



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Ingrid de Faria Gomes

Educar e punir: a judicialização da vida escolar

São Gonçalo

2019

Ingrid de Faria Gomes

Educar e punir: a judicialização da vida escolar



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Sanguis

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Pâmela Esteves

São Gonçalo

2019

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

G633
TESE

Gomes, Ingrid de Faria.
Educar e punir : a judicialização da vida escolar / Ingrid de Faria
Gomes. – 2018.
97f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Sangenis.
Coorientadora: Prof^a. Dra. Pâmela Esteves.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Teses. 2. Escolas – Teses. Conselhos tutelares –
São Gonçalo RJ) – Teses. I. Sangenis, Luiz Fernando. II. Esteves,
Pâmela. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade
de Formação de Professores. IV. Título.

CDU 37

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

Assinatura

Data

Ingrid de Faria Gomes

Educar e punir: a judicialização da vida escolar

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Fernando Sanguis (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Pâmela Esteves (Coorientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

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

Prof^a. Dra. Katia Aguiar
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Rosimeri Dias
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2019

AGRADECIMENTOS

Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – da FFP/UERJ pelas contribuições enriquecedoras. Também agradeço ao Marcus Vinícius, secretário do PPGEDU, pelos prontos auxílios sempre de forma gentil.

Às professoras Estela Scheinvar, Katia Aguiar e Rosimeri Dias pelas contribuições preciosas e cuidadosas no momento da qualificação. Também agradeço por aceitarem compor a minha banca de defesa.

Ao professor Luiz Fernando Sangenis pela confiança, pelas leituras e comentários sempre atenciosos.

À professora Pâmela Esteves pelos diálogos que me guiaram nesta dissertação; por todo apoio generoso, incentivos com entusiasmo e presença amiga.

Às professoras Rosimeri Dias, Estela Scheinvar e Giovanna Marafon pelas aulas inspiradoras para a pesquisa e para a vida.

Às companheiras e aos companheiros da turma de Mestrado de 2017 pela parceria, torcida e lutas com firmeza. UERJ resiste!

À professora Flávia Alves por ter me recebido com ânimo em suas aulas na graduação para a realização do estágio em docência.

Ao professor Marcelo Andrade (*in memoriam*) pelos ensinamentos e pelas oportunidades junto ao grupo de pesquisa GECEC/PUC-Rio.

Ao grupo de pesquisa Diversias/PUC-Rio pelos encontros, debates e aprendizados partilhados de modo humano e coletivo.

Às/aos estudantes, professoras/es e profissionais da educação da Escola Marighella, e às/aos conselheiras/os tutelares e pedagogas que aceitaram fazer parte dessa pesquisa e pela disponibilidade. Em particular, à Mariana Nolte pelas pontes e pelo apoio.

Às queridas Rachel Zeitoune e Carolina Amorim pela amizade, cumplicidade, companheirismo e por acreditarem que seria possível.

Às amigadas incansáveis de Giulia Rodrigues, Jessica Di Chiara, Maria Morena, Patrícia Marys, Pilar Saldanha, Rajnia de Vito, Stephanie Di Chiara e Thaylla Frazão. Por todo amor, toda força, toda inspiração e toda acolhida ao longo desses anos que seguem vida afora, e de mãos dadas.

Ao Bruno Jalles por ter acompanhado todo o caminho e pela serenidade nos momentos difíceis.

Às/aos funcionárias/os das bibliotecas da FFP/UERJ e da UFF (*campus* Gragoatá), sempre muito solícitas/os. O acervo de livros e o espaço para estudos nessas bibliotecas públicas foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Às/aos estudantes da Casa da Juventude e do PreparaNem por me formarem continuamente professora e por seguirem escancarando as portas das universidades públicas. Com vocês, seguimos na luta pela educação pública, gratuita, plural, democrática, sem censuras e de qualidade para todes; e por uma sociedade que respeite as diferenças.

À CAPES pelo auxílio financeiro prestado, sem o qual este trabalho não poderia ter sido realizado.

Um espreitar a partir da sarjeta
Pode ser uma visão do mundo
A rebelião consiste em olhar uma rosa
Até pulverizar os olhos

Alejandra Pizarnik

RESUMO

GOMES, Ingrid. *Educar e punir: a judicialização da vida escolar*. 2019. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Nesta dissertação, colocam-se em análise discursos e práticas que vão promovendo cotidianamente o processo de judicialização da vida escolar. Para investigar como este processo tem se desdobrado e as forças subjacentes a ele, bem como, os seus efeitos, empreenderam-se esforços para discutir o que nomeamos como judicialização. Esta problemática é levantada aqui por percebê-la, num primeiro momento, como um prática recorrente na escola diante das situações de violências, indisciplinas e tensões no seu cotidiano. Para isso, problematizam o que/como são produzidos estes modos categóricos totalizantes e a que referem-se. Ademais, tem-se o intuito de expandir os sentidos que convergem ao que se chama de judicialização, tendo como principais intercessoras/es teóricas/os Michel Foucault, Gilles Deleuze, Giovanna Marafon, Maria Lívia Nascimento e Estela Scheinvar. Os objetivos desta pesquisa são colocados da seguinte maneira: 1) analisar como se configuram as práticas judicializantes na escola; 2) compreender a relação entre a escola e o conselho tutelar; 3) problematizar os efeitos da judicialização nas relações escolares. Os atravessamentos entre a escola e o conselho tutelar, apesar deste ser um órgão não jurisdicional, têm sido operados por lógicas judicializantes, pautadas pela lógica penal. Sob a orientação metodológica da pesquisa-intervenção, inspirada no método da cartografia, e tendo como contexto de pesquisa o município de São Gonçalo (RJ), exploram-se essas relações sem o intuito de proferir juízos ou encaixá-las em parâmetros de verdade. Para tanto, realizaram-se entrevistas com conselheiras/os tutelares e pedagogas; observou-se o cotidiano escolar com a companhia do diário de campo, como dispositivo para além de constatações empíricas, e realizaram-se entrevistas com a coordenadora e orientadora pedagógicas. Com esse material, destaca-se um conjunto de forças presentes como engrenagens para discutir a lógica na maquinaria judicializante e os seus efeitos nas produções de subjetividades que geram clamor social por punição e castigo, e práticas de denúncia e vigilância, com a crença na lei como referência. No exercício de tensionar essas produções convocam-se brechas que possam romper com as capturas para mirar outros modos de existência que não prezem pela contenção da vida, mas que possam trazer à tona insurgências pela afirmação da vida como potência.

Palavras-chave: Judicialização. Escola. Conselho tutelar.

ABSTRACT

GOMES, Ingrid. *Educate and punish: the judicialization of school life*. 2019. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

In this dissertation, we analyze the discourses and practices that promote the process of judicialization of school life on a daily basis. To investigate how this process has unfolded and the forces underneath it, as well as its effects, efforts have been made to discuss what we call judicialization. This problem is raised here by perceiving it, at first, as a recurring practice in school in face of situations of violence, indiscipline and tensions in their daily lives. For this, it is made problematizations about what/how these totalizing categorical modes are produced and to which they refer. In addition, it is intended to expand the meanings that converge to what is called judicialization, with Michel Foucault, Gilles Deleuze, Giovanna Marafon, Maria Lívia Nascimento and Estela Scheinvar as the main intercessors. The objectives of this research are set out as follows: 1) to analyze how judicial practices are configured in school; 2) to understand the relationship between the school and the tutelary council; 3) to problematize the effects of judicialization in the school relations. The crossings between the school and the tutelary council, although this is a non-judicial device, have been operated by judicial logic, based on the penal logic. Under the methodological presumptions of the intervention-research, inspired by the cartography method, and having as a research context the municipality of São Gonçalo (RJ), these relations are explored without the intention of making judgments or embedding them in truth parameters. For this purpose, interviews were conducted with tutelary counselors and pedagogues; observation of daily school life accompanied by the field diary, as a device beyond empirical findings; and interviews with the pedagogical coordinator and counselor. With this material, we highlight a set of forces present as gears to discuss the logic in the judicial machinery and its effects on the productions of subjectivities that generate social clamor for punishment and practices of denunciation and vigilance, with the belief in the law as reference. In the exercise of stressing these productions are called breaches that can break with the glimpse at other modes of existence that do not cherish the restraint of life, but that can bring up insurgencies by affirming life as potency.

Keywords: Judicialization. School. Tutelary council.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de teses e dissertações no banco da capes (Eixo 1).....	29
Tabela 2 – Levantamento de teses e dissertações no banco da capes (Eixo 2).....	31
Tabela 3 – Levantamento de teses e dissertações no banco da capes (Eixo 3).....	32
Tabela 4 – Levantamento de trabalhos na ANPED.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FFP/UERJ	Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Rio de Janeiro
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LGBTTI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Intersexuais, entre outras
ONGs	Organizações não Governamentais
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PPGEdu/PFDS	Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais
PUC/RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RJ	Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

	INÍCIOS: BORDAS QUE EXPANDEM CAMINHOS.....	12
1	PRIMEIRAS ABORDAGENS	15
1.1	Travessias da pesquisadora, habitando a escrita.....	15
1.2	Justificativas.....	23
1.3	Levantamento bibliográfico.....	27
1.4	Questões e objetivos da pesquisa.....	35
1.5	Movimentos metodológicos e ferramentas em uso na pesquisa.....	36
1.5.1	<u>A escola em questão</u>	40
1.5.2	<u>Os conselhos tutelares</u>	41
2	TRANSBORDAMENTOS DO COTIDIANO ESCOLAR: VIOLÊNCIAS, INDISCIPLINAS E TENSÕES.....	42
2.1	Notas sobre a violência como normalidade	43
2.2	A(s) violência(s) no contexto educacional brasileiro	47
2.3	Indisciplinas e tensões.....	52
3	EDUCAR E PUNIR: A JUDICIALIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR.....	56
3.1	Judicialização: a desinstrumentalização de um conceito em análise.....	56
3.2	Judicialização da vida: ressonâncias no território educacional.....	60
3.3	O dispositivo-escola na engrenagem da maquinaria judicializante- capitalística.....	64
3.4	Judicialização como produção subjetiva na governamentalidade contemporânea.....	67
4	ESCOLA – CONSELHO TUTELAR: POR ENTRE VIAS E ENTRELAÇAMENTOS NOS CAMINHOS DE JUDICIALIZAÇÃO.....	70
4.1	O Estatuto da Criança e do Adolescente: proteção e/ou controle?.....	70

4.2	Entre a escola e o conselho tutelar: as produções do judiciável.....	73
	PARA UMA (NÃO) CONCLUSÃO: MEANDROS DA PESQUISA	
	AINDA EM ABERTO.....	84
	REFERÊNCIAS.....	87
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas.....	93
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas.....	94
	APÊNDICE C – Carta de Apresentação.....	95
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	96

INÍCIOS: BORDAS QUE EXPANDEM CAMINHOS

“Ler é meio puxar fios, e não decifrar” (CESAR, 1999, p. 264). Com essa ideia da poeta Ana Cristina Cesar, penso que escrever é como desembolar os fios para criar trilhos e desenhar os contornos contínuos do mapa da escrita – das ideias, das palavras, dos arranjos. O desenho do mapa não é estático, mas compõe-se de movimentos singulares. Um mapa não no seu sentido pleno, isto é, não com uma visão totalizante dos caminhos a serem traçados. Fios com capacidade elástica para (re)direcionar os diferentes caminhos de escrever este gênero dissertação, com uma narrativa entrelaçando processos de pesquisa e de vida.

Esta costura epistemológica não obedece a uma ordem linear, se faz pelas curvas sinuosas e, muitas vezes, na fuga de postulados hegemônicos e de visões canônicas, que destemidamente direcionam aos engessamentos de toda ordem. Sem a pretensão em ter as pontas extremas dos fios encontradas ao fim deste processo, mas no desejo de transitar para além dos limites da borda, desta superfície de contato que aos poucos vai se expandindo num exercício de alargamento de possibilidades e de pensamentos para desestabilizar conformismos preexistentes. Fios que podem se desmanchar ou transpor (des)caminhos outros de enfrentamento no tempo presente. Estender a borda do pensamento para transbordar *problemas de vida*¹.

Na aposta por compor um modo de fazer na perspectiva ético-estético-política (GUATTARI, 2006), esta dissertação não propõe buscar origens ou produzir certezas como acontece usualmente nos modos de produzir pesquisas em educação, mesmo tendo em conta que isso é um dos riscos que se corre. Como afirma Nascimento (2016, p. 49), inspirada no paradigma proposto por Félix Guattari: “ético pelo reconhecimento da diferença e pelo comprometimento com a produção de rupturas, estético referente ao processo permanente de criação de existência e político por afirmar que as práticas são sempre implicadas, envolvendo compromissos e riscos.” Desta forma, a intenção é abrir bifurcações para tomá-las como linhas de frente no exercício de problematizar o que está instituído e a própria produção de verdades, colocando em análise discursos e práticas que vão promovendo cotidianamente a judicialização da vida escolar.

Os trajetos de judicialização vêm se intensificando no cenário contemporâneo brasileiro, marcando modos de vida e, de forma capilarizada, afirmando insurgências e

¹ “O pensamento jamais foi questão de teoria. Eram problemas de vida.” (DELEUZE, 2013, p. 135).

convocando tecnologias de assujeitamento em diferentes campos de atuação, em especial no da educação. Por esse caminho, algumas indagações nos provocaram a pensar: como essa realidade da judicialização que nos chega como verdade naturalizada, assim se convencionou? Como se desdobra o processo de judicialização da vida escolar hoje? Como se tornou um tema em voga no nosso presente? Quais forças seguem atuando nesse processo? Que significações e efeitos isso produz?

Em termos de organização, esta dissertação está constituída por quatro capítulos, incluindo esta abertura como *Inícios*. O primeiro capítulo, *Travessias da pesquisadora, habitando a escrita*, trata-se de um conjunto de intenções expandido, ou seja, onde é apresentado o tema da pesquisa, os motivos que subjazem a ela e os movimentos metodológicos orientados para o seu desenvolvimento. Além disso, há o levantamento bibliográfico de produções acadêmicas acerca do tema e a apresentação do campo, a escola e o conselho tutelar. Pontua-se que ao perceber uma tendência nas pesquisas em investigar o tema da violência no espaço escolar numa perspectiva de causa e efeito, buscou-se uma abordagem mais ampla ao notar que agentes de outras instâncias, tais como delegacia, Ministério Público, Tribunal, dentre outras, se envolvem ou são convocados para intervirem nos episódios de violências na escola. Com esse disparador, buscou-se investigar a judicialização da vida escolar como efeito das práticas de violências, indisciplinas e tensões na escola.

No segundo capítulo, *Transbordamentos do cotidiano escolar: violências, indisciplinas e tensões*, são problematizados os modos categóricos de violências, indisciplinas e tensões na escola, pensando na lógica da produção da norma, seus fundamentos totalizantes como comumente abordados nos discursos científicos e suas relações na maquinaria judicializante.

Na terceiro capítulo, *Educar e Punir: a judicialização da vida escolar*, tem-se o intuito de explorar as forças presentes e os sentidos que convergem ao que se nomeia como judicialização, com ênfase nas relações que perpassam o território da escola. Essa tessitura é realizada à luz de obras e cursos de Michel Foucault, principalmente.

No quarto capítulo, *Escola – conselho tutelar: por entre vias e entrelaçamentos nos caminhos de judicialização*, apresentamos a emergência do Estatuto da Criança e do Adolescente sob o contexto de redemocratização no país e suas implicações. Destas implicações, destaca-se a criação inovadora do conselho tutelar, pautada em uma prática não judiciária na garantia aos direitos das crianças e adolescentes brasileiras, para problematizar

as perspectivas adotadas diante das demandas recebidas pela escola e as produções do judiciável entre/nesses territórios.

Em seguida, *Para uma (não) conclusão: meandros da pesquisa ainda em aberto*, colocamos em suspenso a ideia de conclusão como fim, mas sim desejando que as indagações e as problematizações acerca da judicialização da vida escolar sigam reverberando por possibilidades outras.

1 PRIMEIRAS ABORDAGENS

1.1 Travessias da pesquisadora, habitando a escrita

As linhas da mão formam um mapa

*Gilles Deleuze*²

A partir das considerações tecidas em *Inícios*, abro esta seção com a apresentação de um breve memorial, pontuando relevantes travessias que me conduziram ao tema de pesquisa aqui proposto, entrelaçando fios de vida e de experiência, sobretudo nesse caminhar *entre*³ universidade pública e escola básica, por onde transcorrem cenas cotidianas, produção de conhecimentos, de memórias, de temporalidades outras, de (des)encontros, de constituições de si, enfim, elementos disparadores que se misturam para tensionar e fazer vibrar essa composição-dissertação, e que, neste momento da escrita, permitem pensar minhas implicações com a pesquisa.

Nesse movimento, acolho a noção de *implicação*, proposta por René Lourau em um curso ministrado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que posteriormente foi publicado sob o título “Análise Institucional e Práticas de Pesquisa” (LOURAU, 1993). Para assumir uma posição de recusa à neutralidade da pesquisadora na produção científica e para firmar uma postura que não está nem isenta nem isolada nesse processo de produção, mas possibilitando que outras dimensões estejam presentes, numa perspectiva de aproximação e implicação que decorrem daquilo que me constitui – inclusive, dos restos⁴ – e que me deixo afetar pelo envolvimento analítico vida-pesquisa. Trata-se, assim, de uma tentativa explícita de fazer um modo de pesquisa como forma integrante e ressonante da vida.

² Em “Conversações” (2013, p. 47).

³ Em consonância com Santos e Dias (2016, p. 314), “*Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói duas margens e adquire velocidade no meio. Não começa nem termina, pelo meio, lugar onde as coisas adquirem velocidade”.

⁴ Refiro-me àquilo que procuramos esconder ou deixar de lado no momento da pesquisa. Assumir isso é dispensar um caminho de pesquisa em linha reta, mas evidenciar os caminhos tortos, os caminhos acidentados, os restos.

