



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE:
PROTAGONISMOS E CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DIANTE DAS
MUDANÇAS DE REGIMES DE PODER**

LUCAS DE OLIVEIRA CARVALHO

São Cristóvão - SE

2020

LUCAS DE OLIVEIRA CARVALHO



**DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE:
PROTAGONISMOS E CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DIANTE DAS
MUDANÇAS DE REGIMES DE PODER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal de Sergipe – UFS, linha de pesquisa: educação, conhecimento e cultura, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof.^a. Dr.^a. Dinamara Garcia Feldens

Orientadora

São Cristóvão – SE

2020

LUCAS DE OLIVEIRA CARVALHO

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Carvalho, Lucas de Oliveira

C331d Da sociedade disciplinar à sociedade de controle :
protagonismos e caminhos da educação diante das mudanças de
regimes de poder / Lucas de Oliveira Carvalho ; orientadora
Dinamara Garcia Feldens. – São Cristóvão, SE, 2020.
96 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2020.

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Ensino. 3. Política e
educação. 4. Sociologia educacional. 5. Disciplina escolar. I.
Feldens, Dinamara Garcia, orient. II. Título.

CDU 37.011.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



LUCAS DE OLIVEIRA CARVALHO

DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE:
PROTAGONISMOS E CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DIANTE DAS
MUDANÇAS DE REGIMES DE PODER.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 13. 02. 2020

Prof.^a Dr.^a Dinamara Garcia Feldens (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Fábio Zóboli
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Michele de Freitas Faria de Vasconcelos
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof.^a Dr.^a Gabriela Maia Rebouças
Universidade Tiradentes/UNIT

Prof. Dr. Tiago Santos Almeida
Universidade Federal de Goiás/UFG

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

AGRADECIMENTOS

A feitura desse trabalho não se realizaria sem a ajuda e o acolhimento de várias pessoas que estiveram presentes durante essa jornada. Quero, assim, usar desse espaço para reconhecer a importante contribuição de todos nessa caminhada. Primeiramente, a minha orientadora: Dinamara Garcia Feldens. Muito obrigado pela parceria, pela confiança, pelas aventuras e por ter me apresentado autores, como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Nietzsche, tão necessários na construção desse trabalho e na transformação da forma de construir meu próprio pensamento. Aos meus companheiros e amigos do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS), em especial Juliana, Leonardo, Camilo, Giceli e Elder. Nossas conversas e debates sempre abriram caminhos e possibilidades durante esse processo. A Universidade Federal de Sergipe (UFS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), por todo aprendizado nesse período. A CAPES, pelo financiamento da pesquisa. As professoras Michele Vasconcelos (UFS), Gabriela Rebouças (UNIT) e aos Professores Fabio Zoboli (UFS) e Tiago Almeida (UFG), pela disponibilidade de leitura e pelas contribuições trazidas para a composição desse trabalho. Aos amigos, em especial Lua, Túlio, Yasmin e Marina, pelas escutas, conselhos e encorajamentos. A minha companheira, Samira, pela generosidade, cumplicidade e apoio ao longo desse percurso. Aos meus pais e ao meu irmão pelo amor, carinho e por todo incentivo e acolhimento.

RESUMO

Este trabalho buscou trazer um exercício teórico do conceito de poder através da sociedade disciplinar de Michel Foucault e da sociedade de controle de Gilles Deleuze. Almejamos refletir como a escola, enquanto instituição da modernidade, está sendo impactada por alterações na lógica de funcionamento das relações de poder a partir da atualização de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle e como isso tem penetrado e atingido a sua autonomia e soberania enquanto instituição de confinamento. Tendo em vista que o poder na sociedade de controle atua em modo “aberto”. Ou seja, fora da lógica de confinamento típica da sociedade disciplinar a qual a escola foi instituída. Buscamos – através da análise da relação e das tensões institucionais entre a escola e a família, da produção e da regulamentação de novas formas de violência e da atuação de dois movimentos políticos, a escola sem partido e as recentes ocupações dos secundaristas – trazer indícios que têm caracterizado esse processo de atualização e de transformação que tem permeado a escola.

Palavras-chaves: poder; poder disciplinar; sociedade de controle; escola; educação

ABSTRACT

This work sought to bring a theoretical exercise of the concept of power through the disciplinary society of Michel Foucault and the control society of Gilles Deleuze. We aim to reflect how the school, as an institution of modernity, is being impacted by changes in the logic of functioning power relations with the updating of a disciplinary society to a society of control. And how it has penetrated and achieved its autonomy and sovereignty as an institution of confinement. Since power in the controlling society acts in an "open" mode. That is, outside the logic of confinement typical of the disciplinary society to which the school was instituted. We seek through the analysis of the relationship and institutional tensions between school and family, the production and regulation of new forms of violence and the performance of two political movements, the school without party and the recent occupations of the secondary, bring clues who have characterized this process of updating and transformation that has permeated the school.

Keywords: power; disciplinary power; society of control; school; education

SUMÁRIO

1.A TODOS QUE CAMINHAM.....	09
2. AS INSTITUIÇÕES DISCIPLINARES E A EMERGÊNCIA DE NOVAS TECNOLOGIAS DE PODER.....	17
2.1. O projeto moderno, a sociedade disciplinar e a biopolítica.....	17
2.2. O aprimoramento das tecnologias de poder: rumo a uma sociedade de controle.....	24
2.3. A desterritorialização das instituições disciplinares.....	29
3. ENSAIOS DE DESFAZIMENTO E CLAMORES POR ORDENAMENTO.....	37
3.1. Moral, verdade e poder.....	37
3.2. A moral: jardim do Éden da família tradicional.....	42
3.3. As fronteiras se dissolvem: estruturas que trepidam.....	46
3.4. A insurgência dos ressentidos.....	50
4. OS REFINAMENTOS DA VIOLÊNCIA E SEUS ATRAVESSAMENTOS SOBRE A ESCOLA.....	56
4.1. Os mecanismos de produção da violência.....	56
4.2. A produção da violência disciplinar.....	59
4.3. A inserção de uma violência do controle.....	64
4.4. Temor e insegurança: a escola em perigo.....	68
5. DOIS MOVIMENTOS: DUAS FORMAS DE DESFAZIMENTO.....	74
5.1. Nada mais será como antes.....	74
5.2. Escola sem partido: desfeituas pelo enrijecimento autoritário.....	78
5.3. Ocupações secundaristas: desfeituas pela resistência criadora.....	83
6. RACHADURAS DO PORVIR.....	88
7. REFERÊNCIAS.....	92

1- A TODOS QUE CAMINHAM:

O ranger dos ossos, os passos soltos pela terra, os gritos, os corpos dóceis ou dissolvidos, corpos rebeldes, as palavras, os rabiscos, o silêncio, as ideias, os pensamentos, a memória, o esquecimento, o capturado e o fugitivo, tudo que entre si compõe segmentos, contrações e extensões do que é vivo. Esse emaranhado de acontecimentos, essas linhas de composição, esse mergulho caótico por essas zonas de entremarés são os traços, as formas e a singularidade que dão força a esse trabalho.

Buscamos, assim, nesse exercício teórico fazer uma discussão trazendo os conceitos de sociedade disciplinar desenvolvido por Michel Foucault(2014) e de sociedade de controle de Gilles Deleuze(2010) para refletir, na educação, como a escola enquanto instituição disciplinar da modernidade é afetada institucionalmente pela inserção de numa nova mecânica de poder: o controle. Procuramos, também, entender como os refinamentos e as transformações nesse processo de atualização de uma tecnologia de poder para outra têm impactado nas dinâmicas das relações de poder inerentes à escola.

As recentes transformações no mundo nos mostram uma certa confusão das fronteiras e das estruturas que até então pareciam bem definidas e sedimentadas. Regimes de governo que não sustentam sua legitimidade como o nosso caso recente com o golpe de 2016. Instituições que transgridem seus limites, se impondo e atuando sobre outras esferas e territórios. As reformas nos mais diversos setores da vida social atendendo, assim, aos interesses de um capital cada vez mais “financeirizado”. São, esses, alguns dos exemplos que nos levam a pensar sobre as transformações na dinâmica das tecnologias e das relações de poder. Assim sendo, decidimos trazer essa reflexão para educação e em especial para a escola, porque se acreditamos que estas turbulências em um amplo campo organizativo da sociedade passam por uma transição, por um aperfeiçoamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle e se estas tecnologias de poder (disciplina e controle) estão imbrincadas diretamente com a produção de um saber, saber este científico. É na escola, no território de exercício do saber e do conhecimento, que podemos ir às extremidades buscar indícios desse processo de transformação.

Pensar e percorrer os contornos dessa pesquisa se fez um desafio potente. Como historiador sempre tive interesse pelo tempo e, principalmente, pelo o que o homem

dentro dele fez, construiu e constituiu de si mesmo. As mudanças, as rupturas, as revoluções, as novas formas de existência, as transformações sociais, econômicas, políticas, as transformações da própria história, sempre, foram questões que me instigaram. Talvez, foi esta minha posição de historiador que fez permanecer em mim um certo olhar de criança. Olhar este de curiosidade sobre o mundo e sobre as coisas a seu redor; um olhar desbravador diante daquilo que a experimentação da vida proporciona viver. Falo aqui da capacidade de surpreender-se, da capacidade de descobrir e descobrir-se. É a possibilidade do encontro com a descoberta, com o novo, com o ainda impensável, imponderável que me põe a caminhar por essas trilhas do conhecimento.

Era preciso avançar. Não bastava mais compreender os motivos, as consequências e as transformações ocorridas no tempo. Nos interessava, agora, em compreender o que fazia mover as coisas; compreender a mecânica de funcionamento, as linhas, as composições de força que fizeram e fazem com que o mundo em que estamos assentados fosse construído e por conseguinte diluído – ou seja, nos interessava entender o movimento de construção e dispersão no qual nós estamos inseridos. Nessa perspectiva, as grandes narrativas, as grandes estruturas políticas e econômicas não poderiam sozinhas dar conta dos por menores e dos detalhes. Foi nesse contexto e a partir dos encontros e debates no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades (GEPCS) que o encontro com o pensamento de Michel Foucault e de Gilles Deleuze fez com que deslocássemos nosso olhar sobre as coisas e, também, sobre a forma de construir nosso próprio pensamento.

Foucault, especialmente o Foucault genealógico, construiu seu pensamento filosófico dentro de um panorama histórico lidando com o tempo e com as transformações sociais dentro deste. Fez isso não dentro de uma perspectiva linear como se suas pesquisas fossem uma caminhada dentro de um supermercado onde as coisas já estariam dispostas em prateleiras bastando apenas recolhê-las e colocá-las no cesto. Muito pelo contrário, Foucault usa do tempo histórico justamente para buscar o que escapa a sua linearidade, para buscar o que de descontínuo nele habita. Busca, portanto, entender as coisas e as transformações de suas engrenagens, conteúdos e formas através do conjunto de forças e de acontecimentos que as impulsionam para um outro lugar, um outro sentido, uma outra mecânica e lógica de funcionamento. Ou seja, o pensamento de Foucault não buscou encontrar um sentido originário, mas o itinerário das forças que compõem e transformam este sentido (FOUCAULT, 2017).

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do asceticismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua “origem”, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será, ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro; não ter pudor de ir procura-las lá onde elas estão, escavando os *bas-fonds*; deixar-lhes o tempo de elevar-se do labirinto onde nenhuma verdade as manteve jamais sob sua guarda. Os genealogistas necessitam da história para conjurar a quimera da origem (FOUCAULT, 2017, p.61).

Deleuze, por sua vez, em seu pensamento esteve preocupado em entender esse emaranhado de linhas que compõe esses processos de agenciamento, esfacelamento e liberação. Ele esteve preocupado em ver em meio a estes estados de unificação: quais as linhas se entrelaçam e amarram esses nós. Importa para ele, mais do que o estado das coisas, ver por onde esparrama essas forças que se fazem crescer por dentro dessas articulações (DELEUZE, 2010). Fazer aparecer as sedimentações, as transições, as tensões e as dissoluções desse processo, mais do que estabelecer um ponto originário de onde tudo deriva, foi a estratégia utilizada para travar o debate teórico que se impõe neste trabalho.

É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chamou de “atualidade” (DELEUZE, 2010, p.113).

A partir disso, aproximamo-nos dos estudos de Foucault sobre o poder. Pudemos, então, entender o poder de um ponto de vista que o concebe como relação de força e relação de força com o outro. Logo, entender o poder em sua capilaridade e não como algo que derive de um ponto fixo, rígido como o Estado ou como a imagem do soberano (FOUCAULT, 2017). Ter essa compreensão deu a nós os subsídios necessários para entender as transformações nas instituições modernas, no caso específico a escola, tendo em vista a composição e o choque de forças que as conceberam e que agora parecem desfazer-se. A relação entre poder e saber, nesse sentido, também foi importante para compreender que o saber, ou os saberes, não é algo encerrado em si mesmo, uma coisa, portanto, pura, neutra e fria. Nos saberes existem intencionalidades, relações de força e de poder envolvidas e estes estão imbricados nos mecanismos e tecnologias de poder como é o caso do biopoder, do poder disciplinar e da sociedade de controle. Existe, assim, por todos estes mecanismos de poder um saber científico que os alimentam, os aperfeiçoam e os refinam.

O poder delinea uma segunda dimensão irreduzível à do Saber, embora ambos continuem mistos concretamente indivisíveis; mas o saber é feito de formas, o Visível, o Enunciável, em suma, o arquivo, enquanto o poder é feito de forças, relações de forças, o diagrama (DELEUZE, 2010, p.120).

Entender o funcionamento, o exercício e a mecânica do poder, bem como a sua relação com o saber abriu caminho para que seguíssemos mais de perto um estudo sobre as tecnologias de poder e sua relação com as transformações políticas, sociais, econômicas, culturais e no próprio campo do saber, como também sua relação com as instituições que compõem a organização de nossa vida social. É a partir disso que chegamos aos conceitos de sociedade disciplinar e de sociedade de controle para buscar pistas de como estes processos de refinamento têm atravessado a escola.

A sociedade disciplinar foi constituída através de uma tecnologia de poder (a disciplina) que incidia e ainda incide sobre os corpos através da ordenação dos movimentos, das normas de comportamentos, da metrficação dos gestos, etc. (FOUCAULT, 2014). Ou seja, a disciplina executa, segundo Foucault (2014), toda a construção de uma “*anátomo-política*” que não seria possível de se efetivar sem a construção de espaços de confinamento. A partir da emergência de uma sociedade de controle, anunciada por Deleuze, desenvolve-se uma mecânica de poder que não se exerceria mais por interrupção e recomeço como antes era em uma sociedade típica de um poder disciplinar. Agora, esse poder atuaria através de um exercício contínuo e ininterrupto (DELEUZE, 2010). Compreendendo as dinâmicas e as atualizações na forma de funcionamento dessas tecnologias de poder colocamo-nos a pensar que a constituição de uma sociedade de controle poderia inaugurar um avanço das tecnologias de poder e, conseqüentemente, de um saber científico sobre os limites, autonomias e soberanias das instituições modernas.

É sobre esse chão conceitual que caminhamos buscando pistas, rastros, pegadas que nos possibilitassem compor e construir nosso pensamento para, assim, traçar as linhas que compõem esse momento atual com seus desvios, enrijecimentos, contradições, trepidações e deslocamentos. Este é o exercício teórico que buscamos desenvolver na tentativa de fazer emergir, de fazer vir à tona, de contornar os meandros muita das vezes confusos desse processo de atualização.

Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as “visibilidades” e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados. É o pensamento como arquivo (DELEUZE, 2010, p.123).

Sendo assim, este trabalho é um retrato de momento, estável em sua parcialidade, e todas essas articulações de conceitos, todas essas torções, esticões e encolhimentos do pensamento evidenciam a vontade e a força de refletir sobre esse instante. Não se trata, no entanto, de abstrações, divagações, previsões e promessas de verdade. Trata-se da construção de um pensamento que se produz caminhando, contornando curvas, subindo e descendo montanhas, por vezes estacionando ou se perdendo em encruzilhadas, mas que, ainda sim, segue se fazendo na ação.

A descoberta do acontecimento implica em uma arte das superfícies, em um pensamento que já não procede por fundamentação ou representação, mas que diz respeito apenas àquilo que acontece, sem remeter-se ao que possa estar por baixo o por cima (GALLO, 2010, p.52).

Pensar esse trabalho teórico, portanto, exigiu de nós não somente traçar uma linha conceitual de segurança compreendendo, assim, definições dos conceitos, traçando linhas históricas do próprio percurso conceitual, organizando, ordenando e racionalizando sucessões de encadeamentos de ideias, expondo divergências, oposições e confrontações teóricas. Não nos bastava servir de mediador de um debate filosófico, servir nossas bocas, mãos e palavras para que os filósofos, sozinhos, falassem. Coube a nós o desafio de através do pensamento, dos conceitos, das estéticas desses filósofos criar um outro lugar, uma palavra nova, riscar outras linhas, compor outros mapas dessa geografia.

Os movimentos que os conceitos desenham linhas – riscam um roteiro do pensamento agindo. O pensamento vai cartografando traços que formam um mapa. Os conceitos vão vibrando neste mapa, sempre latejantes e disformes, toda vez que se cruzam ou que se articulam constituem um novo entendimento. Provisório, porque o entendimento deve ser provisório, ele é, no pensamento, a coisa mais precária que se pode atingir (FELDENS, 2008, pp.31-32).

Nesse sentido, entendemos e usamos os conceitos como possibilidades para caminhar, para agir, para pensar, pensar o pensamento, para fazer emergir contornos de realidades quando imersos no estado caótico dos acontecimentos. Ou seja, o conceito para nós é uma forma de pensar, de navegar, de fazer brotar, e não um instrumento de definição, de solução, de dureza. Precisamos torcer, embaralhar, misturar, fazer trepidar as linhas conceituais para fazer crias, fazer do movimento do pensamento outros movimentos.

Um conceito é um conjunto de variações inseparáveis, que se produz ou se constrói sobre um plano de imanência, na medida em que este recorta [196] a variabilidade caótica e lhe dá consistência (realidade). Um conceito é, pois, um estado caótico por excelência; remete a um caos tornado consistente, tornado Pensamento, caosmos mental. E que seria pensar se não se comparasse sem cessar com o caos? (DELEUZE; GUATTARI, 2010 p.245).

Por tudo aquilo que transborda pelas margens da linearidade e da construção do pensamento, fazendo-se dentro de suas crises, de seus estados de tensão e de instabilidade e compreendendo que esse fazer se dá em estágios caóticos, estágios de luta e de disputa fincados nesse chão, nessa materialidade das coisas – muito longe, assim, das noções de abstrações pacíficas como lugar da construção da racionalidade – é que a cartografia (desenvolvida por Deleuze e Guattari em Paris e trazida para o Brasil por Suely Rolnik) faz sentido para nós como possibilidade de construção desse trabalho teórico, pois a “pesquisa cartográfica sempre busca a investigação da dimensão processual da realidade.” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p.265).

Usamos, assim, a cartografia para compor, ao mesmo tempo que construímos a teoria, uma espécie de movimento de “*desmetodização*”. E o fazemos por acreditar que estamos lidando com processos de criação em que a produção da realidade se faz no momento do encontro com o conhecimento. Dessa forma, não existe uma fórmula dada, um caminho previamente traçado, ou mistérios ocultos prontos para serem descobertos. A composição teórica deste trabalho se faz em movimento e por isso, como já dissemos, a dureza das definições conceituais não nos serve, os modelos tradicionais não nos servem, o modelo em si não nos serve. Por isso, “*desmetodizamos*” (não com menos rigor), por isso desterritorializamos, por isso cartografamos.

A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (ROLNIK, 1989, p.15).

Sempre para frente e nunca voltando ao mesmo lugar, aos mesmo significados, as mesmas formas de entendimento – a construção dessa cartografia teórica se dá no desapossamento das tradições epistemológicas e conceituais. Mais do que traçar uma trajetória, pensamos processualmente e através daquilo que emerge diante de nossos olhos; a partir do contato e da experiência, temos a chance de dar sentido e visibilidade aquilo que se cartografa.

Portanto, o que é incontroverso ou inequívoco não oferece, para a cartografia, nenhum privilégio na produção de conhecimento. Para a cartografia, os dados não se constituem como tais porque são passíveis de verificação ou de reprodução. O conhecimento a ser produzido e compartilhado pela pesquisa cartográfica abrange as zonas de ambiguidades, acolhendo a experiência sem desprezar nenhuma de suas faces, seja a da objetividade, seja a da subjetividade (BARROS; BARROS, 2013, p.375).

É através da composição de uma rede de forças na qual o objeto encontra-se conectado que podemos dar vasão à multiplicidade de sentidos, bem como podemos

suscitar outras questões, outros problemas. Nesse sentido, essa construção teórica não se realizou pela busca de uma origem, nem buscou, necessariamente, atingir um fim. Ela se realizou pelo meio, conjecturando problemas, abrindo caminhos, compondo linhas, circundando formas, sempre buscando “*desasujeitar*” o movimento, criando e transformando a partir dos seus efeitos e dos seus rastros.

Na construção desse trabalho na segunda seção intitulada “**AS INSTITUIÇÕES DISCIPLINARES E A EMERGÊNCIA DE NOVAS TECNOLOGIAS DE PODER**” buscamos tecer uma construção teórica a partir da emergência de um poder disciplinar na modernidade. Poder, este, que está justaposto a uma outra tecnologia de poder: a biopolítica. Pretendemos mostrar como o poder disciplinar, que age sobre o corpo e o indivíduo, e a biopolítica, um poder que age sobre a vida, sobre uma ideia de população, marcaram a modernidade. A partir disso abordamos a emergência de uma sociedade de controle em sua lógica de exercício contínuo, horizontalizado e simultâneo. Em seguida, através de uma discussão sobre a interação e o equilíbrio entre um poder de soberania assentado dentro de uma norma jurídica e um poder disciplinar calcado num campo do saber, discutimos como esse equilíbrio se altera com a emergência de uma sociedade de controle, marcando, assim, um avanço das tecnologias de poder sustentadas por todo um saber científico sobre as soberanias das instituições disciplinares, como é o caso da escola.

Na terceira seção, intitulada “**ENSAIOS DE DESFAZIMENTO E CLAMORES POR ORDENAMENTO**” fizemos uma discussão em torno da relação entre a instituição familiar, mais especificamente o modelo tradicional de família, e a instituição escolar para fazer emergir por um lado o campo de disputa e de expansão entre as instituições aberto pelo processo de afrouxamento das fronteiras disciplinares. Tal campo de disputa pode ser expressado a partir diluição da noção de autoridade, já que sem fronteira, limites e legitimidades que garantam a soberania das decisões e do exercício do poder de autoridade, aquele que tem o poder de dar a ordem, a última palavra, se deteriora cada vez que esse poder de controle se mostra em um exercício para fora do confinamento das instituições. Por outro lado para mostrar que seja por uma via disciplinar ou por uma lógica de controle há nesses contextos uma outra força que reivindica o retorno da ordem, o retorno do caminho perdido, desvirtuado, pervertido, que reivindica os valores morais originários e fundacionais dessa sociedade. Logo, as tramas de poder que se dão nesse contexto, assim ocorrem sobre o solo de uma moral. É por isso,

que aqui usamos o pensamento de Nietzsche sobre a moral intercruzando com as discussões sobre a transição de uma sociedade disciplinar para uma de controle.

Na quarta seção, **“OS REFINAMENTOS DA VIOLÊNCIA E SEUS ATRAVESSAMENTOS SOBRE A ESCOLA”** avançamos na discussão sobre as formas de produção da violência que marcam as práticas disciplinares, como também, as transformações nesse campo através da inserção de uma sociedade de controle. E como o refinamento da produção dessa violência, que atinge estágios tão sofisticados e quase imperceptíveis de coerção em um primeiro momento, começa a apresentar os efeitos sentidos nesse processo. Discutimos como essa produção quase invisível da violência coloca a escola em um estado de insegurança e de perigo. Pois, no poder disciplinar a violência se exercia em todos os seus processos de enquadramento, mas existia um campo perceptível da exteriorização dessa violência naqueles que fugiam, escapavam da norma, das técnicas e modelos de disciplinamento, existia, portanto, uma média de segurança mesmo diante daquilo que escapava. Com a “chegada” de uma sociedade de controle a explosão dos atos violentos não deixam de existir, mas a produção desse esgarçamento violento se dá cada vez mais num plano interno, silencioso e estendido à todos. E como consequências dessas transformações têm se produzido formas e práticas de violência que fogem da “normalidade” escolar.

Na quinta seção, **“DOIS MOVIMENTOS: DUAS FORMAS DE DESFAZIMENTO”**, abordamos dois movimentos políticos recentes e distintos que são uma amalgama de tudo que foi discutido até agora sobre essa atualização da disciplina para o controle e os tensionamentos e trepidações que isso tem causado na escola como também em outras instituições. Ambos os movimentos reivindicam uma outra coisa que não seria mais a escola moderna da disciplina. Um por um viés mais autoritário como é o caso da “escola sem partido”. Outro, por um viés de resistência, criação e inventividade como foi o movimento que resultou nas recentes ocupações secundaristas, portanto duas formas de desfazimento do modelo moderno de escola.

2- AS INSTITUIÇÕES DISCIPLINARES E A EMERGÊNCIA DE NOVAS TECNOLOGIAS DE PODER

Nessa seção buscaremos trazer os conceitos de sociedade disciplinar e de biopolítica para mostrar como o exercício dessas tecnologias de poder sustentaram, compuseram e legitimaram, junto a um poder de soberania, o “bom” funcionamento das instituições modernas. Trataremos, também, como as mudanças políticas, econômicas e sociais propiciaram a emergência de uma nova tecnologia do poder inserida dentro da concepção de uma sociedade de controle e como a emergência desses novos dispositivos de poder tencionam e avançam sobre as soberanias das instituições (mais especificamente sobre o modelo de escola moderna) desarticulando o equilíbrio e a inter-relação entre diferentes tecnologias de poder, afetando assim o próprio funcionamento dessas instituições.

