruas já mostraram isso.

Fica aqui junto com meu relato meu medo, meu repúdio e cada vez mais o desejo por uma educação libertadora, sem grades e sem nenhum temor (FACEBOOK, 2014)

A coragem de dizer a verdade na composição das relações e da gestão é algo singular e criticável dada ao jeito velado com que se define e decide a vida na escola. Ser subserviente é a forma pronta da educação. Contestar é sinônimo de risco. A pergunta que retorna: Como é possível dizer-a-verdade e fazer disso um instrumento de luta contra as fixações e padronizações que endurecem a escola? Interrogação esta que paira como possível, não no céu, mas à altura das mãos, olhos e ouvidos atentos.

O preço é pago em meio às lágrimas. Coagir com gritos é fácil, sobretudo quando a arma assombra. O professor pode ficar indignado porque a arma não lhe pertence. Isto é plausível. A mudança nos eixos do poder pode estremecer quem se imbrica nele. Como se é livre em um aparelho social austero e delineado pela vigilância? Paradoxo escolar: Quem pode dizer a verdade? Falas silenciadas que requerem voz. Gritos sussurrantes e lamúrias mudas. A *parresía*, a “liberdade da palavra e a franqueza” (FOUCAULT, 2010, p.171) não dada a qualquer um, devendo sempre uma condição específica.

De fato, a governamentalidade de crianças e jovens passa pelo professor também assujeitado. É o docente o dono da fala livre? Como a voz da liberdade pode ser símbolo da tutela? O repúdio à PM eclode ao passo que as respostas tornam-se menos interessantes que as perguntas.

Somente nas escolas de Niterói tivemos três casos alarmantes com a polícia dentro das escolas: Ontem, no Colégio Estadual Cizínio Soares Pinto um policial ameaçou uma professora da rede, pois ela apenas defendia seu aluno que foi agredido pelo policial. No Colégio Estadual Joaquim Távora um policial deu voz de prisão a uma educadora por ela ter pedido ao PM que falasse com educação. No Colégio Estadual Paulo Assis Ribeiro um policial deixou sua arma na pia do banheiro e um aluno pega na arma.

Sabemos que o PROEIS, implementado pelo governo Cabral/Pezão, é uma medida feita para mascarar um problema estrutural de sucateamento das escolas. O programa funciona da seguinte forma: o policial se cadastra no programa para poder, no seu dia de folga, passar um turno na escola e ganhar hora extra para isso. Não precisamos de policiais armados nas escolas, precisamos de: inspetores, psicólogos, pedagogos, coordenadores, secretaria com o número suficiente de pessoas para resolver as demandas necessárias. A polícia cumpre uma função paliativa que não combate a causa, a raiz dos problemas educacionais, apenas agrava a situação.

O que vivemos nas escolas públicas é uma verdadeira situação de descaso, a crise educacional se agrava a cada dia! A força policial dentro do espaço escolar tenta mascarar uma realidade: a falta de investimento!

Acreditamos que os problemas educativos devem ser resolvidos de maneira educativa, não é “chamando a polícia” que ensinaremos os nossos estudantes. Policial não é educador! (SEPE-NITERÓI, 2014, grifo meu)

Insisto em dizer que não há descaso. Sim, políticas educacionais que afirmam a lógica da penalização e a sujeição do corpo e do pensamento. O descaso é uma produção, a invenção de um termômetro que indica o que se pode e se quer fazer. Tampouco entendo que a força policial seja paliativa, porque um programa como o PROEIS é parte de uma reformulação da gestão pedagógica estadual do Rio de Janeiro, uma reestruturação, não um “remendo” para procrastinar a solução de um problema ou crise na educação. Digo que a polícia é uma elaboração de como administrar a pobreza da escola pública, face aos milhões de reais advindos do estado para a educação. O clamor pela desmilitarização é legítimo, parte de um dispositivo de segurança dinamizador da escola e que não desestabiliza o instituído nas relações de poder.

Instituído como natural, como se os homens tivessem uma natureza de escravos, como se sonhassem estar sempre submetidos a outros homens, e como se estes outros homens fossem super-homens... como se houvesse uma raça de homens superiores que naturalmente detêm a propriedade privada da gestão "do mundo". (LOURAU, 1993, p.14)

Quebrar o natural talvez implique em desestabilizar toda compreensão do poder constitutivo da escola. Romper as hierarquias, derrubar regras, tirar o protagonismo dos anti-heróis para que eles sejam livres, em virtude da criação de pedagogias exuberantes. É um desafio que não se faz e nem se vê assentado à mesa solitariamente. Afinal, é preciso mesmo movimentar-se, sentir as amarras, buscar de onde vem o som das águas que correm como rios. É uma ação de sobrevivência. Uma viagem a ser narrada e um mapa permanente a ser criado.

5 A POLÍCIA MILITAR NA ESCOLA

– Não sei porquê esses tralhas vêm pra escola. Eles não respeitam, olha só o que eles fazem, correndo pra lá e pra cá, gritando e desafiando a autoridade. – Disse o policial.

DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 2 de outubro de 2015

Esta é a enunciação da Polícia Militar em um espaço microfísico que, aderindo ao discurso oficial e ao modo de vida que lhe é ensinado e exigido, age criminalizando, prendendo e executando uma parte da população que é odiada por ser pobre, da favela e majoritariamente negra. Neste capítulo tentarei mostrar algumas resistências que emergiram durante a pesquisa que fiz em uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro a qual recebe o PROEIS.

Tive contato com as reportagens que Granja (2015) realizou com os moradores das favelas onde a presença da polícia é permanente dada a instalação da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), que tem servido ao propósito de repressão e truculência policial em nome da promoção da segurança e da pacificação de uma localidade. A realidade brutalmente atravessada pela PM e mostrada em *UPP: o novo dono da favela: cadê o Amarildo?* (GRANJA, 2015) não difere de muitas histórias que conheci e que me motivaram a entrar na escola. Esta que também, de algum modo, recebe um projeto de pacificação. Batista (2006), Passetti (2000) e Lemos (2003) nortearam muitas análises presentes aqui me ajudando a pensar na ocupação policial permanente.

Pensei que quando chegasse à escola fosse presenciar embates e conflitos, que em cada entrada que fazia, por entre seus portões, teria a oportunidade de constatar como a polícia relaciona-se com os estudantes. Mas, minha ansiedade só aumentara com a aparente calma. E, depois de ir ao campo de pesquisa, percebi que o marasmo que acreditei existir entre a PM e a escola era uma tensão que circulava e tocava em todos. E no último dia tive a condição de parar ao lado de um policial e iniciar uma conversa.

Um menino chegou perto dele e ficou cantando funk com mensagens ofensivas para a polícia. Percebi que para o assunto render bastava dar corda e aceitar o argumento: [que os meninos são tralhas e só vão à escola para desrespeitar e traficar] Assim fiz. Sacudi a cabeça em afirmativo. Perguntei depois se ele já precisou intervir na escola. A resposta foi que há poucos dias um professor e um aluno quase haviam saído no

tapa, literalmente, e que ele precisou se meter no meio, que isso é bem complicado. No caso, o professor perdeu a cabeça com quem respondeu desafiando-o, e ao final, docente e discente se retrataram.

O policial disse que é perigoso intervir, se meter na frente, porque teme que durante uma confusão, mesmo entre estudantes, isso possa não dar em boa coisa. Seu receio é que alguém possa tentar roubar a arma de seu coldre numa ocasião dessas, o que seria desastroso. Por isso, sempre que tem de se apresentar em uma situação - que segundo o policial é em último caso, já que a escola tem profissionais pra isso - ele mantém uma mão sempre na arma, para ter a certeza de que ninguém irá tentar tomá-la sorrateiramente. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 2 de outubro de 2015)

A polícia tem sido cada vez mais orientada a não interferir diretamente nos conflitos, excetuando quando são solicitados ou em situações que considerem graves, como a descrita. Neste caso a trama se torna mais tênue. Por mais que os PMs considerem complicado se envolver, já estão embebecidos nas relações de poder da escola por participarem da vida dos estudantes além de seus muros. Há uma aparente naturalidade, que faz os profissionais da escola e o corpo discente agirem como se não tivesse ninguém fardado nas escolas. Interpreto isso como resistência e afirmação de um modo de vida que lhes é próprio e a escola tenta silenciar. Ou seja, tentar agir como se a PM não estivesse presente é uma ferramenta de luta, tanto quanto desafiá-la com dizeres.

Os policiais observam que a escola é a mesma que eles frequentaram em suas infâncias e isso também os legitima a agirem se preciso for. A PM é opção de encaminhamento pedagógico.

O PM reconheceu que a maioria dos estudantes ignora sua presença, o que é algo que já havia percebido. Seria ignorar? Depois disso, começou a dizer o quanto as escolas são bagunçadas e que existem escolas, como uma na qual já deu serviço, que têm 10 horas de recreio (nos dois turnos). Comecei a gargalhar. Na visão dele, um dos motivos da bagunça e da desorganização das crianças é o corpo docente que nunca está presente, que não dá aula, deixa a coisa correr solta. E aí trouxe o exemplo desta.

– Você percebeu, o sinal do recreio tocou duas vezes. Tu acha que foi pelos alunos? Não foi. Isso é para os professores, que querem o dobro de tempo de recreio. Todo intervalo é isso, eles ficam um tempão pra sair de uma sala à outra. São os primeiros a não dar o exemplo. Nem todos devem ser assim, mas acontece direto. Ficam conversando na sala dos professores e aí ignoram o sinal, e a inspetora tem que ficar insistindo. É um descaso. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 2 de outubro de 2015)

Os policiais corroboram com as práticas policiaiscas na educação e estão incorporados como participantes do cotidiano escolar. Claro que sei bem a que ele se refere. Também leciono e por vezes é comum procrastinar alguns minutos de aula, como em qualquer profissão na qual a pressão é muita e existem mil maneiras de desacelerar no

trabalho. Contudo, aqui na escola é algo tão evidente que incomoda até o policial, delator de práticas docentes que, segundo ele, estão erradas.

Perguntei como ele lida com esta escola, que é em “área de risco”. Antes de me responder ele começou a me mostrar o que acontecia bem à nossa frente: uns meninos saíam da aula e pediam para que seus colegas do lado de fora comprassem biscoitos e refrescos na rua. Disse que os funcionários são permissivos, ou que *têm medo de apertarem as rédeas* e por isso, não reclamam. Neste momento, a inspetora que é a mais velha e obstinada gritou com os meninos, disse que era pra quem estava do lado de fora ir embora e começou a gritar:

– Você não veio à aula de manhã e agora fica aqui, aporrinhando! Vai embora, senão terei que trancar o portão de fora. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 2 de outubro de 2015)

Não era só um menino, eram quatro, na verdade. Dois em bicicletas. Mas o que recebeu o “recado” respondeu com algo que fez a inspetora irar-se e esbravejar que não tinha medo dele, e que chamaria a polícia – não se referindo ao PM do PROEIS, que estava ali camuflado pelas paredes. Indaguei então ao policial, se não lhe parecia que, de algum jeito, o grupo ali fora, mesmo matando aula, gostava de estar ali com os colegas.