Apoio-me, de antemão, na premissa de que “nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas, talvez um bom começo seja: que perigos a educação enfrenta ou precisaria enfrentar precisamente agora?” (FISCHER, 2002, p. 53).

Assumindo este questionamento como um ponto de partida, rememoro que durante o meu percurso escolar, com ênfase nos anos do ensino fundamental e do ensino médio, fui estudante numa instituição pública federal de ensino, abertamente ancorada num modelo rígido, punitivo e hierarquizado. Por muitas vezes, ativar essa lembrança na memória me movimentou a pensar a ressignificação – se é que isso é possível – das relações vivenciadas nesse espaço incomum em relação a outras realidades educacionais. Afirmo ser incomum por muitos motivos. A começar pelo próprio uniforme, basicamente, caracterizado por uma farda com saia abaixo do joelho, cinto com fivela dourada, plaqueta com identificação do nome, cabelo preso e boina na cabeça. Era cobrado a nós, estudantes, o uso correto e completo desse uniforme, com todos os cuidados, dentro e fora da escola, pois como nos era dito constantemente, estávamos representando a imagem da instituição. Ou seja, uma imagem marcada por regras, padrões e homogeneização. Era comum termos “revista de uniforme”, assim como era chamado, para conferências e para aplicação de punições para quem não estivesse com o “uniforme padrão”, referência pela qual era conhecido.

Nessa escola também estava definido, dentre tantas outras definições, o momento que não era apropriado para falar. Caso a/o estudante expressasse a fala num momento indevido, estava fadada/o a ter o seu nome e o seu número anotados para receber a notificação da respectiva punição. Inclusive, sendo a identificação do número tão relevante quanto o próprio nome. A notificação não era de forma discreta ou cuidadosa. Era com uma lista de nomes pendurada no mural fixado no corredor das salas de aula. Esses nomes também eram anunciados, em voz alta, dentro das salas de aula. Além de cumprir a punição, também eram perdidos pontos na “nota de comportamento”. Comumente, a punição correspondia a estar na escola aos sábados para cumprir horas de estudo obrigatório, dentro de uma sala de aula sob supervisão militar. Dentre outras formas, as relações de hierarquia eram demarcadas por respostas como “Sim, senhor” ou “Não, senhor”. E, ainda, com o gesto de continência às/aos “superiores”, como eram conhecidas/os. A cada bimestre, naquele mural fixado nos corredores, também havia a lista com nomes das/os estudantes para receber condecorações em alguma das formaturas que aconteciam habitualmente uma vez por semana. As cerimônias de formatura aconteciam em uma praça central que havia dentro da escola com todo o corpo discente e docente e demais trabalhadoras/es integrantes. E, assim, fui experimentando a escola como um lugar de assombramento. O que salvava eram as amizades feitas.

Ocupando quase um quarteirão no bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, nessa escola marcada pela tradição, fui apresentada à diversidade. O convívio com estudantes dos mais diferentes bairros, classes sociais e histórias de vida me despertava curiosidades relacionadas à escola e, também, à sociedade uma vez que eu residia em um bairro do subúrbio carioca que se contrastava em muitos sentidos com o espaço urbano ao qual a escola estava localizada. O traslado casa-escola era uma forma de experimentar a cidade e seus contrastes. Ainda que de forma não aprofundada, estar imersa nesse contexto contraditório me surtia questionar o porquê do acesso aos privilégios para alguns e para outras/os, não. O incentivo pela gestão escolar à concorrência acirrada entre as/os próprias/os estudantes, pautadas na lógica meritocrática, e as diferentes formas de hierarquia sempre me pareceram aspectos bastante questionáveis durante a vida escolar. Mesmo que eu não entendesse muito bem a respeito dessa lógica de funcionamento, os incômodos estavam presentes.

Foi durante a jornada na UFF que surgiram novos ares. Fui me aproximando de atividades articuladas pelo Diretório Acadêmico Raimundo Soares do curso de Ciências Sociais, do qual fui graduanda; de assembleias estudantis; de espaços de discussão de conjuntura e de outras pautas de luta; de atividades de greve, enfim, foi nesse movimento, para além das salas de aula, que também se deu construção de conhecimentos de forma coletiva na integração com outras/os. Os escritos pelas paredes da universidade gritavam, lembro-me bem: “Viva Claudio Ulpiano!”, grafitado no bloco do ICHF, assim como, “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (Paulo Freire)” no bloco do Instituto de Letras, dentre tantos outros avistados a cada dia.

Vinculada ao PIBID⁵ como bolsista pude experienciar atividades de pesquisa em educação. Com o grupo, fui conhecendo referenciais teóricos e me inteirando das discussões sobre o ensino de sociologia. À época, fui apresentada ao currículo mínimo de sociologia do estado do Rio de Janeiro marcado por “eixos temáticos, habilidades e competências” listados de maneira objetiva. Além disso, estive presente na escola pública estadual acompanhando a professora supervisora e realizando atividades didático-pedagógicas e planos de aula em conjunto com as/os demais bolsistas. Foi marcante acompanhar as aulas dessa professora supervisora. Remetia à minha vida escolar, fazendo renascer questões que me moviam desde

⁵ “O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.” Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

quando era estudante. Não somente no sentido restrito de mediação didática, mas eram aulas que prezavam por uma relação dialógica com a turma, com afeto, comprometimento e pensamento crítico, desnaturalizando opressões. Sem se colocar no centro da relação pedagógica, a professora instigava as/os estudantes a problematizarem, a pensarem não só por um lado, mas apresentando outras perspectivas. Mesmo trabalhando em condições aviltantes na rede pública estadual de ensino, ela também promovia atividades fora de sala de aula. Não se acovardava diante das injustiças. Sobre isso, um fato na memória me vem à tona: ocorrido durante a greve de professoras/es da rede pública estadual em 2014, a professora supervisora estava “adesivada” em apoio à greve dentro da sala de aula, mesmo isso sendo um problema para a Direção da escola, explicando para suas diferentes turmas o significado da greve; os motivos dela aderir à greve; tirando quaisquer dúvidas das/os estudantes sobre o movimento e, assim, rompendo com as barreiras de criminalização que a grande mídia insiste em noticiar e a própria gestão daquela escola também. Ela era a professora que eu queria ter tido na escola. Sem desejar fazer julgamentos, pontuo que também vivenciei experiências e práticas docentes que não foram inspiradoras, mas foram aprendizados para pensar a professora-pesquisadora que eu gostaria de me tornar adiante.

No tempo da greve referida acima, estivemos acompanhando a agenda de luta das/os professoras/es. Foram dias de atos nas ruas sob repressão policial e de assembleias na Fundação Progresso. A potência vinha da força coletiva. E lá, na porta da Fundação, estavam muitas/os estudantes segurando seus cartazes com vozes de solidariedade e de apoio à luta. Não há dúvidas, a militância também é construção de conhecimento. Por esses caminhos e experiências, fui me engajando a assumir a educação como bandeira de luta. Por uma educação democrática, antissexista e antirracista, me interessei por pesquisar sobre Educação em Direitos Humanos, tendo como meus principais referenciais teóricos os escritos de Marcelo Andrade e de Vera Candau. Diante do exposto, considero que o vínculo com a escola básica foi um marco fundamental na minha formação acadêmica. A atuação junto à rede de escolas públicas estaduais no PIBID foi crucial para a ressignificação de experiências e de interesses que, num primeiro momento, eu ainda não vislumbrava. O contato com a realidade escolar e, mais detidamente, com as aulas de sociologia, despertou o meu desejo em atuar na escola básica, futuramente, como professora e pesquisadora.

Egressa da licenciatura em Ciências Sociais, iniciei minha atuação como professora em contexto de cursos pré-vestibular social na cidade de Niterói (RJ), no Instituto Casa da Juventude, também conhecido como CaJu, e no PreparaNem. O primeiro contava com a participação de adolescentes, filhas/os da classe trabalhadora, oriundos de escolas públicas

estaduais do contorno da região. E o segundo, voltado para comunidade LGBTTI+, com foco em pessoas trans e/ou pessoas em vulnerabilidade social. Ambos com um objetivo em comum: o ingresso na universidade pública.

Na maioria das instituições escolares a concepção vigente de educação é pautada em práticas meritocráticas e em avaliações de larga escala, que engendram a lógica homogeneizadora e as relações hierárquicas – o que não escapa às redes públicas estaduais de ensino. O que já me causava inquietações desde a minha vida escolar como estudante na escola básica foi potencializado nesse novo contexto marcado por condições adversas que desafiavam o cotidiano das/os⁶ docentes e de suas vivências pedagógicas.

Tais condições adversas podem ser exemplificadas pela insuficiência de equipamentos para uso de recursos audiovisuais⁷; pelas avaliações externas que operam para medir a “qualidade” da educação; pelo excesso de trabalho burocrático⁸; pelos episódios de “indisciplina”, violência e *bullying*; pelas perseguições ao exercício do direito à greve; pelo acionamento do conselho tutelar, etc. Ressalto que, quando mencionei estes últimos exemplos, as categorias “indisciplina”, “violência” e “*bullying*” foram demarcadas com um olhar preso às generalizações e às superficialidades, ao que estava dado e ao que eu estava acostumada a saber à época como licencianda. Agora, me coloco na contramão dessas certezas ao ressignificar o meu olhar, afastando-o dessa limitação de naturalização de um modelo.

As categorias apontam para generalizações, dando um sentido, uma lógica padronizada ao que é explicado por meio delas. Definem as lógicas e os sentidos que constroem as relações, inibindo-lhes outros sentidos possíveis para capturá-las em uma única forma. Forma-fôrma (MARAFON; SCHEINVAR; NASCIMENTO, 2014, p. 95).

Instigada por relações que eram instituídas e produzidas no espaço escolar, tornou-se possível perceber que as relações assimétricas de poder que perpassam pelo campo

⁶ Neste trabalho, opto conscientemente por um padrão de escrita que referencie o uso do feminino, antes do masculino, pautado na afirmação política que fortaleça a bandeira da igualdade de gênero. Diante da ausência do feminino na contração do plural na Língua Portuguesa e de um público, majoritariamente, composto de mulheres neste campo, considero, assim, uma forma de dar visibilidade e valorizar a identidade feminina na pesquisa e na própria compreensão do texto. Esta tomada de posição é fruto de discussões compartilhadas no Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), coordenado pelo professor Dr. Marcelo Andrade (*in memorian*).

⁷ Os exemplos citados provêm de observações e conversas informais com a professora supervisora vinculada ao PIBID, registrados em diário de campo no ano de 2014.

⁸ Como exemplos: preenchimentos de diários; lançamento de notas no sistema online; reuniões sem encaminhamentos político-pedagógicos concretos; sobrecarga de funções para além do cargo de professora que demandam atividades extras sem remuneração, como realização de relatórios sobre estudantes em dependência, aplicação de atividades de avaliação externa, dentre outras funções.

educacional atendem aos interesses específicos de grupos que detêm o poder político e econômico, promovendo, como efeitos, competitividade e exclusão, perpetuando, assim, um mecanismo de normatização (SACRISTÁN, 1995, p. 83). Em seus processos de institucionalização, a escola com seus respectivos projetos, conteúdos didático-curriculares e políticas de reformas educacionais está em contínua e acirrada disputa de interesses e de sentidos por conglomerados empresariais, economistas e banqueiros sob o modelo gerencial pautado por relações de privatização e por determinações soberanas. Também pelo governo estadual dissipado pelas secretarias de educação, por cargos comissionados ocupados por pessoas “de confiança” do Estado que estão na escola. “A escola no Brasil de hoje constitui elemento fundamental para a consolidação da política neoliberal, na medida em que esse projeto percebe a importância de intervir na formação do pensamento para o melhor sucesso de sua estratégia econômica.” (SCHEINVAR, 2009, p. 51). Em tempos de políticas neoliberais, a educação brasileira é tratada como mercadoria com negociações comerciais e lucrativas; como demanda de mercado para servir ao capital, no sentido material e simbólico, moldando sujeitos às exigências estabelecidas pelo sistema capitalista. Escola-fábrica. Educação-mercadoria.

Embora a escola permaneça sendo uma instituição de caráter disciplinar com paradigmas instituídos, busco pensar na possibilidade desta instituição não estar totalmente capturada por instâncias privadas. Por entre essas brechas, defendo a ideia da escola como um *locus* para pensar a democracia e como um espaço de convivência das diversidades, de reconhecimento e valorização das diferenças identitárias. Nesse sentido, estive atrelada à pesquisas sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH), pois, como explicita Candau (2000a, p.117):

A educação em Direitos Humanos favorece o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais, gera espaços para que os valores, conhecimentos e tradições sejam realçados pela educação, no âmbito formal e não formal, e fomenta o diálogo intercultural.

Nas escolas públicas estaduais em que vivenciei ações vinculadas ao PIBID, observei ambiências escolares distintas entre si. Diferentes práticas pedagógicas, diferentes relações entre o corpo discente e a gestão escolar, e diferentes formas de convivência entre as/os estudantes, por vezes, entendidas como “violentas”. O que estaria por trás desse modo categórico ao fazer referência às situações do cotidiano escolar que destoam do esperado? Além disso, outro fato foi marcante: a presença de policiais militares no pátio das escolas, em pé e observando a tudo e a todas/os. Por vezes, com intervenções nas imprevisibilidades do

cotidiano escolar. “A presença militar resolvendo a convivência, como se fosse a melhor resposta do direito para os problemas cotidianos, é mais uma composição que forma a educação, que está acoplada e dá força às engrenagens da máquina-escola.” (SÁVIO, 2016, p. 59).

Compreendo as múltiplas violências de classe, raça, gênero, dentre outras, no contexto escolar como prática que viola os direitos humanos e que ergue barreiras contra o fortalecimento na aposta pela educação democrática e plural. Sem perder de vista meu interesse pelas questões disciplinares no cotidiano escolar, aliado à situação conjuntural sociopolítica do país marcada por atravessamentos de práticas, discursos e processos judiciais que atacam o projeto de educação crítico e libertador, me interessa um recorte mais específico sobre a ampla temática da violência escolar: a produção da judicialização.

Tendo em vista o permanente embate de forças sobre diferentes concepções de educação em disputa, a ênfase dada aqui nos sentidos da educação como consciência crítica e como prática de liberdade se sustenta num movimento de subverter condições que reforçam instrumentos de opressão e de repressão, por desvios da norma patriarcal, colonialista, sexista, etc. e pelas brechas possíveis de construção de outros modos ao que se convencionou como hegemônico nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, evocamos bell hooks⁹, inspirada no pensamento de Paulo Freire, quando ela defende “[...] um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade.” (hooks, 2017, p. 24). As fronteiras estabelecidas às quais bell hooks refere-se “[...] a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo)” (hooks, 2017, p. 20). Por esse engajamento, pontuamos a pedagogia do oprimido como prática libertária, como nos ensinou Paulo Freire (2011, p. 7): a prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito da sua própria destinação histórica.

Na condição de mestranda no PPGEdU/PFDS da FFP/UERJ, busquei seguir inteirando-me da literatura (ABRAMOVAY, 2006; CHARLOT, 2001; DEBARBIEUX, 2002) sobre o tema da violência na escola. Já iniciada a travessia, a definição da problemática que me instiga a pesquisar, aos poucos, foi ganhando contornos. A quantidade expressiva de pesquisas acadêmicas sobre a violência na escola fez com que me defrontasse com abordagens teóricas que seguiam à risca explicações pautadas em causas, consequências e

⁹ bell hooks é o pseudônimo da autora americana Gloria Jean Watkins. A opção pela grafia do seu nome é mesmo em minúsculo, pois como afirma a própria, não importa saber quem ela seja, mas sim o que ela escreve.

prevenções. Diante dessa percepção, tive interesse em investigar um dos aspectos dessa temática que a rondavam: a judicialização, cuja lógica de funcionamento se infiltra nos mais variados âmbitos da vida, inclusive, no próprio meio escolar. Um dos efeitos da violência escolar apontava para a judicialização de situações ocorridas na escola. Nessa perspectiva é que a presente investigação se constrói.

Verifica-se um processo de capilarização de poderes de outras instâncias sobre a escola, gerando novos modos de regulação e controle, que incidem sobre os indivíduos que convivem nesse espaço, bem como sobre suas condutas e modos de subjetivação¹⁰.

Gilles Deleuze (2013, p. 123) afirma que a história é o que nos separa de nós mesmos, e o que devemos transpor e atravessar para nos pensarmos a nós mesmos. E a história, não podendo deixar de ser mencionada, circunscreve a atual processualidade da escrita acadêmica que aqui se delinea. Essa escrita não surge neutra. Tal escrita é marcada pela conjuntura de severos ataques ao ensino público superior, aos direitos das/os servidores públicos, trabalhadoras/es terceirizadas/os e estudantes no âmbito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, somada ao Golpe de Estado ocorrido em 2016, o golpe institucional-jurídico-midiático-parlamentar que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff. Em 2018, a processualidade dessa escrita seguiu num momento de mobilização de lutas antifascistas diante da expansão de discursos de ódio, de práticas autoritárias e da circulação das *fake news* no contexto nacional, com maior evidência durante a disputa eleitoral. Esse quadro desembocou na ascensão institucional de um governo presidencial de extrema-direita cuja plataforma se apoia em um discurso virulento de ataque frontal aos direitos humanos, além de uma adesão a um projeto neoliberal cuja lógica *mercado-cêntrica* ameaça até mesmo as garantias constitucionais e a soberania nacional. Um presente bélico marcado pela militarização¹¹ da vida e por perseguições, prisões e assassinatos políticos, cujos efeitos seguem em curso. Todas as políticas que se encontram no campo social produzem e ressoam, ao mesmo tempo, processos de subjetivação (MACHADO; LAVRADOR, 2009, p. 119). Portanto, demarcar esses atravessamentos frente aos perigos do nosso tempo presente se

¹⁰ Para além do saber e do poder, essa ideia de subjetivação trata-se, na perspectiva foucaultiana, da produção de modos de existência ou “(...) como dizia Nietzsche, a invenção de novas possibilidades de vida.” (DELEUZE, 2013, p. 124).