2.1. O PROJETO MODERNO, A SOCIEDADE DISCIPLINAR E A BIOPOLÍTICA

Os séculos XVII e XVIII foram marcados por profundas transformações na forma de organização do mundo ocidental. A revolução científica, iniciada ainda no século XVI, lança as bases para a constituição da ciência moderna e para a construção do sujeito moderno. O mundo com seus acontecimentos e suas transformações, mais do que descrito e observado, passa agora a ser provado e medido matematicamente. Toda uma base de racionalização e de possibilidade de construção de mecanismos de controle sobre a natureza são lançadas nesse período, tendo início ainda na renascença (séc. XVI), desenvolve-se com o ápice da revolução científica no século XVII e consolida-se enquanto projeto moderno a partir dos ideais iluministas no século XVIII. Com isso toda uma noção de sujeito unificado e centrado ergue-se nesse momento (HALL,2006).

Muitos movimentos importantes no pensamento e na cultura ocidentais contribuíram para a emergência dessa nova concepção: a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem (sic) no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do

dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada (HALL, 2006, pp.25-26).

A revolução científica de fato lançou as bases para a ciência moderna, mas é através dos ideais iluministas onde serão lançadas as sementes para a construção de um projeto moderno de homem e de sociedade civilizada. Talvez por isso pensadores, como Sergio Rouanet (1993), entendam o que nós convencionamos chamar de iluminismo como sendo, essencialmente, uma concepção filosófica. O iluminismo para Rouanet (1993) não estaria encrustado em um período histórico específico, ou seja, o século XVIII seria o período de gestação e de nascimento desse projeto através do pensamento dos filósofos da época, mas não se encerraria nesse tempo. Pelo contrário, teria nos séculos seguintes sob os auspícios de seus herdeiros, os liberais-capitalistas e os socialistas, a continuação da caminhada rumo a construção do mundo civilizado das luzes seguindo seus conceitos e princípios.

O projeto civilizatório da modernidade tem como ingredientes principais os conceitos de universalidade, individualidade e autonomia. A universalidade significa que ele visa todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. A individualidade significa que esses seres humanos são considerados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade e que se atribui valor ético positivo à sua crescente individualização. A autonomia significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e a adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material (ROUANET,1993, p.09).

A luta pela construção de um projeto moderno de civilização desapossou rapidamente o mundo medieval de seus sentidos. O mundo descentralizado, dividido em feudos, tribos, pequenas aglomerações de pessoas, o mundo fundado nos laços coletivos de parentescos, de comunidade, o mundo regido pelos ideais transcendentais religiosos, especialmente os ideais cristãos, é abruptamente desgarrado daquilo que lhe dava sentido de ser e de existir. Porém, as bases modernas já estavam lançadas, os ideais universalistas, individualistas e autonomistas já se expandiam pela ciência, pela política e pela economia (ROUANET,1993). Abruptamente desapossaram o mundo de sentido e abruptamente deram a ele sentido novamente. Para se ter uma ideia da velocidade dos acontecimentos basta lembrar que no século XVII Galileu Galilei, para muitos considerado o pai da ciência moderna, estava sendo condenado e censurado pelo Tribunal do Santo Ofício por defender o modelo heliocêntrico, enquanto que, logo após, já no século XVIII os filósofos das luzes defendiam o livre exercício do pensamento e da ciência.

As mudanças foram rápidas e profundas e nesse sentido os ilustradores do século XVIII tiveram importância fundamental sedimentando as bases do projeto moderno. No campo da intelectualidade pregaram o livre exercício da razão, da ciência e do pensamento. O indivíduo deveria ser livre para estudar e fazer as críticas necessárias, há nesse momento uma tentativa de ruptura e de liberalidade das amarras da doutrina e da censura da religião cristã. Politicamente, defenderam a liberdade frente aos despotismos, seja por uma via liberal onde defendia-se que dispositivos deveriam ser criados para evitar agressões do Estado aos indivíduos, ou ainda por uma via mais democrática onde era defendido que o próprio cidadão ajudasse a construir o governo. Economicamente, por uma via intervencionista ou não intervencionista do Estado, lutaram pela autonomia econômica dos indivíduos, pois acreditavam que não seria possível ser livre e autônomo sem as condições materiais mínimas para tal (ROUANET, 1993).

Mais adiante, liberais e socialistas darão seguimento à construção desse projeto civilizado herdado dos ilustradores do século XVIII. Os liberais farão isso através de um liberalismo econômico pautado numa noção de uma interdependência social mundial pautada na, também, internacional divisão do trabalho e de um liberalismo político que seguia lutando contra os despotismos e contra a imposição de um povo sobre o outro. Por sua vez, os socialistas realizarão isso a partir da ideia de abolição das classes sociais, ou seja, o indivíduo só seria livre se todos os outros pudessem desfrutar igualmente dessa liberdade e seria, portanto, através da abolição de classes que esse indivíduo seria emancipado (ROUANET, 1993). Parece claro que, mais que a marcação de um período histórico, o iluminismo representa uma concepção de ideias e de um projeto moderno de mundo. Tais ideais ecoaram durante séculos e ainda fazem parte de nossa forma de estar e dar sentido ao mundo e as coisas. Somos filhos desse projeto e estamos impregnados dele.

Em meio as transformações no campo da ciência, do saber e da forma de compreender o mundo, as revoluções Francesa e Industrial, também, mexeram no funcionamento e no regime de hierarquias das estruturas políticas, sociais e econômicas. A consolidação do Estado Moderno pautado na tripartição de poderes e em ideais liberais/sociais trouxe consigo uma série de transformações profundas nas relações de poder. Há uma ruptura com o modelo descentralizado do feudalismo, pautado no vínculo à terra e à tradição, em prol de um modelo mais centralizado gestado inicialmente pelas monarquias absolutistas. Estas que em seguida seriam contestadas e substituídas pelas democracias liberais para atender à garantia das liberdades individuais e do livre

comércio. Esse movimento está intimamente imbricado aos interesses da burguesia enquanto classe e do capitalismo enquanto sistema econômico emergente (ANTUNES; KIYAMA; PALERMO, 2014). Logo, a consolidação do Estado Moderno significa, também, a consolidação da burguesia enquanto classe detentora de poder político e econômico e do capitalismo enquanto sistema econômico dominante.

As transformações políticas e econômicas, as revoluções, o surgimento de outras classes e sistemas econômicos mudaram completamente a configuração organizativa e o funcionamento da sociedade. A concepção do Estado Moderno compreende uma tentativa de acomodar e fazer funcionar toda essa dinâmica social, política e econômica vigente. Entretanto, faz-se necessário atentar ao fato de que todos esses processos de mudanças estão atrelados à ação de uma série de racionalidades nos mais diversos campos.

Na economia haverá a ação de uma racionalidade que será fundamental para dissolver a lógica produtiva ainda do medievo e implantar uma mentalidade empresarial da modernidade, além do fato de consolidar a expansão de uma mão de obra livre e assalariada importante ao período industrial. Na política toda uma construção racional institucionalizará o direito, as leis, as normas como legitimadores para o exercício do governo das autoridades sobre o restante da população. Na cultura por via, também, de uma racionalidade a visão tradicional sacralizada, até então consolidada na religião, será descentralizada em outras instâncias autônomas como a ciência, por exemplo (ROUANET, 1993). Será, portanto, a ação dessas várias frentes no campo da racionalidade que ajudará a construir o Estado, as instituições, o sujeito, a moral, ou seja, ajudará a construir elementos essenciais para a consolidação do mundo moderno.

Uma ideia de modernização do mundo passará pela tentativa de associar uma modernização funcional – onde uma racionalidade seria trazida para dentro das instituições buscando alcançar sua máxima eficácia – e uma modernização iluminista, onde uma razão emancipatória deverá ser integrada a todo campo social buscando possibilitar a autonomia dos indivíduos (ROUANET, 1993). A ideia sustentada era de que quanto mais o Estado e suas instituições funcionassem e fossem racionalmente eficazes, mais ajudaria esses indivíduos de estarem próximos de sua autonomia e quanto mais esses indivíduos fossem atravessados por uma racionalidade emancipatória, mais o Estado e suas instituições funcionariam eficazmente (ROUANET, 1993). Desta maneira, por trás da concepção do mundo moderno existem várias frentes de uma racionalidade orientando esse processo. Há, assim, uma lógica que se assume como: “o modelo de

racionalidade”. E será através dele que se projetará a formação do Estado e do mundo moderno.

Essas relações entre um modelo de racionalidade, as instituições e os indivíduos podem nos dar pistas do porquê autores como Foucault se debruçaram sobre as extremidades desses processos de composição e de articulação buscando entender como se deram a construção, as mecânicas de funcionamento e de produção na modernidade a partir da emergência de uma série de saberes possíveis e , também, de uma série de exercícios, procedimentos e técnicas de poder como é o caso da disciplina e da biopolítica nesse período (FOUCAULT,2005).

Todas essas transformações e rupturas, que são marcas desse período, terão seus efeitos ressoando pelos séculos que se seguiram. Eric Hobsbawm (2012), tenta dar a dimensão da profundidade desses acontecimentos, logo, na introdução do seu livro “A Era das Revoluções” quando diz:

As palavras são testemunhas que muitas vezes falam mais alto que os documentos. Consideremos algumas palavras que foram inventadas, ou ganharam seus significados modernos, substancialmente no período de 60 anos de que trata este livro. Palavras como “indústria”, “industrial”, “fábrica”, “classe média”, “classe trabalhadora”, “capitalismo” e “socialismo”. Ou ainda “aristocracia” e “ferrovia”, “liberal” e “conservador” como termos políticos, “nacionalidade”, “cientista” e “engenheiro”, “proletariado” e “crise” (econômica). “Utilitário” e “estatística”, “sociologia”, e vários outros nomes das ciências modernas, “jornalismo”, e “ideologia”, todas elas cunhagens ou adaptações deste período. Como também “greve” e “pauperismo” (HOBSBAWM,2012, p.19).

Será nesse emaranhado de acontecimentos e transformações, nesse processo de convulsão de antigas estruturas e da emergência de novas formas organizativas de ser, de estar e de se colocar no mundo que Foucault pensará o aparecimento de uma nova tecnologia de poder tendo em vista que em meio as liberações promovidas por essas mudanças em amplo seguimento da vida social se produz inevitavelmente novas formas de domínio, de controle, de assujeitamento. No caso em questão, Foucault (2014) vê o aparecimento de uma tecnologia de poder que não incide num corpo social de forma homogênea, mas, sim, uma técnica de poder que age diretamente no corpo do indivíduo. Uma técnica de poder que sobre a pele do indivíduo produz, rabisca, forja o sujeito. Trata-se da disciplina e do poder disciplinar.

Muitas coisas, entretanto, são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a

eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade, enfim: implica uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre processos de atividades mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2014, pp.134-135).

Diferentemente do poder de soberania que se exerce de forma globalizante por todo um corpo social e de forma homogênea por meio de uma série de leis e regras. O poder disciplinar exerce-se insidiosamente sobre o indivíduo. É um poder que se exerce pela produção e pelo que traz de positivo em sua ação. O processo de docilização dos corpos dar-se por um lado pela potencialização da capacidade desse corpo produzir e por outro lado pelo exercício, pelo adestramento, pelo treinamento. Ou seja, por mecanismos que fazem com que esse corpo produza a partir de determinada mecânica, de determinada forma de fazer e de fazer-se (FOUCAULT, 2014). Constitui-se, assim, uma “*anatomia política*” que implica em uma economia de poder, pois ao mesmo tempo em que há um aumento produtivo que torna esse corpo útil, há, também, por todos os lados as capturas sutis que fazem com que a disciplina torne este mesmo corpo, um corpo dócil (FOUCAULT, 2014). É por isso que Foucault (2014, p.137) diz que: “A disciplina é uma anatomia política do detalhe”.

Para o exercício da disciplina, para que o poder disciplinar de fato penetrasse no corpo e produzisse efeito, era preciso também a captura e a repartição do espaço, do tempo e das atividades. É nesse contexto que as instituições disciplinares como a fábrica, os hospitais, os hospícios, as prisões, as escolas assumiram papel importante na docilização e no adestramento desses corpos como, também, na gerência da multiplicidade de indivíduos os docilizando, adestrando-os e fazendo reluzir a individualidade de cada sujeito como uma marca que os distinguem dos demais (FOUCAULT, 2014).

Nesse sentido as instituições disciplinares, como é o caso da escola, terão um papel fundamental para a potencialização produtiva, para a marcação e constituição dos sujeitos tornando possível na massa populacional identificar o sujeito aluno, militar, professor, operário, louco, médico, entre tantos outros. Será, portanto, através dessas instituições, da utilização e da repartição de seus espaços que todo um arquétipo político, social e econômico moderno será amortizado, sustentado e produzido. “Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.” (FOUCAULT, 2014, p.140). E assim o faz porque precisa de um território, de um lugar,

de um chão onde esse poder possa ser exercido sem interferências externas e onde as possibilidades de escape sejam reduzidas ao máximo. Mais à frente retornaremos a essa questão referentes ao poder disciplinar, às instituições disciplinares e suas soberanias buscando refletir suas eventuais transformações com a emergência de uma nova tecnologia de poder: o controle. Por ora, gostaríamos de nos ater a uma outra tecnologia de poder que também surge paralelamente ao poder disciplinar: a biopolítica.

A biopolítica aparece enquanto tecnologia de poder em meados do século XVIII quando um saber estatístico sobre natalidade, mortalidade, entre outros se estabelece e atrelado a uma ideia de população começa a atuar de uma maneira massificante. Se o poder disciplinar incide sobre o corpo e sobre o indivíduo. A biopolítica incidirá a partir de diversas estratégias sob a constituição de uma espécie humana e conseqüentemente sobre a gestão e potencialização da vida (FOUCAULT,2005).

Logo, depois de urna primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de urna "biopolítica" da espécie humana (FOUCAULT, 2005, p.289).

A biopolítica gere a população a partir de uma problemática ao mesmo tempo política, biológica e de poder. Se a disciplina num primeiro momento incide sobre o indivíduo potencializando e adestrando esse corpo produtivamente, tornando-o útil e ao mesmo tempo dócil. A biopolítica atuará para deixar esse corpo mais forte, porém, por uma outra via: a via da extensão da vida. Ou seja, através de um “fazer viver” essa lógica de gerência, de regulamentação da vida da espécie humana inverte uma relação de forças que antes era centrada em um “fazer morrer” típico de um poder de soberania (FOUCAULT,2005). Disciplina e biopolítica aparecem, então, como tecnologias de poder que, cada uma em sua forma de atuação, mais são complementares do que opostas. E visam aprimorar o controle sobre os indivíduos, coisa que o poder de soberania, diante das mudanças ocorridas no mundo, já não conseguia dar mais conta. É como se “a soberania tivesse ficado inoperante para reger o corpo econômico e político de uma sociedade em via, a um só tempo, de explosão demográfica e de industrialização.” (FOUCAULT,2005, pp.288-289).

A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à

população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (FOUCAULT, 2005, p.302).

Duas tecnologias de poder distintas, constituídas e atuando de maneira independente, mas sobrepostas. Poder disciplinar e biopolítica expõem a necessidade de domínio e de controle em um mundo marcado por mudanças e rupturas profundas em suas formas de organização. A disciplina com toda sua gerência sobre o corpo, com sua normatização sobre o tempo, sobre o espaço e sobre o exercício das atividades marca e constitui o sujeito, compondo, assim, todo um espectro organizativo da sociedade moderna (FOUCAULT, 2014). O sujeito que passa de uma instituição disciplinar para outra torna-se um ser útil ao sistema capitalista em termos de produtividade, entretanto essa potencialização produtiva o enfraquece politicamente reduzindo as possibilidades de resistência perante as forças de poder vigente. A biopolítica, por outro lado, analisa, mede, previne, fortalece, regula toda uma lógica de existência e, assim, tenta exercer um domínio sobre a própria natureza atuando como uma fábrica de “fazer viver” (FOUCAULT, 2005). São por meio dos dispositivos de utilidade, docilidade, regulação e extensão da vida que o poder disciplinar e a biopolítica exercem um duplo aprisionamento, um duplo apagamento sobre a multiplicidade e a singularidade que nos é tão potente. Pela interação entre disciplina e biopolítica, o sujeito centrado da modernidade constitui-se integrado à própria construção da ideia de humanidade. Faz-se e torna-se talvez: super-máquina, super-produto.

2.2. O APRIMORAMENTO DAS TECNOLOGIAS DE PODER: RUMO A UMA SOCIEDADE DE CONTROLE

O estado de barbárie em que o mundo, especialmente o mundo ocidental, viu-se assolado após o final das duas guerras mundiais marca o período de esgarçamento, ou deveríamos dizer de afirmação do projeto moderno. O homem centrado e racional – diante da construção de um saber científico atrelado às transformações políticas, sociais, econômicas e, também, ao desenvolvimento de tecnologias de poder (como vimos acima quando tratamos do poder disciplinar e da biopolítica) – tentou impor domínio sobre a natureza. Esse mesmo homem que ocupou o lugar de Deus, coerentemente ao posto que assumiu, conseguiu produzir um estado de brutalidade nunca antes visto na história.

A humanidade sobreviveu. Contudo, o grande edifício da civilização do século XX desmoronou nas chamas da guerra mundial, quando suas colunas ruíram. Não há como compreender o Breve Século XX sem ela. Ele foi marcado pela

guerra. Viveu e pensou em termos de guerra mundial, mesmo quando os canhões se calavam e as bombas não explodiam. Sua história e, mais especificamente, a história de sua era inicial de colapso e catástrofe devem começar com a guerra mundial de 31 anos (HOBSBAWM, 1995, p. 30).

Os meandros, as intencionalidades e os efeitos desse projeto de modernidade ficaram expostos pelos horrores da guerra e a ideia de homem racional apresentará rachaduras cada vez mais severas e profundas no seu modelo e na sua forma de operacionalização. Se os liberais-capitalistas defendiam o livre exercício do trabalho e do comércio sem interferência da máquina estatal, como também, a liberdade e a autonomia de todos povos como uma espécie de valor universal, será pelas democracias liberais que se exercerão uma espécie de darwinismo político e econômico, onde as nações mais “fortes” subjugarão as mais “fracas”(ROUANET,1993). As práticas imperialistas desse período mostrarão que mais vale os valores individuais de cada nação do que a liberdade como um valor universal inerente a todo o homem. Os socialistas, por sua vez, se defendiam a autonomia pela via da luta pela abolição de classes, será em nome desta causa que promoverão censura à liberdade intelectual e a submissão da ciência e do pensamento livre à ideologia (ROUANET, 1993).

Será nesse contexto, que o poder e as instituições disciplinares chegarão no seu limite, entrando, assim, em um estado de crise. Arelado a isso, as mudanças nos modos de vida, de produção, de relação com uma outra noção de tempo e de espaço marcarão a necessidade de deslocamento, de aprimoramento de um poder disciplinar para o que mais tarde Deleuze (2010) entenderia ser uma sociedade de Controle: “Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea.” (DELEUZE,2010, p.220).

Em meio a todo esse processo de ruptura e de mudança, é importante assinalar as transformações ocorridas no próprio sistema capitalista. Se no surgimento das instituições disciplinares toda a consolidação das formas organizativas e produtivas da sociedade passou pela emergência da burguesia e do capitalismo enquanto sistema econômico, este marcado inicialmente pelas relações de compra e venda no comércio e em seguida pela entrada em uma lógica de produção em massa com o advento da revolução industrial. A transição dessa sociedade disciplinar para uma sociedade de controle é impulsionada, também, pelas transformações na lógica de produção, consumo e acúmulo de riquezas.

Até então, vimos a transição de um capitalismo de acumulação para um de produção potencializado pelo surgimento das indústrias, produção em larga escala e tendo

no espaço da fábrica o local de confinamento onde toda uma massa de trabalhadores era distribuída no espaço e gerida por todo um regime disciplinar que dentro de uma economia de poder regia estes corpos para a sua utilidade mais efetiva na produção. As transformações atuais do capitalismo vão em direção a um processo de transformação de uma lógica industrial para uma lógica empresarial. Ou seja, está em curso uma transformação de um capitalismo de produção para um capitalismo de sobreprodução: em vez da produção em série e em massa, foca-se agora no produto. Existe, portanto, todo um trabalho de marketing que, mais do que a produção, destaca o produto em si oferecendo e vendendo vantagens e serviços (DELEUZE, 2010).

As conquistas de mercado se fazem por tomada de controle e não mais por formação de disciplina, por fixação de cotação mais do que por redução de custos, por transformação de produto mais do que por especialização de produção. A corrupção ganha aí uma nova potência. O serviço de vendas tornou-se o centro ou a “alma” da empresa. Informamo-nos que as empresas têm uma alma, o que é efetivamente a notícia mais terrificante do mundo. O marketing é agora o instrumento de controle social, e forma a raça impudente de nossos senhores (DELEUZE, 2010, p.228).

David Harvey (2008), por sua vez, ao analisar as transformações recentes do capitalismo identifica a transição de um modelo fordista concentrado dentro de uma lógica de produção e de consumo em massa para um modelo que ele chamou de acumulação flexível caracterizado pela flexibilização do trabalho, da maneira de produzir e de consumo. Essa transição marca, também, a abertura de novos mercados, especialmente no comércio, na área tecnológica e no campo de serviços. O modelo flexível que o capitalismo alcança esplandece, de alguma forma, sua maneira de se adaptar às mudanças e de continuar mantendo o sistema funcionando.

[...] o mais interessante na atual situação é a maneira como o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalhos, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional (HARVEY, 2008, pp.150-155).

As transformações no capitalismo, os processos de flexibilização exigidos para que se possa dar conta das demandas atuais, as novas relações que se dão com o tempo e com o espaço deixam claro que as instituições disciplinares e as suas formas de confinamento inevitavelmente estariam fadadas a um processo de transformação e abertura. A rigidez e a descontinuidade do poder disciplinar não dariam mais conta das modulações, da instantaneidade e da velocidade que a dinâmica social alcançou. O homem especializado, disciplinado, individualizado cede lugar para a construção de um

homem de extensões, um homem de prolongamentos contínuos, de pontes contínuas, homem satélite, um homem construído através de banco de dados.

É importante entender esse processo de atualização, de aprimoramento dessas tecnologias de poder não dentro de uma perspectiva de uma marcação de início, meio e fim de um exercício de poder para que daí, então, uma outra forma de poder venha a surgir e exercer hegemonia. O poder disciplinar não desapareceu por completo, seus efeitos ainda são produzidos e efetivados. Mas diante das mudanças que foram aqui abordadas, essas tecnologias de poder precisam acompanhar esse processo, aprimorar e refinar suas técnicas e por isso tornam-se mais sutis, mais efetivas e mais profundas. Por conseguinte, mais do que preocupar-se em estabelecer marcadores que sedimente um ponto de início e fim de cada tecnologia de poder. Interessa, aqui, entender o seu funcionamento, suas mutações, suas trocas de pele e o que esses movimentos fazem brotar.

A cada tipo de sociedade, evidentemente, pode-se fazer corresponder um tipo de máquina: as máquinas simples ou dinâmicas para as sociedades de soberania, as máquinas energéticas para as de disciplina, as cibernéticas e os computadores para as sociedades de controle. Mas as máquinas não explicam nada, é preciso analisar os agenciamentos coletivos dos quais elas são apenas parte (DELEUZE, 2010, p.220).

O homem da disciplina percorre um circuito das instituições assumindo em cada local de confinamento sua posição, sendo assim, começa e encerra a atividade o qual é impulsionado a desempenhar. O homem dócil da disciplina exerce, portanto, descontinuamente um movimento infinito de recomeço. Por sua vez, a continuidade, característica típica que marca a emergência de uma sociedade do controle, assim, se faz a partir do momento em que se abrem os portões institucionais. O homem do controle nunca recomeça, porque ele nunca termina nada (DELEUZE, 2010).

Face às formas próximas de controle incessante em meio aberto, é possível que os confinamentos mais duros nos pareçam pertencer a um passado delicioso e benevolente. A pesquisa sobre os “universais da comunicação” tem razões de sobra para nos dar arrepios (DELEUZE, 2010, pp.220-221).

O poder de controle é como uma sombra nos acompanhando incessantemente onde quer que nós possamos ir, aí está mais uma vez o porquê de sua continuidade, mas ele é também modular, pois essa sombra se adequa à formas e tamanhos diversos do corpo/objeto. É nesse jogo que está toda sutileza, todo refinamento de uma tecnologia de poder que silenciosamente, discretamente, rasteiramente nos envolve, vigia e nos persegue em qualquer tentativa de fuga. A entrada e saída das instituições disciplinares e a produção descontínua de energia possibilitavam ainda ao homem da disciplina

momentos e instantes de respiro e aberturas de rachaduras de liberalidades em meio a todo o engendramento, treinamento e condicionamento de seu corpo. Por sua vez, o homem do controle é forçado a conviver com esta sombra. Sombra que ele mesmo não tem como se livrar.

É por isso que Deleuze (2010, p.228) diz que: “O homem não é mais o homem do confinamento, mas o homem endividado”. Endividado nesse caso não se refere necessariamente a quem tem uma dívida monetária. Apesar de que, talvez, nunca antes na história os homens comuns estiveram tão endividados como hoje, aliás, talvez hoje não exista negócio mais lucrativo do que comprar ativos da dívida pública. Mesmo a dívida monetária sendo uma realidade atual, o homem endividado, aqui, é isso, mas, também, é algo que vai além. O endividamento aqui se refere, ademais, ao peso do homem que vive em um contexto onde nada se encerra, onde sempre existe uma resposta que precisa ser dada, onde não existe um recorte, uma hierarquia, uma elegibilidade de prioridades. É tudo para agora e ao mesmo tempo.

As noções de mérito, as avaliações, os estudos de desempenho, toda essa rede que mede a capacidade de resposta dos homens nesse mundo da instantaneidade, erguem um plano de competitividade, de concorrência, de controle de uns sobre os outros dentro de uma horizontalidade. Desta forma, a imagem do patrão, do professor, do carcereiro, enfim, a imagem da autoridade, daquele que exercer e tem uma posição hierárquica sobre nós se apaga. Inebriados pelo néctar da meritocracia e pelos sonhos utópicos e delirantes das promoções seguimos alimentando em nós e nos outros um roteiro contínuo de super-produção e de competição. O controle não extingue o papel da autoridade, mas compreende que dentro de uma horizontalidade suas funcionalidades podem ser exercidas, uns sobre os outros e sobre si mesmo, de forma mais efetiva e econômica. Troca-se, então, os moldes pelas modulações (DELEUZE,2010).

Os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma imagem autodeformante que mudasse continuamente, e a cada instante, como uma peneira cujas as malhas mudassem de um ponto a outro (DELEUZE,2010, p.225).