– Essa funcionária é a única que se importa mesmo com o que faz e os meninos a respeitam, os outros têm medo de sofrer alguma represália e ficam quietos. A inspetora sabe, aqueles meninos não se importam com a escola, só sabem bagunçar mesmo, ou até traficar.

Essa foi a deixa pra algumas coisas que queria saber dele.

– Traficar, aqui na escola? – perguntei.

– Já encontramos vários projéteis de revólver no segundo andar.

– Não seria bala perdida, ou brincadeira de criança?

– Perdida, sendo nova? Eles trazem pra ostentar. E quanto aos seis papелotes de cocaína que encontraram no banheiro, pela manhã? Meu colega aqui (o outro policial) levou para o batalhão.

– Não poderia ser para consumo próprio?

– Só se alguém quiser ter uma overdose. Não podemos revistar quem achamos suspeitos, mas sabemos quem está envolvido. Nossa preocupação é com a escola virar um lugar de tráfico de drogas. Na verdade já é, aí a gente fica de olho, pra tentar impedir. Mas não podemos abordar. Não sabemos quem aqui dentro tá formando na boca como aviãozinho, ou tem uma patente mais alta.

– É até um risco vocês se envolverem aqui dentro, medindo força com o tráfico.

– Essa coisa do poder do tráfico é forte aqui na escola. Um dia tinha uns meninos brincando. As brincadeiras sem graça de sempre, aí um menino grande bateu em um pequeno, bem franzino. O menor não gostou e deu um tapa tão forte na cara do mais forte, que ele chegou até a ficar meio tonto. Se fosse noutra situação, o menor magrelinho teria medo de revidar, e o grande que é bem mais forte tiraria sarro e ficaria por isso mesmo. Mas foi o contrário, o menor bateu e o outro assimilou a pancada. Ficou tonto e tudo, mas nem reclamou. Certamente lá fora o menino mais baixo tem uma posição no tráfico e o maior ficou com medo disso.

– Entendi... Então vocês ficam de olho nesse tipo de situação.

– Inclusive, duas meninas brigaram feio por causa de um menino. Cada uma dizia que ele era o seu namorado. Soube que agora ele está com uma terceira. Tivemos que separar também. Soube que o menino foi o estopim, mas a rivalidade entre as garotas existe desde antes, porque elas moram em locais comandados por facções

diferentes, e isso também é forte aqui. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 2 de outubro de 2015)

Essa conversa travada com o PM deu-me a dimensão histórica do opressor, que foi muito importante para saber um pouco do estratagema e a formação militar, de suas táticas e como um soldado torna-se soldado, pronto a responder ordens e indagações. Se fosse outro policial, a conversa teria outros rumos. Não foi simples conseguir a abertura para conversar com um. Tal dificuldade também mostra como funciona o PM que deve reportar ao superior hierárquico na corporação.

O policial que consegui conversar deu-me abertura por não relacionar nossa conversa a uma entrevista ou pesquisa. Na ocasião ele disse que não era o ponta¹³, e que um homem de muita ação, que quisesse ser o xerife, não se daria bem, que iria no mínimo se aborrecer à toa. Que poderia ser perigoso, se botar na mira de estudantes que também podem ser trabalhadores do tráfico de drogas.

Parece que é somente uma questão de combate ao tráfico de drogas na escola, mas é a implantação da polícia integralmente em um território controverso. Camuflar a presença da polícia tornou-se útil à implantação da segurança nesta escola. Contudo, há os que não se deixam ludibriar por esta presença que busca se fazer silenciosa na maioria do tempo; e essas vozes destoantes são muitas e afirmam suas próprias trajetórias.

5.1 O deslocamento nômade: trajetórias feitas com a escola

O nômade se distribui num espaço liso, ele ocupa, habita, mantém esse espaço, e aí reside seu princípio territorial. Por isso é falso definir o nômade pelo movimento. [...] Enquanto o migrante abandona um meio que deveio amorfo ou ingrato, o nômade é aquele que não parte, não quer partir, que se agarra a esse espaço liso onde a floresta recua, onde a este e o deserto crescem, e inventa o nomadismo como resposta a esse desafio.

Deleuze; Guattari, 2012, p.55

¹³ Policial que vai à frente durante as operações, sobretudo incursões em favelas.

Como um cartógrafo que risca linhas e rotas, conecto as histórias de minha infância a experiências docentes e discentes que tive até o presente, como egresso do curso de pedagogia e que hoje leciona em um lugar considerado de difícil acesso na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Trouxe à tona acontecimentos que me fizeram viver a relação violenta entre a PM e a população pobre, sobretudo da favela. Todo dia vou à escola, escuto que muitos maus estudantes são projetos de bandidos. Também me deparo pessoalmente, dia após dia, pela mídia ou por conhecidos, com a coerção policial. Contudo, a pesquisa que fiz para esta dissertação na escola estadual que recebe o PROEIS continua sendo a cartografia feita por alguém que permanentemente habita diversas escolas. Não seria isso um traço de nomadismo? Deslocamentos e retornos que aqui permitem pensar tanto as subjetividades que circulam na população (a escola está atravessada também) quanto minha inserção profissional, a docência instituída e também coletiva¹⁴.

No quinto ano, uma situação que poderia ser com qualquer estudante inaugurou uma sucessão de situações distintas, mas generalizadas pelo mesmo nome. É a cola, que significa copiar a resposta do outro ou consultar ilicitamente a resposta em alguma fonte durante uma avaliação escolar. Não objetivo colocar em análise esta prática que mostra como caduca é a verificação do conhecimento oferecido pela escola, mas sim dizer que fora debutante quando em certa prova de história a questão era; “Complete: _____ era o nome dado aos povos que após esgotar os recursos naturais em um determinado lugar se mudavam. E por isso, não tinham habitação fixa.” A resposta era os nômades. Durante a prova lembrava-me da explicação, mas não do nome, na ocasião tentei olhar a prova de quem estava a minha esquerda, frente e direita para saber quem tinha posto a resposta certa e de fato encontrei alguém, pois acertei a questão.

Hoje a leitura de Deleuze-Guattari mostra como existe um senso comum, reproduzido até nos livros didáticos e nos docentes em história, de que o nômade é quem esgota e consome tudo que existe em uma região e se muda. Os autores explicitam outra verdade para este adjetivo, afirmando que a vida do nômade era de luta e logística para manter-se em determinado território, mesmo guardando para si o necessário para deslocar-se diante de algum advento imperativo, e que o plantio e o pastoreio era uma prática nômade. Dito isso, o nômade se arraiga as terras e fixa sua vida em lugares transitoriamente, mas em um tempo não curto como subjetivamos desde o “livro de história”.

¹⁴ Muitos poderiam ser os binômios de coletividade que podem ser trinômios ou polinômios: professor-estudante diretor-pedagogo, coordenação-direção, estudantes-estudantes, inspetor-professor, estudante-professor...

É diferente da imigração feita no Brasil, que tem dois eixos definidos entre o Nordeste e o Sudeste que permitem um movimento pendular. Que acontece quando a oferta de trabalho aumenta em um lugar e faz com que as pessoas “desçam” o país para conseguirem emprego. Até que o mercado muda, postos de trabalho acabam ou aparecem onde estavam inicialmente, gerando a volta, que também pode ser por saudade da terra natal ou diversas outras necessidades. No nomadismo a trajetória não está posta e o deslocamento não pressupõe pontos fixos de origem e destino.

A pesquisa realizada nesta dissertação é de um nômade de escolas, que insiste nela enquanto esta permanece firme, com chão e parede. Encontra no nomadismo uma linha de subjetivação e desterritorialização que é comum à trajetória discente (pobre, comumente negro e da favela) que se opõe à polícia. A cartografia então é uma metodologia de anotar os vetores de deslocamento e desterritorialização ao Estado regulador da escola, que trabalha sempre numa captura dos modos de vida e produz controle. Algo que pode significar uma reterritorialização forçada ou sob a petulante resistência que mais uma vez poderá ser silenciada pelas práticas de garantia de direitos e de punição.

A SEEDUC já permitira a reterritorialização na escola. Era imigrante da sala de aula de onde trabalho para um território apresentado pela força de um processo. Todavia nômade que esgotava o olhar distante da escola compunha por meio da intervenção subjetividade outra, na busca de escrever e praticar a vida aniquilando a lógica penal que sustenta a pedagogia e constitui os modos de ser do sujeito no contemporâneo.

– Boa tarde, tudo bem? Sou o Luan e preciso falar com o diretor.

O porteiro ao olhar pra mim e ver que estava usando o crachá (do colégio onde trabalho) pensou que fosse algum funcionário da SEEDUC e levou-me à sala da coordenação, que antecede a da direção. Ele disse que tinha alguém que precisava falar com o diretor (no meu primeiro contato com a escola era uma diretora, bem que minha orientadora disse que essas coisas mudam e que isso poderia ser um complicador para meus acessos na escola).

– Olá. Sou o Luan, a SEEDUC deve ter avisado que eu viria.

Olharam-me (a coordenadora e a professora na sala) de cima abaixo, me trataram como se fosse algum fiscal, sei lá. Achei engraçado, mas não desfiz a impressão. O porteiro saiu da sala e a coordenadora bateu na porta da diretoria perguntando se poderia entrar. A pessoa deixou. Quando entrei e olhei:

– Você é o diretor? Que mundo pequeno.

O diretor sorriu e apertou minhas mãos, assim que fechou a porta. Ele era o professor de matemática de uma criança que mediei na educação especial. Tínhamos um trabalho interessante de adaptação curricular, enfim, já nos conhecíamos profissionalmente. Boa surpresa.

O diretor disse que assumira a escola no início do ano e disse que estava esperando um pesquisador da UERJ, mas que não fazia ideia que seria eu. Conversamos por quase uma hora. Até que disse a que vinha e que meu objetivo não era nem desqualificar ou enaltecer o trabalho dos policiais, mas ver como acontece. Perguntei se já tinha acontecido alguma intervenção da polícia. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 19 de maio de 2015)

Retomo a este território que fora alterado pelo transcurso de um ano letivo. A mudança de direção em tese me coloca numa posição confortável com relação aos acessos e minha circulação no espaço escolar. O estriado, o saber contundente do diretor alia-se à minha atitude política frente à compreensão de como a polícia intervém na escola na composição de um espaço de intervenção liso. Conversando com este representante da escola fui totalmente claro com relação aos meandros da pesquisa. Pedi, porém, que fosse acordado que aos outros na escola a pesquisa fosse descrita como do cotidiano da escola.