¹¹ Em consonância com Edson Teles (2018, p. 71), “Sustentamos que a militarização não se restringe à presença de forças de segurança na esfera pública. Trata-se do termo de definição das redes que infinitamente derivam em conexões de forças descentralizadas. Referimo-nos aos discursos, estratégias, instituições, arquiteturas, performances, representações, entre tantos outros artefatos que eventualmente possam relacionar e efetivar técnicas e tecnologias de condução das subjetividades. (...) A estrutura repressora do Estado e do governo das subjetivações cristalizam os elementos de dominação, fundamentalmente em torno do racismo, do patriarcalismo e da diferença de classes.”

inscreve num compromisso ético-político desta pesquisa em enfrentar forças que anunciam retiradas de direitos e de vidas, e o desmonte da educação pública, gratuita e, sobretudo, popular¹².

Destaco, por último, que a escrita deste trabalho será redigida no plural, a partir do fim desta seção, salvo em algumas colocações de cunho pessoal. Mesmo que o processo de escrita seja de minha responsabilidade, a sua composição não foi produzida de forma individual, mas em contato com outras/os, seguindo os rastros. É ressonância de encontros que se fizeram atuantes nessa experiência em curso: amizades, aulas, reuniões, congressos, orientações, trocas, diálogos, movimentos. Pois, como Umberto Eco escreveu: “Dizemos ‘nós’ por presumir que o que afirmamos possa ser compartilhado pelos leitores.” (ECO, 2010, p. 122). Sem pretender uma “personalização do discurso científico” (ECO, 2010, p. 122), desejo somar minha voz a outras vozes e escutas, que emergem de outras leituras, outros encontros, outras travessias.

1.2 Justificativas

Temos visto com frequência a escola ser noticiada pela grande mídia como um espaço de socialização permeado por diferentes episódios de violência em seu cotidiano. Como forma de evidenciar alguns exemplos, apresentaremos excertos jornalísticos encontrados em veículos de comunicação de ampla circulação e de acentuada influência no território brasileiro, que descrevem alguns fatos desta natureza ocorridos na escola básica.

I. Cresce violência nas escolas¹³

Os atos de violência contra os professores têm aumentado, de maneira inquietadora, apesar das medidas tomadas pelas autoridades para coibi-los, como mostram dados levantados pela reportagem do Estado nas escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo. No primeiro semestre deste ano, **foram registrados nada menos do que 548 boletins de ocorrência de agressão física de alunos contra professores, o que dá uma média de três por dia. [...] ‘Buscamos evitar a judicialização de conflitos. Desde criança se aprende que violência se responde com violência. E assim a justiça se tornou uma espécie de vingança’**, afirma o juiz Egberto de Almeida Penido, que participa de um dos

¹² A UERJ, em 2003, foi a primeira instituição de ensino superior, no Brasil, a adotar o sistema de cotas raciais para o ingresso de estudantes.

¹³ Matéria publicada em O Estado de São Paulo, em 25/08/2017. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-violencia-nas-escolas,70001949611>>. Acesso em: 24 out. 2017.

projetos desse programa, indicando o esforço que os mediadores devem fazer para matar no nascedouro o ciclo de ódio que leva à agressão. (CRESCER, 2017 – *grifo nosso*).

II. Pais e professores reclamam de violência em escolas de Niterói e São Gonçalo¹⁴
 “— As escolas estão desestruturadas. Faltam de porteiros e inspetores a orientadores pedagógicos, que trabalhariam de forma preventiva. **Agora estão recorrendo à polícia. Vão resolver a educação na delegacia?** — indaga a diretora do Sepe estadual e de São Gonçalo Beatriz Lugão: — Acontece em toda parte. Não é pontual.” (MENDES, 2016 – *grifo nosso*).

III. “A violência que vai à escola todo dia”¹⁵
 “Ninguém suspeita de nada? Ninguém lê nas escolas os sinais que normalmente antecedem e caracterizam as diferentes formas de violência de que são alvos tantos estudantes? Ademais, como se sabe, **a educação de meninas, meninos, adolescentes e jovens extrapola o âmbito familiar e envolve uma rede que vai dos gabinetes do poder público às salas de aula**, passando por pátios, cantinas, quadras esportivas, entorno escolar. Todos têm sua parcela de responsabilidade pela saúde física e mental dos milhões de estudantes que hoje frequentam as mais de 200 mil escolas de educação básica do Brasil.” (WERTHEIN, 2017 – *grifo nosso*).

Estes casos relacionados com a violência no âmbito escolar exemplificam a recorrência do fenômeno, que vem fomentando a visibilidade midiática e expandindo-se progressivamente por diferentes localidades. Também denotam o caráter de urgência para discutir as causas que levam à produção de casos semelhantes e, mais ainda, como a escola se posiciona e lida com as situações conflitantes que surgem no seu cotidiano. Diante dessa realidade, interessa-nos explorar a temática da violência nos espaços escolares frente ao caminho da judicialização como uma resposta na mediação/resolução dos episódios de conflito. Diante das notícias que foram explicitadas, convém pontuar que a “histeria midiática” (DEBARBIEUX, 2002) reforça a manipulação dos fatos narrados ao intensificar o clima de alerta com apelos e especulações, deste modo, a ação da mídia ofusca as possibilidades de encaminhamento dos problemas sob o próprio protagonismo da escola. Outra consequência é o adensamento da produção de medo e insegurança, potenciando o risco de lançar o estigma de violenta, especialmente, sobre a escola pública que atende às/aos estudantes, em sua maioria com menor poder aquisitivo, pobres e negras/os, oriundas/os de periferias.

Com a crescente destituição dos direitos sociais e de retrocessos que tomam (novas) formas desde o Golpe de Estado de 2016, vivemos em tempos de uma frágil democracia atingida pela força do conservadorismo que avança sobre as esferas sociais, ameaçando o

¹⁴ Matéria publicada no Extra, em 14/06/2016. Disponível em: < <https://extra.globo.com/noticias/rio/pais-professores-reclamam-de-violencia-em-escolas-de-niteroi-sao-goncalo-19497147.html> >. Acesso em: 24 out. 2017.

¹⁵ Matéria publicada em O Globo, em 22/10/2017. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/opiniao/a-violencia-que-vai-escola-todo-dia-21974928> >. Acesso em: 24 out. 2017.

Estado de Direito e, em larga escala, o campo da Educação. A educação pública brasileira de qualidade para todas/os – independente de etnia, religião, sexo ou classe social – que consiste em um dos direitos fundamentais assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, é atacada frontalmente com discursos e práticas que ameaçam a sua existência enquanto tal.

Indo ao encontro deste cenário de crise e de instabilidade política e social produzida nos últimos anos, atualmente, programas com conteúdos ligados, diretamente ou indiretamente, aos postulados do Projeto de Lei Escola sem Partido (BRASIL, 2015), seguem em trâmite em diferentes âmbitos legislativos em níveis federal, estadual e municipal. Intitulado com uma pretensa vertente apartidária, que oculta o seu verdadeiro propósito conservador, este movimento veda o pluralismo de concepções pedagógicas e desautoriza o saber docente.

O movimento “Escola sem Partido” advoga que, caso ocorra episódios de determinado viés ideológico, que as/os professoras/es sejam denunciados pelas/os estudantes e encaminhadas/os ao Ministério Público. Ou seja, o exercício docente, dentro da sala de aula, se encontraria, ainda mais, em constante vigilância, controle e censura, ferindo a sua autonomia, sob pena da/o docente ser coagida/o, criminalizada/o e exposta/o publicamente. Neste cenário, tem destaque o movimento “Escola Sem Partido” com seus aliados por corroborar com um processo de intensificação da propagação de discursos de ódio e de terror por um movimento que despreza qualquer possibilidade de diálogo com temas caros no processo formativo escolar. Esta concepção de escolarização equivale, no discurso do movimento “Escola ‘sem’ Partido”, a transmitir um conhecimento neutro, sem mobilizar saberes e sem discutir a realidade do aluno (PENNA, 2017, p. 36). A respeito do caráter dos discursos:

Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas (FOUCAULT, 1985, p. 97).

Por isso, por trás de um discurso pretensamente neutro, podem se esconder pautas de naturezas conservadoras. De acordo com Ramos (2017, p. 77), as/os integrantes do movimento “Escola sem Partido”, “[...] guiados por uma intencionalidade política, recorrem ao dispositivo jurídico sob os auspícios da sua neutralidade.” Suas pautas, ao contrário, negam a liberdade do exercício docente e de concepções pedagógicas múltiplas, e impedem possibilidades outras de aprendizagem. Como exemplo, o tema de identidades de gênero e

sexualidades é associado ao termo “ideologia de gênero” por ser identificado como uma forma de “doutrinação” que fere os valores morais da família. Em verdade, esse tema deveria ser abordado nas escolas para tratar sobre desigualdades de gênero e diversidade sexual na perspectiva de enfrentamento às diversas formas de violência, como às discriminações, ao sexismo, ao machismo, à violência doméstica, ao feminicídio e à LGBTfobia.

Trazer à luz as implicações do “Escola sem Partido” é perceber que os atos de violência e de opressão que já estavam postos antes mesmo do movimento ascender ganham novos reforços, com novas roupagens, que ameaçam potencialmente uma educação plural e democrática. Mais detidamente, este movimento em questão semeia a suspeita e a censura, aliadas ao clima denunciante, no chão da escola, reforçando o crescente cenário da judicialização das relações e dos comportamentos dos corpos discente e docente. Consequentemente, provocando o reforço de uma imposição dos modos de vida escolar inspirados nos modelos judiciários – por aquelas/es que não constituem o corpo escolar ou tampouco conhecem a realidade da/o estudante. Nessa lógica judicializante, verifica-se o fortalecimento da racionalidade jurídica na escola, contribuindo para que esta instituição siga operando por seus modos de julgamento, sobre os encaminhamentos de resolução/mediação dos conflitos escolares, que vêm sendo chamada de “judicialização de questões escolares”. Quanto a isso, nas palavras de Heckert e Rocha (2012):

Esta judicialização tem se caracterizado pela expansão da ação da justiça no território da escola, com o aparato jurídico sendo acionado para intervir em conflitos que emergem do chão da escola e/ou para esclarecer dúvidas, muito mais quanto aos deveres não cumpridos do que com relação aos direitos sociais não garantidos. A lógica judicial passa a permear o cotidiano escolar, ofertada e requisitada, principalmente, para manter a ordem. Utilizando-se de ameaças de punição, intensifica-se a criminalização de ações que interrogam as práticas instituídas, forjando-se políticas do medo e do controle do suposto risco social. Neste processo de judicialização vemos que o foco das ações tem incidido em ações consideradas como da ordem da indisciplina e da violência (HECKERT & ROCHA, 2012, p. 90).

Diante do exposto, no contexto escolar, o caminho para a resolução dos conflitos escolares tem sido cada vez mais buscado em instâncias fora do âmbito escolar, por meio de esferas judiciais ou extrajudiciais, como: o conselho tutelar, o Ministério Público, a delegacia, o tribunal. Inclusive, essas instâncias têm adentrado e participado das relações escolares. Como exemplos dessa realidade, no interior dos colégios da rede municipal de São Gonçalo (RJ), guardas municipais realizam o patrulhamento da chamada Ronda Escolar.¹⁶ Enquanto

¹⁶ “Desde 1998, o Grupamento especializado de Ronda Escolar foi criado com o objetivo de atender os alunos da rede municipal de ensino, além de manter proteção de serviços, bens e instalações nas unidades escolares

que colégios da rede estadual de São Gonçalo (RJ), contam com a participação diária de policiais militares. Ambos os exemplos sob o respaldo de garantia de segurança da comunidade escolar e do patrimônio público escolar. Inclusive, ambas as forças (guardas municipais e policiais militares) são acionadas em momentos de ocorrência de conflitos e de violências das mais variadas formas na escola.

Sendo assim, estes conflitos estão sendo cada vez mais encaminhados para outras instâncias extraescolares, para além de seus muros. Há uma espécie de crença por parte da comunidade escolar de que a Justiça tem mais legitimidade para resolver/mediar conflitos que ocorrem no cotidiano escolar. Com isso, algumas inquietações nos movem: como as escolas lidam com as tensões e as situações comumente nomeadas como violências e indisciplinas que ocorrem no seu cotidiano? Por que muitas dessas situações são encaminhadas para outras instâncias (não) judiciais?

A questão relacionada à judicialização das relações escolares circunscreve-se como uma das possibilidades de inserção no complexo debate acerca da violência nas escolas. Acreditamos que essa pesquisa possa contribuir para compreender as engrenagens da judicialização, a sua lógica nas relações de poder e os seus efeitos no cotidiano escolar. Além disso, esta pesquisa pode ser relevante para dialogar com as lacunas existentes nesse campo de pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento do debate no campo da Educação.

1.3 Levantamento bibliográfico

Em vez de tratar o levantamento bibliográfico como um assunto técnico, um dos aspectos importantes em trabalhar com literaturas consiste “[...] em delimitar o campo. O trabalho de ocupar-se das literaturas visa situar o espaço para a pesquisa e decidir em que diálogo ela se insere” (KAMLER & THOMSON, 2015, p. 47).

Em consonância com as autoras citadas, realizamos um levantamento da produção acadêmica sobre o tema a partir de plataformas de busca de acesso público, que serão descritas adiante, sem a pretensão de um exaustivo e extenso levantamento. Privilegiamos, como recorte temporal, um período de 4 anos, compreendido entre 2013 e 2017, a fim de perceber o caráter das discussões e as pertinentes produções de conhecimento nos últimos

municipais”. Disponível em: <<http://www.pmsg.rj.gov.br/guardamunicipal/grupamentos.php>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

anos, além das possíveis contribuições teóricas e metodológicas para melhor compreender nosso campo de pesquisa e a formulação do problema. A delimitação do referido recorte temporal foi caracterizada pela constatação de resultados de produções que foram se repetindo, bem como, nas recorrências das próprias abordagens das temáticas encontradas, nos anos anteriores ao recorte definido. A respeito desta percepção, consideramos como critério plausível para esse caso, como pontua Luna (2017), que pelo fato dessas publicações serem regulares, os resultados mais antigos já tenham sido incorporados à literatura mais recente.

Inicialmente, buscamos realizar um levantamento de dissertações e de teses contidas no Banco de Teses Virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes¹⁷, mais especificamente, dentro da área de conhecimento *Direito, Educação e Psicologia*¹⁸, onde optamos por uma busca a partir de três eixos com diferentes combinações de palavras-chave, sendo estes:

- (i) violência escolar, criança e adolescente, escola pública;
- (ii) violência escolar, judicialização, escola pública;
- (iii) conflito, relações escolares, judicialização.

Para cada eixo descrito acima, foi realizada uma pré-seleção de dissertações e teses a partir da leitura dos títulos dos resultados encontrados em cada ano do recorte temporal delimitado, que contemplassem a temática da pesquisa, uma vez que, dentre os resultados, foram encontrados inúmeros trabalhos que não tinham relação alguma com as palavras-chave selecionadas como buscadores.

Com isso, no primeiro eixo, foram pré-selecionados, por meio dos títulos, 47 trabalhos, sendo 38 dissertações e 9 teses; no segundo eixo, foram pré-selecionados 50 trabalhos, sendo 41 dissertações e 9 teses. Foi possível observar que em ambos os eixos, a grande maioria dos resultados encontrados foi a mesma.

Estes resultados revelaram que a temática da violência escolar foi abordada por diferentes vieses, tais como: no sentido de investigar os significados da violência escolar a partir da concepção de professores, de estudantes ou de gestores; de perspectivas teóricas do campo da filosofia ou da psicanálise; de estudos de caso em diferentes localidades ou no âmbito de estratégias de enfrentamento.

¹⁷ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

¹⁸ Ainda na fase de revisão preliminar da bibliografia, verifiquei que a problemática em questão vem sendo pesquisada por essas três áreas de conhecimento.

Além destes aspectos, um dado constatado foi a queda abrupta no número de trabalhos encontrados no ano de 2016, em relação ao ano de 2017, tanto no eixo (i) quanto no eixo (ii), a partir dos seus respectivos buscadores. Sendo, em 2017, 572 resultados e, em 2016, 456 resultados, o que evidencia um menor número de trabalhos em 2017 contemplando a temática investigada.

Por último, no terceiro eixo, foram pré-selecionados 10 trabalhos, sendo 8 dissertações e 2 teses, que tratavam de questões relacionadas com a judicialização das práticas ou dos conflitos escolares.

Após a leitura dos resumos de todos os trabalhos pré-selecionados a partir do título, por fim, foram selecionados os trabalhos que tratavam diretamente da relação entre violência/conflito escolar, judicialização e escola pública, e não por outros vieses, como os citados acima. A fim de explicitar e sintetizar os resultados desta última etapa da seleção, seguem os quadros referentes a cada eixo com o proposto levantamento bibliográfico, em ordem cronológica.

Tabela 1 - Levantamento de Teses e Dissertações no Banco da Capes (Eixo 1)

Ano	Área de Conhecimento	Autor/a/Instituição	Título do Trabalho
2015	Educação	Larissa Pinho de Alencar Lima (UNIR)	Violência no âmbito escolar e seus reflexos no Poder Judiciário [Dissertação]
2015	Psicologia	Kely Cristina Magalhães (UFRJ)	Uma Cartografia das Múltiplas Cenas de "Violência" na Escola: o acontecimento bullying e a produção da judicialização da vida escolar [Tese]
2015	Psicologia	Pamela Cristiane Gomes Ferreira (UNIR)	Do boletim escolar ao boletim de ocorrência: o que está acontecendo com as escolas? [Dissertação]
2014	Educação	Monique Marques Longo (PUC-Rio)	"Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!": violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente [Tese]

Fonte: A autora, 2017.

Pontuamos que o trabalho de Lima (2015) foi o único não encontrado na íntegra, sendo apenas realizada a leitura do resumo. Porém, diante da sua estreita afinidade com o nosso interesse de pesquisa, mantivemos essa exceção no levantamento apresentado nos quadros.