Podemos voltar a imagem da sombra. É possível livrar-se de sua própria sombra? Pode o homem da sociedade de controle livrar-se de si mesmo? Pois, somos nós que lembramos a nós mesmos enquanto tiramos quinze minutos de descanso que existe outro, ou outros que estão trabalhando, almejando o lugar que queremos. Somos nós, que impomos sobre nossas cabeças o peso da cobrança dos prazos que precisam ser cumpridos, das metas que precisam ser alcançadas, dos requisitos que precisam ser

preenchidos. Travamos uma disputa entre nossos iguais e ao mesmo tempo conosco. Talvez, seja esse o grande refinamento e a fonte de nossa angústia, o ponto de ajuste e ao mesmo tempo a grande perversão que marca a transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle. O exercício dessa mecânica de poder se torna tão sutil e tão sofisticada que consegue fazer que nós a exerçamos sobre nós mesmos. E nesse contexto, podemos até nos livrar das normas, do olho panóptico que nos vigia, podemos nos rebelar contra a ordem e a rigidez da disciplina, mas ainda não conseguimos uma fórmula de nos livrarmos de nós mesmo.

2.3-A DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS INSTITUCIONAIS DISCIPLINARES

Caminhamos até aqui buscando, diante das transformações sociais, políticas, econômicas, diante das crises, rupturas e mudanças que ocorreram e estão ocorrendo no mundo, identificar as tecnologias de poder que emergiram e se engendraram nesses processos. Mais, especificamente, estamos perseguindo a emergência de indícios desse processo de atualização de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle do que almejando fazer demarcações, descrições, sedimentações. Lançamo-nos nas correntezas desse movimento, processo, este, de feitura e desfeitura, de embaralhamento e de realinhamento de forças, de fuga e de captura, o qual buscamos compreender as nuances, as composições, as linhas que se desenharam, o que essas tecnologias de poder produzem e fazem funcionar. Pois, bem, nessa subseção gostaríamos de retomar algumas questões relacionadas ao espaço, as instituições e a relação que passa pela soberania, pela disciplina e pelo controle. Pensamos nisso, pois, se acreditamos que estamos em um processo de passagem, de atualização de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, as instituições disciplinares, típicas da modernidade como é o caso da escola, estão todas elas no centro desse debate. Mais do que atuar como progenitores do futuro, interessamo-nos, aqui, pelo “entre”, pela potência desse instante. É dentro dessa perspectiva que buscaremos compreender os movimentos, as forças e os tensionamentos que brotam desse momento.

O poder disciplinar atua na organização e na composição de um sujeito para que possa ser o mais potencializado energeticamente possível. A organização desse corpo, de seus movimentos, de seu funcionamento, de sua força, passa pela composição de espaços que possam ser, também, organizados, seriados e transformados em lugares úteis para o

exercício da disciplina (FOUCAULT, 2014). “A disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um lugar heterogêneo a todos os outros e fechados em si mesmo.” (FOUCAULT, 2014, p.139). Desse modo, a fábrica, a igreja, a família, a escola, enfim, uma série de espaços complexos e heterogêneos, com mecanismos próprios de funcionamento e de distribuição por onde esses indivíduos não param de transpor, formam um conjunto de instituições que compõem o que podemos chamar de uma sociedade disciplinar.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais porque regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois se projetam sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias (FOUCAULT, 2014, p. 145).

Por essa constituição e organização dos espaços disciplinares é possível marcar e especificar aqueles que por ali passam. É possível distinguir o sujeito de uma instituição para a outra, assim como, fazer distinções internas de acordo com o nível que cada indivíduo ocupa. Toda essa tecnologia de divisão e organização é o que “transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades ordenadas.” (FOUCAULT, 2014, p.145). Por dentro da divisão espacial, que marca as instituições disciplinares, existe, também, um recorte, uma segmentação temporal que transpassa esses espaços e esses indivíduos da disciplina. O controle e a divisão temporal afinam os movimentos e as funções desse corpo disciplinado, cronometra a velocidade, a precisão desses movimentos, a intensidade e a assertividade no exercício de suas funções (FOUCAULT, 2014).

A escola enquanto instituição constituída por práticas disciplinares está totalmente inserida nesses processos de confinamento, de divisão espacial, temporal e de atividades. Os alunos se subdividem em níveis específicos, circulam por esses espaços dentro da escola, têm seu dia repartido por tempo pré-estabelecido, e têm na escola um ambiente fechado isolado da interferência externa de outros fatores que poderiam tumultuar a execução de suas atividades na instituição.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu superar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos.

Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2014, p.144).

Esse modelo de escola transpassado por uma série de dispositivos disciplinares se constitui junto ao estabelecimento de um modelo moderno de educação a partir, mais precisamente, do século XVII. Até então, a educação estava reservada ao campo privado da família, da relação particular entre mestre e aluno e das instituições independentes como as escolas religiosas. A educação, portanto, enquanto política de Estado não existia no medievo. Será a partir da modernidade, no vórtice das revoluções, das transformações em diversos segmentos da sociedade, que a educação se ramificará para a esfera pública, tornando-se uma questão de Estado (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Seja por exigência do Estado, seja como direito fundamental, ou exigência populacional, fato é que a educação da população estará diretamente ligada à forma de funcionamento e de organização da sociedade moderna. Nesse aspecto, observa-se que a escola moderna – mais do que a transmissão de valores nacionais, do que as questões relacionadas ao ensino e aos processos de instrução ou ainda mais do que as questões ligadas aos valores liberais como a liberdade e as noções de uma natureza humana – exerce uma função de controle e de gerência da população. A expansão da educação por toda sociedade faz emergir, assim, uma virada nos mecanismos de exercício de controle sobre a população. E os dispositivos disciplinares se fazem úteis (nas escolas, assim como em outras instituições modernas) na medida em que atuam na docilização do homem. Logo, o homem dócil que aprende é o mesmo homem dócil que obedece (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Assim, a disciplina como forma de governo produziu um conjunto de práticas que foram se ajustando aos dispositivos de poder predominantes em cada momento e se apropriou delas. Portanto, falaríamos mais de práticas disciplinares segundo o alvo de poder – os homens, as multidões, as sociedades – que da “disciplina” como uma única unidade. É nesse ajuste das práticas disciplinares nos dispositivos de poder que as “artes de educar” alcançaram seu limite tecnológico (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.61).

No Brasil, essas “novas artes de educar”, ou seja, a educação posta como uma necessidade extensiva à toda população, serão importadas do modelo europeu a partir da Primeira República (1889-1930). Segundo Ana Valéria de Figueiredo da Costa (2008), o Brasil, nesse período, era um país em meio a um ciclo de diversas transformações. O advento da república no campo político, a iniciação da industrialização no que toca a economia, o desenvolvimento dos grandes centros urbanos e das grandes aglomerações populacionais em torno deles no que toca a questões geográficas, sociais, urbanísticas e

sanitárias são algumas linhas que exemplificam esse período de transformações na estrutura de organização do país.

Esse ciclo republicano trazia consigo a ideia de modernizar o país rompendo definitivamente os laços com aquilo que se herdara de um Brasil imperial. Nesse sentido, desenvolve-se políticas higienistas e de saneamento, reformas urbanísticas na forma de organização, disposição e circulação das pessoas nos centros urbanos, especialmente no Rio de Janeiro por ser o centro político e administrativo do país, logo o exemplo de modelo a ser seguido. Além de higienizar e organizar os centros urbanos, precisava-se, também, desenvolver e incutir na população uma série de valores e símbolos relacionados a uma identidade de um país moderno. Era preciso “civilizar” as massas, fazer a transição da condição de escravos e de súditos da época do Império para a condição de cidadãos do Brasil republicano moderno (COSTA, 2008). É nesse momento que a educação e a escola pública são postas como dispositivos necessários e centrais para suprir as necessidades de desenvolvimento do país e para a consolidação de novos valores referentes à nova época.

Dessa forma, havia também a necessidade de uma nova educação que apregoasse e, sobretudo, incutisse esses novos ideais, principalmente nas novas gerações que haveriam de preservar as mudanças empreendidas. O propósito das mudanças passava por se livrar desse Brasil da “vergonha” (COSTA, 2008, p.96).

No campo da materialidade dos fatos sabemos que ainda hoje o Brasil enfrenta problemas sérios de analfabetismo, de precarização das escolas e da carreira dos professores, entre tantos outros. O debate sobre a educação como caminho para a construção de um país desenvolvido (advindo da Primeira República) continua posto, talvez isso evidencie o quanto ainda nos falta. Mas, cabe a nós aqui discutir como o modelo de uma escola moderna se efetiva no esteio da necessidade de uma expansão da educação para toda a população e como o conhecimento, o saber e suas instituições estarão no centro de desenvolvimento de novas tecnologias de poder, de captura e de controle da população como é o caso do poder disciplinar. A liberalidade para a formação e para a educação da população coincide, portanto, com a necessidade de organizar e ordenar as massas heterogêneas, perigosas e dispersas que passam a compor os grandes centros urbanos.

O espaço escolar torna-se o espaço de produção do sujeito aluno dentro de toda sua dinâmica disciplinar de vigilância, controle e hierarquia. É dentro desse espaço, com suas heterogeneidades, muros e limites, que os mecanismos disciplinares formatam nos

corpos que por ali passam e fazem funcionar todo um sistema produtivo aumentando ao máximo em sua potência e duração no tempo. É nesse aspecto, que toda essa construção e subdivisão dos espaços, todos esses recortes e segmentações de tempo desarticulam possibilidades de resistência e faz correr, assim, de um lugar ao outro o sujeito dócil e útil.

Atrelado a todos esses mecanismos, existe em cada instituição disciplinar uma espécie de direito penal particular adequado a todas as funcionalidades e necessidades punitivas particulares. “Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar [...]” (FOUCAULT, 2014, p.175). É dentro desse contexto que a partir das práticas disciplinares surge o poder da norma.

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2014, p.181).

Entendendo toda essa constituição do exercício e das técnicas que o poder disciplinar compõe dentro dos espaços e das instituições. Há de se pensar que este para ser exercido precisa de uma certa autonomia que lhe dê sustentação para sua atuação, bem como para a definição de seus limites, regras e formas de punições. Nesse sentido, sabe-se que o poder disciplinar em sua forma de funcionamento difere de um poder de soberania, mas para exercer-se não precisaria a disciplina de uma espécie de articulação com um poder de soberania? As particularidades que marcam e distinguem as instituições disciplinares uma das outras (para manterem seus limites e suas marcações) não precisariam elas em seus território e em suas fronteiras da atuação de um poder de soberania através do direito, de uma legislação, de delegações de poderes garantindo legitimidade interna para a atuação das tecnologias disciplinares na vigília, no controle, na organização, na individuação e na correção dos desvios produzidos em cada uma delas?

A teoria da soberania, o poder do soberano, desenvolve-se e parte-se da ideia de uma unidade de poder que se estende aos demais. Uma relação que passa do sujeito para o sujeito, daquele que concentra o poder e daquele que obedece. É, portanto, um poder que se exercita de maneira mais global e homogênea e tem atrelado a si uma construção jurídica que se externa na forma da lei e atua garantindo e legitimando o exercício do

poder do soberano, como também, impondo ao mesmo tempo limites a essa atuação (FOUCAULT, 2017).

A teoria da soberania está vinculada a uma forma de poder que se exerce muito mais sobre a terra e seus produtos do que sobre os corpos e seus atos: se refere à extração e apropriação pelo poder dos bens e da riqueza e não do trabalho; permite transcrever em termos jurídicos obrigações descontínuas e distribuídas no tempo; possibilita fundamentar o poder na existência física do soberano, sem recorrer a sistemas de vigilância contínuos e permanentes; permite fundar o poder absoluto no gasto irrestrito, mas não calcular o poder com um gasto mínimo e uma eficiência máxima (FOUCAULT, 2017, p.291).

Portanto, é um poder que opera de forma diferente de um poder disciplinar, que como já viemos discutindo até aqui é um poder de características mais regionais, heterogêneas, capilares, mais incisivo no corpo e na potencialização da força produtiva. Nessa perspectiva, como poderia, então, duas formas distintas de poder coexistirem? Foucault (2017) compreende que o que fez com que esse poder de soberania continuasse atuante e não fosse extinto pela emergência de um poder disciplinar, em um primeiro momento, deu-se pela crítica, pela oposição e pela luta contra as monarquias. O que evidentemente se transformava em oposição ao que impossibilitava a instauração dos mecanismos disciplinares de poder. Em um segundo momento, deu-se pela elaboração de um aparato jurídico que se sobrepunha e ocultava os exercícios dos dispositivos disciplinares. Além desse poder, essa teoria da soberania associou-se à construção de um direito público que garantiu uma espécie de democratização da soberania. Essa abertura e expansão democrática, segundo Foucault (2017), se deu justamente no momento de consolidação das forças disciplinares.

Temos, portanto, nas sociedades modernas, a partir do século XIX até hoje, por um lado, uma legislação, um discurso e uma organização do direito público articulados em torno do princípio do corpo social e da delegação do poder, e por outro, um sistema minucioso de coerções disciplinares que garante efetivamente a coesão desse mesmo corpo social (FOUCAULT, 2017, pp.292-293).

Logo, o território, as legitimidades, as fronteiras das instituições disciplinares, mais ainda, o exercício do poder dentro delas dar-se-ão nesse “entre”, nessa justaposição entre um direito de soberania e os mecanismos disciplinares de poder (FOUCAULT, 2017). Toda uma constituição legal do ponto de vista do direito definirá as legitimidades, as competências, as obrigações e os limites de cada instituição. Os mecanismos disciplinares, por sua vez, dentro de sua inventividade e heterogeneidade exercerão os domínios e os processos de docilização necessários à moldagem que pede cada espaço de disciplina. Ou seja, um poder de soberania através do direito e pela lei garante a atuação e os limites de determinadas práticas disciplinares, ao mesmo tempo em o exercício das

relações de poder, nesse caso de um poder disciplinar, produz, dá apoio e, também, garante as articulações e práticas de um poder de soberania assentado na lei e no direito (FOUCAULT, 2017).

A emergência de uma sociedade de controle dotado de características modulares, flexíveis e contínuas exerce um tensionamento na articulação e no equilíbrio entre o direito de soberania, os limites institucionais e o exercício das mecânicas de poder disciplinar. O homem que transitava de uma instituição à outra, este homem dócil sedimentado em seu descontínuo começar e recomeçar, agora, parece fadado a um nunca terminar. Por sua vez, as instituições disciplinares, estes espaços heterogêneos de confinamento, diante da flexibilidade que os mecanismos de controle exercem, parecem tornar-se uma grande porta de saída. É como se décimos um mergulho sem nunca chegar ao fundo.

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que estas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação de novas forças que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares (DELEUZE, 2010, p.224).

Esse continuísmo inerente ao poder de controle rege o sujeito a moldar-se em um corpo múltiplo que tenha condição de dar conta da simultaneidade das funções que ele tem que realizar. “Quando se diz que na sociedade de controle os muros entram em colapso isso significa que a lógica das instituições não se restringe mais apenas ao seu interior, mas se encontra dissolvida pela vida social.” (MOURA, 2007, p.59). As instituições disciplinares (como a escola) a partir do momento em que abrem suas fronteiras assumem características e responsabilidades que antes não eram suas. Se por um lado isso pode significar um fortalecimento e um crescimento dessas instituições. A transcendência de seus limites pode acusar também o seu esfacelamento e a desarticulação de todo um regime de poder que as mantem como tal.

A sociedade de controle seria, por um lado, um determinado momento da sociedade disciplinar em que se fortaleceram cada vez mais os *mecanismos* das instituições, convertidos por sua vez em processos flexíveis de controle e, por outro lado, um enfraquecimento dessas instituições em sua função de confinamento (MOURA, 2007, p.64).

O surgimento de um poder de controle opera uma radicalização no aprimoramento e refinamento das tecnologias de poder e, obviamente, essa radicalização

produz um sufocamento nas possibilidades de fuga, nas possibilidades de desfazer-se desses mecanismos de domínio. Os meios de ajustamento tornam-se mais sutis; a imagem do inimigo torna-se cada vez mais nebulosa; a composição de uma unidade social vê-se diluída, perdida e dispersa.

A emergência de uma sociedade de controle refina a técnica de domínio e faz estas tecnologias, estes mecanismos de poder avançarem sobre a articulação até então existente entre o poder de soberania fundamentado e delimitado pelo direito e pela lei e a heterogeneidade do exercício dos mecanismos de um poder disciplinar dentro destas instituições. Avança-se, portanto, sobre as fronteiras, sobre os limites definidos de atuação que caracterizam e dão corpo as instituições.

A transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do controle gera uma série de impactos, tensões e precipitações dentro das instituições. É o caso do modelo de escola da modernidade que esteve no centro da composição, organização e constituição social e dos sujeitos, modelo este que ainda vigora, e que agora se vê inserido em uma série de outras questões que até então não faziam parte da “normalidade” do exercício e do debate institucional escolar. Será buscar entender a mecânica de funcionamento desses movimentos, suas linhas de transição e as forças que atuam se articulando e desarticulando nesse processo, o que nós nos proporemos a fazer nas seções que se seguem.

3. ENSAIOS DE DESFAZIMENTO E CLAMORES POR ORDENAMENTO

Nesta seção pretendemos fazer uma reflexão acerca da relação entre a escola e a família buscando mostrar como a transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle tensiona as bases das instituições disciplinares e como o movimento de transformação e mudança, típico de um aperfeiçoamento necessário das tecnologias de poder, gera, dentre outras coisas, diante da incerteza, do caos, da desordem, do dissolvimento das fronteiras, clamores por uma ordem, por disciplina, pela norma, pela presença da autoridade.

As modulações produzidas por uma tecnologia de controle “furam” a soberania das instituições disciplinares, ao passo que a continuidade e a horizontalidade típica do exercício desse poder desloca a noção de autoridade e de hierarquia. Nesse contexto, abre-se espaço tanto para disputa de hegemonia, quanto para manutenção ou para o resgate de ideários de uma verdade originária e imaculada. É nesse sentido, a partir do pensamento de Nietzsche sobre a construção de uma moral, que almejamos travar o debate mostrando como por trás das concepções de verdade, por trás das instituições de confinamento disciplinares, por trás do saber e das tecnologias de poder existe uma construção moral que sustenta e alimenta essas relações.

É sob a égide de uma moral, de um ideal originário de pureza, diante, também, da perda de legitimidade, que determinados setores da sociedade – mais especificamente setores alinhados a valores tradicionais da família – estão tentando expandir seus tentáculos sobre outras instituições (no nosso caso em particular a escola) buscando impor domínio e limites sobre suas atuações. O dissolvimento das fronteiras disciplinares abre espaço para a disputa e expansão de domínio. É por via de uma moral que as bases institucionais tentam segurar-se e reorganizar seus limites.

3.1- MORAL, VERDADE E PODER

A noção de verdade, desde os platônicos, mas esquematicamente a partir da modernidade, foi tratada como algo que estava exterior aos sujeitos, às sociedades, às instituições, aos saberes, ao poder. Como uma espécie de raridade, uma espécie de tesouro enterrado nas profundezas da existência humana, a verdade carregou por muito tempo um status e um valor universalista e, por isso, era vista como algo originário, puro e

indivisível. Autores, como Michel Foucault, tiveram o trabalho, então, de buscar entender a verdade como uma construção, como um entrelaçamento permeado por saberes, instituições, modelos econômicos, formas, tecnologias e relações de poder. Foucault (2017) buscou compreender a verdade não como um ponto fixo a ser descoberto, mas como um composto de diversas forças dentro de sistemas de poder capaz de regular a produção e a constituição não só dos sujeitos, mas, também, das instituições, de saberes, de práticas e de formas de existência. É o que ele denominou de “regimes de verdade”.

Foucault (2017, p.52) então assevera: “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças à múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder.” Nesse sentido, discutir questões referentes à verdade como algo exterior ou mesmo superior a condição humana nos tira a possibilidade de compreender como constituímos a nós mesmos e como se dão os processos de viradas e de transformações desses regimes de verdade como é o caso da transição de uma sociedade estabelecida em regimes disciplinares de poder para uma sociedade gerida por um regime de poder centrado no controle.

Verdade, poder e saber estão diretamente entrelaçados e, nessa relação de troca, produzem tecnologias de poder e regimes de verdade, moldam sujeitos, criam modelos, gerem a vida, constituem formas organizativas de estar e de produzir no mundo. Em suma, produzem regimes de verdade e de poder que criam muita das vezes formas de hegemonia, formas estas sempre transitórias, pois sempre há choque de forças, sempre há resistência, sempre há o outro, também, detentor de poder, sempre há a possibilidade de inversão na relação de forças existentes, sempre há a possibilidade de deposição de formas hegemônicas vigentes.

Não fosse assim, não se preocuparia Foucault (2017) em estudar as tecnologias de poder como o poder de soberania, o poder disciplinar e a biopolítica e não se preocuparia o Gilles Deleuze (2010) em estudar o surgimento de uma sociedade de controle. A mudança ou o aperfeiçoamento das tecnologias de poder aponta para as transitoriedades, as transformações e os surgimentos dos outros regimes de verdade, pois ainda que continue existindo os profetas da verdade universal, há sempre aquilo que pode insurgir-se.

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder — o que seria quimérico à medida que a própria verdade é poder —, mas de desvincular o poder da verdade de formas hegemônicas (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento (FOUCAULT, 2017, p.54).

Se os regimes de poder e de verdade estão sujeitos às transformações e precipitações diante das disputas de forças existentes nessas relações. É no terreno da moral onde estas batalhas são travadas e onde emergem forças que tentam fixar, acomodar, estabilizar um conceito originário e hegemônico de verdade que ordena e condiciona outros regimes menores de força, outras formas de sentido e de interpretação sobre as coisas (NIETZSCHE,1998). É nesse campo onde se legitimam práticas que se impõem como verdadeiras e por mais que essas formas sejam provisórias e voláteis, o homem, na busca de terra firme, de crer em algo, de situar-se no mundo, agarra-se fervorosamente a estes castelos de areia.

Nietzsche (1998) quando fala da ciência a coloca como uma cúmplice de um ideal ascético: assim como a moral cristã reduz o homem àquele que recusa a vida em nome da salvação eterna, uma moral científica coloca o homem contra a própria vida na medida em que – diante da infinidade de sentidos, de possibilidades de viver e de experimentar – reduz o próprio a pequenez e a docilidade da crença na universalidade da verdade.

Ambos, ciência e ideal ascético, acham-se no mesmo terreno – já o dei a entender – na mesma superestimação da verdade (mais exatamente: na mesma crença na inestimabilidade, incriticabilidade da verdade), e com isso são necessariamente aliados- de modo que, a serem combatidos, só podemos combatê-los e questioná-los em conjunto. Uma avaliação do ideal ascético conduz inevitavelmente a uma avaliação da ciência: mantenham-se os olhos e ouvidos abertos para esse fato! (NIETZSCHE, 1998, p.141).

O homem e sua vontade de verdade é o homem em busca de sentido, sentido diante de si mesmo e diante da vida, é o homem que quer e precisa crer mesmo que seja no vazio, na ilusão, no nada (NIETZSCHE,1998). É nesse aspecto, que as instituições disciplinares constituem seus regimes de verdade nos espaços em que atuam. A verdade produzida nesses lugares não se dá somente pelas técnicas disciplinares de poder, responsável pela ordenação e docilização dos corpos, passa, também, por uma via moral que faz com que os indivíduos organizados nesses espaços acreditem que as coerções e os enquadramentos ali presentes são necessários para algum fim. Moral, verdade e poder, portanto, compõem uma teia que dentro das instituições disciplinares enreda e constitui os sujeitos.

Diante da produção desses regimes soberanos de verdades dentro das instituições, Foucault (2005) discute a emergência, ou melhor, a insurgência de “saberes sujeitados”. Por saberes sujeitados, Foucault (2005) entende ser aqueles saberes que estavam soterrados dentro de um conteúdo histórico, ou dentro das próprias instituições,

saberes que estavam desqualificados à margem de toda uma construção conceitual e hierárquica. Na concepção de Foucault (2005) é a partir da eclosão desses saberes que será possível fazer a crítica aos antigos regimes de verdade. A insurgência desses “saberes sujeitos” darão conta de todo um movimento de descentralização do poder e, consequentemente, da verdade exercidos nessas instituições.

Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados a instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (FOUCAULT, 2005, p.15).

A insurreição desses “*saberes sujeitos*” promove trepidações no solo das instituições que até agora estavam assentadas dentro de uma concepção central e soberana de exercício de poder. Estas trepidações ocasionaram mudanças e inversões de forças dentro dos regimes de verdades vigentes. As instituições, umas mais que outras, serão invadidas por uma amalgama de novas condições de possibilidade que se chocam e põem em xeque antigas estruturas. A potência desse movimento abre furos na rigidez dentro da mecânica de funcionamento das instituições que, nesse momento, estavam sendo atingidas em cheio em suas bases de sustentação.

Sendo assim, a emergência de novas verdades ameaça a existência da concepção de uma verdade única e central. Este descentramento produzido – atrelado às transformações do capitalismo, logo, também, atrelado às formas de produção – exigiu a criação de novos mecanismos de captura que, diante das novas condições expostas, pudessem dar conta da manutenção da tutela sobre o sujeito. A sociedade de controle surge então como o aperfeiçoamento da disciplina.

A lógica do controle produz uma vigilância horizontalizada de uns sobre os outros e de cada um sobre si mesmo de uma forma contínua e ininterrupta (DELEUZE, 2010), portanto diferente do poder disciplinar que se exercia dentro do limite de cada instituição. Desta forma, com a produção de uma nova tecnologia de poder (o controle): a identificação de uma centralização do poder onde se constitui uma ordem torna-se de certa forma invisibilizada e flexibilizada. O dissolvimento das amarras institucionais, necessárias à adaptação para cooptação e para aperfeiçoamento produtivo do sujeito, produz uma sensação de ausência da autoridade como, por exemplo, a do pai, do chefe, do professor, do grande líder político, do oráculo intelectual, de uma força suprema divina, de uma soberania das instituições disciplinares.

[...]na sociedade disciplinar havia em cada instituição práticas isoladas, enfatizando aspectos isolados do ser humano, como a loucura, as relações familiares, o estudo, o trabalho. Na sociedade de controle os muros institucionais caem e a vida como um todo é organizada no campo social (MOURA, 2007, p.59).