De fato era isso. Receei dizer explicitamente a toda a comunidade que o objetivo seria presenciar a relação da polícia dentro da escola e isso pudesse mudar a maneira como tudo giraria em torno da minha presença. Enquanto o primeiro cuida de prender e eliminar a população sob a égide da segurança pública, o segundo aparelho social em questão busca reter e manipular comportamentos para controlar os estudantes e, por conseguinte, suas famílias. Não importa se é insuportável estar na escola, a capacidade de absorver a todos que por ela circulam enquadrando sob o regime hierárquico, tal como foi com os militares que lá estão desde a execução do PROEIS-SEEDUC, é o que traz êxito como pedagogia punitiva.

As entradas pontuais do cartógrafo podem ser encaradas como hostil a essa pedagogia. Significa que o funcionamento da escola abala-se a uma presença que lhe é estranha. Por mais que tenha sido apresentado a todos, certamente seria visto com ressalvas, sendo absorvido forçadamente pela aliança com a direção e a chancela da SEEDUC.

Desde minha entrada, tal chancela responde por mim. É uma credencial propiciada por um sistema de poder que é legitimado pelo Estado em suas estratégias de governo. Neste caso, dizer em nome de quem venho é mais importante do que as relações que virtualmente poderei estabelecer. Assim, o saber suposto por alguém que representa o governo sobrepõe o que acontece no microfísico.

As massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. (FOUCAULT, 2012, p.131)

Mais tarde neste dia fui devidamente apresentado a este campo microfísico. Quando pensamos em resistências nas relações de poder e fazemos uma entrada soberana em um nicho de poder, parece que é uma contradição, algo a ser superado por uma antítese, mas a escola também é o lugar da soberania, no qual aqueles que se acham senhores recusam

abdicar de suas posições. A sociedade passa de um para outro saber que legitimam o poder, e também preservam as vozes que falam. Enquanto era apresentado à escola, pensava como ser o “não-soberano”, a resistência, e como fazer eco às vozes destoantes à norma e polícia.

O diretor me deu carta branca. Um aval para estar na escola. Disse a ele que não comprometeria nem o nome da escola e muito menos de nenhum funcionário. Também que seria importante que não dissessem exatamente a que eu vinha, para que isso não mudasse a atitude de alguém quando me visse, e que, sobretudo, os policiais não se sentissem constrangidos ou ofendidos. Minha resposta seria que pesquisei o cotidiano da escola, e isso é algo tão abrangente que as pessoas não se sentiriam vigiadas. O diretor tomou uma atitude que não imaginei. Confirmou com a cabeça meu pedido e disse que me apresentaria à escola.

Ele foi me apresentando para todos os funcionários. Dizia que eu era da UERJ, mandado pela SEEDUC e que estava pesquisando o cotidiano da escola. Depois de fazer isso no térreo, subimos as escadas que davam para as salas de aula. Ele dizia o seguinte: Uma das reclamações da escola é que as crianças são muito agitadas e mal comportadas. Quando chegamos à porta de uma das salas de aula o que via era um grupo de uns dez adolescentes sentados e estudando. Depois disso ele disse que a próxima turma então não tinha jeito. O que vi eram adolescentes sentadas copiando do quadro a matéria de história. Entramos de surpresa, se tivesse muita agitação nós teríamos visto no ato, mas não foi o que aconteceu em nenhuma das turmas. O que é a indisciplina? Como se define isso?

O diretor mostrou os banheiros de um dos andares e disse inclusive que eles estavam trancados porque os estudantes costumam usar drogas neles. O uso do espaço escolar tem sido desautorizado por diversas circunstâncias e em nome da segurança e isso de algum jeito tem de ser analisado. Depois que conheci o espaço e os trabalhadores (inclusive os policiais, que foram adjetivados como *bons* pelo diretor) me despedi, prometendo retornar em breve. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 10 de junho de 2015)

As possibilidades de resistências existem e por isso poderia ser um grande enfrentamento da pesquisa com o dia-a-dia de quem lá está, mas isso não tem como prever. Ao mesmo tempo em que acham que sou a SEEDUC, não posso dizer que tenho um discurso contra a hegemonia militar imposta por essa secretaria. Esse era o dilema que ocorria no pensamento enquanto via a intransigência de trancar banheiros para evitar o uso de drogas, como se uma coisa selasse a outra. Vi também o quanto a classe estudantil é estigmatizada pela naturalidade de sua espontaneidade, como se isso fosse uma morbidez que deveria ser socialmente alterada pela educação de maneira geral – haja vista uma desqualificação da família que não é capaz de ensinar boas maneiras à sua prole enquanto a escola, sobretudo o corpo de docentes, é culpabilizado por não dar conta do comportamento dos estudantes.

A disciplina é este jogo de proibições proposto e vivido em diversos aparelhos sociais. Restringir os acessos é a vitória de um sistema que sempre é alvo de subversões. Punir é a resposta para o transgressor que não acata as determinações e também a solução *a posteriori* ao grupo que criou a necessidade do fechamento de espaços, mesmo necessários como o banheiro. Não é incomum ver bibliotecas, salas de informática e quadras fechadas em razão

da utilização inadequada dos discentes ou porque alguém do quadro técnico não está lá para gerir e vigiar. Isto é somente mais um caso. Fiquei ansioso para conectar isso à presença da sanção coercitiva, o que também é possível, e por isso estava sedento pela resposta do diretor quanto à intervenção da PM.

Ouvi que cheguei um dia atrasado. Duas garotas começaram a discutir e começaram a brigar. Um dos policiais foi separar a briga e acabou arranhado por uma das meninas. Ele ficou furioso, e disse que levaria a menina para a DPCA¹⁵. O diretor e os funcionários fizeram um movimento para impedir, dizendo que isso não deveria chegar a tanto. Senti uma crítica à atitude de querer levar a menina detida. Certamente ela não iria de ônibus ou taxi.

As meninas que se desentenderam eram de lugares controlados por facções diferentes e isso acentua o desentendimento entre as crianças, talvez até esse tenha sido o motivo da briga. Ao mesmo tempo em que a parte da escola desaprovou que as meninas fossem levadas à delegacia, o diretor disse que a polícia é importante para monitorar atividades que possam estar ligadas ao tráfico de drogas.

A polícia leva à delegacia aqueles que prendem, e essa esperança é o “rê”, em frente à escola tem um presídio com dizeres que se ascendem na época do natal: “Ressocializar para o futuro conquistar”. Ainda que isso seja um ideário, a crença nele é subjetivada e a presença da PM na escola torna mais próxima o “rê”. A escola está em frente a um presídio e ao lado de uma companhia destacada da polícia militar, que foi posta dentro do horto do bairro, que sempre foi um lugar no qual os estudantes passam muito tempo, mesmo que matando aula, para namorarem, usar drogas, passear, fazerem trabalhos escolares... Ao que parece, a redução da maioria penal visa prender jovens (especialmente pobres e negros) que têm menos de dezoito anos, e a polícia na escola funcionaria como um paliativo enquanto esse projeto político não se consolida. Já que não podem prendê-los, que os deixem sob a constante vigilância militar. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 10 de junho de 2015)

Existe uma produção de consenso que substitui a coerção quando há presença da PM? A polícia lida com violência na rua, preponderantemente com os pobres. Na escola, a abordagem de humilhar enquanto pergunta e bate no outro é desencorajada, para que os policiais ajam de maneira menos contundente com os estudantes. Em substituição aos procedimentos no modo como o PM age comumente, deve-se interferir o menos possível no que acontece na escola, como se fosse possível olhar sem ser visto. Considero que a presença militar no território educacional sirva para inibição de certas atitudes de qualquer um que lá entrar. Em situações de conflitos, ver alguém fardado ao lado pode estimular que haja paz ou retratação (ou não).

A escola historicamente força o consenso quando ignora a queixa de uma criança que reclama de alguém que está irritando-a, pune crianças que se desentenderam fazendo-as pedirem desculpas, faz uma criança ficar em pé de castigo, diminui a nota de um estudante que não se comporta como esperado, muda o horário de um profissional que questiona a

¹⁵ Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente.

direção ou coordenação – que também ignora o corpo docente no conselho de classe, decidindo individualmente o que poderia ser coletivamente. Isso tudo é muito violento e permite um tipo de conformidade e concordância no grupo, fazendo um bom senso obrigatório entre as pessoas, uma coerção não física, mas pelo medo.

A PM na escola reforça a criação de um bom senso pelo medo entre todos. Isso é o consenso. Porém, quando as meninas se desentenderam – supostamente porque disputavam um namorado, além de pertencerem a regiões dominadas por comandos diferentes do tráfico de drogas –, o policial se viu na obrigação de isentar os profissionais clássicos da escola de se intrometerem e agiu, exibindo uma das técnicas que classicamente ele foi preparado para fazer: Prender. A razão não fora outra se não o desacato à autoridade. Ser posta à força em uma viatura para ir a uma delegacia é uma coerção. Ademais, o bom senso se esvaiu na voz do diretor dizendo que não havia necessidade daquilo? Retornou quando defendeu o PROEIS? Não é uma questão de rever o consenso, sim de questionar como a polícia força o consenso pelo medo.

Se fossem duas meninas brigando do lado de fora de uma escola particular da zona sul, um policial que passasse na hora (o PROEIS serve para policiar o interior de escolas públicas do estado que a clientela é pobre majoritariamente) e interferisse, provavelmente não tentaria prender as moças por ter sido arranhado. Existe uma diferença cabal na gestão da população em função do lugar onde moram e da classe social. E, no contexto da escola pesquisada, prender é uma opção, mesmo que seja mostrada como última saída.

Todos concordam que a escola não é o local para que se prenda ninguém, sim que se dê liberdades e que se ensine como alcançá-la através dos estudos. Contudo, a polícia que prende é solícita e garante proteção quando a situação extrapola a gerência de quem coordena o processo educacional, seja um inspetor, professor ou diretor. É uma faceta muito útil que fortifica em um sistema disciplinar o dispositivo de segurança.

Enquanto a disciplina cria um conjunto de proibições, dizendo o que precisa ser feito, o dispositivo de segurança trata “justamente de não adotar nem o ponto de vista do que é impedido, nem o ponto de vista do que é obrigatório, mas distanciar-se suficientemente para poder apreender o ponto em que as coisas vão se produzir, sejam elas desejáveis ou não” (FOUCAULT, 2008a, p.61). É um mecanismo que regula a realidade apesar da prescrição das leis e da punição que molda comportamentos. Trata-se de dissipar o risco, controlando a circulação das pessoas dentro da escola, impedindo que a briga se torne corriqueira e o desacato à autoridade cesse, como que impedindo um comportamento que se alastra e ameaça a segurança e as liberdades de todos.