A pesquisa de Magalhães (2015) foi selecionada por possibilitar maior compreensão teórica acerca do dispositivo *bullying*, da violência no âmbito escolar e da infância na interface da judicialização, com destaque para a contribuição com o levantamento de projetos de lei sobre *bullying* e violência escolar, que demarcam um movimento de judicialização da vida escolar, bem como, a contextualização sobre o movimento “Cultura da Paz”.

O estudo de Ferreira (2015) tece uma pesquisa a partir da questão da violência escolar vivenciada no Estado de Rondônia. Para tanto, a pesquisa apresenta esse contexto, ressaltando uma das formas de enfrentamento a essa violência: a implantação da Patrulha Escolar. Ação conjunta da Secretaria de Segurança e Defesa e Cidadania (SESDEC) e Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a Patrulha Escolar é caracterizada pelas rondas de policiais militares dentro e fora das escolas, com apoio de viaturas. Diante dessa realidade, Ferreira (2015) buscou investigar os episódios de violência escolar, como estes se caracterizam e seus efeitos, a partir da percepção dos atores escolares, inclusive de envolvidos nesses casos, e dos policiais militares que atuam na Patrulha Escolar. Utilizando uma abordagem qualitativa, o trabalho de Ferreira (2015), além de permitir entendimento da violência escolar a partir do contexto do Estado de Rondônia, também contribui com referenciais teóricos desta temática.

Já a pesquisa de Longo (2014) apresenta a temática da violência escolar, a partir de uma outra vertente: a formação de professores. Com isso, os estudos de Longo (2014) buscaram investigar como a temática é tratada na formação inicial docente, e como esta formação contribui com a preparação destes futuros professores ao se depararem com episódios de violência durante suas práticas pedagógicas. O campo de pesquisa foi realizado na cidade do Rio de Janeiro, em duas universidades públicas, sendo uma federal e uma estadual, e mais uma instituição privada.

Com o levantamento a partir deste primeiro eixo, foi possível reforçar a relevância da temática no campo dos estudos da Psicologia. Ainda, evidenciar que as investigações produzidas foram concentradas no Estado do Rio de Janeiro e de Rondônia.

Tabela 2 - Levantamento de Teses e Dissertações no Banco da Capes (Eixo 2)

Ano	Área de Conhecimento	Autor/a/Instituição	Título do Trabalho
2016	Educação	Elsiane Spencer Quevedo (UNESP/Rio Claro)	A ação dos atores jurídico-sociais em processos judiciais de estudantes [Dissertação]
2015	Educação	Larissa Pinho de Alencar Lima (UNIR)	Violência no âmbito escolar e seus reflexos no Poder Judiciário [Dissertação]
2015	Psicologia	Kely Cristina Magalhães (UFRJ)	Uma Cartografia das Múltiplas Cenas de "Violência" na Escola: o acontecimento bullying e a produção da judicialização da vida escolar [Tese]
2015	Educação	Pâmela Suélli da Motta Esteves (PUC-Rio)	A escola não é um lugar fácil... Não mesmo!: bullying, não-reconhecimento da diferença e banalidade do mal [Tese]
2015	Psicologia	Pamela Cristiane Gomes Ferreira (UNIR)	Do boletim escolar ao boletim de ocorrência: o que está acontecendo com as escolas? [Dissertação]
2014	Educação	Monique Marques Longo (PUC-Rio)	"Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!": violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente [Tese]
2014	Psicologia	Samantha Carvalho Felício (UFF)	A judicialização das relações escolares e o analisador ficha de comunicação dos casos suspeitos ou confirmados de violência contra criança e adolescentes [Dissertação]

Fonte: A autora, 2017.

Conforme a sistematização dos quadros apresentados, é possível observar que no Eixo 2, quatro resultados do levantamento se repetem em relação ao eixo 1, sendo estes, respectivamente: LIMA, 2015; MAGALHÃES, 2015; FERREIRA, 2015; LONGO, 2014. Partindo para os demais resultados obtidos, evidenciamos a seguir:

A investigação empreendida por Quevedo (2016) buscou analisar as ações dos atores jurídico-sociais em processos judiciais de estudantes do Ensino Fundamental II. A leitura da pesquisa contribuiu, em especial, por explicitar o caminho percorrido até a chegada a esses processos e a coleta dos dados, utilizando entrevistas semiestruturadas e análise documental, a partir do procedimento metodológico de análise de discurso, para evidenciar e problematizar os casos encontrados.

A pesquisa de Esteves (2015) foi selecionada por tratar da investigação do *bullying* – tipo específico de violência que desafia a escola – como uma expressão motivadora/explicadora das práticas de intolerância pelo não reconhecimento da diferença (cultural/identitária) e pela banalidade do mal.

A pesquisa de Felicio (2014) se debruça sobre a ficha de comunicação de casos suspeitos ou confirmados de violência contra criança e adolescentes como analisador da enunciação do processo de judicialização das relações escolares, por meio da pesquisa-intervenção, com uso de diários de campo. A referida ficha foi iniciativa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para padronizar as atuações diante das situações de violência, tendo sido elaborada em parceria com os gestores com órgãos de justiça, mais especificamente com o Ministério Público. Com isso, a autora problematiza esse modelo, que chega às unidades de ensino municipais da cidade do Rio de Janeiro em 2014, pautado pelo instrumento jurídico como única e adequada alternativa na condução dessas situações de violência.

Tabela 3 - Levantamento de Teses e Dissertações no Banco da Capes (Eixo 3)

Ano	Área de Conhecimento	Autor/a/Instituição	Título do Trabalho
2016	Educação	Elsiane Spencer Quevedo (UNESP/Rio Claro)	A ação dos atores jurídico-sociais em processos judiciais de estudantes [Dissertação]
2014	Psicologia	Samantha Carvalho Felicio (UFF)	A judicialização das relações escolares e o analisador ficha de comunicação dos casos suspeitos ou confirmados de violência contra criança e adolescentes [Dissertação]
2013	Psicologia	Giovanna Marafon (UFF)	Vida em judicialização: efeito <i>bullying</i> como analisador [Tese]

2015	Educação	Marcelle Cardoso Louzada (UFSM)	Os conflitos violentos de bullying na escola e seus entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa [Dissertação]
------	----------	---------------------------------	--

Fonte: A autora, 2017.

Diante do Quadro 3 (Eixo 3), notamos que dois resultados se repetem, sendo a dissertação de Quevedo (2016) e de Felício (2014) já mencionadas no Quadro 2. Assim sendo, compreendemos que a pesquisa de Marafon (2013) articula *bullying* à judicialização da vida, sob o aporte teórico dos estudos foucaultianos, especialmente das noções de governamentalidade, normalização, sociedade judiciária, entre outros. Marafon (2013) desenvolve um resgate histórico sobre como a infância no Brasil foi judicializada trazendo, ainda, problematizações acerca do ECA e da categoria *bullying*. Já a pesquisa de Louzada (2015) centra-se nos conflitos e violências pelas práticas de *bullying* no ambiente escolar. A partir desses episódios, trata a judicialização dos conflitos escolares evidenciando um outro paradigma na resolução dessas situações no ambiente escolar. Posteriormente, aborda referências sobre a comunicação não-violenta e a Justiça Restaurativa. A abordagem metodológica é quali-quantitativa, do tipo estudo de caso, com coleta de dados a partir do uso de questionários, entrevistas semiestruturadas e a observação. Chamou-nos atenção por referenciar inúmeras vezes com o termo “conflito violento”, uma vez que em alguns momentos utilizava “conflito” e “violência” para situações distintas.

Num segundo momento do levantamento bibliográfico, a base de busca se deu nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da ANPEd, mais delimitadamente, em três Grupos de Trabalho (GTs), que abordam, diante das opções disponibilizadas, as três grandes áreas de interdisciplinaridade mais próximas com a nossa problemática de investigação, sendo estas: a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia. A busca foi realizada nos GTs Sociologia da Educação (GT-14), Filosofia da Educação (GT-17) e Psicologia da Educação (GT-20), num mesmo recorte temporal, entre os anos de 2013 e 2017.

Tabela 4 - Levantamento de trabalhos na Anped

Ano	Grupo de Trabalho	Autor/a/Instituição	Título do Trabalho
2017	Sociologia da Educação	Vanessa Petró (IFRS)	Os Desafios da Justiça Escolar: Uma análise sobre Conselhos de Classe
2017	Psicologia da Educação	Ana Paula dos Santos Silva e Fernando César Bezerra de Andrade (UFPB)	"Com o corpo tremendo": Expressões Corporais de sofrimento psíquico de docentes em contexto de conflitos relacionais na sala de aula
2017	Psicologia da Educação	Maria Teresa Ceron Trevisol (UNOESC)	Inquirindo pais de alunos do ensino fundamental sobre o bullying na escola
2015	Filosofia da Educação	Luiz Câmara e Marcelo Andrade (PUC-Rio)	Entre a cooperação e os conflitos: como professores do ensino médio entendem seus estudantes?
2015	Psicologia da Educação	Ana Paula dos Santos Silva e Fernando César Bezerra de Andrade (UFPB)	Autogestão docente de emoções negativas e gestão de conflitos relacionais na sala de aula: Um olhar à luz da epistemologia walloniana
2013	Filosofia da Educação	Luiz Câmara (PUC-Rio)	Entre a justiça e a felicidade: um diálogo possível para a educação moral
2013	Psicologia da Educação	Michelle Beltrão Soares (UFPE)	Violência contra o professor: Sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno

Fonte: A autora, 2017.

O trabalho de Petró (2017) foi selecionado por oportunizar maior compreensão sobre as concepções de justiça que os professores se apropriam ao debater sobre a aprovação ou reprovação de estudantes do ensino médio de uma escola estadual, a partir da observação nos conselhos de classe, com base no método etnográfico, e na perspectiva teórica de Dubet (2004). A pesquisa de Silva e Andrade (2017) elucida as emoções negativas dos docentes ao vivenciar conflitos relacionais em sala de aula, contribuindo para o entendimento teórico da noção de conflito. Terisol (2017), a partir da violência escolar, analisa a compreensão dos pais de alunos do ensino fundamental acerca do *bullying*, desenvolvendo os aspectos que caracterizam esse fenômeno. O artigo de Câmara e Andrade (2015) analisa como professores do ensino médio percebem e compreendem as relações que se estabelecem entre seus

estudantes e como estas se articulam com sua formação moral e diferenças identitárias no espaço escolar. A pesquisa de Silva e Andrade (2015), na perspectiva walloniana, tecem a respeito da atuação docente em situações de conflitos relacionais na sala de aula, enfatizando que conflitos os docentes vivenciam e o que pensam a respeito deles (campo cognitivo); que emoções sentem diante desses conflitos (campo afetivo) e como agem a partir das suas emoções diante dessas situações (campo motor). Com isso, trouxeram contribuições sobre mecanismos de autogestão dessas emoções para lidar com a violência e indisciplina na sala de aula. O trabalho de Câmara (2015) parte do pressuposto que, em geral, os princípios de justiça e felicidade são colocados em tensão no espaço escolar, a partir das contribuições de MacIntyre (2001) e de Cortina (2007), em diálogo com a educação moral atenta à diversidade cultural existente nas sociedades contemporâneas. E, por fim, optamos pela pesquisa de Soares (2013) por apresentar os tipos de violência vivenciados pelos professores no espaço escolar, tendo como referência a Teoria das Representações Sociais.

1.4 Questões e objetivos de pesquisa

Tendo em vista os interesses iniciais, as justificativas da pesquisa e o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas mais recentes que contemplam a investigação, nesta seção trataremos as intenções da pesquisa, explicitando as perguntas e os objetivos que vão nortear a presente investigação.

A problemática norteadora se coloca da seguinte forma: como o cotidiano escolar é recorrentemente colonizado pelos trajetos de judicialização? Em outras palavras, como os processos de judicialização são caminhos recorrentes na mediação/resolução dos conflitos escolares?

Apontamos, ainda, que outras perguntas vão se desdobrar ao longo da pesquisa. Como dito, as perguntas mencionadas acima são norteadoras, aquelas que se expressam com força para impulsionar os caminhos da pesquisa. Outras perguntas secundárias vão emergir para alargar o pensamento e para “[...] manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que essas possam criar formas e desformar cristalizações no percurso da vida.” (DIAS, 2014, p. 39). Manter vivo o campo problemático, manter vivas as indagações que movem os problemas nessa pesquisa. Longe de tentarmos expor respostas definitivas para

tais indagações, nos interessa fazer funcionar o constante exercício de pensamento e de problematizações.

Diante do quadro, de uma proliferação da racionalidade jurídica com ênfase no campo escolar, buscaremos investigar a problemática da judicialização. Portanto, os objetivos da pesquisa se apresentam desta maneira:

- Analisar como se configuram as práticas judicializantes na escola.
- Compreender a relação entre a escola e o conselho tutelar.
- Problematizar os efeitos da judicialização nas relações escolares.

1.5 Movimentos metodológicos e ferramentas em uso na pesquisa

De início, questionamos o modo tradicional da pesquisa e de seus instrumentos calcados na coleta de dados de uma determinada realidade social. Entendemos que esse modo prevê a realidade como abrigo de verdades definidas e acabadas, como se estivessem prontas para serem capturadas e para responderem conclusivamente qualquer questão de pesquisa. Por um outro modo de pensar/escrever/produzir a pesquisa em educação, encontramos outras aberturas e possibilidades com a pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003; 2007), inspiradas/os no método da cartografia (PASSOS; BARROS, 2009).

A intervenção está associada à construção e/ou utilização de analisadores, conceito-ferramenta, formulado no percurso do institucionalismo francês, que funcionam como catalizadores de sentido, desnaturalizando o existente e suas condições e realizando a análise (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71).

Subverter as ideias cristalizadas; enunciar os efeitos. Na companhia de intercessores teóricos como Michel Foucault e Gilles Deleuze, há aqui um comprometimento com a problematização e em afirmar processos de recusa às ideias naturalizadas e preconcebidas. “Os problemas não são postos no mundo e criados no pensamento para serem, simplesmente, resolvidos. Um problema não está em busca de soluções, o que não significa que ele não as tenha.” (SANTOS; DIAS, 2016, p. 330).

A organização dos movimentos metodológicos aqui não foi pensada como um trajeto reto, limpo e que pretendia alcançar algo. “A pesquisa não está dissociada da vida; não se situa fora da vida. A pesquisa está na vida.” Foi com essa frase, escutada no momento do exame de qualificação e tomada como um estalo desestabilizante, que fui perseguida por essa

ideia, incorporando-a como potência neste processo: a inseparabilidade da pesquisa com a vida e com a intervenção para colocar em análise os efeitos. Essa ideia aliada aos referenciais comentados reverberou na minha mudança de posicionamento frente ao campo de pesquisa: a realidade não está dada e pronta para ter os seus dados coletados, mas é sim produzida a todo instante quando fazemos pesquisas. Encurtar a distância de si com o mundo. Para a emergência desse modo, também nos inspiramos na ferramenta da análise institucional francesa na perspectiva de René Lourau, com ênfase na noção de implicação que permite “[...] perceber as multiplicidades, as diferenças, a potência dos encontros, sempre coletivos e a produção histórica desses mesmos objetos, sujeitos e saberes.” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2015, p. 131).

A partir do levantamento bibliográfico realizado na seção 1.3, cujo intuito era conhecer quais pesquisas acadêmicas vêm sendo produzidas no âmbito da temática, percebemos que situações das rotinas escolares encontram um terreno fértil no conselho tutelar, como demandas operadas por vias judicializantes. Conforme descreve Scheinvar (2012, p. 48):

O viés punitivo da escola tem encontrado aliança no conselho tutelar, cuja prática é vivida de forma ameaçadora. A característica singular do conselho tutelar é não ser do âmbito da justiça, mas a sua existência está diretamente vinculada a uma lei, o que tem contribuído para que use métodos da justiça. [...] Já ao conselho tutelar, proposto como um órgão de garantia de direitos, é associada uma demanda explícita por julgamento e punição. E ele não só corresponde a tais expectativas como, com sua prática, produz tal demanda.

Apesar do conselho tutelar ser um órgão não jurisdicional, sua atuação acontece apoiada em práticas que seguem a lógica do Poder Judiciário. Tendo em vista este indicativo, buscamos entender a relação de atravessamentos e entrelaçamentos dos conselhos tutelares com as escolas públicas por meio de entrevistas semiestruturadas com conselheiras/os tutelares e pedagogas/os que atuam nas diferentes unidades do conselho tutelar que atendem o município de São Gonçalo, localizado no estado do Rio de Janeiro.

A região geográfica da pesquisa – São Gonçalo (RJ) – foi escolhida, por um lado, pelo propósito de um engajamento político e social para valorizar e contribuir com a região em que se localiza a FFP, ou seja, uma faculdade localizada numa cidade identificada como periférica, com um corpo discente oriundo, em sua grande parte, dessa região e adjacências; por outro lado, pelos discursos de notícias midiáticas que caracterizam essa localidade abarcando altos índices de escolas ditas, pelo senso comum, de “violentas”. A respeito da escolha do uso de entrevistas, repensamos esse instrumento no processo da pesquisa como:

[...] entrevistar é uma forma de desenhar uma escrita que adentra o território desconhecido do outro. [...] exige estar aberto à escuta do inédito [...], pois frequentemente somos capturados em lógicas de repetição que nos fazem ouvir o que sempre ouvimos, perguntar o que sempre perguntamos e pensar o que sempre pensamos (SOUSA, 2015, p. 87).

O roteiro das entrevistas¹⁹ direcionadas às/aos conselheiras/os e às/aos pedagogas/os que atuam no conselho tutelar foi formulado com cinco blocos temáticos, a saber: 1) trajetória pessoal e profissional das/os entrevistadas/os; 2) contexto dos conselhos tutelares de São Gonçalo (RJ); 3) relação do conselho tutelar com as escolas de São Gonçalo (RJ); 4) compreensão sobre a judicialização; 5) considerações finais.

Com essa composição, buscou-se identificar aspectos que colaborassem para compreender os motivos pelos quais as escolas acionam/encaminham demandas ao conselho tutelar, bem como compreender a concepção das/os conselheiras/os e das pedagogas/os diante dessas demandas. Além disso, foi reservado espaço para que as/os entrevistadas/os pudessem expressar outras informações adicionais, que não haviam sido perguntadas diretamente, e que pudessem contribuir no rumo da pesquisa.