A dissolução dos limites institucionais promove um tensionamento sobre os regimes de verdades estabelecidos. Se existe, nesse movimento, uma dissolução, um descentramento das instituições, há também um descentramento, um tensionamento sobre construções de verdades que sustentavam e eram sustentadas dentro dessas dinâmicas de operação. Diante desse fato, o que se vislumbra é a possibilidade de corrosão dos limites de verdades até então consideradas universais, na medida em que a emergência de outros regimes de verdade coloca em dúvida a existência da verdade como algo “essencializado”, portanto, naturalizado e inerente à condição humana. Se a vida contemporânea é marcada pela fluidez e pela superprodutividade, onde os estímulos/respostas precisam cada vez mais acompanhar a velocidade e a dinâmica social, é inevitável que a produção da “verdade” se torne algo mais modular, consequentemente, mais difícil de produzir hegemonias rígidas e duráveis.

A flexibilização produzida na maneira de funcionamento dessas formas hegemônicas e soberanas de poder, de verdade e de autoridade cria uma sensação de vazio. Com isso não estamos querendo dizer que desapareceu o papel da autoridade e das funções heterogêneas das instituições. A família não deixou de ser família, a escola não deixou de ser escola, a igreja não deixou de ser igreja, os parlamentos, os hospitais, os laboratórios não deixaram de ser o que são, mas, em um processo onde os limites institucionais estão sendo diluídos, o papel hegemônico, soberano e universal das instituições capaz de organizar, de dar sentido e funcionamento a toda uma dinâmica social sofre alterações e transformações de efeitos ainda imprevisíveis.

O controle contínuo e a comunicação instantânea permitiriam que se exercesse uma ação sobre o indivíduo prescindindo dos muros que não o deixavam escapar à visão. Nestas condições, a sociedade disciplinar se encontraria em crise [...] (MOURA, 2007, p.63).

Em meio a incerteza desse vir a ser, o tensionamento e a transição desses regimes de verdade e de poder, a flexibilização e a fluidez que atravessam desarticulando o território das instituições de confinamento fazendo com que umas permeiem e interfiram nas outras criam um campo onde – diante desse vazio aparente de legitimidade e sob os auspícios e reivindicação de uma moral – há um chamamento para a ordem, para o limite, para o retorno de um modelo perdido de organização. Ou seja, diante do

descentramento de regimes de verdade que se apoiaram até agora dentro de uma lógica disciplinar de sociedade, emerge como antídoto para esse estado caótico uma força reativa moralizadora. Se a sociedade de controle é o aprimoramento das práticas disciplinares no que diz respeito à captura desse sujeito dentro de uma economia de poder, as modulações produzidas nos regimes de verdade nos permitem encontrar, de alguma forma, espaços, mesmo que curtos, para criar possibilidades de escape. É dentro dessas possibilidades de transgressão que uma força moral se vê ameaçada e diante disso busca reivindicar um reordenamento em torno de uma verdade única, central, capaz de conduzir todo esse processo.

A lógica do controle, então, se por um lado modula e cria flexibilizações buscando uma economia de poder e de melhor produtividade econômica do sujeito. Por outro lado, como uma espécie de efeito colateral, essas modulações estremecem as fronteiras institucionais e os regimes de verdade inseridos dentro delas. O que faz com que uma via moral reaja e, diante desse dissolvimento dos limites institucionais, tente criar um grande e homogêneo corpo social onde sua legitimidade, seus valores, suas concepções de verdade, transbordem e se estendam para as demais instituições. É nesse sentido, por exemplo, que a família tradicional enquanto instituição reivindica o direito de educar seus filhos estabelecendo uma ofensiva e tentativa de domínio sobre a escola.

3.2-A MORAL: JARDIM DO ÉDEN DA FAMÍLIA TRADICIONAL

O modelo de família tradicional criado no mundo ocidental, atravessado e composto por todo um conceito moral, cristão e patriarcal, é um dos núcleos sociais mais fortes na constituição e na formação dos indivíduos. É dentro da família onde há a transmissão de toda uma série de valores aos que chegam, integrando-os socialmente ao núcleo familiar. Desta maneira, existe toda uma série de dispositivos que produzem esse sujeito, todo um conjunto de regras, de normas, de disciplinamentos que atuam dividindo, compondo, hierarquizando e definindo modos de atuação e de produção dentro da família. “A instituição familiar está imersa em um processo de normatização que cria um universo simbólico em torno de um discurso hegemônico do que é considerada uma família ideal” (PEREIRA; SCHIMANSKI, 2013, p.165).

Neste cenário, afirmar a não existência de um modelo ideal de família seria incoerente. Assim, parece correto apontar que o modelo de família na sociedade atual se caracteriza como ‘boa’, ‘certa’ e, finalmente, ‘estruturada’. Deste modo, as famílias que não se enquadram nos moldes tradicionais e

idealizados são consideradas famílias ‘desorganizadas’ e ou ‘desestruturadas’ (PEREIRA; SCHIMNSKI, 2013, p.164).

Podemos buscar entender a construção e a sustentação de um modelo ideal de família, um modelo tradicional considerado certo, reto e bom a partir do peso e da valoração moral que é infligida sobre ele, uma vez que talvez seja a moral o dispositivo que mais amarre e sustente o funcionamento da família enquanto instituição. Desta forma, o respeito à hierarquia, a aceitação do lugar dentro do núcleo, a sujeição diante de determinadas práticas de coerção dão um panorama do tanto que a moral atua acomodando e mantendo o disciplinamento aceitável de forma dócil. Não só isso, um olhar sobre uma perspectiva moral da família nos ajuda a entender os limites e as fronteiras de uma ideia de pureza, de uma soberania, de um modelo tradicional que deve ser preservado em cima da execração de tudo que faça brotar o que é múltiplo, o que é diferente, o que é potente.

Na “Genealogia da Moral”, Nietzsche (1998) fala que a noção do que era “bom” e do que era “ruim” tinha relação com um valor autodeterminado de uma aristocracia que se afirmava como tal, ou seja, havia a construção de um valor em si mesmo. O homem considerava-se bom em si mesmo e não se envergonhava disso, muito menos carecia de um “outro” para afirmar-se como tal. A relação de “bom” e de “ruim” como sinônimo de “não egoísta” e “egoísta” ganha forma com o declínio desses valores aristocráticos. Será, posteriormente, com a inversão do valor de “bom” e de “ruim” (por uma via moral) como se estivesse relacionado a um “fazer o bem” ou “fazer o mal”, que todo um modelo de padecimento, de sofrimento, de expiação e de deslocamento de si será incorporado como algo “bom”. Enquanto aquele que se orgulha de estar completo e feliz consigo. A este, será relegado um valor negativo.

Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um “fora”, um “outro”, um “não- eu” – e este Não é seu ato criador. Esta inversão do olhar que estabelece valores – este necessário dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si – é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer para nascer um mundo oposto e exterior, para pode agir em absoluto – sua ação é no fundo uma reação (NIETZSCHE, 1998, p.29).

O belo, o livre, o fluído, o que dança, tudo aquilo que pulsa e faz pulsar, tudo isso que era sinal de nobreza a partir de determinado momento foi elevado a uma condição “ruim”, maldosa, pecaminosa. A castidade, a ordem, o sofrimento, a miséria, em contra partida, tornaram-se valores auspiciosos para aqueles que almejam a pureza. Deste modo, desfazer-se de si, reduzir-se no mundo e na vida tornaram-se, então, valores

condicionados a uma “bondade”. A inversão desses valores estará associada, também, com a construção de uma má consciência. Esta por sua vez, responsável por compor um cenário de culpa em determinadas ações que tomamos ou posturas que assumimos, ou seja, a construção dessa má consciência nos tira, ou esvazia nossa condição instintiva e insere uma série de cortes e limites que nos amortecem e nos moldam enquanto sujeitos (NIETZSCHE, 1998). A má consciência e a culpa assentam o homem no terreno das ilusões. Iludir-se é, então, melhor que tomar posse de si.

Esse efeito anestesiante nos condiciona a um olhar fixo para o altar, faz nos esquecer das condições de possibilidades da vida em uma sociedade que transita para o controle. Nessa sociedade “obesa”, o que pesa não é somente a intensidade produtiva a qual somos esgarçados, há um peso grande, também, de moral, de má consciência e de culpa. Somos os filhos de Prometeu e, assim como tal, ininterruptamente temos nosso fígado devorado pela grande águia. A diferença, pois, é que Prometeu foi aprisionado no monte Cáucaso na condição de castigado pela ousadia de roubar o fogo dos deuses para entregar aos homens. Já, nós, seus herdeiros, estamos presos ao nosso Cáucaso de cada dia por vontade própria. Por covardia, renegamos o fogo da vida para de joelhos servir incondicionalmente sobre as estruturas podres desse altar.

Vejo a má consciência como a profunda doença que o homem teve de contrair sob a pressão da mais radical das mudanças que viveu – a mudança que sobreveio quando ele se viu definitivamente encerrado no âmbito da sociedade e da paz (NIETZSCHE, 1998, p.72).

A criação da ideia de um homem responsável capaz de domínio sobre si e de domínio sobre seu destino passa pela criação de uma memória e de um passado geralmente marcados pela dor e pelo sofrimento. Será sob a égide de uma repetição de algo aterrorizante, que esse homem responsável se manterá reto e fiel em sua retidão. É dessa maneira, sob a presença ininterrupta de uma memória e sob as promessas de um futuro, que o homem criado dentro do instante é transportado para o vazio, para o nada (NIETZSCHE, 1998). Esse “instinto de liberdade reprimido, recuado, encarcerado no íntimo, por fim capaz de desafojar-se somente em si mesmo: isto, apenas, isto, foi em seus começos a má consciência” (NIETZSCHE, 1998, p.75) e será através desta que todas as possibilidades e potências de vida serão jogadas contra o próprio homem.

Este homem que agora se envergonha de si, pois tem uma memória e um passado para lhe lembrar. Este homem que agora clama pelo sofrimento e pela dor, como se fossem esses os caminhos para as promessas de futuro. Este homem sério, este homem responsável, é o homem mecanizado da despotência, é o homem que em nome de sua

retidão despreza a vida que brota, reluz e faz luzir pelas margens, pelas marcas, pelas rachaduras dessa estrada. É o homem que em nome da promessa, priva-se do frescor, dos gostos, dos cheiros e dos afetos, que envenenado pela covardia, agoniza nos desertos ascéticos de sua má consciência. Este homem vazio, este homem aficionado pelo nada, este homem enojado de ser o que se é, este homem que nega seus instintos, que rejeita suas possibilidades de desvios, que despreza a força de um instante: é o homem do auto controle e do controle, carrasco de si, que molda-se a seus iguais, seres igualmente doentes, e que constrange os demais a se tornarem imagem e semelhança pelo poder da culpa.

Será sobre o peso dessa má consciência, o peso de uma culpa, que as hierarquias familiares tradicionais estarão sustentadas e através desses dispositivos o respeito e o medo pelos seus ancestrais serão impostos. Assim, uma concepção da existência de uma espécie de dívida com o passado e com esses ancestrais faz com que erga-se uma ponte para que estes valores tradicionais continuem sendo perpetuados. A má consciência, a culpa, a vergonha, o temor pelo desvio do caminho sonhado pelos seus antecessores fazem do homem responsável um ser adestrado. Consequentemente, um ser ressentido que, diante de sua incapacidade de ser outro, impele sobre aquele que ousa embeber-se de vida o peso moral do castigo, da punição, do julgamento.

A formação de uma má consciência, a introjeção da culpa, associadas ao temor pelos nossos ancestrais compõem todo um cenário moral expandido e muito bem difundido pelo cristianismo que atua disciplinando e docilizando os sujeitos dentro da instituição familiar. Se o poder disciplinar incide sobre o indivíduo moldando este corpo dentro de uma economia de poder (FOUCAULT, 2014). A moral dentro da família atua como um instrumento fixador que incide sobre os indivíduos na medida que cria, através da culpa, mecanismos que o faz aceitar docilmente as ações disciplinadoras e normatizadoras como algo inerente a sua natureza. É por esse meio que toda uma instância moral atuou e ainda continua atuando para a manutenção de formas hegemônicas de um modelo tradicional familiar. Hegemonia, essa, que foi erguida sobre o apedrejamento moral à outras formas de composição, que não fosse aquela patriarcal, cristã, calcada em laços monogâmicos e de fidelidade.

Embora a diversidade na formação familiar esteja clara na contemporaneidade, as normas e regras estipuladas não deixaram de existir. Ao não conseguir encontrar o equilíbrio entre as normas “ideais” e a flexibilidade e mudança, persiste a construção do modelo hegemônico e tradicional de família, bem como a reivindicação social de tal modelo. A instituição familiar está imersa em um processo de normatização que cria um universo simbólico em torno de

um discurso hegemônico do que é considerada uma família ideal (PEREIRA; SCHIMNSKI, 2013, p.165).

A família tradicional, este modelo considerado ideal, por mais que tenha sido constituída em bases morais que nos fecham para possibilidade de construir outras formas de organização, outras formas de existência e por mais que o medo, a covardia, a hierarquia e o castigo pesem sobre nossas cabeças: a inversão moral de valores estabelecidos, fazem-nos, ainda, crer que é este território, este modelo um lugar seguro, um lugar de acolhimento, um verdadeiro Jardim do Éden. É sob essa crença que a vida, com suas múltiplas possibilidades e com seus intermináveis devires, transforma-se no fruto proibido que jamais deverá ser provado. Sob a promessa do paraíso, relegamos a própria vida. A pureza deve ser preservada, as ordens devem ser cumpridas, e tudo aquilo que ameace toda essa lógica de funcionamento deve ser mantido à distância.

3.3.AS FRONTEIRAS SE DISSOLVEM: ESTRUTURAS QUE TREPIDAM

As mudanças nas maneiras e nas formas de relacionar-se no campo do trabalho, no campo econômico, social e da moral propiciaram transformações de atuação das relações de forças e de regimes de poder dentro da instituição familiar. E não só isso, propiciaram também a emergência de outras e diferentes formas de composições e formações familiares como, por exemplo, formações monoparentais, homoafetivas, poliafetivas, entre outras. O modelo tradicional da família tem sua hegemonia “furada”, atravessada por uma série de outras questões que agora continuamente não mais podem ser separadas do convívio e do espaço familiar. Cabe aqui a nós, diante dessas mudanças, observar a relação, a disputa, o entrelaçamento, o embaralhamento entre o modelo de família tradicional e a escola.

Se soberanamente dentro do espaço familiar exerce-se a transmissão de determinados valores associados à família e à sociedade em que se vive, a escola enquanto instituição estaria originalmente preocupada em transmitir saberes capazes de formar indivíduos aptos para o convívio na sociedade os quais estarão inseridos. Claramente, se a família enquanto instituição teve sua soberania penetrada por questões que antes não faziam parte de seu espectro de atuação, a escola nesse sentido não estaria ilesa a esse processo. Existem acontecimentos e demandas que chegam e atravessam as instituições escolares e que vão além, muito além, do que a transmissão de saberes e a formação de

sujeitos. Notadamente, diante da fluidez que acomete as instituições disciplinares, os limites entre o que cabe a uma ou a outra instituição se tornaram em certa medida difíceis de delimitar. Diante da emergência de uma sociedade de controle onde cada vez mais a continuidade dos acontecimentos se dá de forma extensiva, para além-fronteiras, fica difícil compreender e medir onde começa e onde termina o domínio de determinada instituição. Perante essas novas dinâmicas sociais, vemos a escola exercer um protagonismo nesse processo: há uma espécie de “inchamento” da escola, vemos que não basta mais ensinar valores que cultivam coisas referentes à formação de uma identidade nacional, ou preparar tecnicamente a mão de obra para a indústria, como em outros períodos da história. A escola tem assumido também como seu papel a responsabilidade de atuar desenvolvendo funções que antes eram específicas da família.

Como as demais instituições, família e escola passam por mudanças que redefinem sua estrutura, significado e papel na sociedade. A escola de hoje não é apenas um espaço onde são desenvolvidos conteúdos e habilidades, é, também, o cenário responsável pela formação política e ética de quem utiliza seus serviços. É o ambiente que recebe todos os tipos de problemas sociais, que são reflexos de nossa condição humana (HALA; MORAIS, 2014, pp.02-03).

A escola tem se colocado e atuado muita das vezes como um extensão da família e nesse sentido não cabe mais transmitir, apenas, saberes específicos necessários à formação e ao desenvolvimento autônomo do sujeito, agora, também, assume a função de “cuidar” dos filhos que transitam da família para este outro espaço. Nessa conjuntura, por exemplo, não é incomum vermos discursos e propagandas de escolas que evocam características que remetem a um convívio familiar como uma virtude, um diferencial dessas instituições de ensino. Mais que cuidar, a escola acaba assumindo muita das vezes o papel de uma educação que antes era restrita à família.

Por mais que em uma lógica de controle os mecanismos de poder assumam um caráter contínuo, horizontal e extensivo (DELEUZE, 2010), por mais que essas modulações dissolvam fronteiras antes bem delimitadas dentro de uma lógica disciplinar de sociedade, a formação desse modo contínuo de operação das tecnologias de poder nas instituições não necessariamente reflete numa forma pacífica de composição. Existem disputas, tensionamentos, choques de forças dentro desse processo. A própria diluição dessas fronteiras institucionais gera instabilidades, deixa o solo, no qual estamos acostumados a pisar, movediço e abre um campo de incertezas para o futuro. A confusão de legitimidade de quem teria o domínio sobre a educação dos indivíduos é um ponto

importante que marca esses processos de dissolvimento das purezas institucionais. Como é o caso da escola e da família.

A escola ainda dentro de uma lógica disciplinar tem sido atravessada por uma série de linhas e acontecimentos que até então fugia de sua visibilidade. Questões de raça, de classe, de gênero, por exemplo, têm atravessado os muros da escola e têm produzido singularidades e desarticulado de certa maneira formas de operação e de organizações espaciais, típicas de instituições disciplinares que davam conta de potencializar economicamente estes indivíduos e de constituí-los enquanto sujeitos (FOUCAULT, 2017). Diante da incapacidade de refratar o que escapa a uma incisão da disciplina nesse espaço, a escola vem “acolhendo” o que estas linhas têm produzido. Não por benevolência, mas como a possibilidade de ainda manter seus domínios sobre os sujeitos, criam-se formas de escape, criam-se também novas técnicas de assujeitamento – a transição de um poder disciplinar para um poder de controle reflete esse momento. Fato é que a escola fatalmente está tentada a virar uma outra coisa, na medida em que cresce, incorpora, infla, mesmo que seja em protagonismo. Do lado da família, do modelo tradicional de família, existe uma tentativa maior de preservar um estado de pureza, um estado originário.

Tais segmentos reivindicando a preservação de determinados valores, frutos de uma perspectiva cristã, tendem a considerar uma série de mudanças ocorridas na sociedade brasileira como uma espécie de ameaça. Nesse sentido, não são poucas as afirmações de que “a família está ameaçada”, “a sociedade vive uma crise de valores”, e que existem segmentos sociais que são “inimigos da moral e dos bons costumes”, portanto, da “família”. Esta última compreendida como “célula mater”, instituição estabelecida por Deus e, portanto, princípio vital do mundo social. Por isso, qualquer arranjo que fuja ao modelo hegemônico tende a ser rechaçado e combatido (OLIVEIRA; DUQUE, 2016, p.148).

No âmbito desse tensionamento entre escola e família, existe – por parte daqueles que prezam pela manutenção da unidade familiar tradicional – o medo de seus filhos estarem expostos à “impureza” dentro das instituições escolares. Seja, isso, pelo risco da perversão pela convivência com a diferença, pois cada vez mais a escola cresce na incorporação de segmentos e setores da população que até então estiveram à margem. É o caso, por exemplo, da inserção de negros, transexuais, gays, filhos de arranjos familiares que desviam do convencional, etc. Ou, pelo risco da perversão pelo saber, pelo conhecimento, pelo que é ensinado na escola. A reivindicação por um controle maior sobre o que se passa na escola, ou mesmo até pelo direito de assumir o papel da escola

passa muito pela compreensão de que os filhos e filhas destas famílias teriam a sua pureza, a sua ingenuidade usurpada.

Nietzsche (1998) diz que quanto mais uma comunidade aumenta a consciência sobre si e conseqüentemente seu poder, mais é possível relevar eventuais ações de desvios, pois, nesse contexto, a unidade comunitária se mostra tão forte, que eventuais desvios não ocasionam algum risco a essa organicidade comunitária. Em contrapartida, quanto mais esse poder da comunidade é minorado e fragilizado, mais os atos de desvios que possam eventualmente surgir são causadores de forte temor, tendo em vista que podem colocar em risco essa unidade.

Fazendo um paralelo com essa fala de Nietzsche (1998), a atualização de uma sociedade pensada dentro de uma tecnologia disciplinar de poder – onde as instituições atuavam dentro de seus limites de forma forte, coesa e harmônica – para outra lógica típica de uma sociedade de controle – onde uma das principais marcas é justamente dirimir os limites institucionais – coloca essa unidade comunitária em um estado de alerta diante dos desvios que venham a surgir. Aliás, se se aperfeiçoou uma tecnologia de poder para outra, é porque já não era possível dar conta das transformações na forma de produzir, de relacionar-se, de afetar-se, e também na forma da produção de fugas, de desvios, de atalhos. Se estamos em vias de uma sociedade de controle é porque o que se produziu em termos de desvios dentro da sociedade disciplinar começou a produzir risco a essas unidades comunitárias.

O ponto interessante é que: se uma tecnologia de poder de controle é uma nova forma de captura, essa mesma forma de captura, ao mesmo tempo, vem produzindo um dismantelamento das instituições disciplinares, o que, fatalmente, leva-se a crer que estas estão fadadas a vir a ser outra coisa. É o que de alguma forma estamos tentando mostrar aqui com relação à escola. Nessas condições, o terreno que pisamos se torna movediço, a angústia diante da incapacidade de fabular um futuro possível e confiável nos atormenta.

Processos violentos, destrutivos, corrosivos colocam inevitavelmente e contraditoriamente o homem diante do homem. Homem este do controle, capaz de assenhorar-se e exercer domínio sobre outro, homem este com sede e vontade de poder, capaz de “revalorar”, de reinventar, de criar novos sentidos para as coisas, de criar novos mecanismos de expansão, de domínio e de subjugamento. A transição, esse entre uma coisa e outra, é sempre uma possibilidade de escape, de produção, de invenção de um outro ser, de um outro lugar, mas, diante do caos, diante do cheiro de terra, suor e sangue,

as promessas de ordem parecem à única coisa para se agarrar àqueles que atônitos tateiam no escuro.

Nietzsche (1998) fala da criação dos ideais ascéticos e de como sua atuação põe a vida contra a vontade de viver. A culpa e o ressentimento fazem o homem temer a vida, suas mudanças, seu movimento. Desta forma, este homem envergonhado, entorpecido, diminuído, reduz a multiplicidade de sentidos, de interpretações e de possibilidades a um sentido e a uma condição originária, ilusória que se sobrepõe ao presente, à vida que acontece aqui e agora. A promessa de se alcançar esse estado de pureza, livre dos atravessamentos e descontinuidades da própria vida, reduz a potência de nossa própria existência a uma obrigação burocrática. É justamente esse estágio de frieza, de quase hibernação, de tédio, que faz com que a condição de servidão, obediência e castidade do homem seja conservada e que o próprio homem acolha, suporte e aceite essa posição de pequenez.

Diante dessas mudanças e da impotência de contê-las, setores conservadores vêm reagindo fortemente exigindo um realinhamento, exigindo ordem. Alimentados por sua própria fraqueza e impregnados pela sede de vingança, estes defensores dos valores da família tradicional começam a erguer uma verdadeira cruzada. Só que em vez dos mouros, o inimigo agora é o conhecimento, a escola e a diferença que insiste em brotar.

3.4.A INSURGÊNCIA DOS RESSENTIDOS

Como já viemos até aqui tecendo sobre a constituição de uma moral a partir da inversão de valores (“bom” e “ruim”), da criação de uma má consciência e de uma ideia de internalizada de culpa. Nietzsche (1998), nesse momento, fala de uma revolta das forças escravas, revolta esta que se daria pela incapacidade de ação, ou seja, pela impotência de agir. Logo, seriam essas forças escravas uma força reativa fermentada na vingança e que por isso precisa de um outro. Assim, as forças escravas reagem com um “não”, constroem-se negando o outro, criam-se e pululam através da criação de um inimigo, julgando-o e rebaixando-o para através dele reafirmar sua superioridade.

[...] perguntemo-nos quem é propriamente “mau”, no sentido da moral do ressentimento. A resposta, com todo o rigor: precisamente o “bom” da outra moral, o nobre, o poderoso, o dominador, apenas pintado de outra cor, interpretado e visto de outro modo pelo olho de veneno do ressentimento (NIETZSCHE, 1998, p.32).

Há, nesse sentido, uma insurgência de ressentidos. Daqueles que perderam privilégios, que se incomodam com a diferença, pois é ela que faz explodir na cara desses a sua própria fraqueza, a sua incapacidade e temor para a vida. Há uma insurgência de ressentidos na medida em que visam retomar um lugar de hegemonia que acreditavam lhes ser de direito. A criação do até então inédito Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (2019), comandado pela pastora Damares Alves é um exemplo dessa força reativa. Auto intitulando-se como “terrivelmente cristã”, no seu discurso de posse, entre outras coisas, a ministra colocou como desafio “acabar com o abuso da doutrinação ideológica” (CARVALHO; VALENTE, 2019). Em tom semelhante, o então presidente Jair Messias Bolsonaro no seu discurso de posse proferiu: “Podemos, eu, você e as nossas famílias, todos juntos, reestabelecer padrões éticos e morais que transformarão o Brasil” (LEIA..., 2019, n.p.). Parece claro que, para além de uma pauta político partidária, existe a ofensiva de uma moral que é constituída a partir dos valores de um modelo tradicional de família.