A visão liberal entra na escola mostrando como a ideia da liberdade e da não regulação do Estado, tão comum às bases do capitalismo, é subjetivada coletivamente e se expressa de maneira individualizada dentro da escola. Mesmo assim, o sentimento de angústia é grande no momento em que uma criança ou adolescente faz sua própria escolha e não pode ser impedido, seja por recusa à pedagogia (é difícil ligar o sucesso profissional a obediência ao sistema educacional e aos conteúdos desconexos do cotidiano) ou adesão ao tráfico (que compreende uma gama de funções com remunerações diferenciadas e diversos ônus, tornando-se atrativo porque garante um sucesso financeiro imediato e maior do que diversas funções regulamentadas das leis trabalhistas).

Vivemos sob a égide liberal, na qual o Estado organiza-se para impedir que algo cause dano a ele mesmo. Garantir a proteção da população e aplacar atividades definidas legalmente como ilícitas é um exemplo e faz parte do mecanismo do dispositivo de segurança que trabalha garantindo liberdades e impedindo danos. Enquanto:

[...] a lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança, sem proibir nem prescrever, mas dando-se evidentemente alguns instrumentos de proibição e de prescrição, a segurança tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde – anule, ou limite, ou freie, ou regule. (FOUCAULT, 2008a, p.61).

O PROEIS é defendido porque é um programa que serve a segurança, necessária em ambientes de circulação e aprendizado da cidadania, mesmo que os recursos para tal firmem os princípios legais que versam sobre a educação brasileira (como o uso das verbas destinadas a educação pública). O discurso instituído é que a presença policial na escola aumenta a chance dos adolescentes estarem nela e “deem certo”, usem suas liberdades para escolher uma vida conforme a norma, mesmo que para isso uma menina que briga precise ser coercitivamente levada à delegacia.

“Através do discurso de ‘recuperação, da recuperação e da reeducação’, o que se percebe são os objetivos bem claros: medidas de contenção social elaboradas com critérios bem explícitos na sua seletividade” (BASTISTA, 2003, p. 130). Conter, neste caso, é ser coercitivo. Impedir fisicamente um gesto é empurrar, tocar, segurar, impedir, olhar, falar opor-se e impor-se a uma juventude demonizada por sua condição social ou cor da pele. Não se pode eliminar todos e não há prisões para os que ainda transitam livremente, mas se pode prender a muitos mesmo que de forma parcial, durante as horas de permanência no colégio.

Habitar este modelo refinado de prisão é o que instiga a reterritorialização no espaço escolar, que fora mais uma vez sedimentado por práticas cruéis. Muitas são as

situações que de fato a polícia precisa intervir? Como um espaço cheio de rugas rígidas, subjetivas e penais pode produzir algo diferente? A cada vez que retorno a esse lugar de pesquisa – antes disso, de vida – surpreendo-me como ele é um modelo prisional.

A aula já havia começado. Ao atravessar a rua, vi um policial entrar numa viatura e arrancar com o carro. Pensei “Droga, como vou observar a polícia na escola se eles acabaram de sair?”. Continuei andando. Adentrei o primeiro portão. Nunca tinha reparado como aquele lugar é esmaecido. O dia brilhante é ineficaz em iluminar o térreo da escola e ao mesmo tempo anula o efeito das lâmpadas de luz branca que estão fixadas ao teto. As paredes grossas e de concreto também anulam em muito os sons que o fluxo intenso e ininterrupto dos motores dos veículos e as buzinas emitem. Entrar, ir de um lugar a outro, da rotina à pesquisa que estava em repouso foi bastante incômodo. A luz, os sons, a impressão de não ter visto muita coisa acontecer, tudo me incomodou de sobremaneira. Tive vontade de ir embora. Cruzar a fronteira do primeiro portão acentuou meu sono e senti vontade de ir embora, como se aquele lugar de alguma maneira não tivesse nada a ver comigo.

Mais uma vez me apresentei no segundo portão de entrada da escola. Entrei, não haviam muitas pessoas que pudessem receber uma saudação vespertina e fui direto à sala da coordenação. Interrompi a conversa de duas pessoas que lá falavam algo a respeito do calendário da escola, perguntei se o diretor estava e elas disseram rapidamente que não. Disse que já tinha combinado com ele de estar lá naquele dia para fazer minha pesquisa. A atenção delas voltou-se para mim e logo uma me pediu um papel (documento que provasse a que vinha, como uma identificação). Eu, então, lhe disse que minha autorização já estava na escola havia alguns meses e que eu já tinha me correspondido por e-mail com o diretor que, em resposta, disse que me atenderia hoje. Acenaram com a cabeça e perguntei se poderia deixar minha mochila lá. A réplica que tive foi a de que não se responsabilizariam pela minha mochila. O tom da resposta de quem travava a conversa comigo me deu a impressão de que eu estaria com medo de ser furtado por algum estudante. Mas não era isso, só queria evitar deixar o ambiente bagunçado com as minhas coisas. Disse que lá só tinham livros e papéis, mas estava pesada. Sorrindo: “- Deixa aí mesmo, mas aqui tem muitas câmeras e monitoramos tudo”. De fato o monitoramento por meio de câmeras é incrível. Passa por todas as salas e cômodos e o equipamento me pareceu bem sofisticado. Quais tipos de urgências ocorrem para que tanta vigilância seja demandada? (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 11 de agosto de 2015)

Um dia diferente e a impressão que tive foi de entrar em uma prisão. A escola como espaço de privação de liberdade, uma prisão. Parece que falar em dispositivo de segurança atualiza a disciplina e suas técnicas de assujeitamento tanto das condutas como do desejo de quem é o alvo. Porém, as técnicas de gestão da vida coexistem, não é um ou outro; mas a emergência da regulação das liberdades acontece preservada em espaços disciplinares. Hoje não imaginamos uma sociedade sem prisões. Não obstante, produzimos espaços prisionais, ou melhor, que funcionam com a mesma mentalidade e função no sentido de punir.

Essa “obviedade” da prisão, de que nos destacamos tão mal, se fundamenta em primeiro lugar na forma simples da “privação de liberdade”. Como não seria a prisão a pena por excelência numa sociedade em que a liberdade é um bem que pertence a todos da mesma maneira e ao qual cada um está ligado por um sentimento “universal e constante”? (FOUCAULT, 2001a, p. 218)

A interrogação sem resposta gera a necessidade da prisão, que é uma instituição total. Os horários, a refeição, a roupa, o corpo, as obrigações e o que não se deve fazer. Todos esses controles compõem a prática prisional. Diferente de quem recebe uma pena por um crime e fica internado por anos, a escola ocupa horários parciais de quem lá está. É igual que os dois são justificados em nome da correção e do aprendizado para a vida. É preciso dizer que as instituições disciplinares aqui em pauta têm muito em comum, mas neste contexto são mais semelhantes pela presença militar e policial.

A polícia na escola mostra como algo está na eminência de ruir. Seja uma briga, ou o tráfico ou um bem material depredado. A ostensão militar antes de ser coercitiva é coativa. Reprime no nível da vontade de fazer, inibindo possíveis atos que seriam concernentes a uma gestão democrática ou que diria de algum jeito a posição e a compreensão estudantil da escola como aparelho social. O que seria alvo de análises e disparadores de questões de como se faz a escola, passa a ser como se exerce o poder na escola. Uma relação que silencia, trava, julga e determina possíveis culpados que sempre precisam ser vigiados.

Entrar na escola e criticar um modelo repressivo de escola que expressa em si a obviedade da prisão. Cada vez que me reapresento e digo de onde venho (como pesquisador), mais carrego comigo a certeza que é preciso deslocar e problematizar a educação. Porém, nos momentos em que estou lecionando e dou as mãos às crianças da turma de primeiro ano, logo de início, durante a forma, eles caminham brincando, gritando, se batendo, gargalhando. Ao fechar a porta da sala, bolo estratégias que aplacam este clima, assujeitando meninos e meninas em um pequeno coletivo de estudantes. Deparo-me com uma dualidade que não se opõe entre a prática de pesquisar e depois da entrada no campo de pesquisa, mas uma disputa de sentidos entre o espaço liso e o estriado.

Quando a força da alegria e da espontaneidade é classificada como bagunça – e isso de fato pode ser determinante ao aprendizado –, o estriado reterritorializa e segmentariza os afetos e a expressão dinâmica e franca da infância, achatando isso numa malha de controle. O estriado permite e é a docência escolástica-disciplinar, que, por não ser lúdica ou instigante, perde em ser interessante para o corpo discente que precisa ser conquistado. Cabe pensar também que a ludicidade trazida pelos discentes da educação infantil até o final da educação básica é adornada por palavras de baixo calão (os palavrões), socos e pontapés que, reverberando em todos intensamente durante uma aula, descaracteriza a dinâmica da sala, os conteúdos e o planejamento. Isso não é visto como potente.

As câmeras na escola visam denunciar o que alguns colocariam no conjunto do não potente. O embate pacífico, a relação de poder legitimada pela formação e função entre duas

peças da educação coloca em evidência não somente a disputa de concepções de fazer a educação, mas de significados que justificam a condução da escola. Pessoas com práticas criativas, lúdicas e planejadas com afincamento podem mostrar um pensamento intolerante com relação a certas condutas e encaminhamentos feitos em um segmento profissional. Ou seja, uma aclamada orientadora poder ser a favor da vigilância e punição em nome do controle dos mínimos gestos, acreditando que isso respalda a escola no caso de um incidente entre alunos ou de um roubo, entre tantas ações interditas. Descortinar esse óbvio de que é necessário ver ininterruptamente para ter todos dominados ou virtualmente culpados torna-se com mais força demanda nessa caminhada nômade, linhas que precisam ser cartografadas.

O objeto da pesquisa são as práticas da polícia na escola. E ao sair da sala, meus olhos logo as buscaram. Discretamente, porque combinei com o diretor que a todos diria que meu objetivo é observar o cotidiano da escola. Não sou um espião e delator, mas, ainda que todos ajam normalmente, minha presença é fortemente notada, e a repercussão de alguém que se interessa pela polícia, pode fazer com que coloquem a máscara certa diante de mim. Alguns responsáveis estavam no hall onde fica a sala da coordenação, a secretaria e onde estava um policial (que estava sozinho, já que o outro saíra minutos antes da minha chegada. Eles normalmente estão em dupla). O soldado estava ao celular, certamente numa rede social, porque ele escrevia algo e colocava o aparelho ao ouvido para escutar a resposta. Ironicamente, pregado à parede ao seu lado via-se um cartaz com um aviso de uma lei estadual, que proíbe expressamente o uso de aparelhos celulares e smartphones na escola por qualquer um naquele espaço.