O processo de escolha das/os sujeitas/os entrevistadas/os se deu por conveniência. O primeiro contato se deu presencialmente, com ida aos conselhos tutelares com uma Carta de Apresentação²⁰, concedida pela coordenação do PPGedu/PFDS, para marcar agendamento com conselheiras/os e pedagogas/os. Tal procedimento se estabeleceu de acordo com a disponibilidade e predisposição da/o conselheira/o e pedagoga/o, que estava presente no dia da visita, a conceder a entrevista numa outra data, a ser agendada. Convém ressaltar que, a princípio, o interesse foi entrevistar somente conselheiras/os. A ideia de entrevistar pedagogas/os decorreu de sugestões das/os conselheiras/os por se tratar de interesses vinculados às escolas. O município de São Gonçalo tem três estabelecimentos do conselho tutelar em diferentes localidades que atendem por “áreas de abrangência”, como afirmam, para dar conta das demandas de todo o município.

Foram entrevistadas/os um membro de cada conselho tutelar após agendamento prévio. Todas as entrevistas foram realizadas nas salas de atendimento dentro do conselho tutelar, com duração de 60 minutos, em média, registradas em gravação de áudio. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra e revisadas por mim. Asseguramos

¹⁹ Ver Anexo I.

²⁰ Ver Anexo II. Foi anexada apenas um modelo desta carta, tendo em vista que as outras Cartas de Apresentação, para entrar nas outras Unidades do conselho tutelar, apenas sofreram alteração no texto quando mencionada a identificação das respectivas unidades.

os preceitos da ética da pesquisa, mais especificamente, ao que se refere ao anonimato e à confidencialidade, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²¹, firmado em comum acordo entre a pesquisadora e as/os entrevistadas/os. Tal procedimento aproxima-se justamente da lógica que colocamos em problematização, da judicialização. Essa forma burocrática é caracterizada por encaminhamentos padronizados e sustentada por vias judicializantes.

Após a leitura do levantamento das entrevistas, sentimos a necessidade de compreender o lado da escola. Não no sentido de competição ou de descobrir a fonte da verdade. Diante de tudo que ouvi nos conselhos tutelares sobre a escola, o que teria a escola a falar a respeito da sua relação com os conselhos tutelares? Para tanto, optamos pelo procedimento metodológico de observação do cotidiano escolar no período de aulas, recreios e sala das/os professoras/es para experienciar as rotinas escolares e como são construídas as relações escolares, com ênfase para pensar os trajetos de judicialização nesse espaço.

Em relação às observações de campo, realizamos o diário de campo para registrar anotações dos acasos, das minúcias, das impressões do que se escapa e dos momentos outros observados no campo, para além de constatações empíricas. Como assinalam Coimbra e Nascimento (2015, p. 133), esse potente dispositivo “[...] trabalha com o cotidiano da pesquisa, historicizando-o, registrando-o, potencializando-o; ou seja, incluindo-o naquilo que normalmente fica fora dos relatos considerados científicos.” Esta etapa da pesquisa foi realizada na Escola Marighella²², uma escola pública estadual localizada no município de São Gonçalo. A minha inserção foi facilitada por uma professora da rede conhecida por mim.

Chego às 9h30. O ônibus me deixou em frente à escola. Dei de “cara” com o portão. Antes de tocar a campainha, dei uma volta pela fachada do colégio, observando o local que eu estava pela primeira vez. Avenida movimentada de veículos, morros, poucas pessoas circulando, muitas casas, uma vendinha de verduras por perto. Envio uma mensagem para a professora – facilitadora da minha entrada – avisando que cheguei. Ela me respondeu que ia abrir o portão. Entro na escola. A professora me apresenta à orientadora pedagógica. E assim, fico sabendo que a escola não tem porteiro. “Nós somos as porteiras”, afirma a orientadora. (fragmento do diário de campo, 20 de junho de 2018).

Na escola Marighella, além da observação, também foi realizada uma entrevista com a coordenadora e a orientadora pedagógicas no mesmo momento. Dessa vez, contava com questões abrangentes, que foram feitas de acordo com o desenvolvimento da conversa, para

²¹ Ver Anexo III.

²² O nome da escola adotado é fictício para assegurar o anonimato da escola como previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

que o diálogo fosse expressado de forma aberta e livre. Percebi que essa abertura foi possível, pois eu já estava visitando a escola com certa frequência, semanalmente, deixando o que formalmente parecia uma entrevista como uma conversa, e depois de ter realizado o diário de campo, possibilitando abordar aspectos que haviam sido percebidos no cotidiano da escola.

Longe de identificar como “certo e errado” as respostas, as falas a serem destacadas, mais adiante, serão discutidas sem o intuito de julgamento ou de encaixá-las em parâmetros de verdade ou certos modelos de comportamento. Serão tomadas como analisadores das relações e dos sentidos produzidos, em suas singularidades, nesses territórios – conselho tutelar e escola – e suas implicações com aspectos que rodeiam o tema da judicialização, tais como: violência, família, negligência, controle, estudante, ECA, etc. Como afirma René Lourau (1975, p. 284), o analisador, em questão, refere-se “[...] àquilo que permite revelar a estrutura da instituição, provocá-la, forçá-la a falar.” Interessa-nos rastrear possibilidades de interpretação, de experiências e de vivências compartilhadas pelas/os entrevistadas/os, sem proferir juízos ou legitimar teorias científicas.

1.5.1 A escola em questão

A arquitetura da escola Marighella é muito próxima ao modelo Panóptico proposto por Bentham. Após o portão de entrada, há um corredor estreito que termina em uma porta de ferro gradeada com fechadura pesada. É preciso atravessar esta porta para chegar às salas de aula, que estão organizadas em duas fileiras de forma paralelas, tendo entre elas um pátio a céu aberto. Cada porta da sala de aula possui uma fresta retangular. A entrada e saída por essa porta é controlada pela inspetora com o uso de cadeado e com horários fixados de acordo com as aulas, os recreios e os intervalos. Além disso, há uma câmera instalada nesse local que a tudo vigia, atenta aos movimentos e transmitindo-os para a televisão localizada dentro da sala da diretoria. A vigilância constante da câmera é comparável à torre central do Panóptico onde “vê-se tudo, sem nunca ser visto” (FOUCAULT, 2014, p. 195).

1.5.2 Os conselhos tutelares

Os conselhos tutelares parecem casas residenciais até entrar nesses espaços. Passar pela porta e encontrar a sala de espera, um lugar fechado com as paredes totalmente revestidas com papéis colados e uma única janela pequena envolvida por uma grade. É por esta fresta que as pessoas se aproximam para fazer algum contato com quem trabalha dentro do conselho tutelar. Em cada papel colado na parede, um artigo do ECA ou da Constituição. A afirmação de um espaço legalista. Tudo nesse espaço parecia direcionado para/pela lei. Além disso, há um quadro, com a exposição de uma frase que destoa dos inúmeros papéis. Uma frase assinada por um psiquiatra chamado Robert Coles que diz: “Qualquer ensinamento moral só pode ser transmitido aos filhos pelo exemplo dos pais”. Que concepção de proteção à criança e ao adolescente é esta acolhida e em exposição no conselho tutelar? O que significa esse tal “ensinamento moral”? O ensino se transmite como uma linha reta anunciada pela/o mais sábia/o? O que quer dizer “exemplo dos pais”? “Pais” se resume a família, reduzindo a presença da mulher/mãe e negando outras configurações familiares.

Enquanto isso, um homem reclama da demora no atendimento com os demais que também aguardam. Ele afirma que tem três pessoas que trabalham no conselho tutelar lá dentro, andando de um lado para o outro e que devem imaginar: “os outros [que aguardam] que se lasquem aí”. Depois de muitos minutos, uma mulher aparece na janela gradeada e diz: “já vou atender o senhor, 1 minutinho.” E nada... Três homens seguem aguardando atendimento. Um desses homens, observando esse cenário, comenta: “É muita lei. Não serve para nada.” A quem a lei protege?

2 TRANSBORDAMENTOS DO COTIDIANO ESCOLAR: VIOLÊNCIAS, INDISCIPLINAS E TENSÕES

No decorrer do caminho que empreendemos esta investigação acerca da judicialização da vida escolar, nos deparamos com algumas questões que nos convocam a pensar, questionar, reorientar possíveis relações que atravessam o cotidiano escolar e que produzem categorias nos mais diversos discursos acerca da escola sobre as violências, indisciplinas e tensões. Essas categorias atravessam os discursos produzidos pelos mais variados atores, como: profissionais da educação, professoras/es, pesquisadoras/es, estudantes e grande mídia. O que está em jogo quando classificações são produzidas ou afirmadas? Que discursos, estratégias e práticas as constituem? Como estas categorias – violências, indisciplinas e tensões – são percebidas e fabricadas com a interferência de um poder-saber jurídico na escola? O que compõe os seus sentidos? E ainda, como a escola lida com esses acontecimentos? Estes acontecimentos são apropriados de forma pedagógica ou tratados pela ordem da punição? Para este último questionamento, uma das possibilidades de resposta tem sido, comumente, através da judicialização.

Diante dessas questões-disparadoras, buscaremos investir nessas interrogações fundamentado-as com aportes teóricos para construir um diálogo com esses conceitos-ferramentas que se avizinham nas discussões quando tratamos do cotidiano escolar, com a intenção de não reproduzir estereótipos²³, mas sim de os problematizar, pensando na lógica da produção da norma, com o apoio de referenciais do campo da educação e das ciências sociais e do próprio chão da escola Marighella vivenciado em campo, compondo um plano micropolítico cujo interesse é o de repensar tais categorias totalizantes produzidas pelas práticas sociais e fundamentas pelos discursos científicos. A pretensão neste exercício de pesquisa é “uma criação permanente: consiste em interrogar conceitos, criticá-los e nunca meramente aplicar nossa teoria, de um modo meio mágico, fazendo uma espécie de encantação através da repetição mecânica das mesmas palavras.” (LOURAU, 1993, p. 111). Descartamos qualquer intenção de indicar caminhos e soluções gloriosas para os impasses do que emerge com as atitudes citadas que tomam forma no espaço escolar. Na contramão desse processo, apostamos em desestabilizar posicionamentos cristalizados e previsibilidades diante

²³ Como afirma Larrosa (1994, p. 83-84), “os estereótipos são os lugares comuns do discurso, o que todo mundo diz, o que todo mundo sabe. Algo é um estereótipo quando convoca mecanicamente o assentimento, quando é imediatamente compreendido, quando quase não há nem o que dizer. E grande é o poder dos estereótipos, tão evidentes e tão convincentes ao mesmo tempo”.

do que se chama “indisciplina” e “violência” na escola que nos possibilitam outros modos de abordagem a respeito dessas situações, para nos colocar a pensá-las numa perspectiva de problematizações. Assim, investindo nas interrogações do que não está dado, num exercício pelas entrelinhas, na dimensão micropolítica.

2.1 Notas sobre a violência como normalidade

A vida social, em todas as formas que conhecemos na espécie humana, não está imune ao que se denomina, no senso comum, de violência (VELHO, 1996, p. 10). O fenômeno da violência não possui um único significado, mas decorre de diferentes formas, contextos social e cultural, e sujeitos envolvidos.

A violência institucional do Estado brasileiro se espalha com suas tecnologias de governo, seja com as ações repressoras e homicidas das polícias militares nas periferias, seja com a violação de direitos básicos à vida humana. As razões que movem os modos de violência são múltiplas e históricas. No contexto social e histórico brasileiro, a violência institucionalizada encontra suas raízes no modelo colonial de exploração que teve como suas consequências mais nefastas, o genocídio e a escravidão das populações indígenas e negras africanas. As marcas desse violento passado escravista e colonialista se traduzem nos dias atuais com a abissal desigualdade social que persiste – e se prolifera – sob a forma de uma sociedade moldada por privilégios e pela negação de direitos às classes pobres e/ou vulneráveis, com alvo na população indígena e quilombola; no público LGBTTI+; nas mulheres; nas/nos moradoras/es de rua; etc.

Diante de uma sociedade patriarcal e racista, os agentes do Estado que supostamente deveriam proteger cidadãos/ãos são aqueles que contribuem, com suas forças legitimadas e excessivo aparato militar policial rondando nos espaços urbanos e periféricos, com o estarrecedor cenário de violência. Segundo relatório da Anistia Internacional, a polícia brasileira é a que mais mata no mundo²⁴. E, no Rio de Janeiro, além de ser a que mais mata, é a que mais morre²⁵. Por essas dimensões da violência institucional é definido quem deve

²⁴ Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2015/09/forca-policial-brasileira-e-que-mais-mata-no-mundo-diz-relatorio.html>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

²⁵ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/04/politica/1491332481_132999.html>. Acesso em: 10 jun. 2018.

morrer e quem deve viver em nossa sociedade, pois como descreveu Foucault (2010), o racismo de Estado legitima um modo de política que deixa viver e faz morrer.

Há que se considerar as práticas governamentais e as estratégias de controle que permeiam a lógica de funcionamento protagonizada pelo Estado penal brasileiro como violador de direitos que está imbricado com os propósitos de produção de violências, por muitas vezes atuando institucionalmente, pela via da criminalização, como assassino e genocida. Destacamos essas violações contra os corpos negros, que constroem circunstâncias para o aniquilamento desse contingente populacional que os conduz à morte. Em sua dissertação de mestrado, intitulada *Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado Brasileiro*, Flauzina (2006, p. 124) argumenta que:

[...] a blindagem erguida em torno do institucional como forma de preservar a inscrição do racismo em suas práticas, não pôde resguardar por completo o empreendimento penal. Em virtude de os efeitos da violência nesse âmbito específico estarem vinculados à porção mais visível do acesso à corporalidade negra, na suspeição e abordagens incisivas, no encarceramento desproporcional e, principalmente, na promoção de mortes abruptas, os dados do racismo estão dispostos de maneira mais evidente.

Com seu caráter oligárquico, é o aparelhamento do Estado penal e da justiça, alicerçados pelas práticas racistas e segregacionistas, que faz funcionar de forma seletiva contra os corpos negros, vulneráveis e periféricos. Como exemplo, a política de encarceramento em massa ou o “complexo industrial-prisional” como denomina Davis (2018). Segundo a autora, “o aprisionamento é cada vez mais usado como uma estratégia para desviar dos problemas sociais subjacentes, como racismo, pobreza, desemprego, ausência de educação e assim por diante.” (DAVIS, 2018, p. 23).

Nessa relação maquiânica, segundo Teles (2018, p. 67), “[...] a forma violenta de sociabilidade configura-se no senso comum como normalidade.” Pensar a violência como normalidade requer pensá-la como um importante mecanismo de manutenção dos instrumentos de controle e dominação. É necessário a produção do medo, e isso significa a produção de violência, para perpetuar a promessa de segurança e proteção anunciada pelo Estado. E junto a essa promessa, as desmedidas práticas autoritárias e soberanas para gerir a normalidade e a tão desejada ordem social. É um ciclo contraditório, pois quanto mais provocada a violência, mais o Estado, assegurado pela legalidade, investe no seu poder institucional de usos e práticas violentas visando o controle social. Para conter o perigo, o discurso bélico da militarização e da pacificação pelo Estado é autorizadamente disseminado.

Por meio da combinação do medo com a percepção de uma força acima das leis, legitima-se a violência. A norma se impõe pela força (e apoia-se nas leis) e sua lógica é a da produção do anormal, do patológico, em relação ao qual ela deve agir com rigor para curá-lo, eliminá-lo ou, ao menos, anulá-lo (TELES, 2018, p. 71)

Em sua obra *Sobre a Violência*, originalmente publicada em 1969, Hannah Arendt traz à luz um outro movimento teórico – diferente dos referenciais já citados aqui – a se pensar a violência que, dada a sua importante contribuição nesse campo ao complexificar a questão, convém abordá-la. A filósofa alemã distingue violência, por seu caráter instrumental, das noções de poder, vigor, força e autoridade. O ponto em comum, que faz com que sejam interpretados como sinônimos, é que exercem a mesma função, a de dominação de uma força sobre a outra.

Ao explicar essas noções divergentes, Arendt (2010) apresenta que vigor seria uma propriedade singular de um objeto ou pessoa, inerente ao seu caráter individual, que pode ser provado para si nas relações com os outros, porém é essencialmente diferente deles. A força se constituiria da energia liberada por movimentos físicos ou sociais. E, a autoridade, corresponderia ao reconhecimento inquestionável das figuras em posição de autoridade, detentoras do poder, por parte daqueles que devem obedecer, os submissos/os governados. A vontade de poder e a vontade de obedecer estão interligadas, afirma Arendt (2010, p. 56). Por sua vez, a coerção e a persuasão são dispensáveis, pois apenas o desprezo pode minar a autoridade.

Arendt (2010) percebe a combinação violência e poder usualmente como a mais comum, apesar da pensadora conceituá-los como fenômenos distintos e opostos entre si. A filósofa alemã reflete que o poder não é qualidade que cabe a um indivíduo somente, pois pertence a um grupo de pessoas e depende da sua união coletiva permanente para emergir-se. Para um indivíduo estar no poder, este acontecimento se deu por existir um certo número de pessoas que o apoiaram desde o início, e continuam apoiando-o consensualmente. Portanto, “a forma extrema de poder é Todos contra Um; a forma extrema da violência é Um contra Todos” (ARENDR, 2010, p. 58). Nesse sentido, Arendt afirma que o poder é de fato a essência de todo o governo, e não a violência.

Ao pensar acerca da crescente violência na sociedade brasileira, Velho (1996, p. 10) explicita a forma como concebe o conceito de violência diante das amplas possibilidades semânticas que compreendem esse fenômeno, sendo esta:

Violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza. Vê-se que, de início, associa-se a

uma ideia de poder, quando se enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre outro.