Existe, hoje, por trás de toda tensão política que permeia o debate sobre a escola e sobre o futuro da educação, uma guerra moral. Não basta garantir o controle sobre os assuntos, as atividades, as convivências dentro da escola. Não basta garantir, se é que existe, a pureza das crianças e dos jovens. É preciso derramar através das palavras, ações, mecanismos de disciplina e de controle, doses e mais doses de ácido moral. É preciso constranger, corroer, apagar tudo aquilo que põe em risco a sobrevivência da família, mas principalmente da moral que a sustenta. A manutenção da família e da moral que a alimenta é, desse modo, a tomada de reencontro, de reafirmação do caminho da verdade. Diante da escola que cada vez mais é atravessada por diversos sujeitos, histórias, vivências, ou seja, diante da multiplicidade que habita a escola, existe um movimento contrário, reativo, para fazer ressuscitar a verdade, a ordem, a disciplina. Uma das ações que demonstram essa reatividade que tenta colocar limites sobre a escola é o movimento pelo ensino domiciliar. Em entrevista à jornalista Andréia Sadi, a então já empossada ministra Damares Alves teria dito:

Veja só: Na educação domiciliar, o pai vai poder gerenciar, inclusive, conteúdos. O pai vai poder estar junto com o aluno, com o filho, acompanhando o conteúdo, acompanhando o material didático. Outra coisa que todo mundo fica perguntando: e este material didático? O pai vai ter acesso a este material didático, que vai ajudá-lo a dar a aula em casa. Não é uma coisa solta, perdida. Vai ter logo no mercado material que vai orientar o pai como aplicar a educação para o menino de 4 anos, de 5, de 6... (ALVES, 2019, n.p.).

O interesse e a defesa do ensino domiciliar na fala da ministra da família evidência bem o avanço na tentativa de se colocar limites à escola, como, também, a tentativa de estender a autoridade familiar sobre todo processo educativo das crianças e jovens. Essa posição é corroborada pela ANED (Associação Nacional de Educação Familiar) quando em seu site define o conceito de ensino domiciliar da seguinte forma¹:

A Educação Domiciliar ocorre quando os pais assumem por completo o controle do processo global de educação dos filhos. Vamos explicar melhor: É senso comum que os pais são os responsáveis por educar os filhos em primeira instância. Desde que a educação escolar se tornou obrigatória, a nossa sociedade fez uma espécie de divisão de papéis. Os pais ou responsáveis deveriam ter a responsabilidade de ensinar valores, costumes, hábitos, moral e crenças, ou seja, eles fariam uma parte da educação dos filhos. A outra parte, que seria o que chamaremos aqui de educação acadêmica, ou instrução formal, ficaria a cargo de instituições próprias, que chamamos escolas

Em outras palavras, os pais contratam ou delegam essa parte da educação dos filhos a profissionais que supostamente estariam mais capacitados para esse tipo de ensino, ou seja, os pais terceirizam essa parte da educação dos seus filhos.

Portanto, a Educação Domiciliar é uma modalidade de educação, na qual os principais direcionadores e responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem são os pais do educando (aluno) (ANED, n.p.).

A pauta do ensino domiciliar em um governo conservador como o atual demonstra bem a reação desses setores em nome de valores da família. A escola, para estes, tornou-se local de ameaça, de subversão, de perversão. É preciso, pela culpa, pelo esvaziamento de sentido, ou pela imposição de um sentido verdadeiro imutável, ou ainda pela inversão ou redirecionamento desses sentidos e forças, retomar o controle. É preciso reafirmar estes valores através do subjulgamento do outro, por isso tentam domar a vida. Com alternância de picos de compaixão e de desprezo e nojo, tentam manter firmes as mãos dos sacerdotes ascéticos no controle do cabresto colocado sobre o homem. O dissolvimento de instituições disciplinares, como é o caso da família e da escola, faz com que seja aberto um espaço em que as instituições misturam-se umas nas outras. E como reação a esse processo, observa-se movimentos como esses: de retorno a uma ordem, com limites e hierarquias determinadas, de tentativas de manutenção e preservação de uma célula originária.

A transição para uma sociedade de controle vem também de uma noção de redimensionamento de questões espaciais. É possível estar em casa e em outro país, em outra casa, em outro lugar, de forma contínua e simultânea. Logo, o controle por vias

¹ Essas informações podem ser acessadas e visualizadas no site: << aned.org.br >>

organizativas, hierárquicas, soberanas e disciplinares do espaço não mais dá conta de manter a pureza, mais ainda, não dá conta de manter uma noção de verdade essencializada de família. Se uma sociedade de controle é marcada por essa diluição de fronteiras institucionais. Se os limites são rompidos e tudo se torna um grande emaranhado simultâneos de acontecimentos (DELEUZE, 2010). Perde-se a noção de quem tem autoridade sobre determinado assunto. O estado, a família, a escola, o trabalho, tornam-se um braço do outro, uma espécie de corpo monstruoso de infinitos olhos, infinitas bocas, infinitas cabeças, onde esse controle se exerce exatamente pela autovigilância de cada célula desse hiper-corpo social.

A família, a escola, o exército, a fábrica não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes (DELEUZE.2010, p.224).

Essa sociedade de controle fundada, justamente, nessa perspectiva de cooptar toda uma emergência de multiplicidade de forças e formas de ser e estar no mundo que tem atravessado a rigidez disciplinar e fronteirística das instituições, direcionando-a para um sufocamento, um esgarçamento produtivo que a tecnologia disciplinar sozinha já não conseguia dar conta. Nesse movimento modular que dissolve limites e faz inchar as instituições disciplinares. Nesse engendramento simultâneo atual que faz das instituições hiper-instituições e dos sujeitos, hiper-sujeitos. Carregamos o peso dos múltiplos membros, órgãos e organismos para dar conta da sua produtividade diária.

Essa sensação de vazio, de desordem e de imprevisibilidade, evidencia uma disputa por sobrevivência. Enquanto os faróis do futuro permanecem apagados. O caos dessas noites escuras faz brotar na alma dos covardes um sentimento nostálgico de regresso à terra prometida, uma vontade quase sádica por ordem, disciplina e limites. No bojo desse furacão de mudanças, as instituições modernas tentam se agarrar aos seus princípios e valores, tentam reafirmar suas soberanias, tentam assim sobreviver à corrosão de suas próprias cercas, mesmo que para isso flertem novamente com a tirania e a barbárie.

Nesse cenário, a família tradicional reivindica um protagonismo perdido, invocam limites, invocam o nome de Deus, invocam o retorno da verdade única e centrada capaz de estabelecer a ordem e a paz. A busca pelos valores tradicionais da família é a busca, também, pelo retorno a um estado de pureza. Não estamos falando mais somente de inimigos políticos e ideológicos a serem enfrentados, estamos falando de um outro que

precisa ser expelido, extirpado, banido, coagido. É preciso fazer esse outro envergonhar-se de si.

O ensombrecimento do céu acima do homem aumentou à medida que cresceu a vergonha do homem diante do homem. O olhar pessimista enfastiado, a desconfiança diante do enigma da vida, o gélido Não do nojo da vida – estas não são características das épocas de maior maldade do gênero humano: como plantas pantanosas que são, elas surgem apenas quando há o pântano que necessitam – refiro-me à moralização e ao amolecimento doentios, em virtude dos quais o bicho “homem” aprende afinal a se envergonhar de seus instintos. A caminho de tornar-se “anjo” (para não usar palavra mais dura) o homem desenvolveu em si esse estômago arruinado e essa língua saburmenta, que lhe tornaram repulsivas a inocência e a alegria do animal, e sem sabor a própria vida [...] (NIETZSCHE, 1998, pp. 56-57).

A repulsa pela própria vida, a preservação de um estado de essência, de pureza, a impossibilidade de lidar consigo mesmo, o clamor pela ordem, pela coerção são todos um conjunto de fissuras que possibilitaram que essas forças escravas brotassem e fizessem surgir um exército de ressentidos diante daquilo que escapa ou pode escapar, diante do que desvia, ou pode constituir-se em rotas de fuga. A moral, as promessas de ordem, de terra firme, de retorno à estabilidade constituem mecanismos que adestram e petrificam os sujeitos, são como os olhos da medusa atuando sobre si e sobre o outro. A submissão, o engessamento, a petrificação desse sujeito dão-se não só pela incapacidade de tomar posse da própria vida, mas, também, pela constituição de uma má consciência que associada à culpa e obviamente a uma moral reduz a potência de nossos devires. A moral, a má consciência, a culpa colocam o homem contra si próprio, afasta-o de seus instintos, de sua vontade de vida. Transforma-o em um escravo do sofrimento, pior, o faz clamar pela dor, pelo castigo, na promessa de livrar-se de si (NIETZSCHE, 1998).

A transformação das instituições, a implosão desse sujeito, não nos dá estabilidade, não nos serve de guia rumo à felicidade eterna prometida. É justamente nesse campo da incerteza que a moral atua fazendo da pequenez, da mediocridade uma grande virtude, é nesse exato momento que esse sujeito cansado, temeroso, desacreditado, coage e tenta enganar a si mesmo sobre o quanto carregar esse peso o faz um ser virtuoso. E o quanto isso lhe garantirá um futuro próspero diante da incerteza que coloca inevitavelmente o homem diante de si mesmo. Existe uma moral que promete alívio das dores, alívio para este cansaço, alívio para esta lida consigo mesmo. É essa promessa de alívio, esse sedativo da alma, que faz com que essa moral abra caminho para que essas forças escravas saiam de dentro dos cultos, de dentro núcleo familiar, de dentro dos parlamentos e se esparramem consumindo e tomando conta de outros espaços.

Com isso não queremos dizer que a escola seja um espaço livre da moral, de tecnologias de poder, de coerção e de assujeitamento. Não se trata de uma disputa entre opostos, ou de construir uma visão romantizada da escola, mas, sim, de entender o quanto o protagonismo que a escola ganhou na formação das pessoas criou uma massa de ressentidos que tenta agora “retomar” para si o direito de educar seus filhos. E, mais, “retomar” esse direito revela manter para si o poder de controle e de docilização dos sujeitos. Diante da confusão, do tumulto, existe uma tentativa de impor limites, mais que isso, existe uma disputa para quem tem o direito de impor, de agenciar e de conduzir o rebanho.

4. OS REFINAMENTOS DA VIOLÊNCIA E SEUS ATRAVESSAMENTOS SOBRE A ESCOLA

Na seção anterior, discutimos como a transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle tumultua o território, as fronteiras e as legitimidades institucionais. Abordamos o tensionamento na relação entre a escola e a família, a tentativa de expansão de domínio ou os movimentos de recrudescimento, a sensação de caos e desordem produzidas nesse processo de transição. Evidentemente, esses deslocamentos não se dão de forma apática e passiva. Existem, inerente a esse jogo a produção de toda uma série de violências que fazem parte de todo esse contexto e atuam compondo e caracterizando esses mecanismos de poder.

Nesse capítulo, portanto, vamos discutir a produção da violência vinculada aos mecanismos de poder disciplinar e sua transição para um poder de controle. Buscaremos explicitar como a produção dessa violência torna-se uma prática cada vez mais refinada, quase imperceptível, porém brutalmente mais cruel. Buscaremos mostrar como esta violência se exercita numa lógica cada vez mais positiva e parte inerente da produção dos sujeitos e das instituições as quais eles são vinculados. Discutiremos, também, como a inserção de um poder de controle e a produção de uma violência característica a ele ameaça e põe em risco a concepção moderna da escola disciplinarizada.

4.1. OS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA

Discutimos até aqui uma série de questões relacionadas as tecnologias de poder que atravessa, compõe e, por vezes, tenciona as formas organizativas e institucionais as quais a sociedade está assentada. Pois bem, atrelado às questões do poder e do seu exercício, é preciso analisar e discutir a produção e exercício da violência como um aspecto inerente a esse processo, ou seja, é preciso discutir a violência como uma linha, também, responsável pela produção de comportamentos, de ordenamentos, de normas e de regulações, enfim, responsável pela produção e marcação de instituições e suas legitimidades assim como pela produção dos próprios sujeitos inerentes a estes lugares.

Nesse sentido, a violência será tratada aqui como algo inerente a prática escolar, como algo que se produz dentro da escola com suas características, especificidades e lógica de funcionamento. Pois, se a violência faz parte das relações de poder e de domínio, é preciso entendê-la em sua mecânica de produção e em suas singularidades (AQUINO,1988). Nessa perspectiva, entendemos, também, a escola como um espaço atravessado de interesses, de intencionalidades, de jogos de poder e de domínio, fazendo com que este espaço se constitua e se legitime como tal. Assim, não nos interessa alimentar uma visão sobre a violência como algo meramente exterior à escola, pois poderia nos levar a uma visão romantizada e purista sobre a própria escola, colocando-a numa condição de vítima ou de mera reprodutora da violência e não como instituição responsável pela sua produção (AQUINO,1998).

Convenhamos, é mais do que evidente que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares. Ou seja, não é possível sustentar categoricamente que a escola tão-somente “reproduz” vetores de força exógenos a ela. É certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes (AQUINO, 1998, p. 10).

A violência atravessa todos os seguimentos da sociedade, é algo inerente ao próprio homem, a nossa relação com o mundo e com o outro, mas seu exercício, sua produção e seus efeitos se dão de forma singular podendo, assim, adquirir e produzir formas específicas e particulares de construção. Se pensarmos no aluno, sua forma de agir, de se comportar, de falar, etc. Se pensarmos em tudo aquilo que faz com que o distingamos de outros sujeitos. Notaremos que inerente a ele existe uma série de atravessamento de saberes, de técnicas e de relações de poder que desenha e diferencia esse sujeito aluno dos outros. Ora, por trás de toda esta composição, existe também uma série de exercício de violências que marca, caracteriza e produz, também, este sujeito. A produção dos sujeitos, portanto, é fruto de processos de violência que fazem parte das instituições onde este sujeito é esculpido.

Se toda intervenção institucional vislumbra, inequivocamente, a apropriação de determinado objeto (a saúde na medicina, a salvação nas religiões, o lazer/informação na mídia, o conhecimento na educação escolar etc.), por meio da transformação de uma determinada matéria-prima materializada nas condições apriorísticas da clientela (a descrença, a doença, a ignorância etc.), é possível e desejável, portanto, deduzir que a ação dos agentes institucionais será inevitavelmente violenta – porque transformadora (AQUINO, 1998, p.14).

Se a violência é transformadora, se ela é parte ativa na produção dos sujeitos, se é algo inerente a nossa condição humana, às relações de poder e de submissão, parece-

nos mais interessante analisá-la a partir dos seus mecanismos de produção e de exercício, do que analisá-la a partir, somente, dos fatos consumados, das agressões físicas ou verbais, das depredações, etc. Ou seja, mais do que travar um debate sobre a violência enquanto ato exteriorizado e finalizado, buscaremos discutir os processos em que essa violência é exercida nas sutilezas do cotidiano escolar através de mecanismos muitas das vezes imbricados às tecnologias de poder e capazes de produzir efeitos igualmente perversos ou mais. Estudar, destarte, o processo de produção contínua da violência nestes espaços, partir deste lugar, ao em vez de se prender aos momentos de stress, de esgarçamento e de estafa dessa produção.

Analisar a natureza da violência, explicitando sua dinâmica e reconhecendo os elementos ambíguos que a compõem, não significa abstraí-la de um contexto histórico e social, mas apontá-la como um fenômeno que coloca à mostra a intensidade das experiências coletivas, permitindo a manifestação das pequenas desordens da vida cotidiana (GUIMARÃES, 2012, p.12).

Entender a dinâmica de produção dessa violência, seu transitar pelos espaços, pelas relações com o outro, seu funcionamento dentro de determinada mecânica de poder, como é o caso de um poder disciplinar– onde, a normatização, o exame, o esquadrinhamento e a medição do tempo, do espaço e dos gestos do próprio indivíduo evidenciam violências sobre o corpo (FOUCAULT,2014) – ou, como no caso de um poder de controle – onde, a autovigilância, o auto-enquadramento e olhar de controle sobre seu igual retrata um refino tal dessa produção da violência que aparenta nem existir (DELEUZE,2010) – é parte importante para entender o transitar e a construção dos sujeitos, bem como das instituições que os dão vida.

Assim, para travar esse debate compreendemos aqui, a partir de Foucault (2014), que o poder disciplinar e seus mecanismos de coerção fazem parte da constituição da escola enquanto instituição da modernidade, ou seja, esses mecanismos de coerção cercam a escola. Partindo desse lugar e compreendendo seus mecanismos de funcionamento buscamos entender os processos de atualização dessas formas de produção da violência através da inserção de uma tecnologia de poder típica da sociedade de controle (DELEUZE,2010). Nesse sentido, entendemos que esse processo de atualização vem se dando por dentro da escola, por dentro do exercício disciplinar que ainda é a condição que marca o DNA das instituições escolares. Expondo essas atualizações na lógica de operacionalidade do poder refletimos sobre a produção de uma violência que se dá a partir da escola, mas que necessariamente não faz parte dos mecanismos coercitivos típicos desta instituição.

4.2. A PRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA DISCIPLINAR:

Se quisermos falar em uma produção de uma violência decorrente das práticas e mecanismos disciplinares, é preciso entender o percurso e as transformações no campo da valoração que a violência sofre no decorrer dos séculos, para ser mais preciso, no decorrer da transição de um mundo medieval para o mundo moderno. As práticas de violência estavam dentro do campo de uma negatividade, de uma repressividade, entendida, até aqui, como aquilo que cortava o fio do diálogo, atentava contra a vida material e orgânica, interditava as andadas sobre um determinado chão. A violência sob a lógica de uma valoração negativa era, portanto, aquela que fazia cessar o movimento. A partir de determinado momento há uma virada nessa valoração e a violência passa a assumir, então, um valor positivo. Se antes a ação violenta era exercida para barrar e reprimir, com a virada para um valor positivo, agora ela é exercida sob a justificativa de fazer avançar, fazer evoluir, fazer ascender (FOUCAULT,2014).

Foucault (2014) observa que essa virada de valoração da violência situa-se em um momento onde as penas exercidas através das execuções em praça pública passam a ser rechaçadas e deslocadas para um outro lugar: para as prisões. As penas que, até então, se impunham numa ação de supliciar o corpo penalizado, marca um momento em que a pena e a violência exercida eram praticada sob um sentimento de vingança, de acerto de contas. As execuções em praça pública, onde este corpo era supliciado, também estavam relacionadas com o exercício do poder do soberano. A espetacularização da violência, desta forma, atingia um duplo objetivo. Em um primeiro momento, marcava a posição de poder do soberano, que mostrava deter, através da morte, o domínio sobre a vida de seus súditos. Em um segundo momento, o espetáculo violento servia de exemplo didático para os demais sobre o que acontece àqueles que ousam desafiar as leis soberanas. (FOUCAULT,2014). A partir do século XVIII e XIX estas práticas começam a ser questionadas pela população, mas também por uma gama de especialistas. É nesse momento que o corpo supliciado e o espetáculo da violência são descolados do âmbito público para um lugar fechado. O corpo vingado se transforma no corpo vigiado e punido. E junto a esse processo desenvolve-se toda uma gama de saberes sobre esse corpo que irá permitir que toda uma tecnologia de poder penetre sobre tal. O corpo suplicado, esquartejado, se transformará no corpo útil e dócil marcado pela positividade (FOUCAULT,2014).

É visível junto a esse processo o aperfeiçoamento das técnicas, das formas de produção e de exercício da violência. Ela passa cada vez mais para um campo da sutileza, do detalhe e por isso se torna mais perversa, voraz, expansiva, letal. Obviamente, todas essas transformações, aperfeiçoamentos e mudanças de valoração estão atreladas a todo um processo de refinamento das tecnologias de poder. Se entendemos que o poder não é algo que existe em si mesmo e, sim, como algo que se produz no seu exercício, na sua relação com o outro (FOUCAULT, 2017). Essas relações, esses choques de força não são, evidentemente, marcados pela pacificidade, mas pelos atritos, tensões, conflitos, relações de domínio e de sujeição. Em suma, são marcados pela produção de violência.

O palco da violência de sangue, que marca a sociedade da soberania, dá lugar à câmara de gás exangue, sem despertar a atenção do público em geral. Em vez de uma encenação ostentatória a violência se esconde envergonhada. É bem verdade que continua a ser exercida, mas é retirada da encenação pública. Não chama atenção sobre si mesma [...] (HAN, 2017, p.20).

Existe um processo de internalização, de psicologização da violência que cada vez mais é exercida sobre o indivíduo, marcando-o e sujeitando-o (HAN, 2017). O exercício dessa violência torna-se, então, sutil, delicado, beirando à naturalização. É, nesse contexto, que o poder disciplinar está inserido e é no seu exercício, onde toda uma prática – que se dá sobre a operacionalização, o enquadramento e a produção de um corpo – será erguida não dentro de uma lógica da violência material e orgânica, mas através de um engendramento que torna esse corpo potente para a produção.

A disciplina tem por função, em primeiro lugar, conformar mentes e corpos, isto significa produzir sujeitos adequados à certa ordem societária. Sua função profícua é, pois, produtiva, formadora e apenas secundariamente ortopédica ou punitiva. A disciplina funciona como um conjunto de práticas, de disposições espaciais, de regulação do tempo, de conformação dos gestos, de educação dos sentidos. É uma combinação de todos esses elementos e não apenas a fiscalização ostensiva (PASSOS, 2010, p.238).

A escola enquanto instituição é fruto do período de emergência desse poder disciplinar. Logo, esse modelo de escola da modernidade é cercado, constituído e regido por uma série de mecanismos desse poder disciplinar, mas, também, pelo exercício da violência que molda este sujeito aluno corrigindo os desvios, enquadrando às normas, potencializando a força de seus corpos dentro de um regime de produção. Existe, então, toda uma gama de saberes e de regimes de poder que estão presentes no interior da escola moldando este sujeito aluno não necessariamente através de uma violência repressiva, mas através do seu exercício positivo onde à medida que esse corpo atua e produz segundo a norma, mais os traços desse sujeito se fortalecem. Quanto mais produz, mais dócil esse

corpo fica, mais as diferenças são diluídas e mais uma grande massa homogênea a qual este sujeito aluno está imbricado é fermentada.

A escola, como qualquer outra instituição, está planificada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: “quanto mais igual, mais fácil de agir”. A Homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade (GUIMARÃES, 2012, p.14).

A produção desse corpo-aluno simétrico, geral, homogêneo se dá pelo exercício de um poder disciplinar que organiza, distribui ao mesmo tempo que constrói toda uma mecânica de funcionamento e atuação desse corpo. A vigilância hierárquica, a sanção normatizadora e o exame são, talvez, as principais técnicas desse poder disciplinar (FOUCAULT, 2014). É nesse exercício que se põe em ação, também, uma série de práticas de coerções. As práticas disciplinares coagem, recortam e deformam para moldar este corpo ao encaixe à forma de cada instituição. Interessa-nos, neste momento, notar como a prática da violência, que perpassa essas técnicas do poder disciplinar, torna-se sutil e microscópica, como ela se exerce no detalhe dos atos e se expande por todos os espaços e por todas as partes do corpo.

A vigilância hierárquica é um exemplo de como estas práticas se expandem. Foucault (2014) mostra a emergência de espaços que não seria meros lugares de interiorização, ou lugares construídos para proteção e vigilância do que está externo a ele, mas a construção de uma arquitetura da vigilância voltada para o interior que divide e dispõe os espaços não por uma questão estética puramente, mas dentro de uma lógica de funcionamento de uma tecnologia de poder que permite distribuir os corpos e colocá-los em um estado contínuo de vigilância. Foucault (2014) usa o exemplo da organização da escola militar para tentar mostrar como esses espaços são construídos e quais as suas lógicas de funcionamento:

Como a escola-edifício deve ser um operador de adestramento. Fora uma máquina pedagógica que Pâris-Duverney concebera na Escola Militar e até nos mínimos detalhes que ele impusera a Gabriel. Adestrar corpos vigorosos, imperativos de saúde; obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade. Quádrupla razão para estabelecer separações estanques entre os indivíduos, mas também aberturas para observação contínua. O próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar; os quartos eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas; em intervalos regulares[...] (FOUCAULT, 2014, pp. 169-170).

As instituições disciplinares, estes espaços de confinamento, ganham um maquinismo e uma funcionalidade. Os quartos, as paredes, os corredores, as salas são

capazes agora de exercer domínio sobre os indivíduos que neles estão distribuídos. Brotam das coisas olhos vigilantes que exercem um poder de coerção não através de uma violência exteriorizada, mas pela internalização que é produzida nos próprios indivíduos. Nesse sentido, Foucault (2014) trata da constituição, nestes espaços, de uma hierarquia de vigilância entre os indivíduos. Esse exercício faz delimitar bem a visão de um sobre o outro permitindo que, de cima para baixo, mas também, ao contrário, se exerça toda uma dinâmica de controle que se faz útil na captura e na manutenção dos indivíduos dentro da sua lógica de produção. “O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina.” (FOUCAULT, 2014, p.174).

Podemos observar toda essa relação hierárquica da vigilância dentro da sala de aula. O professor ocupa uma posição central (hierárquica superior) de onde tem uma visão geral sobre os demais alunos. Estes, por sua vez, dispostos cada um em seus lugares têm a visão do professor no centro. Essa disposição, essa lógica de visibilidades, permite um exercício de controle e coerção que não se dá mais pelo chicote, pela tortura e pelo açoite do corpo, pelo castigo como um exercício de poder e como exemplo aos demais, como se praticara até então dentro de uma lógica de um poder de soberania. A coerção se dá agora através do poder do olhar. A violência se exerce, portanto, não pela dilaceração do corpo, mas por um processo de interiorização que funciona através do temor da possibilidade de ser pego. Não se trata da natureza da pena em si, mas da possibilidade de ser punido, de ser capturado por este olhar analítico e vigilante da disciplina.

O olhar atento e analítico da vigilância. Este olhar maquínico – que atua como uma espécie de sensor que detecta tudo aquilo que desvia, que transborda, que produz diferença – será a força criadora para produção dos atos e das sanções normatizadoras. A norma se estabelece sobre um âmbito da produção, impõe metas, prazos e competências que precisam ser adquiridas, ou seja, essa norma atua num sentido de fazer funcionar, fazer produzir e a partir de disso, dentro de um sistema de recompensas e punição, individualiza, diferencia, seleciona os melhores, premia e faz subir de posto aqueles que respondem bem ao grau de exigência cobrado, como também penaliza aqueles que desviam e que não respondem satisfatoriamente (FOUCAULT, 2014).

Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais ténues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2014, p. 175).

A norma se estende continuamente sobre os espaço e o corpo disciplinado. É um corretivo para aquilo que desvia. Esse mecanismo de recompensa e de punição que ela produz cria, então, processos de diferenciação: os melhores e os piores, os bons e os ruins, os mais rápidos e os mais lentos, etc. O exame, nesse sentido, atua com um outro artifício disciplinador que se articula tanto com a vigília como também com a produção da norma e de seus mecanismos diferenciadores (FOUCAULT, 2014). Através do exame consegue-se todo um conjunto de saberes sobre o indivíduo. Privilegia-se mais as marcas, os resultados do que os processos de conhecimento, pois é através desse acúmulo de informação que permite que a norma divida, reparta e diferencie um sujeito do outro. Permitindo, assim, a distribuição mais eficaz dos indivíduos pelo espaço disciplinar.