Continuando andando. Eu tinha duas opções: a primeira, subir as escadas, passando pela inspetora que guarda o portão, e a segunda, passar por outro portão e ficar no pátio, no térreo, o que considerei ser o melhor lugar. Ficaria lá com meu caderno aberto e vez por outra olharia em direção ao policial do outro lado da grade. Dessa forma, com qualquer movimento dele eu poderia ir atrás para saber o que estava acontecendo. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 11 de agosto de 2015)

A PM parece um detalhe ou mais um elemento quando a produção de segurança e insegurança é tão explicitada na escola. Ao tentar localizar as práticas policiais especificamente dos policiais, esbarrei na polícia como uma funcionalidade implícita a diversos funcionários da escola, tal como a figura da inspetora, que vigia o portão e alcunhei como “carcereira”, por estar no portão regulando quem entra e sai. Ainda sim a PM, fardada vem obstruir ou tentar coibir o que um estudante possa vir a fazer. E a produção do infrator é bem explícita aqui tanto quanto a criação de um cárcere, haja vista que a prisão tem por característica restringir liberdade por um sistema de confinamento. O lugar do vigia é ocupado por muitos na escola, inclusive quando um estudante delata o outro. Isso é produção subjetiva da disciplina. O que ressalto é a permanência da figura central militar que aparentemente tem seus poderes diminuídos porque não aborda da mesma maneira de quando entra nas favelas.

– Minha filha estava voltando do trabalho quando um policial a abordou dizendo que ela estava com drogas. Ele quis revistá-la, mas ela não deixou e disse que só seria revistada por um policial feminina. Ele se sentiu indignado e deu um empurrão na minha filha. Ela caiu sentada e ele pegou a bolsa dela e jogou no chão tudo que tinha dentro. Roupas íntimas, coisas de higiene pessoal, tudo. Ela começou a chorar e pedir que eles parassem e um deles disse que se ela falasse mais ia ser presa por desacato a autoridade. (GRANJA, 2015, p.48)

Este é um trecho de uma entrevista feita por Patrick Granja para seu artigo no jornal independente chamado *A Nova Democracia*. No caso, a entrevistada é moradora de uma favela com uma Unidade de Política Pacificadora (UPP), e o autor analisa diversos artigos que denunciam o abuso de poder e arbitrariedades dos policiais da UPP e questionam o que é estar pacificado neste contexto.

Pode parecer abissal a abordagem citada por Granja (2015) em seu livro e a que vi na escola, todavia é a mesma corporação que também atua promovendo a paz na escola. Se entre seus muros as truculências pouco apareceram na pesquisa, um gesto simples como descumprir um aviso preso na parede mostra que eles têm uma condição diferenciada de agir e a possibilidade de um embate com os estudantes pode ser preocupante para a comunidade escolar – sobretudo para os educandos que sabem que à noite outros policiais entrarão onde moram e podem vir a agir desse jeito.

É sabido de quem mora nas favelas do entorno da escola que é perigoso “esbarrar” com uma viatura policial e que provavelmente a pessoa será revistada e que este, mesmo se não estiver traficando drogas ou portando armas de fogo, será tratado como criminoso e precisará mostrar a carteira de trabalho, crachá da empresa empregadora ou algo similar para provar que não estava traficando. É importante na favela saber dizer à polícia para onde está indo, o que está fazendo e de onde veio. Já escutei um caso de uma pessoa que foi obrigada a abrir a mochila e vestir o uniforme do trabalho para mostrar de onde estava chegando e que a mochila e os trajes não eram roubados.

A UPP é um quartel general na favela e por isso permite que permanentemente se faça uso desse tipo de abordagem que acontecia quando a PM chegava, que é o caso da escola aqui pesquisada de duas maneiras. Fora dos muros da escola qualquer um pode ser surpreendido. Já dentro, eles já estão pacificando.

O tratamento é diferenciado e a abordagem também, dependendo do público e da pessoa com quem a PM está se envolvendo. A cor e a localidade definem o quão carismática será a abordagem policial. Inclusive a compreensão da lei ou sua aplicabilidade é questionável e alterna dependendo da situação. Mesmo que qualquer um na escola esteja

utilizando o celular para fins não pedagógicos ou administrativos, a qualquer um é possível fazer uso deste aparelho, mesmo que por lei isso seja vedado. Então, os homens fardados, orgulhosos por receberem alcunhas de representantes da moral e da lei não deveriam zelar por ela? Ao que parece, reprimir é ação policial do Estado, tanto quanto produzir este tipo de situação contraditória, provando que existe um buraco entre o discurso legal que permite alguns procedimentos e como eles se dão cotidianamente.

Isso faz funcionar a ameaça, como um lugar a ser preenchido por alguém intocável, pois se em algum momento um estudante for repreendido por estar utilizando seu smartphone, e utilizar como argumento que o policial também o faz, o discurso profissional é defensivo, alegando que aquele não poderia valer-se do mau exemplo deste, sim dos bons e que os adultos na escola quando utilizam um apetrecho proibido é porque é necessário enquanto o discente tem que estudar. Uma colega ameaçou os meninos e meninas de filmarem o que lá se passava para mostrar posteriormente aos pais, quando a garotada que também estuda numa escola próxima onde realizei a pesquisa pegou o celular e disse que filmaria a professora, para mostrar como são maltratados. A relação pedagógica é uma relação de poder e de disputa de sentidos. Quanto à PM, por mais que um policial considere estar fazendo um bem garantindo a segurança de todos, os estudantes não têm como enxergar outra possibilidade se não o conflito, pois entre polícia e a favela predomina a barbárie.

A polícia funciona para o governo da população, por meio de uma relação de repressão, o que é mais incisivo em alguns territórios. O Estado é arbitrariamente violento na favela. Ainda que a presença aparentemente serena na escola mostre o contrário, isso é um jeito de dar novo significado a produção de uma prática disciplinar que faz funcionar um dispositivo de segurança. É a sobrecodificação da acepção feita do que é estar próximo a um policial que vai garantir a paz. É a confecção de uma malha estriada, que veste e ocupa simultaneamente a figura e o espaço de herói (pseudo-herói) e vilão (que nunca deixar de ser vilão).

A malha que é feita por linhas que se alternam cria um efeito dualista, no qual o policial é ruim para quem não presta e a criminalidade deve ser reprimida. Esse pensamento é subjetivado pela população que adere à barbárie “que constitui a crescente demanda coletiva por castigo e punição” (BATISTA, 2012, p.2). O nômade está sempre em fuga daquilo que mina sua força e vida.

A escola compõe uma malha de captura e diminuição das resistências. Contudo, não as impedem e deslocar-se é parte da trajetória de quem não aceita o regime coativo de muitos modelos educacionais. Neste sentido, a escola é território de liso e estriado que repercute,

continua e é extensão do que acontece além de seus muros. A noção de território é por isso existencial e não se encerra em algum metro quadrado. Se a polícia reprime e oprime nas calçadas, praças, em ruas, becos e vielas, por que nos corredores e pátios escolares seria diferente?

A adjetivação pejorativa de uma pessoa que rí, brinca com os estudantes por vezes, conversa e circula na escola como potencial bandido é uma percepção dos estudantes oriundos de classe social e localidade específica. Na escola, muitos têm essa impressão e atribuem às notas baixas como mais uma porta de entrada e consequência do tráfico de drogas. O PROEIS sacramenta a polícia na escola tanto quanto é uma resposta ao dito traficante.

O que não é pouco, sim uma grande modulação nas pedagogias das escolas que recebem a polícia. Enquanto muitos educandos incorporam as estupidezes da chata “carcereira”, que acredita ser para o funcionamento regular do processo educacional e, por conseguinte, o bem deles. Podem não atender às solicitações daquela mulher se esguelhando, mas tal prática é uma relação de poder sedimentada na escola. Mas, de que maneira a PM pode produzir aliança, respeito e risos com os estudantes da favela? O policial estará impassível em sua função coibidora e coercitiva.

Talvez esses dois que mantem a escola em silêncio durante as aulas e os intervalos. O PM simplesmente está lá e isso já é assombroso por si só. As inspetoras circulam, pedem silêncio, impedem moças e rapazes de ir e vir, demonstram que eles conhecem cada um que lá anda e durante as aulas parece que estão conseguindo manter o silêncio no pátio, que é rachado no intervalo entre as aulas e rompido de vez na hora do recreio.

Durante todo o tempo que estava no hall de entrada, o silêncio não era constante. O sucesso da disciplina depende do silêncio, algo que não tínhamos naquele pátio. A princípio, ignorei. Mas o barulho foi se aproximando, como um tornado que arrasta tudo. O grupo de garotos estava brincando. Corriam, brincavam, derrubavam a lixeira (que a faxineira precisou levantar umas três vezes), se escondiam uns dos outros. Depois de olhar bem, virar a cabeça e descaradamente ficar prestando atenção, eu entendi o jogo deles. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 11 de agosto de 2015)

Alguns meninos, certa vez, fingiram-se outros numa brincadeira que não parece ser rara, imitavam as situações das vidas e afirmavam resistentemente, com drama, aventura e humor o que a sociedade já lhes dava muitas vezes. Como um ensaio de quem em dado momento irá improvisar.

Comecei a ver que eles faziam sinais de armas e se escondiam. Depois uns agarravam os outros. Davam tapas, se arrastavam, fingiam portar armas de fogo. Era

um jogo de polícia e ladrão. Uma brincadeira tão infantil, ali era a encarnação de uma rotina que os espera todo dia. Não que eles sejam traficantes, vapores ou aviõzinhos. Nem os conheço. Mas eles sabiam as falas e como agir.

Um dos meninos foi o “preso” da vez. Ele tomou tapas, foi empurrado e jogado no chão. Ninguém se meteu na hora. Inspetores, polícias e um pesquisador da UERJ estavam lá.

– Onde é a boca? Cadê a droga? - dizia o policial.

– Eu não sei, juro. - respondia o rapaz.

– Mentira, fala logo!

– Eu sou trabalhador, tava indo pra casa...

– Tá dizendo o que aí cara? Ninguém te conhece aqui, ninguém se importa com você.

Não esperava ouvir isso. Essa é a brincadeira? Eles pareciam se divertir. Uma inspetora decidiu parar com tudo. Perguntava se eles estavam malucos e os fez sair do pátio. O sinal bateu e nem me dei conta, as crianças desciam, fui ver os meninos jogarem futebol. E quando o recreio acabou as crianças retornaram às suas salas de aula. O diretor chegou à escola; ele tentava fazer subir quem insistia em ficar no pátio. Perguntou-me como iam as coisas e contou-me que a polícia havia achado, naquele dia pela manhã, cápsulas de maconha no banheiro masculino e que organizava os estudantes dispersos. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 11 de agosto de 2015)

Aqui, há a eminência de dois discursos bem específicos. O do Estado gestor da população e o dos meninos não subservientes, que faziam teatro da prática opressora e truculenta. É o estriado desfazendo o liso que insiste em dobrar-se sobre si até não ser o que a disciplina impõe, mesmo que em nome da segurança e da educação como virtude para um projeto cidadão. A encenação do que acontece na favela, algo presente em seus cotidianos era lúdico e doloroso. Uma brincadeira, mas a parte que mais me marcou foi quando a frase que voltou dias na minha cabeça: “- Ninguém se importa com você!”.