Para desenvolver essa própria noção de *outro*, Velho (1996) recorre ao conceito de diferença, que constitui a base da vida social e, ao mesmo tempo, fonte permanente de tensão e conflito. A alteridade possibilita a troca nos variados níveis (matrimonial, econômico, político, etc.) e a reciprocidade, numa perspectiva antropológica, é motor e expressão do social. Contudo, reconhece que a reciprocidade não é automática e que a impossibilidade de troca e dos seus processos entre diferentes aciona impasses socioculturais e irrupções de violência entre eles e dentro de grupos. Desta forma, Velho (1996, p.19) corrobora que a ausência de um sistema de reciprocidade, minimamente eficaz, se expressa em uma desigualdade associada e produtora de violência.

Acerca da vida social ser um processo homogêneo organizada numa sociedade coesa que produz cidadãos/ãos linearmente, Velho (1996) pontua que a negociação da realidade, a partir das diferenças, é o produto de um sistema de interações sociais sempre heterogêneo e, potencialmente, permeado por conflitos. Inclusive, a própria noção de interação, por Velho (1996, p.11), reconhece que “só existe em função do reconhecimento de um outro, do alter-ego”. Apesar da tendência ser idealizar hipoteticamente modelos culturais que vão contra os males da sociedade moderna, Velho (1996) salienta que a construção de um sistema de reciprocidade, através do qual os indivíduos ou grupos se relacionam, não são provenientes de formas naturais, mas de um fenômeno sócio-histórico. Essas relações são frutos de histórias de (des)encontros, acertos, impasses e conflitos, portanto, idealizá-las corresponderia a obstaculizar a negociação das diferenças existentes na realidade.

Há, ainda, uma outra forma de violência abordada por Bourdieu (1999), o conceito de violência simbólica. Essa forma de violência, a simbólica, designa uma atuação de forma invisível e que perpassa por todas as relações ao longo do processo educativo. Nas palavras do próprio autor:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação como ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 1999, p. 47)

Como se vê, a violência simbólica apenas se impõe numa relação de subjugação-submissão, cujo reconhecimento e cumplicidade entre as partes fazem-na silenciosa. Manifesta-se de modo sutil nas relações sociais. Resulta de uma dominação cuja inscrição é produzida num estado voltado para um conjunto de ideias e juízos considerados naturais. Por depender da cumplicidade de quem a sofre, sugere-se que o dominado conspire e confira uma traição a si mesmo. O poder simbólico, conforme Bourdieu, é esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade dos que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

2.2 A(s) violência(s) no contexto educacional brasileiro

A violência na escola se desenha com uma vida cinzenta, insípida, desconfortável fisicamente, embalada por um discurso religioso que opera como mais uma técnica de contenção e de execução legal justificada pelo comportamento (a)moral das pessoas. Subsumido sob um discurso moral comportamental jaz o debate político sobre as forças que prevalecem no cenário nacional e internacional. Um debate orientado a julgar as pessoas, seus hábitos, desejos, sob a perspectiva normalizadora que reforça o caráter universal contido na lei (SCHEINVAR e SÁVIO, 2015, p. 65).

Nesta seção, atentamos para refletir sobre as múltiplas violências no espaço escolar como um fenômeno com raízes históricas que é construído socialmente. A escola é uma maquinaria de produção de controles, disciplinas, obediências, assujeitamentos e, inclusive, de resistências, operando a favor da manutenção das relações de poder em voga. “[...] é uma produção subjetiva, pois que conduz processos que definem modos de vida, gostos, conteúdos, sentimentos. Processo, produção de subjetividade, de construção de si, que nada tem de individual por dar-se no plano coletivo e político.” (SCHEINVAR; SÁVIO, 2015, p. 55).

Segundo Abramovay (2006, p. 28), “a escola é também *locus* de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas”. Por meio das práticas punitivas e penalizadoras, a escola é o espaço que ajusta para a obediência. As/os estudantes são governados pelo medo ou pelas ameaças à punição. “Uma produção maquínica [a escola] que captura a todos em um movimento violento por sua mecânica e intensidade.” (SCHEINVAR; SÁVIO, 2015, p. 55).

Sangenis (2006) faz um retrospecto sobre as práticas disciplinares que se valiam da violência física e psicológica ao longo da história geral da pedagogia. “Desde a antiguidade,

[...] atravessando toda a Idade Média, aos tempos modernos, não se compreendia a escola sem o castigo corporal” (SANGENIS, 2006, p. 99). Historicamente, a escola é um espaço de violência, em especial, marcada pelos castigos físicos e morais aplicados às/aos estudantes pelas/os próprias/os educadoras/es. Castigos estes que eram legitimados, de forma unânime, pelas instâncias legais do Estado, pelas instituições religiosas e educacionais, com amplo respaldo das famílias e da sociedade, por serem considerados instrumentos pedagógicos indispensáveis ao processo educativo. Pois “não se compreendia a escola sem o castigo corporal: a fêrula era para o mestre como o cetro era para o rei ou o cajado para o pastor” (SANGENIS, 2006, p. 100). Com o decorrer dos tempos, “[...] os castigos escolares foram perdendo o seu caráter de agressão física, tornando-se mais tênues, mas não desprovidos de violência.” (SANGENIS, 2006, p.100).

Charlot (2002) também ratifica que a violência escolar não é uma novidade dos séculos XX e XXI. No século XIX, há registros de práticas violentas em escolas secundárias, sancionadas com prisões. Apesar da questão da violência no universo escolar não ser um fenômeno recente, esta problemática tem assumido novas feições e diferentes significados, o que impõe uma série de desafios na definição do seu próprio termo e na construção de ideias consensuais por parte das/os pesquisadoras/es (ABRAMOVAY, 2002; CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2002). Com efeito, as múltiplas facetas da violência que adentram as diversas instituições de ensino têm gerado tensões no cotidiano escolar.

Sem pretender cessar este termo em uma única representação interpretativa, de acordo com Derbarbieux (2002), dada a amplitude do significado da violência social na escola e assumindo que a sua definição ampliada a torna inoperante, o sociólogo francês defende que esta definição da violência deveria partir de formas parciais, ou seja, das particularidades que a envolve em uma determinada realidade, elegidas pelo ponto de vista dos/as pesquisadores/as.

Para tratar das violências na escola, é necessário reconhecer os múltiplos vieses de abordagem que suscitam a sua interpretação. Cumpre salientar que não existe consenso sobre o significado de violência e que há uma variação conceitual entre um país para o outro (ABRAMOVAY, 2002). Pode-se afirmar que um consenso conferido é que não só a violência física merece atenção, pois outros tipos de violência podem ser traumáticos e graves (ABRAMOVAY *et al.*, 2003). Contudo, ressaltamos que pensar as práticas de violências no espaço escolar requer levar em consideração que a escola, enquanto instituição social da modernidade, foi organizada sob o signo da violência com modelos didático-pedagógicos punitivos e reguladores.

Segundo Scheinvar e Sávio (2015), a violência na escola é efeito de práticas de normalização sustentadas na lógica penal, pois “[...] emerge da própria ideia de ideal universal, trazida com a racionalidade burguesa. Uma racionalidade imposta, porque subjetivada como totalizante, que tem como ênfase a formação de peças para máquinas que fazem crescer o capital [...]” (SCHEINVAR e SÁVIO, 2015, p. 56).

Refletir a respeito da produção das violências no ambiente escolar não significa evidenciar, exclusivamente, situações de conflito entre estudantes ou entre estudantes e professoras/es, mas problematizar as próprias práticas punitivas e normas exigidas pela instituição escolar como modos pedagógicos. Diante das variadas formas de violências expressadas no meio escolar, as próprias normas da escola são ditadas verticalmente, num sentido hierárquico de imposição de comportamentos, posturas e condutas a serem corrigidas e seguidas. “A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 2010, p. 302).

Tecendo considerações sobre as violências no universo escolar, Charlot (2002, p. 434) tipifica a violência em três modalidades. Salientamos que o nosso interesse diante da complexidade do tema não é pensar essa tipificação para encaixar em modelos, mas para pensar as múltiplas violências na realidade educacional. Sobre as três modalidades propostas por Charlot, são elas: a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola.

A violência na escola ocorre quando é produzida dentro deste espaço, porém motivada por fatores externos a ela. Por exemplo, quando um grupo entra na escola para brigar com alguém que se encontra dentro deste espaço, nesse caso, a violência, que acontecia anteriormente e fora das dependências da escola, a invade.

Outro tipo é a violência à escola, que está relacionada diretamente à natureza, às atividades institucionais e àquelas/es que a representam, ou seja, está ligada aos atos contra a escola, como por exemplo, a depredação do patrimônio ou a ameaça e agressão contra professoras/es da escola. Apresentamos a seguir um exemplo ocorrido na escola Marighella:

Em reunião com responsáveis, a orientadora pedagógica aponta para o problema de depredação do espaço da escola. Ela narra que os banheiros acabaram de passar por reformas, que estão lindos, os alunos apelidaram de “banheiro de shopping”. Mesmo estando em ótimas condições não adiantou, eles vão lá e riscam, jogam um rolo inteiro de papel higiênico dentro do vaso sanitário, entope, interdita. Por conta disso, foi retirado o papel higiênico de dentro dos banheiros. Quando algum aluno precisar, tem que pedir. Ela disse que ainda não se sabe quem cometeu o ato, mas que desconfiam e vão descobrir. (fragmento do diário de pesquisa, 6 de agosto de 2018)

Esse exemplo mostra uma situação que responde o problema de depredação da escola por um modo punitivo. Para manter as boas condições dos novos banheiros, o papel higiênico

é suprimido para evitar qualquer possibilidade de novos estragos. Um controle da imprevisibilidade das ações cotidianas no espaço escolar, visando a normalização. Por meio de que outros modos a escola poderia discutir essa questão? Nesse sentido, a previsibilidade é entendida como mecanismo de segurança. Quando a escola recorre a essa atitude retirando o papel higiênico dos banheiros, a instituição afirma uma prática de controle. Com essa forma de controle se busca prever o que ainda vai acontecer. Essa atitude é uma forma de controlar o imprevisível.

O terceiro tipo, proposto por Charlot (2002), é a violência da escola, compreendida como uma violência institucional e simbólica, que atinge as/os próprias/os estudantes, como exemplo, os métodos de avaliação, a atribuição de notas, que podem provocar estigmatizações e segregações sobre esse público, dentre outras manifestações reproduzidas pelas/os agentes (professoras/es, gestoras/es e diretoras/es) da própria instituição escolar.

Segundo Charlot (2002), esta distinta tipificação é importante para refletir, a partir dessas diferenças, as possibilidades de estratégias de intervenção e de prevenção a serem adotadas diante de episódios de violência que ocorrem no espaço da escola, uma vez que cada situação requer tratamentos distintos. Desta forma, evitando, assim, lidar com a violência de forma generalizada. Percebemos que nessa busca por soluções e por prevenções, “[...] sobressai a busca da verdade universal, com pretensões de totalidade e fixação dos indivíduos a uma subjetividade individualizada e identitária.” (MARAFON, 2015, p. 135). Cabe narrar um acontecimento ocorrido dentro da sala de aula na escola Marighella:

Nesse início de aula, me deparo com a seguinte cena: uma aluna sentada na primeira fileira, numa carteira encostada junto a porta da sala de aula, começa uma discussão aos gritos com uma aluna, de outra turma, que estava passando pela porta. Um bate boca intenso e todos param para observar e incentivar o confronto. Uma voz de uma aluna, do lado de fora da turma, diz: “fica pegando o homem dos outros. Piranha!”. Ela retruca aos gritos “É, isso, aí, sou piranha mesmo. Piranha do Pombal” [Pombal é o nome de uma das comunidades ao redor da escola]. Alguns alunos que sentam no fundo da sala, se levantam e vão em direção as meninas, batendo palmas e gritando “É briga, pega ela!” e “vai ficar careca! Vai ficar careca! Vai ficar careca!”, repetidas vezes. A professora vai até a menina que está do lado de fora da turma, encosta a porta, e fica falando com ela do lado de fora da turma. A repercussão continua dentro da sala, com a menina que estava envolvida dizendo que a outra estava encarando ela. Depois desse acontecimento, a professora senta novamente ao meu lado. Diz que a menina da turma, que estava envolvida com essa situação de discussão, tem sérios problemas em casa com a mãe. A professora me diz que acredita que isso pode gerar um confronto físico entre elas mais tarde no pátio. Diz, ainda, que ela não separa mais briga porque, numa situação dessa na escola, ela já parou no hospital com o ombro deslocado. [...] Inesperadamente, a aluna que se envolveu na discussão no início da aula, veio me pedir desculpas pela situação, pela má impressão passada já que eu estava nos meus primeiros dias acompanhando aquela turma. E continuou narrando o que tinha acontecido. Ela me disse que a menina estava passando na porta toda hora, olhando para ela, encarando-a, foi nessa que ela disse: “tá me olhando por quê? Quer namorar comigo?” Ela me diz que é

uma pessoa calma e tranquila, mas se vem uma pessoa e começa a chamar ela de “piranha” não tem como ficar quieta. Ainda completa, “não sei se fosse você nessa situação se você ia conseguir ficar quieta. Eu não consigo”. Digo a ela pra não se preocupar. Me senti ali como alguém, com autoridade, vigiando a sala e que fosse reportar isso pra alguém. E a aluna, preocupada, veio me explicar o lado dela na situação. Ela me pergunta “você é professora de quê?” Respondo “de sociologia”. Em seguida, ela diz “sociologia deve ser difícil, né?” E vai andando de volta para o lugar dela na sala de aula. Fico pensando que a estudante pode ter desconfiado que a minha presença na sala de aula é para policiar ou condenar qualquer coisa. (fragmento do diário de pesquisa, 15 de agosto de 2018)

Na escola, a violência não se restringe a dificultar a realização das tarefas pedagógicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, mas também contribui para um cotidiano inseguro, permeado por medos, revoltas, injustiças das mais diversas e, impreterivelmente, por atitudes autoritárias e punitivas.

Na sala de aula, reparei em um menino chamando uma menina pelos apelidos de “guaxinim” e “passa fome”. Ela não gosta. Ele insiste nesses apelidos. Ela retruca, ironicamente: “falando assim parece até que a sua cara é muito bonita, né?”. Em várias situações na sala de aula, os estudantes dão tapas entre si. É tapa no pescoço. É tapa no braço. Foi a cena mais corriqueira na sala de aula. Professora comenta que vai buscar algo fora da sala de aula. E afirma: se alguém sair da sala ou fizer bagunça, vou tirar 3 pontos. (fragmento do diário de campo, 15 de agosto de 2018).

Nessas situações cotidianas, a tendência das/os docentes é recorrer pelo viés da punição ou ameaça visando o controle dos comportamentos.

De acordo com Sposito (2001), no início da década de 1980 é quando as pesquisas sobre o tema violência nas escolas entram em voga no debate público brasileiro. Em grande parte, motivada pelas denúncias sobre as precárias condições de infraestrutura da instituição escolar caracterizadas por depredações e invasões do espaço escolar por pessoas desconhecidas. Com isso, pairava a ideia da necessidade de defender a escola e de promover medidas que colaborassem com a sua proteção, a partir do reforço de patrulhamento por policiais e de melhoras das instalações estruturais.

Na virada dos anos de 1980 para o início dos anos 1990, há um momento de grande preocupação com a segurança da população e, em consequência, a grande mídia divulga, com destaque, os graves episódios de violência atrelados à escola. Diante disso, no final dos anos 1990, alguns órgãos públicos, instituições privadas de pesquisa e Organizações não Governamentais (ONGs) promoveram ações em prol da redução da violência. Buscou-se desenvolver novas concepções sobre segurança, com ênfase no debate sobre a democratização dos estabelecimentos escolares (SPOSITO, 2001).

Ao longo da década de 1990, ONGs, associações de profissionais da educação, sindicatos, órgãos públicos desenvolveram pesquisas sobre as escolas, com destaque para o

método dos *surveys*, proposto para reconhecer a relação entre jovens e violência nas instituições de ensino públicas. Por meio dessas investigações, verificou-se que além das práticas de depredações, passaram a ser diagnosticadas agressões interpessoais, principalmente entre os próprios/as alunos/as. Assim sendo, houve uma mudança no perfil das práticas de violência no meio escolar em relação aos anos anteriores.

Na escola, as violências não se restringem a dificultar o processo de ensino e aprendizagem, mas também contribuem para um cotidiano inseguro, permeado por medos e injustiças das mais diversas e atitudes autoritárias e punitivas. Manifestada de múltiplas formas, as violências na escola não se restringem apenas àqueles atos visíveis, mas também aos atos simbólicos. “[...] violência escolar é mais um termo que está em voga e tem servido para justificar diversas ações e programas no e sobre o espaço escolar, arrolando saberes, pesquisas e uma série de especialistas, em sua maioria, psis e médicos.” (MARAFON, 2015, p. 134) Como uma extensão da Secretaria de Educação, a escola Marighella desenvolveu o projeto “Prevenção à violência na escola” inserido no calendário escolar pela Secretaria que determinou o tema e o projeto.

Tava surgindo uma divergência muito grande numa turma de segundo ano do ensino médio. Foi a primeira turma. Aí, houve uma necessidade que a gente parasse pra conversar. Que os professores parassem pra conversar com a turma. Aí, nós resolvemos fazer. Usar o tema. Esse tema de trabalho tem sido feito em grandes empresas que é Comunicação Não-Violenta. E que que acontece? Tá tendo um resultado bom. Aí, nós fizemos nessa sala e em mais duas salas. [...] Os professores com os temas, com frases com o tema: “respeito”, essas coisas, assim. É que é a fase muito difícil que a gente tá vivendo, né. E há muito agressividade, muita disputa, muito preconceito [...] Eles tavam se agredindo dentro ao falar entre eles [...] O problema de falar entre eles... falta de respeito mesmo. Preconceito, bullying, todas essas coisas. [...] Nós chamamos uma pessoa pra falar sobre violência. Uma psicóloga. [...] Não é a primeira vez que ela veio. Ela já foi convidada. Nós gostamos muito. (fragmento da entrevista com orientadora e coordenadora pedagógicas)

2.3 Indisciplinas e tensões

Os comportamentos das/os estudantes consideradas/os indisciplinadas/os são vistos como desviantes, desobedientes e diferentes em relação aos padrões estabelecidos no interior da escola, cujas referências adaptam-se à lógica disciplinar em prol de uma institucionalização padronizada. Uma ordem dominante marcada pela normatividade. A indisciplina entendida como oposto da disciplina.