O exame proporciona a possibilidade de consolidar o estudante como objeto descritível, segundo seus saberes formais, de conteúdos disciplinares, mantendo toda a sua evolução escolar, de domínio de conteúdo/assuntos científicos específicos sobre um saber e olhar permanente e permite a formação de descrição de grupos, por meio de um sistema comparativo. A aplicação de exames não garante que o aluno tenha de fato aprendido, já que na sociedade disciplinar, o “acerto” é digno de recompensa, neste sistema de troca e recompensa ininterrupto, nota-se que o aluno, sujeito da avaliação, busca por diversas vezes, aprender para obter essa gratificação, encontrada na escola como nota. O fim do aprendizado torna-se, então, a nota e não o conhecimento de fato (CRUZ; FREITAS, 2011, p. 45).

É dentro dessa diferenciação produzida que se constrói toda dinâmica violenta da norma. Essa diferenciação criará a noção do que é normal e anormal através do enaltecimento daqueles que atendem ao que está estabelecido e perante a humilhação e a indiferença dos outros que se colocam, ou são colocados, fora desse panteão de vencedores. Por uma lógica tipicamente moral, todo um processo violento de internalização é construído ao ponto de fazer os indivíduos aceitarem a norma, submeterem-se a ela, clamarem pela regra. Portanto, a imagem criada do anormal, faz com que a norma seja desejada, faz com que a norma seja, inclusive, entendida como algo inerente a uma natureza humana e que desviar dela é, de alguma forma, estar fora dessa condição humana.

A violência produzida pelas técnicas e relações disciplinares mostra-se de uma sofisticação tal que consegue inverter valores. O humano não é mais aquilo que está de encontro com a produção da diferença, da espontaneidade e da experiência. De forma silenciosa, as técnicas de um poder disciplinar violentam o corpo dos indivíduos não pelo açoite, mas pela inserção de um poder que sobrecodifica esse humano, sobrecodifica esse indivíduo, transformando-o e vinculando-o a uma norma, a um modelo de existência que

está diretamente ligado a sua capacidade produtiva. Desta forma, a produção dessa violência em um campo interiorizado, nebuloso, silencioso, expande-se por todas as moléculas desse corpo, por todos muros das instituições, fazendo parecer natural algo que é perverso ao próprio homem.

4.3.A INSERÇÃO DE UMA VIOLÊNCIA DO CONTROLE

Discutimos acima como a violência transita de um polo negativo e exteriorizado dentro de uma lógica de um poder soberano para um polo positivo e interiorizado com o surgimento do poder e das técnicas disciplinares. Vimos como a produção da violência se torna algo silencioso, arguto e por isso não menos perversa e não menos extensiva a todo corpo social. Vimos, também, que a produção dessa violência como algo interiorizado incide de forma mais aguda sobre os indivíduos, desarticula possibilidades de resistência e os condiciona de forma mais econômica a um modo de existência. E que esses mecanismos disciplinares e suas formas de coerção, portanto, cercam a escola, compõem e fazem parte da sua constituição enquanto instituição da modernidade.

Pois, bem, o surgimento de uma nova tecnologia de poder, o controle, que seria resultado de um aperfeiçoamento da disciplina, cria junto a ela novas formas de produção de violência, formas estas articuladas por dentro da escola em um lugar criado e ainda fortemente marcado pela disciplina. Se a violência produzida pelas técnicas disciplinares atuou fortemente no interior do indivíduo, fazendo-se desnecessário, inclusive, o uso da força e da punição física. A produção da violência típica de uma sociedade de controle expõe um aprofundamento e uma potencialização nas sutilezas de sua própria produção e na interiorização com que ela atinge o indivíduo. Logo, revela o aperfeiçoamento das formas de perversão via processos de potencialização da positividade.

Nos mecanismos disciplinares de domínio, vimos que existe uma hierarquia que permite a expansão do olhar que vigia e que controla. Vimos que essa relação, por mais que exista de forma hierarquizada, dava-se tanto de cima para baixo como o contrário. Uma das mudanças do poder de controle é justamente dentro dessa relação de vigília. O controle se exerce de forma horizontal (DELEUZE, 2010). Entenda-se: exerce-se num plano de igualdade onde o indivíduo controla a si mesmo como também controla e é controlado pelo outro.

A noção de autoridade, daquele que exercia o olhar analítico sobre todos, não é que desaparece, mas fica invisibilizada por essa nova dinâmica. Há uma sensação de liberalidade, de livrar-se do domínio da autoridade e dos labirintos institucionais da disciplina. Essa é, pois, a grande estratégia do controle: liberar para controlar de uma maneira mais intensa. Esse sujeito da liberalidade, sujeito do controle, é o sujeito que, invés de explorar ou ser explorado pelo outro, explora a si mesmo (HAN, 2017). Aí está a economia de poder do controle e a descarga de violência que é despejada sobre nós.

A sociedade da positividade, que acredita se libertar de todas as coerções alheias, vê-se enredada em autocoerções destrutivas. As doenças psíquicas como burnout ou depressão – as principais doenças do século XXI – revelam traços de autoagressividade. A própria pessoa provoca autoviolência e se autoexplora. Em lugar da violência causada de fora para dentro, há uma violência gerada por si próprio; esta é muito mais fatal do que aquela, pois a vítima dessa violência imagina ser livre (HAN, 2017, p.81).

O sujeito que açoita e controla a si mesmo e que avança sobre seus iguais tem toda esta questão permeada pelas mudanças na forma de produção. Uma sociedade pautada na produção e no consumo em massa trafega agora para um período pós-industrial. Assim, como os produtos precisam ser dotados de características, funcionalidades, especificidades que os diferencie dos demais e os façam melhores do que outros. O sujeito do controle torna-se uma modulação, um ser anelado, pois precisa ele próprio estar em constante produção, formação, aprimoramento, precisa ele próprio desenvolver diversas habilidades e competências para que não seja expurgado ou devorado pelo mercado e por seus concorrentes.

No exercício dos dispositivos disciplinares, por mais que formasse massas homogêneas, por mais que perseguisse os desvios e tudo aquilo que destoasse da norma, existia dentro desse sistema uma lógica de diferenciação, de separação e de visibilidade justamente como forma de exercício de controle dos sujeitos envolvidos. Em uma mecânica de controle, onde a individualidade é potencializada ao extremo, onde a lógica da competição e da concorrência impera, desarticula-se desta forma, como já falamos, a figura da autoridade, mas também, dissolve-se as unidades de classe e as organizações em torno dela, como é o caso, por exemplo, dos sindicatos (DELEUZE, 2010). Essas desarticulações evidenciam a abertura de um campo para a produção da violência de forma generalizada e mais expansiva do que dentro dos mecanismos disciplinares. O inimigo desaparece, não existe mais um dentro e um fora, um nós e eles, formações coletivas, disputas por território. Existe concorrência e disputa de mercado.

A economia capitalista absolutiza o sobreviver: Sua preocupação principal não se dirige ao bem-viver, mas nutre-se da ilusão de que um incremento de capital significa igualmente um incremento de vida, mais capacidade de viver. A separação rígida, rigorosa entre vida e morte coloca a própria vida em uma rigidez espantosa. Assim, a preocupação por um viver bem dá lugar à histeria por sobreviver. A redução da vida a processos biológicos, vitais provoca seu desnudamento; A simples sobrevivência se torna obscena. Com isso, retira-se da vida sua vivacidade, que é algo bem mais complexo do que a mera vitalidade e a saúde (HAN,2017, p.49).

A erosão da organização disciplinar da sociedade, as flexibilizações e modulações as quais o homem é inserido deixa-o completamente exposto as investidas de poder, do capital, da violência. O homem completamente nu em praça pública, é o homem que luta pela sobrevivência e, por isso, aceita a flexibilização de direitos, a redução de salário, a precarização do trabalho. Em suma, em nome de uma sobrevivência, aceita a precarização da própria vida, em nome da liberdade, de uma falsa ideia de liberdade, flexibiliza a vida para empreender. O homem flexível, empreendedor, é o homem iludido que anda por aí com a cabeça na guilhotina.

O poder na sociedade de controle atua por dispersão, consequentemente se produz violência nessa mesma lógica dispersiva. O contínuo exercício desses mecanismos de poder rompe os intervalos que nos diferenciavam e diferenciavam, também, o exercício dessas tecnologias de poder sobre nós. Não há, portanto, mais o intervalo ente o sujeito aluno, trabalhador, pai, religioso, etc. Há um complexo emaranhado de forças que atuam simultaneamente e cada vez mais de forma permanente (DELEUZE,2010).

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário (DELEUZE, 2010, p.220).

As constantes reformas, as formações permanentes, os contínuos processos avaliativos, os bancos de dados, as análises estatísticas dão o tom da produção desse sujeito do controle. Um sujeito que em nome do desenvolvimento, da modernização, da liberdade, do medo do anacronismo, da atualização das novidades, torce-se produtivamente. “Os indivíduos tornaram-se “dividuais”, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados, ou bancos.” (DELEUZE, 2010, p.226). O homem diferenciado é como um corpo cansado em que as pernas, como uma força autônoma, não o deixa parar de caminhar.

A abertura das fronteiras, a diluição dos muros, é como um chamamento para que todos participem e se envolvam dentro dessa nova dinâmica de produção e de

consumo. Na lógica de controle as margens desaparecem e aquele, que antes era excluído, escantilhado, encontra lugar no mundo empreendedor. Desaparecem as diferenças, gerem-se os iguais, desenvolve-se toda uma dinâmica superpositiva da violência. Uma violência que se pratica não pela negação, pela exclusão, mas pela inserção, pela contínua produção e desejo de consumo. A escola, nesse sentido, através da sua democratização, da inclusão, traz por dentro disso novas estratégias de controle e domínio sobre a população.

Se, no poder disciplinar, a lógica era marginalizar os alunos, esquadrihando o tempo, o espaço, os gestos, as atividades e distinguindo os infratores, os rebeldes, os maus dos bons alunos, agora, trata-se de incluí-los, aceitá-los em suas diferenças. Todos são chamados a participar: os jovens e os adultos que abandonaram a escola, a família, a juventude, os policiais engajados em projetos educativos. Nunca se falou tanto em cidadania, ou em programas educativos nos quais cada cidadão é chamado a participar não para fazer funcionar os sistemas de vigilância e punição que individualizavam o comportamento e o aprendizado de cada um, mas para zelar pela igualdade, pela cooperação entre os homens, pelo bem comum. Igualdade entendida aqui não segundo o princípio da ausência de discriminação entre os membros de uma sociedade, mas como um direito a consumir, portanto como uma nova forma de uniformidade (GUIMARÃES, 2010, p.418).

Os espaços, antes disciplinares, como é o caso da escola, tornam-se bolhas especulativas. Tudo é medido e valorado segundo o mercado e segundo a uma lógica de consumo. A disciplina que antes moldava o corpo para produzir é aperfeiçoada agora por uma lógica de poder que além da força produtiva dos corpos, os transformam em produtos e ao mesmo tempo em potenciais consumidores, logo produtores, produtos e consumidores de si mesmo. A violência aqui atinge um grau de interiorização, de profundidade e de refinamento tal que torna a possibilidade de resistir e de escapar praticamente impossível. Há um excesso, uma exorbitação de exposição, de exterior que constrange a possibilidade de criar tramas para fundar outros territórios. É como se pelo excesso de ar, perdêssemos o fôlego. Cedemos, nos adaptamos, ao em vez de resistir, e seguimos a correnteza. As marcas desse açoite não reside no corpo, mas na alma. Não reside nas cicatrizes, mas no cansaço. Os mecanismos de controle nos vencem pelo cansaço. Estamos cansados! E, assim, seguimos.

4.4. TEMOR E INSEGURANÇA: A ESCOLA EM PERIGO

A escola da modernidade, até então, estava assentada em uma série de práticas de coerção, de orientação e de condicionamento do corpo alinhada aos dispositivos disciplinares. Existia nesse espaço marcações individualizantes que caracterizava e marcava cada sujeito inserido na massa de alunos. Existia, portanto, definições claras de cada atuação e de cada ator envolvido nesse processo. De forma nenhuma, queremos dizer com isso que se tratava de um lugar pacífico, puro e casto. Muito pelo contrário, mas havia dentro de toda essa produção disciplinar um território onde os jogos de poder travavam suas batalhas. Com a inserção dos mecanismos de controle, há um processo, como já vimos, de diluição desse território, há um aprofundamento da produção de uma violência interiorizada, intrapsíquica. O processo de diluição das fronteiras disciplinares desloca, também, a posição da autoridade e desfaz os processos de diferenciação onde a normatização disciplinar exercia seu controle, suas violências. Não estamos, assim, afirmando que toda a maquinaria da escola moderna foi modificada e desarticulada. Viemos até aqui mostrando o quanto a sua constituição foi e ainda é cercada por dispositivos disciplinares, mas entendemos que há atualizações nesses dispositivos de poder que provocam transformações na sua forma de operacionalidade bem como nos seus dispositivos reguladores. O que conseqüentemente altera a forma de produção de violência nesses espaços.

Com a implementação da regulamentação feita dentro de uma lógica do controle e sob os auspícios da liberdade, todos são colocados em pé de igualdade. Desaparecem, ou, oculta-se os inimigos em comum, pois todos agora são concorrentes. Em um espaço como a escola, marcado pela divisão, segmentação, hierarquização e visualização das peças que transitam por aquele lugar, quando atingido por um processo que altera sua maneira de funcionamento: põe em risco sua sobrevivência. A inserção de mecanismos de controle por dentro da escola, dentre outras questões já debatidas, cria um campo para a produção de modos ou tipos de violência que não necessariamente são compatíveis com a norma e com as práticas específicas do ambiente escolar, mas que se efetivam e se exercitam a partir da escola e por causa dela.

A escola, como conhecemos, com todo seu aparato disciplinar, suas formas de exercício dessa disciplina e de coerção típicas desse lugar, constrói toda uma lógica de organização, hierarquização e normatização dos corpos e do espaço capaz de ter controle

sobre os que se enquadram, sobre os que desviam, sobre os seguidores exemplares, sobre os corrigidos e sobre a própria forma e intensidade da coerção, ou seja, esse poder disciplinar que permeia a escola moderna consolida a criação de uma zona de segurança. A crença nesse espaço de segurança se dá, porque junto a ela se constrói também a ideia de uma natureza escolar. Mais enfaticamente, o que queremos dizer é que o espaço escolar é considerado um espaço seguro porque se acredita que o que se vivência dentro dele, suas regras, suas coerções, seus desvios, etc., é algo típico e estritamente inerente a escola, e não relacionado às dinâmicas de outros espaços, como, por exemplo, a dinâmica das ruas.

Foucault (2008) quando discute as questões referentes à segurança entende que essa construção se dá junto à dispositivos de segurança que articulam diferentes mecanismos de poder como, por exemplo, o poder de soberania, o poder disciplinar e o biopoder. O funcionamento desses dispositivos de poder é o que irá possibilitar uma boa circulação pelos espaços, pelas cidades, pelas instituições. É através dessa articulação que será possível organizar, medir, prever, estimar uma série de acontecimentos. Será a partir disso que se terá a capacidade de regular o certo e o errado, a boa circulação e a má circulação, a correção e o desvio, ou seja, terá a capacidade de gerir o bom funcionamento e os riscos inerentes aos espaços de circulação.

Digamos para resumir isso tudo que, enquanto a soberania capitaliza um território, colocando o problema maior da sede do governo, enquanto a disciplina arquiteta um espaço e coloca como problema essencial uma distribuição hierárquica e funcional dos elementos, a segurança vai procurar um ambiente em função de acontecimentos ou de séries de acontecimentos ou de elementos possíveis, séries que vai ser preciso regularizar num contexto multivalente e transformável (FOUCAULT, 2008, p.27).

Nesse sentido, a busca por esses ambientes possíveis, por esses ambientes controláveis, por esses ambientes de segurança será possível a partir de processos de observação das relações de causas e efeitos entre as relações humanas dentro desses espaços de circulação. Através da materialidade produzida por essas relações é que será possível interferir e posteriormente regularizar tais práticas. A produção dessas relações de causa e efeito, suas interferências e regulações faz com que se crie uma média dentro do que se pode ser considerado aceitável, mais ainda faz com que se construa um tanto artificialmente um modelo de natureza humana. Logo, essas práticas como algo naturalizado dentro dos espaços fortalecem e terminam por constituir definitivamente a sensação e a ideia de segurança (FOUCAULT, 2008).

A naturalização de determinadas práticas faz com que determinados dispositivos de poder se exercitem sem rejeição, é o caso, por exemplo, dos dispositivos disciplinares que cercam a escola. Assim, toda uma série de práticas, de violências, de coerções, de delinquências e de desvios são toleradas porque fazem parte da natureza do convívio e da prática escolar. Mesmo as violências – que aqui durante esse capítulo estamos abordando, inclusive, em suas formas de aperfeiçoamento – são aceitas e toleradas, porque existe a ideia de que elas fazem parte dessa média do aceitável, do normal, do natural da escola.

Com a inserção de mecanismos de poder de uma sociedade de controle vimos que a dinâmica de vigilância se altera, há uma investida mais profunda em mecanismos de coerção que estão cada vez mais ligados a processos referentes a uma psicologização da violência fruto da pressão, da cobrança e do controle que é exercido sobre si mesmo e sobre os processos de vigilância, disputa e concorrência com os outros (HAN,2017). Típico de uma sociedade de controle, o que se observa é que não há somente a abertura das fronteiras institucionais, há, também, um certo apagamento entre os limites do aceitável e do não aceitável. E com isso parece haver uma perda da capacidade de medir e de fazer projeções, consequentemente, de fazer interferências nas séries de acontecimentos que permeiam o espaço de circulação da escola. Parece esse ser um sintoma da perda de segurança no ambiente escolar.

Edson Passetti (2004, p.153) ao tratar do surgimento de uma sociedade de controle diz que “a sociedade disciplinar potencializou a dessacralização do tempo, a sociedade de controle fará desaparecer fronteiras entre público e privado, nação e território, lugar de trabalho e produtividade, homem e cidadão.” Os efeitos dessa sociedade de controle que liberaliza para controlar melhor traz consigo a emergência de um fenômeno que põe em risco as instituições de confinamento pelo fato de terem de lidar com um aparecimento de formas de violência que até então não faziam parte da sua natureza. Podemos, numa análise rápida, pegar como exemplo os recentes acontecimentos da Escola Municipal Tasso da Silveira em Realengo no estado Rio de Janeiro no ano de 2011 e mais recentemente em 2019 o caso da Escola Estadual Raul Brasil em Suzano no estado de São Paulo. Ambos os casos se trataram de massacres praticados dentro da escola por ex-alunos.

O caso de realengo deixou um saldo de 12 mortos e 22 dois feridos, tendo o executor do crime cometido suicídio após o ato (ATIRADOR..., 2011, n.p.). O atirador, tanto na sua época de aluno quanto fora da escola, tinha um perfil que não se enquadrava

aos modelos que fugiam à norma e aos mecanismos de regulação como bem atesta pessoas que conviviam próximas a ele que disseram que:

[...] o rapaz de 24 anos era quieto e retraído. Nunca arrumou briga. “Falava só o básico”, lembra um colega que trabalhou com ele no almoxarifado de uma indústria de alimentos, naquele bairro. Não jogava futebol e não tinha namorada. Não bebia e não fumava (ATIRADOR ..., 2011, n.p.).

O caso da escola em Suzano seguiu dinâmica semelhante. Dois ex-alunos adentraram na escola, que tinham frequentado, e iniciaram, assim, uma sequência de disparos contra funcionários e alunos, deixando um saldo de 9 mortos (5 alunos, dois funcionários da escola e os próprios atiradores). Também nesse caso o perfil dos atiradores dentro e fora da escola não condizia com a brutalidade dos atos praticados. Segundo a mãe de um deles ele era: “um ótimo filho, "um moleque muito tranquilo", que "não falava nada, ficava jogando videogame”” (SUZANO..., 2019, n.p.).

Outra questão relevante é que em ambos os casos a prática de *bullying* é considerada como uma das causas possíveis que podem explicar os crimes cometidos nas escolas. Aqui há um ponto de discussão que nos faz retornar a ideia de que a sociedade de controle dissolve as fronteiras entre um lugar e outro. Sabemos que o *bullying* é uma prática típica e “natural” do ambiente escolar, ou seja, existia a possibilidade de regulação dessas práticas, mesmo as mais violentas, para que se mantivesse um nível aceitável de segurança. O fato dos atiradores, em ambas as escolas, terem baixo rendimento escolar espelha outra amostra de questões que estariam dentro de uma normalidade da vida escolar. O problema é que a forma como esses crimes foram praticados a partir da escola e por causa dela mostra que o limite do que era ou não natural da escola, do que era ou não regulado e administrado por essas instituições de ensino se perdeu. O *bullying*, notas baixas, baixo rendimento e problemas de evasão escolar até aqui eram administrado por um código escolar de comportamento, mas quando falamos de assassinatos dentro dessas instituições de ensino: esse lugar de segurança é rompido, o dentro e fora tornam-se um único fluxo, as fronteiras se dissolvem, e as relações de causa e efeito não podem mais, assim, serem setorizadas e analisadas em espaços de confinamento.

Acontecimentos como esses crimes embaralham a lógica de funcionamento da instituição, há uma dificuldade ainda de entender o aparecimento dessas modalidades de violência que não estão diretamente ligadas à prática escolar, mas que ocorrem a partir da escola. Há uma tentativa ainda de tentar delimitar, estabelecer fronteiras entre um lugar e outro. A fala de um aluno que já há seis anos estudava na escola estadual em Suzano evidencia isso:

[...] a escola sempre foi um ambiente pacífico, que já teve briga na escola, mas "nunca de matar ninguém". "Não tem policiamento, nem ronda aqui. Os alunos que entram não vão se identificar, não estão com uniforme. Pode-se dizer entra qualquer um", disse (MARCHAO; BEZERRA, 2019, n.p.).

Nota-se que mesmo reconhecendo que existia episódios de violência dentro da escola, ainda assim o aluno afirma ser este lugar, um lugar pacífico. Esta ideia corrobora com a visão muitas vezes romantizada que a escola é um espaço imaculado, pacífico, destinado única e exclusivamente para o exercício do saber. Visão esta que durante todo esse capítulo estamos buscando desmontar mostrando os mais diversos mecanismos de produção de violência relacionado ao assujeitamento e enquadramento dos indivíduos dentro da escola bem como os processos de refinamento dessa produção. Porém, essa visão da escola como lugar pacífico demonstrada pelo aluno entrevistado corrobora com a relação entre a noção de segurança e a naturalização das práticas em determinados espaços. Em sua fala, claramente ele traça uma linha onde diferencia o que é da escola e o que ele entende como uma coisa que não é dela: matar gente. E estabelece como causa para o acontecido justamente a falta de rigor dos mecanismos de controle da própria instituição. Ou seja, há na visão do aluno a compreensão de que algo de fora rompe a naturalidade da escola. O que é dito pelo aluno revela, de alguma forma, a dificuldade de entender essas novas dinâmicas de poder relacionadas à esfera do controle, ou seja, dificuldade de entender que o que está dentro e fora da escola, com suas relações de causa e efeito, fazem parte agora de um mesmo fluxo contínuo.

A inserção de novos meios tecnológicos na sociedade e, também, na escola é outro ponto que se soma a essa discussão sobre desfiguração das fronteiras institucionais. A internet, as redes sociais, os aplicativos de celular criam a possibilidade de extensão de um espaço que transcende os limites e o alcance dos mecanismos de regulação da escola. Em 2014, uma matéria vinculada no “oglobo.com” abordava sobre uma investigação da polícia civil sobre vazamento de fotos íntimas em um aplicativo chamado: *Secret*. Esse aplicativo é um espaço virtual onde anonimamente as pessoas podem desabafar sobre suas angústias e falar de outros temas variados. O aplicativo com grande inserção sobre os jovens tornou-se um espaço para uma série de práticas de *bullying*, difamação, invasão e exposição da intimidade alheia (VIEIRA; MATSUURA; JANSEN, 2014, n.p.). Os efeitos dos atos praticados nesse aplicativo logo chegaram à escola como relata o depoimento de uma aluna entrevistada:

Tão logo instalei o app, vi aparecerem fotos de meninas do meu colégio. Como havia mandado uma imagem minha para um menino, fiquei com medo — conta ela. — Aí, na última quarta-feira, fui avisada de que minha foto estava

no app. Meus amigos chegaram a denunciar a foto, que foi excluída, mas alguns a copiaram (VIEIRA; MATSUURA; JANSEN, 2014, n.p.).

A relação com as novas tecnologias, com um mundo virtualizado e instantâneo expõe uma condição de tensão que existe na escola na medida em que precisa lidar com acontecimentos que são ao mesmo tempo fora e dentro de seu espaço habitual e onde suas técnicas de regulação, ajuste e prevenção parecem não dar mais conta de promover um espaço de segurança. O mundo da simultaneidade da sociedade de controle, aludido por Deleuze (2010), parece abrir um desajustamento entre as técnicas de poder, seus meios de assujeitamento e a criação daquilo que Foucault (2008) compreendeu ser a naturalização das relações dentro dos espaços de circulação capazes de criar uma sensação, um estado de segurança.

A escola, hoje, precisa lidar com o dilema de ver o seu espaço permeado por uma série de práticas e de violências que não condizem com sua “natureza”, que não estão sobre seu controle e regulação, mas que ainda assim produz suas causas e efeitos nesse lugar. Os atiradores poderiam ter praticado seus crimes em outros lugares, mas assim o fizeram por causa da escola e a partir dela, o vazamento de fotos íntimas (principalmente de alunas, as mais atingidas no caso do *Secret*) e a perpetuação de difamações de toda ordem têm seus efeitos sentido entre os jovens da escola, porque foi por causa dela e a partir dela que essas práticas se produziram. As tecnologias de controle ao abrir as fronteiras, ao criar fluxos contínuos (DELEUZE, 2010), quebram os mecanismos que garantiam essa sensação de segurança. Se por um lado estamos mais vigiados por câmeras e artefatos tecnológicos que nos acompanham continuamente, por outro lado existe uma liberalização desses fluxos que nos passa a sensação de um certo “poder fazer”. Talvez, seja a criação de um estado de insegurança a técnica de controle que reorienta as massas. Através da desconfiança e do medo, aposta-se no endurecimento e na potencialização do indivíduo.