É difícil pensar em intervenção e pesquisa quando não consigo dizer nada... Parece que todo descaso que percebo é o objetivo das políticas de saúde e educação, inclusive em substituição pelo aumento do policiamento. A escola é bem clara em mostrar como não são especiais em nada, mas isso talvez fosse interessante, porque eles poderiam tentar ser o que quisessem, sem a culpa que lhes é outorgada. Será que eles já não tinham noção disso?

Depois de poucos minutos após a brincadeira, outra tarefa policial ficou clara ali: A polícia obstará que na escola aconteça escoamento de maconha ou qualquer outra coisa? Quando esse tipo de coisa não aconteceu em qualquer rede de ensino no Brasil? A sociedade subjetiva a importância da polícia interferindo no tráfico de entorpecentes, e essa mentalidade corrobora com o PROEIS-escola, que já aumenta exponencialmente a prática policialesca que firma a escola. Entretanto, o alvo do programa será sempre uma comunidade escolar que não seja conflagrada¹⁶ a ponto de amedrontar os policiais e acirrar o conflito com a favela. É como

¹⁶ Este vocábulo significa, entre outras coisas, incendiar, também é este o termo usado para lugares dominados pelo tráfico de drogas e difícil da polícia entrar para reprimir e exibir sua truculência.

montar um esquema de permissividade para criar um lastro de poder. Ou seja, a PM mostra suas credenciais de violência onde tem menores chances de ser enfrentada. Dito isso, seria um erro logístico colocar o PROEIS em escolas nas quais as resistências signifiquem embates diretos com os estudantes. Segundo esta perspectiva, seria inviável ameaçar a segurança de todos, inclusive da corporação.

Aquilo que é policialesco na escola como parte de uma subjetividade bárbara é vivida por quem também é coagido por mecanismos de segurança e dispositivos disciplinares. É preciso mencionar que nas escolas em locais em que a presença do tráfico é mais imponente que a da PM, ou em situações de intensa disputa, as escolas sofrem mais que outras com a não permanência de professores. É como um rito ou batismo o professor que toma posse em um concurso público ser designado para escolas mais distantes do centro urbano. Porém a SEEDUC agora é organizada por regiões que o professor deve escolher na inscrição para o concurso e aí ele será alocado, no momento da posse, nos lugares mais perigosos ou longínquos.

A escola que trato aqui atende a uma favela, mas é fácil de ser acessada inclusive por quem vem de cidades vizinhas e está na região metropolitana do estado. Isso é um chamariz para professores que até onde vi não se manifestaram em desfavor da polícia, ao contrário, reverberaram um discurso revanchista contra quem acreditam serem seus possíveis adversários, a saber: os estudantes.

Quando o recreio terminou, entrei na sala da coordenação e o diretor estava lá corrigindo umas provas, segundo ele, para ajudar um professor. Usando a mesa ao lado, estava uma professora de português que também estava corrigindo algo. Perguntei como estavam as coisas. O diretor sorriu, emendando um comentário de que lá sempre acontecem muitas coisas. Pensei em ser direto e perguntar sobre a PM, mas com uma professora lá, estaria entregando o que não queria, e confesso ter medo da repercussão que isso possa causar. Mesmo que alguém desconfie, não quero deixar isso dito. Tive uma ideia. Perguntei se têm acontecido coisas graves, se acontece do conselho tutelar ser acionado, ou algo assim. O diretor respondeu o seguinte:

– Conselho tutelar não é nada. Aqui o que acontece é caso de DPCA¹⁷.

– Sério, e como foi isso?

– Durante uma aula um aluno se irritou com a professora e a ameaçou, dizendo que lá dentro ela mandava, mas na rua que era pra ela ter cuidado. A professora disse que não admitiria uma ameaça assim e veio até a direção, pra dizer que iria dar parte por ameaça.

– E aí, vocês conseguiram apaziguar?

– Nós conversamos com a professora, se o menino se retratasse, dizendo que foi brincadeira se a professora desistia de chamar a polícia. Mesmo assim, o menino dizia que era aquilo mesmo, que ela “tava ferrada na mão dele” e a professora dizia que ia dar parte.

– Aqui na escola tem PM, como eles lidaram com isso?

¹⁷ Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente.

– Fazendo a mesma coisa que a gente, mas o menino não pedia desculpa e a professora se manteve irredutível, os dois sustentaram o que diziam e acabamos tendo que chamar a mãe do menino e depois o DPCA. Quando a viatura chegou, ele dizia que era aquilo mesmo, então a viatura o levou. Muito constrangedor, porque a mãe do menino me conhece aqui da área, desde muito tempo, vi o menino pequeno, mas não teve jeito.

– E deu no que?

– O menino não tinha nenhum envolvimento. O menino não foi preso não.

Descrevi o que me soa como expoente. Ficamos os três ali trocando ideia, falando de concursos, da pressão da profissão. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 25 de setembro de 2015)

Há tensão e conflito que expõe a relação de poder entre governo, escola, educador e educando. O momento citado, o desentendimento que acabou com o adolescente na delegacia, prestando depoimento, foi a mostra da violência da professora que se fez vítima e por isso, para se defender, desejou ver um estudante sofrer por não ceder à imposição de uma desculpa. O rapaz mostrou que não aceita ser subjugado e isso despertou ódio e medo.

A subjetividade punitiva e penal se alastra criminalizando o jovem e trazendo insegurança não só a um grupo que não é pobre e da favela. “A diminuição do poder político faz com que o desamparo provocado pela destruição das redes públicas de proteção coletiva gere uma ansiedade difusa e dispersa que converge para a obsessão por segurança.” (BATISTA, 2006, p.254). O efeito que se produz entre um e outro é a negação do modo de vida já subalternizado, mas resistente à captura cruel da humilhação, dos aparelhos sociais e da pedagogia.

O investimento na inibição das resistências pela cidadania substituiu um direito fundado no perdão herdado do direito canônico e fez aparecer um direito por deveres em nome de todos os homens livres. O soberano não era mais o herdeiro mas todos, o povo, instituindo nova tradição. (PASSETTI, 2000, p. 7+8)

A promoção de um projeto de cidadania e educação ocorre pela castração dos desejos e multiplicação da força para a produção. O poder é positivo e faz o homem útil como uma peça de uma máquina que serve tanto à economia quanto à democracia, produzindo a ideia de que todos são livres e têm direitos. O que vemos, contudo, é que a positividade transforma o homem em apto a exercer algumas funções e por outro lado não existirá função para ele, que sobrarão como mão de obra. A subjetividade contemporânea e bárbara faz com que parte da população entenda que necessariamente as pessoas mais pobres sobraram e entrarão em uma vida desqualificada, seja como vendedores ambulantes, camelôs, traficantes, bandidos...

Todos então somos pessoas de direitos, mas a lei que é ferramenta de isonomia do Estado (Art. 5, 1988) é aplicada diferentemente dependendo do contexto e interpretação. Isso

faz soar natural que um professor tenha direito de fazer um estudante se sentir reprimido em sala – que, quando revida, ou se retrata ou para na delegacia, independente de ter feito um crime. Aliás, não me foi dito o que o garoto passou para ficar furioso, isso não importou, se não o fato de que ele ameaçou e deveria reconhecer sua pequenez diante de quem está na sua frente, que possui diploma, emprego público e sabe reclamar seus direitos.

O silenciamento do outro é soberano e acontece em níveis hierárquicos dentro do aparelho social, sendo respaldado, inclusive, em nome da garantia de direitos e da segurança. A lei é uma zona de confronto político que sempre respalda alguma parte. Na tensão entre docente e discente havia um conjunto de profissionais que afirmavam a fragilidade do rapaz, insistindo para que se redimisse de sua conduta pecaminosa. O rapaz, impassível, foi levado à delegacia e em nenhum momento foi cogitado que a professora também deveria, que coagiu o rapaz até que se opusesse a ela, que possui um saber tão qualificado, hegemônico e autorizado pela sua profissão e comunidade escolar que permitira a ela usar todo aparato da escola; a PM está entre eles, para culpabilizar o rapaz tratado como um menor infrator.

O termo menor se tornou um adjetivo pejorativo e distintivo de uma parcela de adolescentes brasileiros, alvo de intenso preconceito e estigma perpetuado por diversos grupos sociais, que insistem em minorizar para encarcerar cada vez mais adolescentes de periferias urbanas, com baixa escolaridade, muitas vezes, negros e pobres e advindos de famílias que sofrem processos de desqualificação e culpabilização pelas condições de vida as quais são submetidas, em um país de imensa desigualdade socioeconômica. (LEMOS, 2013, p. 27)

A professora viu-se ameaçada e produziu um menor em sua sala, fazendo evidente uma subjetividade punitiva que faz da criança e do adolescente potenciais criminosos. Ainda segundo Lemos (2013, p.27), “O rótulo “menor” agencia e é agenciado por um clamor da sociedade punitiva, que atua por criminalização acentuada das condutas dos adolescentes, judicializando os mínimos desvios sociais”. Não poderia haver exemplo mais pertinente do que o descrito. A prática pedagógica fora transformada em uma inquisição estruturada além da direção escolar dos militares que culminou em um rapaz na viatura tendo que explicar, mais que a situação, seu não envolvimento com o tráfico de drogas.

A punição gera mais punição. A PM, grande algoz da juventude pobre invadiu a escola, zona de respiro e alívio para muitos, delineando com sua presença uma prisão em um modelo macabro e sádico, que expõe e traz a tona todo o ressentimento da juventude com a vida que lhes é duramente imposta e afirma também a intolerância de quem já não os suporta.

O garoto, aquele que na brincadeira era o bandido na favela, descia com o outro estudante que representou o policial que o interrogava. Um dos policiais militares os escoltava e o diretor vinha logo em seguida. Nesta hora minhas regras se quebraram uma a uma: o diretor me viu observando o policial e os garotos. O que fingia ser interrogado, com a voz embargada, falava aos berros, enquanto o outro saía em seu favor. E o diretor, único que sabe do que se trata minha pesquisa, disse:

– Então ta, Luan! Depois nos falamos melhor, vou resolver isso aqui! Pode ir lá [embora]!

Acenei com a cabeça como quem diz sim, mas fui diretamente para onde tudo acontecia.

É difícil narrar um acontecimento composto por tantas vozes. As falas me vêm à mente entrecortadas. A pulsação faz com que as coisas nos afetem em ordem aleatória.

– Porque você bateu na sua irmã? – perguntou o diretor.

– Ela é minha irmã, eu faço o que quiser com ela!

– Você poderia machucá-la. – a inspetora insistiu.

– Cara, essa inspetora tá doidona. – replicou o outro rapaz.

– Você não pode fazer o que quiser. – disse o policial.