A escola dispõe de dispositivos para o engendramento de formas institucionalizadas de disciplinamento, isto é, utiliza-se de mecanismos que reforçam de maneira constante a disciplina na produção de modos de vida. Tais dispositivos favorecem a homogeneização, a classificação e a punição. E, assim, o território escolar vai moldando formas sobre de estar no mundo sobre os sujeitos ou em outras palavras: de enquadrar-se no mundo. A escola é esta referência produzida historicamente para o enquadramento da existência e para imposição de verdades que regem o seu funcionamento por capturas que propositalmente dificultam os escapes dessa rede diante de suas forças quase imperceptíveis dada a sua naturalização. Que subjetividades estão sendo construídas no emaranhado de poder-saber no espaço escolar? O que constitui a matéria indisciplina? Qual a potência das indisciplinas e das tensões na educação? Que brechas e vias de escape as indisciplinas e as tensões nas relações escolares promovem?

O que foge à norma está fadado à correção e à classificação – aquelas/es que não se adequam ao que é exigido: o diferente; o etiquetado. O que escapa é visto como a/o indisciplinada/o. A produção de tensões e rotulações sobre as/os estudantes como o bom e o mau; o comportado e o indisciplinado; o comportamento certo e o errado. Estes afirmam o lugar que é dado no viés do enquadramento.

Problematizar os processos de subjetivação a partir do que se chama de indisciplina na escola. Essa classificação generalizada abrange situações que escaparam do controle e do normal na escola. A indisciplina na maquinaria-escolar evidencia rupturas e novas produções subjetivas.

Aquino (2016) contribui com a problemática da indisciplina partindo de um ponto de vista sócio-histórico sobre a escola, isto é, das mudanças de configuração desta instituição e das novas gerações dos sujeitos estudantes que nela habitam desde a sua emergência até os tempos contemporâneos. Como afirma Foucault (2014, p. 144) uma concepção escolar desde do século XVIII, com a ordenação por fileiras e hierarquias de saber e espaços, demarcada até os dias de hoje. Tal processo “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.”

Seguindo essa linha de pensamento, apesar das mudanças do próprio público de geração de estudantes, ainda se conserva uma herança de padrão pedagógico que rege a escolarização e que sufoca outras novas formas de existência. A presença, a todo custo, das correções disciplinares sobre o corpo e a fala são determinadas pelo castigo, pela subordinação e pela exigência do silêncio. Nas palavras de Aquino:

Indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerido para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ou seja, denotaria a tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular como é a escola (...) a indisciplina passaria, então, a ser força legítima de resistência e produção de novos significados e funções, ainda insuspeitos, à instituição escolar (AQUINO, 2016, p. 45).

Desta forma, a indisciplina pode ter o significado de resistência ao modelo de normatização dos corpos e das condutas que perpetuam nessa escola disciplinadora, que deseja estudantes obedientes. Resistência em resposta à situação produzida pela vigilância e pelo controle dos corpos, suas ações e palavras. A inquietação, a desobediência, o barulho, a agitação evocam a “desordem em uma nova ordem” (AQUINO, 2016, p. 51), que despontam forças afirmativas e potencializam possibilidades outras na construção de relações “desenquadradas”. As falas, os sons, os movimentos nas relações de sala de aula sem prezar pelo silêncio absoluto na realização das tarefas. Enveredando por esses pensamentos, cabe compartilhar esse trecho exemplificando uma experiência na escola Marighella:

No final da aula, conversando com a professora, ela me conta que mesmo no caos, eles [estudantes] fazem as atividades. É como eles funcionam. O barulho não é um problema pra eles. Inclusive, tem um aluno autista na sala. E para ele o barulho também não é problema. (fragmento do diário de campo, 3 de setembro de 2018).

A cultura disciplinar na sala de aula se dá pelo controle e pela vigilância: espaço organizado; tempo e corpo com movimentos esquadrinhados, enfileirados e domesticados. “A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações.” (FOUCAULT, 2014, p. 143). Por um modo de entendimento por via da demonização da indisciplina, se afirma a busca do silêncio absoluto e da ordem permanente.

Ferrari e Almeida (2012), apoiados na interpretação foucaultiana, pensam nas indisciplinas como acontecimentos porque, como algo novo, rompe com a normalidade do contexto da escola e produz novos acontecimentos. Acontecimento como “[...] uma prática que se altera, que sai da rotina, que se diferencia da ordem, que emerge, que irrompe diferencialmente num horizonte de continuidade e repetição” (Albuquerque Jr., 2004, p. 18 *apud* Ferrari e Almeida, 2012, p. 868). Desta forma, Ferrari (2012) associa acontecimento como novidade e prática histórica para pensar as indisciplinas nas escolas.

Elas [indisciplinas] são novidades porque fogem do que é esperado para um comportamento nas escolas, ou, pelo menos, para algo que foi construído e

assumido como comportamento ideal de alunos e alunas. No entanto, elas só podem ser entendidas como novidades porque expõem o comum. Ao fugir do esperado, geram passagem e transformação, que vão gerar outros acontecimentos discursivos e ações, tais como convocação dos pais para conversas, advertências orais ou escritas (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 868)

Em situações consideradas de maior gravidade, a escola recorre a forças coercitivas do Estado como a Guarda Municipal ou a Polícia; ou recorre a outras instituições que estão em jogo nesse feixe de relações de poder que compõe a nossa sociedade disciplinar, como o conselho tutelar, para assim, juntos, acionarem de formas eficazes e pré-definidas técnicas disciplinares e controladoras de ações para investirem em corpos e mentes para a obediência e a segurança, mantendo a maquinaria de processos de normalização que vão se articulando rigidamente num ritmo de aprisionamento de singularidades a serviço da manutenção da ordem hegemônica ao seguir a norma.

3 EDUCAR E PUNIR: A JUDICIALIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR

3.1 Judicialização: a *desinstrumentalização* de um conceito em análise

É como um conjunto de anéis quebrados.

Eles podem penetrar uns nos outros.

*Gilles Deleuze*²⁶

Para a construção desta escrita instigada em pensar o conceito judicialização, interessa-nos expandir os sentidos do que é chamado de judicialização, tendo em vista a polissemia do termo e, até mesmo, a sua abrangente banalização ao ser mencionado sem rigor. Por muitas vezes, quando compartilhava o meu tema de pesquisa, me perguntavam, em seguida: “e você tem os ‘casos’²⁷ de judicialização na escola?” Tomava isso como uma pista perceptiva de como este conceito estava encaixado em uma construção que se corporifica e que se reproduz sem questionamento – inclusive no meu, antes de ter contato com alguns escritos²⁸ – de que a judicialização correspondia prontamente a casos sob julgamento nos tribunais de Justiça ou num linguajar cotidiano, o conhecido “vou colocar na Justiça” como único sinônimo de encaminhamentos para a judicialização. Como fazer disso uma estratégia para deslocar o que parece óbvio? Como se constituem as linhas judicializantes? Como foram se dando as condições para torná-la uma verdade naturalizada? Qual a vida que se deixa judicializar?

Esticando este fio, e na tentativa de pensar a *desinstrumentalização* do conceito em questão, foi possível perceber que não se tratava apenas desta tendência explícita de

²⁶ Em “Conversações” (2013, p. 37).

²⁷ Na aula de 25 de janeiro de 1978 no curso “Segurança, Território, População”, Foucault (2008, p. 79) aponta, como exemplo, a doença da varíola relacionada com a vacinação, abordando que a noção de caso “(...) é uma maneira de individualizar o fenômeno coletivo da doença, ou de coletivizar, mas no modo da quantificação, do racional e do identificável, de coletivizar os fenômenos, de integrar no interior de um campo coletivo os fenômenos coletivos.” É perceptível que essa noção de caso se espraia de forma naturalizada na sociedade e também como prática no campo jurídico. E, ainda, segundo Foucault dessa noção de caso decorre a noção de risco, que vai desdobrar numa terceira noção central, a de perigo.

²⁸ Para a construção da escrita, em princípio, busquei artigos no site do Grupo de Pesquisa “Produções de Subjetividade e Estratégia de Poder no campo da infância e da juventude” [em: <http://www.infancia-juventude.uerj.br/>] e no número especial da Revista Psicologia e Sociedade: “Foucault e a judicialização da vida”, cujo editorial foi escrito por Maria Livia Nascimento e Estela Scheinvar. Além dessas produções, também estivemos acompanhadas/os da tese de doutorado de Giovanna Marafon (2013).

encaminhamento de situações-problema da vida cotidiana para instituições superiores especializadas, que protegem e seguem preceitos legalistas, sob a lógica do direito para afirmar/fiscalizar condutas em nome da lei, para proferir uma sentença final sobre um ato e definir o castigo. Esta seria apenas uma das âncoras, talvez, com maior visibilidade e expressividade da judicialização. Tomando esse entendimento para abrir as possíveis brechas e pensar nas minúcias que estão por trás disso, percebemos que:

[...] o que estava em questão era a sutileza de algumas práticas, facilmente incorporadas, defendidas e almeçadas. Práticas de causar estranhamento. Embora também houvesse ações das polícias e/ou das guardas (estatais ou privadas) nas escolas, o que mais chamava atenção naquele momento era a ação dos técnicos educacionais, dos professores e dos trabalhadores do social de modo mais amplo. As **ações de julgamento moral das condutas**, a tendência ao encaminhamento a instâncias consideradas “superiores” porque atuam com a lógica do direito, em nome e com a força da lei. Também o **acionamento desse modo de olhar dentro das escolas, a filiação a um poder judiciário, com a centralização das decisões, a individualização e a culpabilização** dos chamados casos, em realidade, várias vidas (MARAFON, 2013, p. 44-45, *grifo nosso*).

Nesse movimento de alargar a interpretação do conceito de judicialização, percebemos o quanto está presente em nós, de forma naturalizada, a lógica judicializante quando nossos atos são conduzidos por claras vertentes de enquadramento, de classificação, de punição, de denúncia, de ordem penal, de julgamento de si e dos demais, sendo todas estas marcadas por modelos judiciários, e incorporadas em espaços do cotidiano, tais como as salas de aula, que não detêm o poder judiciário, subentendendo que dessa forma contribuem para a segurança e para a proteção. O estado penal brasileiro, exercido de modo seletivo por meio de relações que segregam e penalizam vidas, sobretudo, negras e pobres; o clamor social reivindicando, a todo momento, por justiça, por castigos, por leis, pelo desejo da punição constitui a “adesão subjetiva à barbárie” (BATISTA, 2012, p. 308) que capilariza o funcionamento de procedimentos judiciários no tecido social, perpetuando um modo de policizar/legislar/tribunalizar a vida humana.

Há uma “busca tresloucada de segurança”²⁹ (CASTEL, 2005, p. 8) na sociedade capitalista neoliberal, que faz gerir a maquinaria do sistema na medida em que manter a produção do sentimento de insegurança/medo é garantia de lucro, no sentido mercadológico, sendo “[...] uma estratégia financeira cada vez mais rentável” (SCHEINVAR, 2014, p. 487), mas também no sentido subjetivo quando esta pauta faz erguer formas de governar – apoiadas

²⁹ “A insegurança moderna não seria a falta de proteção, mas antes seu inverso, sua sombra projetada num universo social que se organizou em torno de uma busca sem fim de proteções, ou de um busca tresloucada de segurança”. (CASTEL, 2005, p. 8).

na noção de *governamentalidade* (FOUCAULT, 2004; 2008) “[...] que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial e os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2010, p. 303).

Na configuração contemporânea, vemos entrar em cena dispositivos de militarização e de “pacificação”, velhas práticas que se reatualizam com suas tecnologias sofisticadas, espalhando forças bélicas e mecanismos de controle. Como exemplos, ainda que de forma não aprofundada no presente estudo, citamos: a instalação de bases de Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) em territórios de favela desde 2008; a intervenção federal militar na cidade do Rio de Janeiro em 2018; o encarceramento em massa; a pressão pela redução da maioria penal (de 18 para 16 anos de idade) proposta pela PEC 33/2012; a criminalização dos movimentos sociais, enfim.

Alguns destes exemplos, colocados de maneira sistemática, que se propõem discursivamente a contribuir com políticas de segurança pública para reduzir riscos e perigos, mas em verdade respondem com mais formas de punição e de castigo, com mais práticas violentas, arbitrárias e racistas, resultando na regulação e no cerceamento da vida, acompanhadas por incremento de tecnologias de segurança com drones, blindados, armas e outros equipamentos de última geração, que fomentam modos de conformação contemporânea da vida. E, ainda, com consentimento e apoio de todo aparato propagandístico midiático e da própria população, em sua maioria. Os riscos e os perigos citados acima são inerentes à vida. Há uma crescente obsessão em descartá-los para impor e fazer seguir um percurso de vida limpo, previsível e sem desvios, em nome da ordem. Essa resposta compactua ao abolir a intensidade do fluxo da vida e o que está por vir, o que é desconhecido, achatando possibilidades ativas e criativas e acontecimentos outros pulsantes neste fluxo.

Cabe, também, destacar a que(m) serve essa política de segurança, que promove uma suposta paz, pois ela nos aponta um definido recorte de classe no horizonte. A segurança é um negócio lucrativo que funciona no capitalismo neoliberal. Não por acaso, “pautar a vida em normas jurídicas, judicializar as relações é uma perspectiva que incentiva a insegurança como condição para falar em segurança.” (SCHEINVAR, 2014, p. 487). Há efeitos nesse clamor por segurança que engendra a gestão da vida, despotencializando-a, quando se deseja uma vida sem riscos e sem medos, quando as práticas de liberdade não são mais prioridades e perdem importância para colocar no lugar, essa dita segurança.

Por esse caminhar, entendemos a judicialização da vida como “[...] uma construção subjetiva que implanta a lógica do julgamento, da punição, do uso da lei como parâmetro de organização da vida.” (NASCIMENTO, 2014, p. 460). Os instrumentos legais e jurídicos, as

leis, os decretos, entre outros, vão se expandindo sobre outros campos com suas verdades absolutas e únicas, e com seus princípios instituintes, produzindo práticas ditas protetivas, que visam a regulação e a culpabilização das condutas. Como foi emergindo essa subjetividade judicializada que favorece as forças hegemônicas da lei? A judicialização, sustentada por forças que convocam e moldam modos de existir, produz subjetividades judicializadas, institucionalizando-as.

Por meio das leis, juridicamente são garantidas condições de vida e procedimentos padronizados. [...] A lei é vivida como uma verdade e, mais do que isto, como uma condição natural das pessoas e não como um campo de lutas, de forças. Contrariamente à ideia de a lei ser a expressão de conflitos, de luta de interesses, ela é assumida como uma condição essencializada (COIMBRA; SCHEINVAR, 2012, p. 61).

Ampliando o conceito de judicialização, por este caminho, passamos a compreendê-lo como uma construção subjetiva resultante das forças que engendram e conformam os modos de gestão da vida, sob a égide hegemônica da lei, numa forma de lidar com as situações cotidianas conduzidas pelo exercício de tribunais cotidianos em nossas vidas ao conjugar a tríade – vítima, culpada/o e juiz – para deliberar uma sentença baseada nos preceitos de uma lógica judiciária, com base em práticas de julgamento moral, com valores predeterminados às situações-problema, na relação consigo e com as/os outras/os. Ao ser aplicada a lei, num movimento em prol do enquadramento, opera de forma padronizada regulando desejos e definindo modelos (como deve ser o papel da família; como devem ser as práticas dentro da escola; o que é justo etc, por exemplo). Dessa forma, a lei instaura uma concepção naturalizada de vida judicializada.

Em outras palavras, a judicialização define modos de vida e de existência no bojo da tradição legalista. Somado a isso, “Impor deveres e alinhar regras, quando lidamos com a lei – cuja referência histórica não é tomada como fundamental para pensar como ela surgira –, pode significar manipulação arbitrária dos modos de vida.” (SÁVIO, 2016, p. 94).

3.2 Judicialização da vida: ressonâncias no território educacional

Em tempos contemporâneos, o processo da judicialização das relações sociais se expande sobre o território³⁰ educacional imprimindo-lhe diretrizes punitivas, de julgamento e vigilância das mais diversas práticas e discursos, sob o aparente respaldo de defesa e garantia dos direitos e de proteção da vida. Inserida nas engrenagens do governo biopolítico³¹ da vida, a instituição escolar brasileira segue ocupando um lugar estratégico nos processos de regulamentação da vida, funcionando como uma maquinaria que opera em favor da lógica judicializante.

Tal lógica se infiltra nas diversas esferas da vida cotidiana, atravessando diferentes saberes e práticas, de modo que funciona para além de um movimento circunscrito estritamente na difusão expressiva de poder, de dispositivos jurídicos ou “[...] de um clamor social por práticas punitivas, mas, sobretudo, trata-se de situar os vetores de normalização de condutas que, em nome da segurança, colonizam as leis e as subjetividades” (MARAFON, 2013, p. 31). É nesta direção-emergente que seguiremos para problematizar, por ora, a configuração da judicialização da vida escolar, pois “mais do que uma extensão dos mecanismos já existentes, o que se observa é uma definição e institucionalização do que é judiciável” (LOBO, 2012, p. 29).

Trataremos do conceito judicialização como um “conceito em composição” (MARAFON; NASCIMENTO, 2016, p. 45), cuja tessitura convoca um traçado com linhas em devir³² e entrelaçamentos processuais de análises. Para construir o caminho teórico-conceitual da judicialização da vida escolar, recorreremos às análises propostas em obras e cursos de Michel Foucault (1979; 1985b; 2003; 2009; 2012), apesar deste autor não ter expressado, com essa denominação propriamente, o que hoje vem sendo nomeado judicialização. Entretanto, o filósofo francês teceu referências e ideias no decorrer de suas investigações analíticas que indicavam, desde os anos 1970, a proliferação de princípios,

³⁰ Com Foucault (1979, p.157): “[...] sem dúvida uma noção geográfica, mas é antes de tudo uma noção jurídico-política: aquilo que é controlado por um certo tipo de poder.”