5. DOIS MOVIMENTOS: DUAS FORMAS DE DESFAZIMENTO

Vimos discutindo até aqui como a emergência de uma sociedade de controle causa atritos e trepidações nas instituições disciplinares de confinamento, no nosso caso em questão: na escola. Vimos, na relação entre a instituição familiar e a escola, como o dissolvimento das fronteiras disciplinares causa uma série de tensões nas legitimidades das instituições e das autoridades e o quanto tudo isso está ancorado em uma disputa no campo moral. Vimos como a produção de novas formas de violência põem em xeque a escola como instituição disciplinar do confinamento onde todo um terreno seguro da norma passa a ser cada vez mais um local de instabilidades, incerteza e insegurança.

Gostaríamos de discutir neste capítulo um pouco sobre a escola dentro dessa transitoriedade de uma sociedade da disciplina para uma do controle a partir de dois movimentos: um por um viés enrijecedor e de características autoritárias, representado pela “Escola sem Partido” e outro por uma via da resistência criadora, por uma via da produção de singularidade, representado pelas recentes ocupações secundaristas. Acreditamos que esses dois movimentos de constituição e de caráter diferentes são de alguma forma resultado desse acúmulo de tensão e de força característicos desse momento. E, justamente por isso, pode nos ajudar a compreender os choques e deslocamentos que são produzidos na escola, enquanto instituição disciplinar da modernidade.

5.1. NADA MAIS SERÁ COMO ANTES

O século XXI tem sido marcado por uma série de transformações e trepidações que tem colocado as bases que sustentam a vida organizativa da sociedade em xeque. Novas formas de constituir-se, de contornar e de fixar o sujeito, novos regimes de poder, novas técnicas de controle. A presença de um radical aprofundamento sobre a gestão da vida, logo da capacidade de multiplicá-la, como, também, e contraditoriamente a potencialização do fazer morrer, ou seja, vida e morte como produtos, como ações das indústrias farmacêuticas, ou das indústrias de armamento nas bolsas de valores; as transformações e o aprofundamento de um capitalismo financista pautado em compra e venda de ações, em lucro na capitalização dos títulos da dívida públicas dos Estados; a

inserção de um modo de vida empreendedor, empresarial, pautado na concorrência; a crise das instituições modernas, o rompimento dos seus limites, das suas fronteiras, o dissolvimento dos seus sentidos. São alguns dos indícios que evidenciam o momento turbulento que estamos vivendo.

Recentemente, com a última crise financeira pela qual passamos em 2008 e onde seus efeitos ainda são refletidos pelo mundo, o Estado de bem-estar social foi à nocaute. A radicalização de uma pauta neoliberal tem transformado pelo mundo todos os direitos historicamente garantidos em serviços e produtos. Junto a isto toda uma concepção moderna do próprio Estado tem cada vez mais assumido uma lógica empresarial assim como os políticos cada vez mais estão ajustados a imagem do grande gestor, do grande empresário. A democracia, exercício legítimo dos cidadãos, é trocada pela concorrência de mercado enquanto nossos direitos são mercantilizados e encontram-se expostos nas propagandas de planos de saúde, de previdência privada, de financiamento estudantil, etc. Nesse contexto, Marilena Chauí (2017) diz:

[...] o Estado se desobriga do “perigo” da distribuição de renda e poder resolver suas dificuldades privatizando os direitos sociais, transformados em serviços a serem adquiridos no mercado. Em outras palavras, não prevê apenas a saída do Estado do setor de produção para o mercado (isto é, a privatização das empresas públicas), mas também sua saída do setor de serviços públicos e, portanto, a privatização dos direitos sociais (CHAUÍ, 2017, p. 187).

Os períodos de crise, antes, entendidos como processos representativos de fins de ciclo, como momentos usados para reorientação de rotas e reflexões sobre o que foi gerado, surgem, agora, como uma espécie de tática política, como uma forma de ataque, de fazer avançar o capital sobre tudo aquilo que lhe impeça o crescimento. A crise, portanto, vista como uma tática de governar (AOS NOSSOS AMIGOS..., 2016). Por isso, não raro, vemos no noticiário manchetes sobre crise humanitária, crise econômica, crise da saúde, crise da educação, crise política, crise energética, crise ambiental, etc. A crise é a justificativa, o trator que abre caminho para que o mercado assuma as rédeas sobre o Estado. Garantindo assim a conservação dos seus interesses.

O capital, longe de temer as crises, esforça-se agora por produzi-las experimentalmente. Da mesma forma que se desencadeiam avalanches para garantir a escolha da sua hora e o domínio da sua amplitude. Da mesma forma que se incendeiam planícies para garantir que o incêndio que ameaça acabar morrendo ali, por falta de combustível. “Onde e quando” é uma questão de oportunidade ou de necessidade tática (AOS NOSSOS AMIGOS..., 2016, p.17).

Aqui no Brasil, mas também em toda América Latina, os sinais dessas turbulências já vêm sendo sentidos ao longo desses últimos anos. O golpe sofrido e

consolidado em 2016, as recentes vitórias eleitorais de grupos vinculados ao mercado, a setores fundamentalistas, conservadores e extremistas por vários países latinos dão o tom do avanço dessas forças e do esforço de se destruir qualquer possibilidade de construção democrática e coletiva, pois a democracia, no sentido de garantir direitos mínimos que possibilitem uma vida digna, gera empecilhos para aqueles que estão preocupados com seus rendimentos e com o valor de suas ações nas bolsas de valores. Atrelado às questões econômicas, vemos o aparecimento, ou melhor, o fortalecimento de forças violentas e autoritárias. Forças estas que remetem ao que de mais repulsivo e doloroso nós temos marcados em nossa história. Como, por exemplo, nosso passado escravocrata, nosso racismo crônico, nossa síndrome colonialista, nosso desapego pelas liberdades individuais e coletivas, nossa moral branca e cristã, nosso sadismo pelas celas, pela tortura, pelo aniquilamento da diferença. Evidencia-se, assim, outras linhas que compõem todo este cenário. São pares da mesma dança, do mesmo drama. Bailando à beira do precipício, seguem levando-nos consigo.

A crise e a convulsão como modo de vida, a deterioração da estabilidade são alguns dos elementos que tem marcado a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle. O curto circuito das instituições tem dito muito sobre esse processo. As fronteiras estão sendo esfaceladas, tudo é cada vez mais uma força que se exerce continuamente. Daí vemos surgir coisas como decisões judiciais que também são discursos políticos, discurso político que também é sermão de missa de domingo, bíblia que também é cartilha comportamental e material pedagógico para as escolas, a ira ou a benevolência de Deus que também é decisão judicial, etc. As coisas se diluem, se entrelaçam e se tornam justapostas. E nós, como os cegos de José Saramago tropeçando uns sobre os outros pelas ruas², tentamos acompanhar, entender e se entender nesse processo, pois o controle se exerce pelo excesso, pela simultaneidade, pelo inchamento, mas também, pelo tumulto e pela confusão que muitas vezes como um furacão que trucidava nossos territórios, não deixa nenhuma coluna erguida.

O tumultuar das fronteiras, a sensação de vazio que se instaura entre os lugares, entre as instituições – dentro de uma lógica de concorrência onde o inimigo desaparece, ou se esconde – geram tensões e disputas por expansão e por domínio. Disputas que, dentro desse processo de transição que se dá da disciplina para o controle, tentam fazer crescer uma nova ordem, uma nova força que comande os processos organizativos e

² Referência ao livro “Ensaio sobre a cegueira” de José Saramago (1995)

distributivos da nossa sociedade. É nesse meio que estas forças do mercado financeiro, estas forças reacionárias têm borbulhado e transbordado em movimentos como a “Escola sem Partido,” por exemplo. Porém, se estamos sendo levados bailando para o precipício, é preciso, então, arranhar os discos, desafinar os instrumentos, instaurar contratempos no próprio tempo da música. É preciso resistir construindo e por dentro dessa dança fazer uma outra dança, pois se todos temos poder, é no exercício dessas relações que podemos subverter a ordem e a volatilidade das forças (FOUCAULT, 2017). Não é à toa que nos últimos dez anos, pelo menos, vimos e continuamos a ver insurreições estourando por todas as partes do mundo. Do Oriente Médio ao Brasil, do Brasil à Europa, fileiras e mais fileiras de descontentes fizeram explodir na cara do sistema não só a desilusão das promessas não cumpridas, mas a própria saturação de regimes, governos, partidos, modos de vida, etc.

Uma insurreição pode rebentar a qualquer momento, por qualquer motivo e em qualquer país; e levar a qualquer sítio. Os dirigentes cirandam pelo meio do turbilhão. Até as suas sombras parecem ameaçá-los. Qué se vayan todos! era um slogan. Tornou-se sabedoria popular, no rumor baixo e contínuo desta época, um murmúrio que vai de boca em boca até se elevar verticalmente, como um machado, no momento em que menos se espera (AOS NOSSOS AMIGOS..., 2016, p.09).

Impulsos, espasmos, tentativas de construção de experiências e de novas formas de existência brotam pelas ruas, pelas praças, pelo chão das escolas, como foi o caso das ocupações dos secundaristas aqui no Brasil. Não se trata, exclusivamente, de denúncia ou de contestação. Trata-se de uma resistência que tenta se colocar como inventiva. Portanto, foram, ou são, ainda, em seus desdobramentos, movimentos que se fizeram não somente por uma posição reativa, ou de defesa, mas eminentemente por uma ação criadora. E nesse sentido, há dentro desse processo de trepidação movimentos que se encerram, que arrefecem, há andadas que se perdem, há erros estratégicos, há derrotas, mas, também, há aquilo que dá cria. Há movimentos que abrem janelas para que outras terras sejam povoadas. Difícil, nesse momento transitório, medir os efeitos de forma exata de todo esse emaranhado de linhas e forças que se articulam desarticulando, que constroem desconstruindo, que povoam despovoando. Fato é que para “além do bem e do mal”, para além da dança à beira do precipício, nada mais será como antes. Resta-nos, assumirmos os riscos e termos a coragem de criar e fazer resistir “na boca da noite um gosto de sol”³.

³ Trecho referente a música: “Nada Será Como Antes”. De composição de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos.

5.2. ESCOLA SEM PARTIDO: DESFEITURAS PELO ENRIGECIMENTO AUTORITÁRIO

Como viemos discutindo até aqui, os últimos tempos foram e estão sendo marcados por processos de crises simultâneas que têm colocado em risco o modelo de articulação das instituições modernas e disciplinares. O contexto brasileiro, como, também, já discutido brevemente, é marcado pelas investidas do mercado financeiro que coloca seus interesses em justaposição com a ressurgência de toda uma claqué aristocrática, conservadora, fundamentalista, que historicamente regeu os rumos do país. O golpe de 2016 e seus desdobramentos abriram caminho, assim, para que uma articulação de todos estes setores (fundamentalistas religiosos, mercado, políticos neoliberais e conservadores, etc.) fosse erguida em meio a polarização e ao tumulto instaurado nos últimos anos. Junto a isso, todo um projeto de cunho moralizante e, primordialmente, de submissão ao capital foi colocado em prática (FRIGOTTO, 2017).

Este é o solo estrutural do qual emana a ideologia do golpe que acaba de ser dado à democracia e a do Escola sem Partido. As forças e intelectuais que as promovem são a expressão política e ideológica do contexto atual, que assumem as relações sociais capitalistas no Brasil. Com efeito, a composição dominante do parlamento que, de forma arrogante, cínica e raivosa, legalizou o golpe e reza a cartilha do fundamentalismo religioso e do mercado (FRIGOTTO, 2017, p.25).

É nesse terreno, segundo Gaudêncio Frigotto (2017), que a “Escola sem Partido” ganha corpo. Embora o movimento exista desde o ano de 2004, é nesse momento atual que ele ganha musculatura e se fortalece, pois ganha aderência de partidos conservadores e de extrema direita, recebe apoio também de setores fundamentalistas religiosos e agrada, também, a setores do mercado da educação interessados nas reformas e nos processos de privatização do ensino público. Apesar do movimento negar qualquer vinculação e aliança ideológica e política. A definição de suas frentes de ação deixa claro o porquê da adesão dos setores citados acima.

Programa Escola sem Partido é um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, que tem por objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos (ESCOLA SEM PARTIDO, n.p.).

Apesar de se identificarem como uma associação de pais e alunos preocupados com um dito avanço de atividades doutrinadoras na sala de aula. Apesar, de inclusive,

não explicitarem na definição acima se haveria um foco específico sobre determinadas correntes ideológicas. Um vídeo na página inicial do seu site (programaescolasempartido.org) explica o porquê do Partido dos Trabalhadores (PT) e dos sindicatos dos professores serem contra o projeto “Escola sem Partido”. Ainda na página inicial podemos ver uma aba que trata sobre as últimas eleições de 2018 (ESCOLA SEM PARTIDO, n.p.)⁴. Lá existe uma lista de candidatos à Deputado Estadual, Federal, Senador e Governador que estão afinados com as ideias da escola sem partido (ESCOLA SEM PARTIDO, n.p.)⁵. Fica evidente que o apartidarismo, a não vinculação ideológica não passa de uma estratégia, de uma forma de legitimar o direito de perseguir aqueles que pensam e agem politicamente e ideologicamente diferente.

A “Escola sem Partido” tenta através do espectro da doutrinação ideológica impor domínio sobre a própria escola, sobre os processos de aprendizagem, sobre as experiências com relação ao saber, sobre a produção de movimentos singulares que temem, todos esses setores por trás desse projeto, ser ameaçador para suas bases de funcionalidade. Eles sabem que saber é poder e sabem do tamanho da propulsão que essa produção de saber/poder pode alcançar e assim transbordar pelos muros das escolas e fugir de controle.

Assim, é melhor manter todos distraídos, entretidos com o monstro da doutrinação ideológica. Enquanto, em meio a essa névoa, todo um projeto educacional por um viés fundamentalista, conservador e mercadológico é concebido. Dentro dessa perspectiva, Fernando de Araújo Penna (2017) faz uma reflexão sobre as intencionalidades da escola sem partido através da observação de quatro aspectos: “primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos” (PENNA, 2017, p.36).

Segundo o autor, a concepção de escolarização proposta por esse projeto estaria ligada a uma educação sem a transmissão de valores, com pontos de vista estritamente neutros, onde o professor seria meramente um transmissor de conteúdo, pois se distingue aqui a função de educar como sendo de ordem da família, cabendo à escola a função, somente, de instruir. Esse ponto, nos leva ao segundo aspecto. A relação que se estabelece entre professor e aluno por esse projeto é equiparada a uma relação de consumo, ou seja,

⁴ Estas informações podem ser acessadas e visualizadas no site: << programaescolasempartido.org >>.

⁵ Estas informações podem ser acessadas e visualizadas no site: << programaescolasempartido.org >>.

o aluno como cliente que paga por um serviço exige do professor a excelência dessa prestação segundo a sua vontade. O terceiro ponto, estritamente está ligado a uma forma de legitimar o denunciismo, controle e a perseguição política nas instituições, nesse caso a escola (PENNA,2017).

O estímulo para que alunos filmem ou gravem seus professores, que pais façam denúncias nas redes, ou a órgãos de justiça como o Ministério Público reflete a expansão para dentro da escola do estado policalesco e judicializante instaurado em nosso país. Já o controle exclusivo dos pais sobre seus filhos reflete um desfecho de todos os outros pontos que foram abordados até agora. A escola, o professor, o conhecimento são transformados, por essa via, em meros instrumentos manipulados pela moral familiar. É, portanto, uma radicalização na individualização na relação composta entre escola, professor e aluno (e claro, os interesses e desejos de sua família) (PENNA,2017).

Apresentada as intencionalidades e mecanismos que estão inseridos dentro do projeto escola sem partido parece claro que ele emerge em todo esse momento de tensionamento e atrito entre as instituições. Deleuze (2010) ao falar da emergência de uma sociedade de controle, fala da deterioração das instituições disciplinares. A “Escola sem Partido” é fruto desse contexto: avança sobre a escola onde por meio de um discurso moral, mercadológico, individualizante e fundamentalista declara explicitamente seu interesse em depor a instituição escolar de seu território e de sua autonomia. Nesse processo de desarranjo por linhas rígidas e autoritárias almejam fundar amplo terreno de disputa e concorrência.

A diluição das fronteiras disciplinares, como uma espécie de efeito colateral, pode colocar instituições em disputas com outras, disputas de protagonismo, de autoridade, disputas territoriais. No segundo capítulo desse trabalho, essas questões foram discutidas sobre o âmbito do tensionamento entre a família e a escola, mas cabe a nós, aqui, retomar brevemente esse debate no intuito de mostrar como a reação daqueles defensores de uma moral familiar alimentam e se retroalimentam a partir dos ideais de uma “Escola sem Partido”.

O avanço da família sobre a autonomia da escola evidencia um processo de esgarçamento das fronteiras e da independência escolar na medida em que é reivindicada uma escola e um ensino que se enquadre especificamente aos anseios e expectativas de cada família (KATZ; MUTZ, 2017). Se por um lado isso demonstra uma reação desses setores à ameaça que acreditam ser a escola para sustentação de uma moral cristã e conservadora (que é a base, as vigas da família tradicional) na perspectiva de que mesmo

sob o funcionamento das técnicas disciplinares e normalizadoras – a escola continua inserindo e sendo ultrapassada pela diferença, ou seja, ultrapassada por tudo aquilo que não faz parte da norma familiar tradicional. Então, o avanço da família, o avanço da “Escola sem Partido” se dá por uma via moralizadora de retomada de protagonismo, mas também de imposição de controle sobre a escola enquanto instituição.

Essa soberania da educação familiar sobre a educação fornecida pelo Estado coloca a escola pública novamente em uma situação ambivalente. Agora, ao invés de inserir as crianças e jovens num espaço de contato com a diferença, a escola ressurgue nos documentos do ESP como simples transmissora de conteúdos e, portanto, sem nenhuma função de socialização ou de construção intencional da cidadania. Tais propostas colocam em xeque grande parte das teorizações do campo pedagógico nos últimos anos, assim como as muitas passagens presentes nas legislações que sucederam após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Numa espécie de liberalismo educacional, o ESP parece indicar que a construção da cidadania e da liberdade dos estudantes deve se dar em outro plano e sem a ação direta do Estado, de modo que competiria à escola pública tão somente exercer o papel de informar, em busca da objetividade e da neutralidade (KATZ; MUTZ, 2017, pp.201-202).

Por outro lado, essa tentativa de restringir a escola e o professor a uma função voltada simplesmente para o treinamento e para instrução evidencia não só uma reatividade moral da família, mas anuncia, também, dentro dessa dinâmica simultânea do controle, um avanço, junto a estes setores conservadores também alinhados à “Escola sem Partido”, de toda uma gama de um setor empresarial que defende a privatização da educação. O que mostra a articulação de um processo de transformação das instituições, como a escola, em empresas. A educação como direito é tratada aqui como um serviço e como um serviço, cada vez mais, de quem pode pagar por ele. A escola como empresa e a educação como produto não podem estar fechadas em seus espaços de confinamentos, é preciso que estejam em constante atualização, formação, transformação acompanhando as tendências do mercado. A escola como espaço de instrução como apontou Penna (2017) representa a abertura para todo esse processo e está articulada com todo aspecto reformador do ensino. Aliás, a lógica reformadora das instituições nada mais é do que a adequação ao modelo empresarial de mercado.

É a partir, sobretudo, das últimas décadas do século XX, que se afirma um processo de desmanche do setor público e da escola pública, como se protagonizou pelos homens de negócio e suas instituições e organizações empresaria. Primeiramente, estimulando o mercado educacional, criando poderosos grupos que fazem do ensino um lucrativo negócio. Mas o desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. A formação e a função docentes, como consequência, deveriam ser alteradas (FRIGOTTO, 2017, p.28).

O avanço da “Escola sem Partido” sobre a escola, seja por uma via moral, ou seja, do ponto de vista mercadológico, fornece algumas pistas que evidenciam a existência de tensões e de trepidações nas instituições disciplinares dentro desse contexto de transição para uma lógica de controle. Nesse processo, as técnicas usadas pelos propositores desse projeto de educação nos mostram uma outra forma de inserção desses mecanismos de controle. O estímulo para o denunciismo e a fiscalização de pais e de alunos perante os professores e sobre os temas tratados nas escolas apresentam bem esses refinamentos dessas técnicas de domínio. Tendo-se em vista que o poder de controle se constitui na emergência de um mundo tecnológico onde a simultaneidade e a multiplicação da informação permite um alcance e uma produção de seus efeitos de forma instantânea e muitas vezes imprevisível.

[...] o controle se exerce em curto prazo, além de ser contínuo e ilimitado. Por isto, a eficiência do controle produz efeitos mais rápidos, haja vista o desenvolvimento da informática que, por meio de uma linguagem binária, criou um recurso simples, a senha, capaz de identificar e de localizar as pessoas onde quer que estejam, e o que quer que estejam fazendo. Aliás, ninguém participa das experiências sociais e infocomunicativas nas redes digitais sem que possua uma conta de correio eletrônico e uma senha, elementos estes que funcionam como credenciais mínimas exigíveis para mobilidade no ciberespaço (FERREIRA, 2014, p.114).

A liberalidade e a facilitação de acesso a vários conteúdos está associada, também, a facilitação de controle e de gerência sobre a vida. No site da “Escola sem Partido”⁶ há um espaço para que pais e alunos postem denúncias em formato de vídeo, de áudio, ou de forma escrita de possíveis atividades de cunho ideológico e doutrinador. (ESCOLA SEM PARTIDO, n.p.) Para além da simultaneidade e da velocidade das denúncias, essa tática de controle subverte as relações disciplinares da escola. A noção de autoridade, incorporada na imagem do professor, é deteriorada, havendo, assim, uma dispersão do panoptismo. Além disso, toda uma relação de vigilância transcende o confinamento da escola e assume uma lógica modular e contínua.

A “Escola sem Partido” e suas “linhas duras” de composição – seja pela via da moral religiosa e dos valores familiares tradicionais, seja pela via das transformações e interesses do mercado ou pela via da perseguição política e ideológica – por mais que representem todos os seus traços um aspecto rígido, conservador, anacrônico e por mais que a emergência desses movimentos pareça nos levar numa viagem de volta para o passado, têm nas técnicas e nos exercícios de suas táticas de ação uma relação afinada e

⁶ Estas informações podem ser acessadas e visualizadas no site: << programaescolasempartido.org >>

refinada pela emergência de um poder de controle. Aproveitando o balançar dos muros da escola, esse movimento tenta instrumentalizá-la e colocá-la sob domínio e a serviço de seus interesses.

5.3. OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS: DESFEITURAS PELA RESISTÊNCIA CRIADORA

Se estamos aqui analisando movimentos de desfazimento seja por uma via rígida autoritária ou por uma via resistente criadora é porque entendemos que o poder não é estável, não possui forma fixa, não possui dono, não é algo que pode ser adquirido ou roubado, usurpado. O poder se exercita e se exerce na relação com outra força, ou com o outro, e por isso é volátil (DELEUZE, 2005). Por isso está sujeito a viradas, a inversões, por isso suas tecnologias se transformam e se refinam.

É por essa razão que as grandes teses de Foucault sobre o poder, como vimos anteriormente, desenvolve-se em três rubricas: o poder não é essencialmente repressivo (já que “incita, suscita, produz”); ele se exerce antes de se possuir (já que só se possui sob uma forma determinável – classe – e determinada – Estado); passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (já que passa por todas as forças em relação) (DELEUZE, 2005, p.79).

Nesse sentido, as relações de poder não brotam de um ponto central. Elas transitam de um lugar a outro, torcem-se, entrelaçam-se, esticam-se, depois se encolhem e há o poder perpassando por todos esses campos. É na relação de poder, no ato do seu exercício que existe, portanto, a possibilidade de fazer resistência, mas não como algo em si, somente. Falamos aqui de uma resistência que tem poder de afetar e de ser afetada, resistência sempre criadora. Como uma força propulsora sempre do campo do acontecimento, sempre fundando mundos novos e novas formas de existência. É por esse caminho que compreendemos as ocupações secundaristas como: resistência fundante.

As forças resistentes, portanto, são sempre duplas: são combativas, uma vez que enfrentam e recusam determinadas relações de poder, mas sobretudo criativas, já que incessantemente propõem, de forma autônoma, a reorganização das relações sociais, não somente desafiando as normas instituídas, como também propondo novas formas do convívio, amor e de maquinação do comum (ALVIM; RODRIGUES, 2017, p.78).

Em meados de 2016, em São Paulo, inicialmente, alunos secundaristas iniciaram uma jornada de lutas contra o governo Geraldo Alckmin (PSDB) devido ao indício de fechamento e remanejamento de alunos das escolas públicas estaduais imposto sem o

mínimo de diálogo com a comunidade escolar. As ocupações se multiplicaram pelo Estado e se difundiram por outras regiões do país. Expandiu-se também as pautas de luta e de reivindicações como a posição contrária a PEC055 do teto de gastos que tinha como objetivo congelar por vinte anos os investimentos em áreas sensíveis como a educação; posição contrária à aprovação da reforma do ensino médio que previa uma reestruturação curricular com aumento de carga horária e flexibilização de matérias como sociologia, filosofia, entre outras⁷ e também contra ao avanço das pautas colocadas pela “Escola sem Partido” (FERREIRA, 2017) como já foi discutido no tópico anterior.

A internet e as redes sociais foram de grande importância tática para a difusão e expansão das ações do movimento diante muitas vezes da coerção das normas da própria escola. A internet surge como um outro lugar, um território de articulação de ações, que ao mesmo tempo estão dentro das instituições, como a escola, mas de forma sutil, imperceptível, silenciosa e de precipitações imprevisíveis. Anteriormente, tratamos da “Escola sem Partido” e do uso da internet como mecanismos apropriados para o exercício de um poder de controle. Por dentro dessa mesma rede, os estudantes usaram a internet como forma organizativa e de escape dos mecanismos de controle da própria escola. Se pela escola sem partido há um uso sectário da internet como forma de fazer ataques e perseguições. No caso dos estudantes, a internet é usada como possibilidade para se pensar e construir outros lugares, outra forma de existir, mecanismos de fazer transbordar meios mais democráticos no processo educativo.