– Quem sabe dela sou eu. Se ela tiver que apanhar vou bater quantas vezes quiser. Já apanhei muito e tô aqui.

Nesta hora o menino não se conteve e verteu uma lágrima. Ele olhava furioso a todos nós e o amigo dizia que a tal inspetora não podia dizer que ia enfiar uma caneta nele e que agora qualquer coisa chamava o policial.

– É isso mesmo! Não tô traficando, não tô roubando, porque esse cara tá se metendo na minha vida? O menino respondeu ao colega encarando o policial. E continuou:

– E vocês, estão aí por quê? Pode bater uma foto diretor. É isso que você faz. E você, tá olhando o quê?

Dei de ombros. Maneei a cabeça com certa despreensão, mas meus olhos acusavam que ele me intimidara. Essa fala endereçada a mim me permitira respondê-lo?

– Calma, disse a inspetora que lá estava.

– Calma o quê? Vocês vão ver só...

O menino andava de lado a outro murmurando e o policial interpelou:

– Cara, você acha que tá certo?

– Tô sim!

– Pra que você vem à escola?

– Pra estudar.

– E assim você acha que pode chegar a onde?

– Posso ser o que eu quiser: bombeiro, advogado. Só não serei um policial igual a você! – Esta fala desarmou o argumento do policial e o menino saiu ainda indignado e emendou:

– Você nunca brigou na escola, nunca foi como nós?

– Não.

– O cara falou que nunca foi como nós! Parei de perder meu tempo com você.

Foi aí que ele e seu amigo encostaram na mureta em que outrora estava eu. Ainda falavam muito e estavam indignados. Cheguei perto e...

– Qual o seu nome?

– Quer saber pra quê?

– Desculpe, é mais educado eu me apresentar primeiro. Meu nome é Luan, e você é?

– Estendendo a mão para cumprimenta-lo e mostrando a ele um sorriso contido.

– Miguel.

– Que aconteceu, Miguel, pra você estar com tanta raiva? – perguntei, estendendo também minha mão ao colega dele, em saudação.

Eles começaram a me explicar que a irmã mais nova, maior e mais forte que ele dissera que ele era um burro e que não sabia nada. Miguel respondeu que queria saber se ela tinha sido aprovada e se não, que calasse a boca. A menina bateu nele e Miguel foi se defendendo, até que revidou quando foi acertado no rosto.

– Cara, que coisa chata, heim?! Mas você sabe por que geral ficou bolado com você?

– o diretor à essa altura já tinha dito que ele não retornaria à sala de aula e nem seu amigo.

– Porque eles não sabem de nada.

– Bem Miguel, eu te entendo. Tenho irmão mais novo também e toda hora tenho que dar uns tapas nele pra ele ficar ligado. Agora, você entende o lado da escola?

– Que lado? Eles só querem ferrar com a gente. Tudo chama o policial e anota o nome da gente no caderno. Vou acabar saindo dessa escola. Fazer outras coisas aí.

– Mas a intenção do diretor não é que vocês saiam, mas que fiquem aqui.

O amigo rebateu:

– Que nada! Já fiquei suspenso duas semanas.

Nesta hora outra professora que como eu estava de saída respondeu que ele melhorou muito e que não seria suspenso novamente por isso. E que Miguel não pode querer fazer mal a ninguém e muito menos ser “Maria-vai-com-as-outras” e embarcar numa vida errada. Miguel, então, disse que era novo, mas tinha a mente formada. Não ia pela “ideia dos outros”. Continuei perguntando se uma briga na escola era motivo de ele dar uma pedrada em alguém (ele disse que faria isso). Ele me respondeu que tinha que ser assim. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 11 de agosto de 2015)

Eu expliquei que a escola era responsável por ele e por sua irmã enquanto eles estão lá, e qualquer coisa errada que ele veja ou qualquer violência que sofra não precisa revidar e sim informar a alguém. E ele retrucou:

– Tá louco?

– Cara, você é um cara esperto, pensa comigo: se você tá na rua e vê duas pessoas na rua brigando, você se mete?

– Não pô. Não é problema meu.

– Isso aí, tudo bem. Mas se você for responsável por elas. Se elas tiverem sob sua responsabilidade. Vai deixá-las se batendo, podendo evitar?

– Aí eu separo.

– Exatamente! Assim que a escola funciona. Ela se mete às vezes porque vê que tá dando besteira. Imagina se você quebra o nariz dela? É papo até de ambulância e conselho tutelar. Sua mãe ia chegar aqui e não ia quebrar a inspetora como você disse não. Ia querer quebrar a escola toda.

Os rapazes sorriram. Eu disse que estava na minha hora e que iria embora. Estendi a mão e os dois me cumprimentaram.

(DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 11 de agosto de 2015)

A resistência a um modelo hegemônico que tentei esboçar, partindo em favor do rapaz foi amedrontada, enquanto aqueles dois meninos tiveram coragens maiores que pude demonstrar. Ainda me soou hipócrita e egoísta tentar defender o lado da escola, como se ele já não estivesse acostumado a isso desde a tenra idade. Enquanto o rapaz mostrava a repulsa da PM, tão somente fiquei pensando em como acalmá-lo e, por outro lado, senti que disse o que precisava. Desde os estágios que fiz na educação infantil me incomoda como as vozes infantis são silenciadas e tento não funcionar como mordança também. Amplificar as vozes e linguagens destes que destoam e são tragados mais abruptamente (as subjetividades são coletivas e repletas de linhas rígidas que modulam a todos) nas malhas estriadas das relações de poder é uma preocupação que move também esta dissertação, tanto quanto meu cotidiano em sala de aula.

A agressão é uma linguagem dos jovens. Tanto para reclamar quanto para brincar e, até ao cumprimentar-se, há tapas, socos e pontapés. O que o rapaz que chamo aqui de Miguel fez foi relacionar-se com sua irmã com os gestos que são coletivamente adotados. A pedagogia não vem trazendo isso para análise, mas tem classificado isso como violência que

gera um culpado e uma vítima. Isso reduz as coisas e define o encaminhamento que precede um grito silenciador para fazer os estudantes copiarem conteúdos que já estão disponíveis em diversas mídias como forma de ocupar o tempo das aulas. Isso é um duro golpe as possibilidades de deslocamentos das tramas e capturas que poderiam ser engendradas com a escola.

O questionamento do rapaz é o mesmo que me faço: Por que tem que chamar o policial para tudo? Diante da fala dele é possível perceber que todos os que destoam do ambiente de ensino e aprendizado têm que ser conduzidos até a PM. Ou pior, estes são convocados para retirar de sala quem está desagradando. Mesmo reconhecendo que há pressões sobre todos na escola, a incursão policial em forma de segurança entre pátios e corredores, indo até a sala para retirar alguém, sempre atinge o discente. Já não basta que isso aconteça em outros certames, o aparelho social da educação tornou-se uma zona de disputas ainda mais conflituosa. O projeto político e pedagógico é estruturado “como forma de inibir as resistências (PASSETTI, 2000, p.6), instaurando por meio da PM ou do PROEIS (neste caso é o mesmo) uma “penalidade antecipada” (LEMOS, 2003 p.27). Quando muitos fóruns discutem e defendem os motivos pelos quais não se deve reduzir a maioria penal, no estado do Rio de Janeiro amplia-se um modelo prisional na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trago à cena mais um acontecimento que mostra que encampo a luta permanentemente. Assim, a criminalização da pobreza e o desejo por polícia mesmo quando já somos policiados é o padrão que busco sempre subverter. Digo isso porque os estudantes sofrem com a desqualificação de seus modos de vida e tudo o que fazem expõe como as políticas públicas servem a reprimi-los, não garantido que desenvolvam seus talentos com base em seus desejos. Mesmo ir à escola para quem é da favela pode ser uma tarefa ingrata e a disputa de sentido da escola feita pelo corpo discente se faz ininterruptamente.

Era quinta-feira, dia do grupo de orientação. Do trabalho saí esbaforido, correndo, sabendo que chegaria atrasado ao meu destino, repleto da necessidade constante e habitual de açúcar, sódio e cafeína, que me mantém de olhos abertos durante as 20 horas do dia em que não estou na cama. Ao entrar no ônibus 457, em direção à UERJ, abria o livro *A hermenêutica do sujeito de Michel Foucault* para folhear as últimas páginas que não li, mas estava com sono, suado, o sol entrava pelo vidro traseiro e eu estava sentado no último banco que fica trepidando, ou seja: era impossível me concentrar em algo! (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 24 de setembro de 2015)

O caminho do Engenho Novo até a UERJ é uma grande descida cheia de curvas. O ônibus faz o trajeto em grande velocidade e ficava (quando era professor em uma escola desse bairro) sempre a pensar que se eu fosse um tomate num caminhão de hortifrúti seria mais bem cuidado. Por vezes os motoristas não atentam para quem faz sinal, tanto para embarcar, quanto para desembarcar. Desta vez foi ímpar. Tudo que abomino na educação, com relação à juventude, foi posto diante de mim, como um garçom que coloca a comida diante de um faminto. E até hoje não sei se desceu pela minha garganta, regurgitei ou engoli.

O ônibus parou em um determinado ponto. Eu estava sonolento e suado. Talvez meu cérebro estivesse cozinhando (eu poderia acreditar nisso), mas não estava tendo uma alucinação, e o motorista gritou em alto e bom som:

– Não vai subir ninguém, seus merdas!

– Por que não? Estamos no horário escolar! – disse um menino

– Tá me xingando por quê? – Dizia uma menina

Um grupo de estudantes uniformizados estava tentando embarcar e não sei se alguns não tinham o passe eletrônico (Riocard estudante) ou se o motorista ficou irritado com a possibilidade de tantos subirem e demorarem a passar a catraca. Talvez temesse pela bagunça que fariam. Não ficava claro e eu tentava compreender o motivo da desavença.

Eram mais de 13 horas, com o sol praticamente a pino! O que impedia que os meninos e as meninas naquele ponto sem sombra, esperando para irem à escola, embarcassem? Será que todos os seis estavam sem o maldito passe?

Todos negros, duas meninas mais velhas, três garotos um pouco mais novos e uma menina bem nova, não tinha dez anos ainda, tentavam argumentar, segurando a porta traseira, que ficou aberta por conta da descida de uma pessoa. A porta da frente, onde tinha a roleta ou catraca, estava fechada.

Uma menina, a mais enfurecida forçou a entrada e começou a subir. Bem na minha frente. Um senhor de mais de cinquenta anos, que estava na frente da porta traseira levantou e cheguei a pensar que ele tomaria partido das crianças, mas para minha indignação ele chutou a menina pra fora, literalmente! Nessa hora comecei a me arrepiar do alto da cabeça até o final do dedo do pé. Senti algo como frio, mas era um misto de dor e ódio.

– Não entendeu o motorista? Vai embora, sua semente do mal! Volta pro seu buraco!

– Quem é você pra me bater? Sabe que posso te denunciar? Seu velho escroto!

Insistia o velho:

– Vai embora!

Depois de um estrondo na minha janela, vi que um menino tacou uma pedra no ônibus. Aquilo não fez diferença pra mim. Um rapaz na minha frente se manifestou, acho que em favor dos meninos e meninas, não sei ao certo. O velho continuava a ofender e pejorar de “bandidos” e “merdinhas” e eu que pensava que poderia ser embaraçoso um professor se envolver numa briga fui ficando cego, não consegui ver nada além da menina e o velho. E também surdo, tudo começava a ficar mais confuso e sempre abomino as violências, senti vontade de bater no velho, revidar pela menina e socar o motorista também e quem mais se metesse. Iria colocar as crianças a força no ônibus. Cheguei a levantar, mas nesse momento, claramente, uma senhora disse não sei pra quem:

– Deixa isso pra lá. Menina, vá no próximo, por favor.

O velho começou a fingir estar armado para as crianças, ele já estava tremendo. Os infantes foram calados diante da situação. O ônibus se foi, eu sentei e pra trás eles ficaram. Não conseguia parar de encarar o velho, que me encarou esperando algum apoio visual. Ele não percebeu que há poucos segundos, meu intuito era de rachar a cabeça dele com um soco, mas viu minha desaprovação na minha cara vermelha de ódio. (DIÁRIO DE CAMPO, entrada do dia 24 de setembro de 2015)

O discurso de ódio baliza a vida da população que concentra seus esforços em violentar os estudantes da educação pública porque entendem que eles são os algozes de todos, representando o crime e o vício. Para o motorista e o cobrador, eles nem merecem estar na escola. Já muitos dizem que a frequência serve para garantir o recebimento de programas sociais e aumentar os índices da escola, que após o benefício acabar o caminho da criminalidade é o definido. Mas o pátio e as salas de aula são lugares de encontros potentes no cotidiano. Estes meninos e meninas ainda acreditam na escola. Todavia, estar nela não garante um espaço onde crianças, jovens e adolescentes tenham autonomia ou liberdade em seus processos educacionais sempre cerceados por demandas produzidas para avaliar o que sabem.

A escola é um lugar de disciplina dos corpos e de adestramento, tanto quanto de movimento e de frenesi e, por isso, mais uma vez tornado lugar de captura das subjetividades. Oprimir, ofender e humilhar parece necessário à pedagogia que, no encontro com outros campos de saber, cria hierarquias que não permitem ao alunato serem escutados, sim escrutinados. Por conseguinte, todos os profissionais da escola sentem-se pressionados e

imobilizados para pensarem suas práticas, perpetuando e legitimando o que é mais pernicioso ao discente. As relações de poder são multidirecionais e criam um mapa de enquadramentos.

Muitas escolas têm sido geridas pela PM que enrobustece o quadro técnico. O militarismo parece a solução para a educação mesmo quando entendo que faltem outras estruturas que definitivamente não seja a policial. Já o governo estadual aderiu a polícia militar por meio do PROEIS no intuito de pacificar a educação e garantir que as metas impostas sejam cumpridas, o que tornou a PM um elemento pivô nas práticas já tão policialescas que produzem as relações no cotidiano escolar.

Alinhar o policialesco ao policial em nome da segurança como garantia de direitos, fazendo imposição aos estudantes pobres e que já são massacrados pela truculência da PM, esse é o problema que me incomoda, que vejo ser aplaudido quando alguém tenta chutar do ônibus (que já não queria parar) um estudante que é obrigado a ir à escola e quando ouço no dia a dia que são tralhas e sementes do mal. A vida deles é percebida como algo sem valor e questionar a polícia na escola é um movimento de deslocar essa subjetividade punitiva e bárbara que tece o contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Esther. ESCUTAR. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na Diferença: Um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BATISTA, Vera Malaguti. Adesão subjetiva à barbárie. In: _____. (org.). *Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal*. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

_____. Adeus às ilusões “re” In: COIMBRA, Cecília Maria Bouças; AYRES, Lygia Santa Maria; NASCIMENTO, Maria Livia do (Orgs.). *PIVETES: Encontros entre a Psicologia e o Judiciário*. Curitiba: Juruá, 2008

_____. Vera Malaguti . Filicídio. In: RIZZINI, Irene; ZAMORA, Maria Helena et al (Orgs.). *Crianças, adolescentes, pobreza, marginalidade e violência na América Latina e Caribe: relações indissociáveis?* Rio de Janeiro: Quatro Irmãos/FAPERJ, 2006. p. 253-260.

_____. *Difíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia/Revan, 2003.

BENJAMIM, Walter. O Narrador: Considerações sobre a Obra de Nicolai Leskov. In: _____. *Obras Escolhidas. v. 1. Magia e Técnica: arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 197-221.

BERTONI, Estevão. *Cresce no Brasil o número de escolas básicas públicas geridas pela PM*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>. Acesso em: 09/12/2015;

BRASIL. *Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Livia. IMPLICAR. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na Diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Livia. A produção de crianças e jovens perigosos: a quem interessa? In: *Direitos Humanos não tem idade* CEDECA/São Martinho, 2008.

_____. Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? 2004. Disponível em: <http://www.slab.uff.br/exibetexto2.php?link=.%2Ftextos%2Ftexto22.htm&codtexto=22&cod=22&tp=t&nome_autor=>>. Acesso em: 10/01/2015

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs vol.5*. São Paulo: Ed. 34, 2012

_____. *Mil Platôs vol.3*. São Paulo: Ed. 34, 2012a.

_____. *Mil Platôs vol.2*. São Paulo: Ed. 34, 2011.

_____. *Mil Platôs vol.1*. São Paulo: Ed. 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles ¿Que és un dispositivo? In: _____. *Michel Foucault, filósofo*. Tradução de Wanderson Flor do nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990.

FACEBOOK. *Polícia Militar nas escolas*. Descrição do vídeo postado na página Marcelo Freixo em 18 de setembro de 2014. Disponível em <https://www.facebook.com/video.php?v=823498294357095&comment_id=823731484333776&offset=0&total_comments=25>. Acesso em? 20 de novembro de 2014.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e as classes sociais na América latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

_____. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2012a.

_____. Genealogia e Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2012b.

_____. Não ao Sexo Rei. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2012c.

_____. O olho do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2012d.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2012e.

_____. *Ditos e Escritos VIII. Segurança, Penalidade, Prisão*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012f.

_____. *O Governo de si e dos outros: Curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2008.

_____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2001a.

GALLISA, Cristine. *Alunos protestam contra proibição do uso de shorts curtos em escola*. Edição do dia 25/02/2016 do Jornal Hoje. Disponível em <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/02/alunos-protestam-contraproibicao-do-uso-de-shorts-curtos-em-escola.html>>. Acesso em: 25/02/2016.

GALLO, Silvio. O macaco de Kafka e os sentidos de uma educação filosófica. In: KOHAN, W. (org.). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: 2003.

GARLAND, David. *Acultura do controle: Crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

GOFFMAN, Erving. *Manicômio, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GRANJA, Patrick. *UPP: o novo dono da favela: cadê o Amarildo?* Rio de Janeiro: REVAN, 2015.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica. Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

LEMONS, Flávia Cristina Silveira. Uma crítica à volúpia punitiva da sociedade frente aos adolescentes. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Redução da idade penal: socioeducação não se faz com prisão*. Brasília: CFP, 2013.

LINHARES, Célia. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. In: CANDAU, Vera (Org.) *Ensinar a aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa / Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LOURAU, René. *René Lourau na UERJ: análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades contemporâneas. In: BARROS, M^a Elizabeth Barros (org.) *Psicologia: Questões contemporâneas*. Vitória: Edufes, 1999.

MARAFON, Giovanna; SCHEINVAR, Estela; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Conflitos enquadrados como bullying: categoria que aumenta tensões e impossibilita análises. *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 87-104, 2014

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. *Cárcere e fábrica: As origens do sistema penitenciário (séclos XVI - XIX)*. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: SOUZA, Solange J. (org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. p. 29-46.

NASCIMENTO, Maria Lívia; SCHEINVAR, Estela. Interface: O conselho tutelar como campo de intervenção. In: NASCIMENTO, Maria Lívia; SCHEINVAR, Estela (Orgs.). *Intervenção socioanalítica em conselhos tutelares*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

NASCIMENTO, Maria Lívia; COIMBRA, Cecília; LOBO Lílian. A invenção do humano como modo de assujeitamento In: FILHO, Manoel Mendonça; NOBRE, Maria Teresa. (Org.) *Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa*. Salvador; São Cristovão: EDUFBA/EDUFS, 2009

NIETZSCHE, Friedrich. *A genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *O nascimento da tragédia, ou Helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

O DIA ONLINE. *PM na escola gera polêmica*. Disponível em <<http://odia.ig.com.br/portal/rio/pm-na-escola-gera-pol%C3%AAmica-1.436853>>. Acesso em: 10/10/2013.

PASSETTI, Edson. *Anarquismos e Sociedade de Controle* in: Colóquio Foucault/Deleuze. São Paulo: Unicamp, 2000. Disponível em: <http://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Edson_Passetti.pdf>. Acesso em: 08/08/2016.

_____. Economia política do castigo. *Jornal Libertários*, São Paulo, v. 2, p. 28-29, 2003.

PIEROBON, Camila. Nikolai Leskov: o narrador de Walter Benjamin. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 44, n. 2, p. 263-269, jul/dez, 2013;

SEEDUC. Secretaria do estado de educação: *Policiais militares reforçam segurança em escolas da rede estadual*. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=907706>>. Acesso em: 01/11/2014.

SEPE-NITERÓI. Sindicato estadual dos profissionais da educação do rio de janeiro rio de janeiro - núcleo Niterói: *Nota de repúdio à PM nas escolas*. Disponível em >http://sepeniteroi.blogspot.com.br/2014_09_01_archive.html>. Acesso em: 20/11/2014.

SCHEINVAR, Estela. PRODUZIR. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Orgs.). *Pesquisar na Diferença: Um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. *O Feitiço da Política Pública: escola, sociedade civil e direito da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. Anotações para pensar a proteção à criança. *Revista do Departamento de Psicologia*, Niterói, v. 10, n. 2-3, p. 66-78, 2000.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1(64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RAUTER, Cristina. *O medo à criminalidade como fenômeno da contemporaneidade brasileira: controle social e rebelião*. Tese Apresentada à banca de Concurso Público para Professor Titular de Psicologia Social e Institucional do Departamento de Psicologia/UFF, Niterói/RJ, 2012.

_____. *Criminologia e subjetividade no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

SARAMAGO, José. *Os Poemas Possíveis*. Alfragite - PT: Caminho, 1997.

SAVIANI, Demerval. O Plano De desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Esp., p. 1231-1255, out. 2007

ZANELLA, Andrea. ESCREVER. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na Diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.