A emergência estudantil e as experiências educacionais das ocupações não podiam deixar de estar relacionadas à internet, na medida em que, diferentemente de outras tecnologias, ela rompe com o funcionamento padrão dos meios de comunicação de massa e permite uma comunicação sem mediações e centralização, marcada pela configuração dos sistemas distribuídos, em que todo elemento pode ter acesso a qualquer outro elemento da rede, permitindo que o processo comunicativo ocorra de “todos para todos” (QUEIROZ; BORTOLON; ROCHA, 2017, p.10).

Deleuze e Guattari (2012) quando tratam da construção de um corpo sem órgãos (CsO) o concebe não com um lugar, um território, mas como um plano de passagem, de fluxo, um plano de transmissão de intensidades. Por isso eles mesmos o define como um limite, um nunca chegar. Dizem isso, porque é sobre esse corpo sem órgãos, e não externamente a ele, que se produz estratificações, ou seja, é sobre esse plano de intensidades contínuas que se produz em sua lisura acumulações, arranhões, coagulações, fronteiras e organismos. É por isso, que o CsO não se opõe aos órgãos e sim aos

⁷ A reforma foi aprovada ainda na data de 22/09/2016

organismos, porque será o organismo que construirá sobre tudo que flui, ligações, funcionalidades, restrições, etc. O organismo breca a intensidade, condiciona e gere a multiplicidade. Sobrecodifica na experiência e no próprio CsO uma função e um sentido de ser (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

[...] é o CsO, é ele a realidade glacial sobre o qual vão se formar estes aluviões, sedimentações, coagulação, dobramentos e assentamentos que compõem um organismo —e uma significação e um sujeito. É sobre ele que pesa e se exerce o juízo de Deus, é ele quem o sofre. E nele que os órgãos entram nessas relações de composição que se chamam organismo. O CsO grita: fizeram-me um organismo! dobraram-me indevidamente! roubaram meu corpo! O juízo de Deus arranca-o de sua imanência, e lhe constrói um organismo, uma significação, um sujeito. É ele o estratificado (DELEUZE; GUATTARI, 2012, pp. 24-25).

Esse corpo sem órgãos, então, oscila entre os movimentos de freio, de ranhura, das estratificações e entre os movimentos de liberação, de desfazimento, de experimentação, entre, portanto, os movimentos de consistência. Por isso, que não se pode, ou melhor, não se deve suspender os estratos de forma abrupta e não estratégica (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Há risco de vida, de finitude, risco de queda livre. É preciso cautela, cuidado, é preciso ser meticoloso, estrategista, é preciso “instalar-se sobre um estrato, aproveitar as oportunidades que ele oferece” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.27). E por dentro dele ensaiar movimentos de desterritorialização, rotas de fuga, e assegurar, assim, “sempre um pedaço de terra nova” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.27).

Nesse sentido, a escola, o sujeito aluno, sujeito professor, diretor, as segmentações de turmas, as normas são estratificações e arranham sobre o CsO traços de sua funcionalidade e de toda uma lógica de criação de significados e interpretações. A transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle abre espaço, em meio ao sufocamento das tecnologias de poder, para ensaios de desfazimento. As ocupações estudantis não compõem um movimento contra algo que é exterior, não é uma luta de um fora contra um dentro, não é somente uma luta hierárquica, mesmo as hierarquias existindo: trata-se de algo que se dá nesse plano de intensidades. É uma luta em um plano, dentro e fora, exterior e interior, desarticulação e articulação. Movimento que tenta, ou ensaia, tirar as máscaras de ferro, as sobredocificações, estabelecer fluxos, novas terras descolonizadas.

Dessa forma, as ocupações não são marcadas apenas por conquistas de “territórios” para demonstrar certo poder político frente ao governo do Estado, mas se constituem como espaços de empoderamento social, político e cognitivo, no qual se questiona o status quo do modelo educacional vigente e

se experimenta uma nova vivência de ensino, mais horizontal e menos hierárquica, e que busca no poder da criatividade e da inovação um caráter transformador (QUEIROZ; BORTOLON; ROCHA, 2017, p.07).

As ocupações possibilitaram que processos de experimentação se rizomatizassem por toda rigidez do modelo disciplinar das escolas. As contestações contra as medidas sectárias do governo, as denúncias sobre as condições e o estado de precarizações em que se encontravam fizeram parte de todo esse contexto. Mas, toda uma rede de experimentação e de construção de novas formas de relação com o espaço escolar, com o conhecimento, com a construção do saber foram exercitadas dentro das ocupações. Não se tratou, portanto, de lutar unicamente pela garantia de direitos, mas, também, pela construção de uma outra escola. Ensaiou-se a deposição das hierarquias disciplinares, ensaiou-se viver, mesmo que provisoriamente, em um lugar outro.

Para além das lutas macroestruturais do poder, suas macronarrativas, suas linhas duras, seus núcleos rígidos, não que isto não fizesse parte, as ocupações fizeram instalações nesses estratos, estrategicamente se microscopizaram, fizeram do menor não algo desprezível, mas fizeram do menor uma potência que como um vírus imperceptível é capaz de debilitar o corpo e nesse embate fazer esse corpo febril suar, e por seus poros fazer emergir suas violências e suas mecânicas de funcionamento. As ocupações fizeram da escola um corpo febril que ao tremer, fez também tremer as suas bases de sustentação e de operacionalidade. As construções horizontais colocaram em risco a autoridade e supremacia da autoridade professoral, os entrelaçamentos entre turmas e a construção em espaços que não necessariamente foram os espaços das salas de aula, ou mesmo que, assim, ainda fosse, mas sobre uma outra dinâmica, fizeram tremer as táticas de segmentação e divisão do poder disciplinar (ALVIM; RODRIGUES, 2017). A produção da diferença operou panes na maquinaria de categorização, produziu terremotos no chão da moral que a própria escola é fundada.

Estamos vivenciando um processo de resistências, no sentido forte do termo. São movimentos contra as discriminações, as abordagens tendenciosas das mídias tradicionais, a centralização administrativa das escolas, a mercantilização da educação e a certas propostas de lei governamentais. Ao mesmo tempo são resistências inventivas, que delineiam um espaço de experimentação educacional e político, configurando uma alternativa real ao que está dado no campo da política representativa e das escolas disciplinares (ALVIM; RODRIGUES, 2017, p. 89).

As ocupações nos mostram que – em meio a essa passagem de um poder disciplinar para um poder de controle, a esse refinamento dessas tecnologias de poder, ao cansaço e ao pessimismo desses nossos tempos atuais – é possível criar formas inventivas

e criadoras de resistência. Resistência criadora, potente, que faz do passado e do futuro um só presente; que faz do micro, do macro, do externo e do interno uma só coisa; que faz da fagulha de fogo uma grande explosão. Movimento provisório, é verdade, mas contínuo em sua provisoriedade e por isso imprevisível.

Silvio Gallo (2002) inspirado no conceito de uma literatura menor de Deleuze propõe a possibilidade da criação de uma educação menor. Seria ela pautada em instituir-se no presente, no fazer diário e cotidiano sobre o chão da escola. Não se trata, portanto, de uma educação que vise traçar os grandes projetos, os grandes planos, seguindo as cartilhas das diretrizes que condicionam e controlam o processo de aprendizagem. É justamente contra o que está instituído como regra, como norma, como o grande sistema diretivo que essa educação menor se rebela. E por isso é também um ato político. Mas uma luta política que não se exerce nos gabinetes, mas no presente, na realidade que diariamente transborda pela escola. Portanto, uma política menor é um exercício micropolítico, luta que emerge e se cria no fazer diário. Essa educação menor, também, aposta no coletivo, na multiplicidade, ou seja, aposta na produção da diferença e naquilo que é singular, porque é através dessa produção que é possível se expandir, barrar os modelos, desterritorializar-se (GALLO, 2002).

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2002, p.173).

As ocupações secundaristas não foram um movimento isolado e desconexo. Como já dissemos anteriormente, elas estiveram conectadas com uma série de rebeliões que explodiram recentemente no mundo, mas em sua singularidade produziram movimentos, ramificações, desterritorializações. Em vez de nadar contra a correnteza do rio, por dentro dele ousou abrir afluentes, subafluentes, correntezas outras e por dentro e por fora da escola fez resistência. Resistência à ameaça de endurecimento pela onda autoritária que tem como projeto destituir a escola como lugar de possibilidade para experiência, para a produção do que é singular, em nome da moral, ou do dinheiro; resistência, também, ao que está instituído, as ocupações, fizeram experimentações de construção de uma educação menor, promoveram exercícios de deslocamentos para possibilitar que nasça por dentro dessa mesma escola, uma escola outra.

6. RACHADURAS DO PORVIR:

Construímos esse trabalho buscando no fazer cartográfico e teórico uma maneira de compor linhas desse momento presente, de traçar na “caosmose” dos acontecimentos possibilidades de reflexão, possibilidades de criar e de fazer emergir realidades através da busca de indícios de mecanismos de uma sociedade de controle na escola. Nesse sentido, os conceitos, especialmente, de Foucault e de Deleuze, mas também de outros pensadores – que nos ajudaram a pensar e fazer esse diálogo – foram de fundamental importância para nos ajudar a fazer as dobras necessárias no pensamento, na teoria, na escrita, nas reflexões. Assim, no instante que em tese “conclui-se” esse trabalho, queríamos usar esse momento para subverter um pouco o habitual ordenamento das coisas e, assim, apontar eventuais rachaduras que se fizeram nesse caminho e que podem servir para trilhar investigações futuras.

Esse trabalho inicialmente foi pensado a partir de reflexões atuais sobre os processos de transformações da modernidade. A mudança no funcionamento das instituições, a convulsão de regimes, ou de políticas de Estado, processos de alteração no funcionamento do capitalismo, o dissolvimento ou embaralhamento das fronteiras e dos limites organizativos da própria sociedade moderna foram algumas questões levantadas e que tiveram grande importância para refletirmos sobre esse momento. Em meio a tantas possibilidades, o uso dos conceitos de sociedade disciplinar de Foucault (2014) e de sociedade de controle de Deleuze (2010) se fizeram importantes para construir esse trabalho. Foram eles os conceitos base dessa produção teórica.

Nesse sentido, mostramos como a modernidade se constituiu como projeto, como desapossou o mundo medieval de sentido, ao mesmo tempo como rapidamente povoou a mente e os corpos desses homens que creem de um novo sentido: o saber científico e a ideia de homem racional. Foucault (2014) através do conceito de sociedade disciplinar nos mostra como uma relação saber/poder dar-se diretamente sobre o corpo e atrelado a uma disposição espacial das instituições de confinamento não só potencializa a produtividade desses corpos, mas, também, organiza, estrutura, cria, governa, orienta esse sujeito e a sociedade moderna. A escola, nesse contexto, mostra-se como uma instituição central no desenvolvimento e na organização da sociedade moderna. Os valores e a construção de uma identidade nacional, a formação e difusão de valores universais e societários da modernidade, a formação de mão de obra para as indústrias são alguns

exemplos de como a escola enquanto instituição foi central nesse período. Mais, especificamente, no nosso caso pudemos citar a importância do modelo de escola republicana (base da constituição de nosso modelo de escola pública) na construção de uma ideia e de uma identidade de um Brasil moderno e “civilizado” rompendo assim com o passado imperial e acompanhando as transformações e reformas do próprio país. A escola, enquanto instituição, é, portanto, fundamental na construção e afirmação de um sentido de mundo na modernidade.

Ao refletir sobre a constituição de uma sociedade de controle, Deleuze (2010) dialoga sobre os processos de aprimoramento das tecnologias de poder. Momento este que está vinculado a profundas transformações na organização das instituições, dos regimes de verdade e de saber que davam sentido ao mundo. Nesse sentido, a sociedade de controle inaugura um período de abertura, de liberalidade das instituições de confinamento. É um período marcado pela potencialização do desenvolvimento tecnológico, informático, pelo aceleração na produção e difusão da informação. Todos esses aspectos fazem com que o indivíduo das instituições se tornem individuais, que em fluxos contínuos passem a exercer multifunções, entre outras questões. As tecnologias de poder transcendem os limites institucionais de confinamento e ao fazerem isso promovem alterações nas relações de poder e na forma de disposição da vida social, mas, primordialmente, promove, nesse momento, uma destituição de sentido de mundo.

Se tudo passa a funcionar em regime de abertura e liberalidade, para que serve as leis, os regimentos, as normas, as divisões espaciais, as hierarquias, os limites e as fronteiras? O advento de uma sociedade de controle desapossa-nos do sentido de sociedade moderna que nos constituiu. Essa rachadura é produtora de nossa angústia: na falta do grande projeto, da grande racionalidade, das ideologias, dos partidos, dos heróis, dos grandes estadistas, das grandes utopias, o que sobra ao homem que crê? Nesses tempos de fluxos e de modulações contínuas, de constante excitação em processos de estímulos/respostas onde constantemente parecemos estar correndo atrás da notícia, da informação, da novidade, das mudanças sucessivas que constantemente nos tiram o chão, é importante refletir sobre as transformações do conhecimento e do saber, suas formas de produção, qual seu papel em nossa sociedade, qual dinâmica de sentidos tem se produzido através dessa relação com o saber e o poder, com as instituições, com os modelos que sustentam a mecânica de funcionamento social em uma lógica de tempo e de espaço que não mais se encerra e onde tudo constantemente aparece como novidade e rapidamente

também é superado. São essas algumas questões que nos surgem nesse instante e abrem fissuras que merecem atenção para reflexões mais profundas futuramente.

Nessa sociedade, aberta, de fluxos contínuos, de superinformação, do controle, de desapossamento e de disputa de sentidos, a educação e a escola têm sido responsáveis pelos principais debates na atualidade. Questões ideológicas, partidárias, de Estado, de mercado, de sentido de mundo, entre tantas outras têm atravessado a escola. Nesse processo de transição, de diluição de limites, existe, também, deslocamento de regimes de verdade. A escola, o professor, as políticas e os planos educacionais, com a inserção de uma lógica do controle, perdem o monopólio sobre um tipo de saber que se afirmava pela ciência, pela autoridade ou pela força do Estado como verdadeiro. Entender melhor as transformações e mudanças desses regimes de verdade, entender o que hoje se diz ser verdadeiro, sua produção ou mesmo seus processos de desgaste são outras rachaduras que se abrem para que possamos continuar nos debruçando sobre essas questões contemporâneas.

Por ora, na busca dos indícios dessa sociedade de controle e seus efeitos na escola, conseguimos identificar que esse processo não se transforma de forma solenemente passiva e pacificamente. Esse trabalho, nesse sentido, refletiu bastante sobre o campo de disputa que se abriu a partir desse processo de dissolvimento dos muros das instituições de confinamento da modernidade. Disputas de sentido, de autoridade, de poder, disputa pela verdade e entre regimes de verdade são acontecimentos que nos parecem latentes nesse momento histórico e político.

Isso se mostra evidente, por exemplo, no tensionamento entre a relação da escola com setores alinhados a um modelo tradicional de família, na medida em que disputa-se hoje o direito de quem deve e como deve ser educado as crianças e jovens. Por sua vez, a ideia do ensino domiciliar ataca o modelo público que se constituiu na modernidade; ainda nessa vertente, a mordaza ideológica daqueles que são associados à escola sem partido mostra o quanto há uma tentativa de destituição da escola enquanto um lugar, uma instituição de construção e interação coletiva – mesmo com todas as questões de controle e de tutela de estado envolvidas – para ao que parece ser a construção de uma noção de uma educação vinculada exclusivamente a crenças e valores individuais.

Além dessas questões, não podemos deixar de falar das disputas de mercado. Em um capitalismo pós-industrial, onde o que se acumula não é majoritariamente bens materiais e sim ações e determinado tipo de conhecimento, a educação, o conhecimento e a escola cada vez mais sofrem tentativas de serem transformados em produtos e em

serviços. Os novos mecanismos de violência, por exemplo, como o incentivo à concorrência, à concepção de valores meritocráticos, entre outros, mostram o quanto a escola vai sendo tragada para uma operacionalidade empresarial e o quanto a lógica de formação do empresário de si enquanto sujeito vem fazendo parte desse contexto escolar.

Ainda referente aos tensionamentos provocados pelas transformações das tecnologias de poder pudemos traçar linhas de resistência, resistência criadora, a partir das recentes ocupações secundaristas. As recentes lutas estudantis parecem nos mandar a mensagem de que lutar pelo direito à educação, pelo direito de ter na escola o acesso a um espaço coletivo de experiência e de contato com o conhecimento não necessariamente tem a ver com defender acriticamente o modelo vigente de escola pública com seus mecanismos de controle, de sujeição e de confinamento.

Defender a escola nesse momento significa afirmar que é possível criar outras práticas, outras formas, outros modos de conviver e de existir nesse espaço escolar. Resistir, nesse momento, tem a ver com criação. E essa criação, para além dos mecanismos de poder que nos atravessam, dos grandes projetos universalistas e emancipatórios que povoam nosso imaginário, dos discursos de liberalidade que nos positivam para nos moldar de uma forma melhor, precisa ser pensada através de práticas de liberdades.

Como uma espécie de fala sem final, gostaríamos de dizer que é preciso abrir todos os olhos da pele para ver o que parece invisível e não é, o que nunca será e efetivamente é, o que pulula pelas extremidades, o que passa pelo micro em meio a esses tempos confusos e tortuosos de recrudescimento democrático, de uso repressivo da força, de guinadas protofascistas, de liberalidades que ultrapositivam e desbotam o que é singular da vida, de transformação veloz na sociedade, na ciência, no conhecimento e na mecânica de funcionamento das tecnologias de poder. É preciso abrir todos os olhos da pele para ver o canto que foge da gaiola e repousa nos ouvidos distraídos, o vento que rola pelas pedras ladeira abaixo esfriando o sol, é preciso ver as linhas de condições de possibilidade por dentro dos sonhos, debaixo da cama, na cegueira da noite, por dentro de todas as masmorras que habitam em nós. E, assim, murmurar, fazer ensaios, rabiscos, mesmo que precários, mas que possibilitem exercitarmos práticas de liberdade – senão sufocaremos.

7. REFERÊNCIAS:

ANED. Quem somos. Disponível em: < <https://www.aned.org.br/educacao-domiciliar/ed-sobre/ed-conceito> > Acessado em: 15 de março de 2019.

ANTUNES, Lucio H. S. A.; KIYAMA, Yoshiaki Y.; PALERMO, Marcos. P. O papel da burguesia na criação do Estado Moderno europeu: análise dessa relação na perspectiva econômica, jurídica, política. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 15, n. 2, 2014, p.133-141. Disponível em: < <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1775> >. Acessado em: 7 de setembro de 2018.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n.47, 1998, p.7-19.

ALVIN, Davis Moreira; RODRIGUES, Alexandro. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: a fênix, o leão e a criança. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.19 n.esp. 2017, p.75-95. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647747> > Acessado em: 25 de março de 2019.

ALVES, Damares. Damares: educação domiciliar permite a pais “ensinar mais conteúdo do que a escola”. [Entrevista concedida a] Andréia Sadi. **G1**. 25 jan. 2019. Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/blog/andreia-sadi/post/2019/01/25/damares-educacao-domiciliar-permite-a-pais-ensinar-mais-conteudo-e-gerenciar-aprendizado.ghtml> > Acessado em: 10 de março de 2019.

AOS NOSSOS AMIGOS: crise e insurreição. **Comité Invisível**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

ATIRADOR de Realengo sofria bullying no colégio, diz ex-colega. **Veja**. São Paulo (SP), 08 abr., 2011. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/brasil/atirador-de-realengo-sofria-bullying-no-colegio-diz-ex-colega/> > Acessado em: 17 de outubro de 2019.

BARROS, L.; BARROS, M. E. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Rev. Psicol.** Rio de Janeiro (RJ), v. 25 – n. 2, Maio/Ago. 2013, p. 373-390. Disponível em: < <http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4948> > Acesso em: 05 de novembro de 2019.

COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da. **Imagens fotográficas de professoras: uma trajetória visual do magistério em escolas municipais do Rio de Janeiro**. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2008.

CRUZ, Priscila Aparecida Silva; FREITAS, Silvana Aparecida de. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. **Revista LEVS/UNESP-Marília**, ed.7, 2011, p.36-49. Disponível em: < <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/1674> >. Acessado em 10 de outubro de 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Sobre a violência**. ITOKAZU, Erika Marie; CHAUÍ-BERLINCK, Luciana. Belo Horizonte: Autêntica editora, v.5, 1 ed. 2017.

CARVALHO, Daniel; VALENTE, Rubens. Acabou a doutrinação de crianças e adolescentes, diz Damares em posse. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 02 jan. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/01/acabou-a-doutrinação-de-crianças-e-adolescentes-diz-damares-em-posse.shtml>> Acessado em: 21 de janeiro de 2019.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. Trad. Peter Pál Pelbart, São Paulo: ed.34, 2ªed.2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 3**. Trad. Aurélio Guerra Neto et Alii; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik — Rio de Janeiro: Ed. 34 – 2ªed., 2012 (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo (SP): Editora 34 – 3ªed., 2010

FELDENS, Dinamara Garcia. **Cartografias da ditadura e suas moralidades**: os seres que aprendemos a ser. Maceió: EDUFAL, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão – São Paulo: Martins Fontes, 4ªed (coleção tópicos). 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalheite. Petrópolis, RJ: Vozes, 42ªed., 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 6ª ed., 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: **Escola “sem” partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FERREIRA, Rubens da Silva. A sociedade da informação como sociedade de disciplina, vigilância e controle. **Iformacion, cultura y sociedad**. V.31, dez., 2014, p.109-120. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263032717007.pdf> >. Acessado em: 13 de abril de 2019.

FERREIRA, Carolina Arruda. Formação a contrapelo: as ocupações estudantis e o exercício da autonomia. In: 38º Reunião nacional (ANPED): Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, São Luís (MA). **Anais....** São Luís (MA):UFMA, 2017.Disponível em: < http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_1117.pdf >. Acessado em: 5 de abril de 2019.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e realidade**. Porto Alegre (RS): vol.27, n.2,2002, p.169-178. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926> >. Acessado em: 10 de abril de 2019.

GALLO, S. Filosofias da diferença e educação: O revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora (RJ), ed. UFJF,2010.

GUIMARÃES, Áurea M. Novos regimes de ver, ouvir e sentir afetam a vida escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, 2010, p. 413-430. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2352> >. Acessado em: 15 de março de 2019.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2009**. Curitiba: SEED/PR., v.1, 2012, p.8-19.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 17ªed. 2008.

HALL, Stuart.**A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro- 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A,2006.

HOBBSBAWM, Eric J.**Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução: Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli - São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HOBBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções (1789-1848)**. Trad. Maria Tereza Teixeira; Marcos Penchel, São Paulo: Paz e Terra, 25ªed. 2012.

HALA, Silvana, C. de L.; MORAIS, Carlos W. J. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de

Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2010. Curitiba: SEED/PR, v.1, 2014, p.1-11.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro (RJ), v. 25 – n. 2, Maio/Ago. 2013, p. 263-280. Disponível em: < <http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4942> > Acessado em 07 de novembro de 2019.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. Escola sem partido: produção de sentidos em torno do papel da escola pública no Brasil. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.19 n.esp, 2017, p. 184-205.

MOURA, João Clemente A. Quaresma de. **O poder na obra de Foucault e as estratégias do contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MARCHAO, Talita; BEZERRA, Mirthyani. "Entra qualquer um", diz aluno que presenciou tiroteio em escola de Suzano. **UOL**. São Paulo (SP), 13 mar., 2019. Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/03/13/entra-qualquer-um-diz-aluno-que-presenciou-tiroteio-em-escola-de-suzano.htm> > Acessado em: 22 de outubro de 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOUGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte (BH): Autêntica Editora (coleção estudos foucaultianos), 2010.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; DUQUE, Tiago. Políticas do corpo, políticas da vida: uma análise sobre o estatuto da família no Brasil. **Revista Ñandut**, v.4, n.5, 2016, p. 132-153. Disponível em: < <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/5759> >. Acessado em: 8 de janeiro de 2019.

PASSETTI, Edson. Segurança, confiança e tolerância: comandos na sociedade de controle. **São Paulo Perspec.** Vol.18, n.1, 2004. p.151-160.

PEREIRA, Claudia Morais e Silva; SCHIMANSKI, Edna. Família, gênero e novas configurações familiares: um olhar sobre a mulher e a condição de pobreza. **Revista Magistro**, v.8, n.2, 2013, p.163-179. Disponível em: < <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/2242> >. Acessado em: 12 de novembro de 2018.

PASSOS, Izabel C. Friche. Violência e relações de poder. **Rev Med Minas Gerais**, V.20, n.2, 2010, p.234-241. Disponível em: < <http://www.rmmg.org/artigo/detalhes/318> >. Acessado em: 12 de novembro de 2019.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. O que é o programa escola sem partido. Disponível em: < <https://www.programaescolasempartido.org/faq> >. Acesso em 03 de Abril de 2019.

LEIA a íntegra do discurso de Bolsonaro após receber a faixa presidencial. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 01 jan. 2019. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/leia-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-apos-receber-a-faixa-presidencial.shtml> >. Acessado em: 21 de janeiro de 2019.

PENNA, Fernando de Araújo. A escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

QUEIROZ, D. F. d S.; BORTOLON, P. C.; ROCHA, R. C. M. As ocupações estudantis e a reinvenção do espaço escolar facilitadas pelas tecnologias interativas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.25, n.104, 2017, p.02-22. Disponível em: < <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/mmm> > Acessado em: 15 de abril de 2019.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo (SP): Estação Liberdade, 1989.

ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2ªed., 1993.

SUZANO: mãe de atirador diz que filho parou de estudar devido a bullying. **UOL**. São Paulo (SP), 13 mar., 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/03/13/suzano-mae-diz-de-atirador-diz-que-parou-de-estudar-por-bullying.htm-media>>. Acessado em: 22 de outubro de 2019.

VIEIRA, Leonardo; MATSUURA, Sérgio; JANSEN, Thiago. Polícia civil investiga denúncias de vazamento de fotos íntimas de jovens no app Secret. **OGLOBO**, Rio de Janeiro (RJ), 14 ago., 2014. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/economia/policia-civil-investiga-denuncias-de-vazamento-de-fotos-intimas-de-jovens-no-app-secret-13568304> > Acessado em: 25 de outubro de 2019.