³¹ De acordo com Gadelha (2009, p. 82), o termo *biopolítica* foi expressado por Foucault, pela primeira vez, na conferência “O nascimento da medicina social”, realizada no Instituto de Medicina Social da UERJ, no Rio de Janeiro, em outubro de 1974. A discussão deste termo será desenvolvida mais adiante.

³² Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, mas mais próximas daquilo que estamos em via de nos tornarmos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64).

poderes e atribuições jurídicas por todo o corpo social, “[...] que caracteriza o processo de evolução das técnicas de poder na sociedade contemporânea” (LOBO, 2012, p. 26), suscitando, assim, subsídios para explorar o tema da judicialização. Inclusive, “Foucault não é um pensador dos termos, mas das relações que historicamente os objetivaram [...] como chegaram a ser o que são e como estão em vias de ser [...] seu projeto é de uma ontologia histórica” (LOBO, 2012, p. 26), cujo pensamento encontra-se vinculado com a atualidade, com um diagnóstico do tempo presente.

Foucault (1999, p. 40) argumenta a necessidade de estudar o poder, “(...) fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição do Estado; trata-se de analisá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação”. Partindo dessa problemática, é possível uma abertura para dialogar com algumas questões que Foucault nos provoca, que indicam a (re)produção da racionalidade judicializante que incide sobre a vida cotidiana e, mais detidamente, sobre a escola.

Como nos apresenta Foucault (2003), este acontecimento começou a emergir em tempos do século XVIII e XIX, quando o controle punitivo penal para se efetuar sobre os indivíduos necessitou de poderes à margem da justiça, tais como a polícia, para vigiar, e as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas, para corrigir. Um modelo de “ortopedia social” (FOUCAULT, 2003, p. 86) que grandiosamente concentrou forças e se fortaleceu dentro de uma conjuntura neoliberal, que reina e se mantém desde as últimas décadas. Temos, no processo de judicialização, “a prova concreta e cotidiana de que existe, e é plenamente operante, um Estado Penal, e que ele imprime sua marca no tecido social como um todo” (BOCCO, 2009, p. 119).

Na obra *Vigiar e Punir* (2012), Foucault desenvolveu o estudo sobre a expansão da incidência dos corpos, dos indivíduos enclausurados, pelo poder. Nesta obra, Foucault (2012) problematiza a ideia de poder apenas como uma concepção negativa e destrutiva. Para além de uma lógica repressiva, de exclusão ou de omissão, Foucault (2012) nos indica um outro lado do poder a ser pensado, o da transformação. A lei é um poder transformador e serviu de instrumento para o domínio e controle sobre o corpo humano, por meio de técnicas próprias de vigilância hierárquica e de sanções normalizadoras, que não eram exclusivas da prisão, mas que permeavam outras instituições, como a própria escola. Foi esse tipo de poder, que fabrica o indivíduo, que Foucault (2012) delimitou como poder disciplinar, sendo este:

[...] com efeito um poder que, em vez de apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las

e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. [...] A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é uma técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos. O aparelho judiciário não escapará a essa invasão, mal secreta (FOUCAULT, 2012, p.164)

A presença do poder regulamentador das instituições funcionou na escola, no hospital, no quartel, dentre outras instituições sociais, como um dispositivo disciplinar que atuou, e ainda atua, de forma estratégica no controle e na normalização dos corpos, numa relação de docilidade-utilidade. Nesta relação, é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 2012, p. 132); é útil um corpo que obedece. A disciplina é uma anatomia política do detalhe (FOUCAULT, 2012, p. 134), que opera pela técnica e pelo controle minucioso. Assim, afirma Foucault (2012, p. 133): “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula, o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder”.

Em consonância com Acácio Augusto (2012, p. 32), consideramos a lógica judicializante “[...] como uma prática que ao se ampliar no interior das antigas instituições disciplinares realiza mais do que introjeção de regras, [...] produzem sentenças e refazem a centralidade necessária à produção de corpos e mentes assujeitados, ao manter exatamente a necessidade de um julgamento, de uma sentença [...]”. Diante disso, Acácio Augusto (2012) pontua, ainda, a necessidade de questionarmos acerca do funcionamento de um tribunal em nós e em nossas próprias vidas cotidianas, tendo em vista que:

[...] observa-se o funcionamento de certas práticas corriqueiras e recentes que perpetuam o ordinário do tribunal em nossas vidas, fazendo-nos ora juízes, ora acusados, algozes e vítimas, alimentando um sem fim de repetições modorrentas que se espelham e reproduzem as práticas do tribunal (AUGUSTO, 2012, p. 33)

O Direito, na modernidade, se constituiu como um produtor de verdades que atuam nas diferentes instituições, jurídicas e não-jurídicas, através da normalização, submetendo os indivíduos à obediência e definindo o normal e o anormal, o proibido e o permitido (FOUCAULT, 2012). “É em função do normal que as normas são estabelecidas e fixadas, as verdades construídas e a justiça acionada. Quando o Poder Judiciário aplica uma determinada lei na sociedade, a verdade é apresentada e a justiça instituída.” (GOMES; ESTEVES, 2017,

s/p). Verdade esta que “decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos do poder” (FOUCAULT, 1979, p.180).

O justo, a partir da modernidade, se tornou a aplicação de leis, por isso a judicialização é interpretada como um procedimento válido, capaz de solucionar situações de conflito. A lei é sustentada pela verdade, e conjuga a sua supremacia: acima de tudo e de todas/os, de modo que, quando violada, temos a prática de um crime, e sua/seu violador/a se transforma em inimiga/o da sociedade, aquela/e que foi capaz de ferir a superioridade da lei. O julgamento da prática judiciária se consolida a partir dessa verdade. Contudo, convém salientar a respeito do processo de padronização da lei que ocorre quando uma legislação é acionada de forma estandardizada, operando como um mecanismo de modelização capaz de tornar a lei uma referência última da vida, naturalizando o poder jurídico. O ato de naturalizar a lei como verdade pode nos levar a naturalizar a punição como sinônimo de justiça, uma vez que a punição é a extensão da não obediência à lei. A lei instaura uma lógica de vida a ser seguida, desprezando outras possíveis formas de ser e de existir.

Nessa lógica, o controle das ações e dos comportamentos dos indivíduos segue em voga no contexto de vigilância, de controle e de punição das instituições sociais, num movimento onde o poder de decisão recai sobre o Poder Judiciário, tendo o seu modo de operação – controle, julgamento, punição – legitimado diante das situações de gerência da vida e de subjetivação dos indivíduos. Nesse sentido, Nascimento e Scheinvar defendem que:

[...] a intervenção do judiciário é assumida na sociedade moderna como um dever do Estado em favor do ‘bem comum’ e ‘em benefício’ das partes sob júdice. Independentemente dos efeitos das práticas judiciárias, estas foram produzidas historicamente como benéficas e sempre inquestionáveis, verdadeiras [...]. Para instrumentalizar a prática judiciária, o arcabouço legal compreende normas universais a serem aplicadas sem considerar as condições diversas que vivem os sujeitos alvo das leis (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2007, p.154).

Trata-se aqui de problematizar os motivos pelos quais as relações cotidianas, mais especificamente, as relações do mundo escolar, encontram-se cada vez mais colonizadas/subjetivadas pela lógica judicializante, materializando a sujeição ao império da lei por meio de práticas do sistema judiciário, lidando com situações cotidianas, pautadas no julgamento e na punição. O modo automatizado e internalizado com relação à avaliação, calcada em notas, está instituído nos espaços escolares. O seguinte fragmento do diário de campo realizado na escola Marighella exemplifica essa dimensão:

Assim que começo a escrever, um estudante me pergunta: “tia, você vai dá nota? Aliás, o que você ta fazendo aqui? Desculpa perguntar. Você é alguma coisa da professora?” Curioso que mesmo a professora tendo me apresentado à turma, ele me

perguntou isso. Um outro estudante “tia, você vai trabalhar aqui? Não escolhe essa turma, não.” Eu respondo que sou professora de sociologia em outro lugar e que eu não ia dar aula ali. As/os estudantes começam a especular entre si o que é sociologia: “tipo uma geografia da sociedade”. (fragmento do diário de campo, 20 de agosto de 2018)

3.3 O dispositivo-escola na engrenagem da maquinaria judicializante-capitalística

Vivemos numa sociedade de controle que se afirma, antes de tudo, como sociedade de difusão de direitos (PASSETTI, 2003, p. 31). A partir das análises sobre a sociedade disciplinar proposta por Foucault (2012), o filósofo Deleuze (2013), em seu *Post-scriptum*, apresenta a sociedade de controle, cuja configuração se caracteriza pela nova forma de exercício de poder, não mais por confinamento, adestramento e vigilância panóptica, técnicas principais da sociedade disciplinar, mas sim por “controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 2013, p. 220), a céu aberto. Nessa linha de pensamento, Passetti (2003, p. 29-30) nos alerta que:

No interior da sociedade de controles contínuos, os lugares são redefinidos por fluxos. O investimento não é mais no corpo propriamente dito; interessa agora é extrair o máximo de energias inteligentes, fazer participar, criar condições para cada um se sentir atuando e decidindo no interior das políticas de governos, em organizações não-governamentais e na construção de uma economia eletrônica.

Deleuze (2013) associa cada tipo de sociedade – soberania, disciplinar e controle – com um tipo de máquina, mas “[...] não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las” (DELEUZE, 2013, p. 227). Conforme Deleuze (2013), as sociedades de soberania corresponderiam as máquinas simples, as máquinas energéticas para as de disciplina, as cibernéticas e os computadores para as sociedades de controle, e indica: “Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo” (DELEUZE, 2013, p. 227).

“[...] monitoramentos eletrônicos e vigilâncias compartilhadas.” (PASSETTI, 2013, p. 39), assim, as relações na escola Marighella são demarcadas e de forma mais evidente com o uso de câmeras pelos corredores e salas de aula registrando todos os movimentos do corpo discente em uma tela fixada na parede da Diretoria na escola. Em uma das reuniões com responsáveis nessa escola, a orientadora pedagógica comenta que: “no banheiro não tem câmera, mas “nas salas [de aula] tem câmera, e a gente vigia tudo”. O que se vigia? Para que se vigia?

Na entrevista realizada com a orientadora e coordenadora pedagógicas, é comentado sobre o uso da câmera na escola Marighella para averiguar todos os dias situações, tais como: sumiços de objetos e “beijação”. Como exemplos, os objetos citados foram caneta, celular, diário de classe e provas. Para todos esses sumiços, é realizada uma sequência de procedimentos: a gravação da câmera é recuperada, assistida, comentada e solucionada. Busca-se pela/o culpada/o através da gravação e depois solicita sua presença junto com a/o responsável para esclarecimentos.

A câmera faz parte. Beijação? Eu saio correndo aqui... [...] Beijação mesmo... eu saio correndo, bato [na porta] e falo “aí, separa! E vem sentar aqui” [risos] Entendeu? Esquece que tem câmera. [...] Tudo isso tem que tá de olho... (entrevista com orientadora pedagógica, 5 de novembro de 2018)

Com todo monitoramento pautado no uso das câmeras, se tornou comum o pedido recorrente de estudantes para verificação da gravação da câmera quando é perdido um objeto. Achando que alguém pegou o tal objeto, na verdade, o objeto estava em outro lugar que a/o estudante havia deixado. Inclusive, algo que é esquecido em casa é desconfiado de sumiço dentro da escola.

Certa vez, um estudante chegou aos prantos na sala da orientadora insistindo que alguém havia pego a mochila dele. Ele pede para que seja descoberto através da gravação da câmera. Depois de horas a fio assistindo à gravação da câmera pela gestão escolar, nada foi encontrado. As/os responsáveis foram chamados para irem à escola para que fosse explicada a situação. Na escola, o pai e a mãe da criança insistem para assistirem a gravação e a gestão escolar recusa. Até que foi descoberto no mesmo dia, com a ida do avô da criança até a escola, que a mochila estava em casa.

Percebemos que há uma participação coletiva na cultura da vigilância, do julgamento e na busca por culpadas/os disseminada no espaço escolar, que não é protagonizada apenas pela gestão da escola (diretora, coordenadora ou orientadora), mas clamada por estudantes e seus familiares. “O sistema de punições e recompensas se ampliou com uma nova e mais eficiente linguagem de normas e leis, tornando, com isso, menos nítida sua face temerosa, pelo estímulo à participação” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 88). Nesse modo mais sofisticado, as práticas das/dos estudantes se alinham ao governo das condutas sob o regime da norma e da lei, fazendo funcionar o constante controle no espaço da escola. De maneira capilar nesse fluxo, o controle se horizontaliza naturalizando a judicialização da vida. As câmeras e os procedimentos que subjazem a ela compõem mais um espectro na arte do enquadramento.

A instituição escolar segue ocupando um lugar estratégico nos processos de regulamentação da vida, operando como dispositivo com suas práticas judicializantes. Como nos indicam Heckert e Rocha (2012, p. 86), “A escola constitui-se como um dos dispositivos do poder disciplinar, atuando de forma estratégica no aumento da capacidade produtiva dos corpos e de sua capacidade política de resistência”.

Na obra *Microfísica do poder*, Foucault (1979) define o dispositivo como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Ao construir uma análise da filosofia de Foucault, Deleuze (1996) afirma que ela se constitui por um conjunto multilinear de dispositivos concretos, compostos por linhas de naturezas diferentes: linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força e linhas de subjetivação. Tais linhas seguem direções e traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, em contínua aproximação e afastamento, uma vez que seu pensamento não possui contorno definido, não evolui, mas procede por crises e choques. Desse modo, Foucault pensa em termos de linhas que se movimentam.

Dentre as diferentes linhas, decorrem consequências importantes: o repúdio pelos universais de reflexão, de comunicação, de consenso e, em seguida, a afirmação que cada dispositivo é uma multiplicidade que opera em devir. Pertencemos a dispositivos e neles agimos (DELEUZE, 1996, p. 22). A partir de Foucault, Deleuze (1996, p. 84) aponta que os dispositivos são como máquinas de fazer ver e de fazer falar.

Tomaremos aqui o dispositivo-escola para explorar a ideia da maquinaria judicializante, na qual encontra-se inserido. Maquinaria para pensar a judicialização que afeta e produz efeitos nas relações escolares. A máquina que rege neste contexto judicializante-capitalístico, que rege mecanismos de poder. De acordo com Marafon (2013, p. 29), “Perceber a engrenagem dessa maquinaria pode ser chamada aqui máquina judicializante, a qual trabalha para construir homogeneização, regularidade, submissão, exercício de poder [...]”.

Na obra *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Foucault (2003) nomeia como “ortopedia social” uma forma de poder que baliza a sociedade disciplinar. “É a idade do controle social” (FOUCAULT, 2003, p.86) que corresponde a uma ampla gama de poder desempenhado por instituições, em torno da judiciária, que vão enquadrar os indivíduos por toda a sua vida. As instituições pedagógicas como a escola, por exemplo, exercem a função de correção das

virtualidades dos indivíduos, a partir da sua lógica de controle punitivo e vigilância, atuando paralelo à justiça, de modo que a escola não os exclui, “[...] mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão de saber [...], de normalização” (FOUCAULT, 2003, p.114). O controle protagonizado por essas instituições se expande sobre os corpos dos indivíduos – como deve ser formado e corrigido – de modo que promove uma “disciplina geral da existência” (FOUCAULT, 2003, p.118) que ultrapassa a sua função de supostamente ensinar, uma vez que também tem o direito de punir e recompensar por meio das formas de poder e saber.

Foucault (2003) afirma que o sistema escolar é inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. “A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. [...] Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?” (FOUCAULT, 2003, p. 120).

3.4 Judicialização como produção subjetiva na governamentalidade contemporânea

Que modos de governar se afirmam na produção da sociedade judiciária? Como as práticas pastorais estão presentes na realidade neoliberal? Que insurgências e forças sustentam os mecanismos da judicialização da vida escolar? Como pensar as formas de produção de condutas via pastorado e governamentalidade?

De acordo com o pensamento de Michel Foucault, o funcionamento do poder é entendido para além de concepções negativas, repressivas e essencialistas. O poder está capilarizado por toda parte nas relações sociais, não estando restrito aos termos jurídicos, aos níveis do Estado, do direito, das leis ou de aparelhos repressivos. O poder está entremeado nas interações, nos comportamentos, nas escolhas, nas práticas cotidianas – no campo da microfísica do poder, que reverbera também na realidade macropolítica. A intenção não é perceber esses campos sob a perspectiva do tamanho ou como formas independentes, descoladas, uma vez que são campos que funcionam em conjunto. A ideia da microfísica do poder é apresentada como “[...] a condição de não entendermos ‘micro’ como uma simples miniaturização das formas visíveis ou enunciáveis, mas como um outro domínio, um novo tipo de relações, uma dimensão de pensamento irreduzível ao saber: ligações móveis e não-localizáveis.” (DELEUZE, 2006, p. 82). O poder como um constante jogo de forças produz as relações sociais num dado momento histórico, por meio de práticas e discursos, com

tecnologias de poder que não se esgotam, se aperfeiçoam. Para ele, “o que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 8). Nesse sentido, Foucault desenvolve uma genealogia do poder, identificando ao longo da história da civilização ocidental diferentes tipos de exercícios de poder, com diferentes configurações. Adiante, nos concentraremos em dois momentos históricos: modernidade e contemporaneidade. Contudo, sem a pretensão de construir uma evolução histórica, mas sob a luz do tempo presente.

O poder disciplinar prolifera sobre os corpos dos indivíduos difusamente, produzindo-os para a utilidade, a produtividade, a obediência e a docilidade. O poder disciplinar opera pela norma e por estratégias de adestramento. A norma é uma referência para mediação de comportamento, ora julgado como “normais”, outra como “anormais”. Diferente das concepções políticas de governo soberano e pastoral.

O poder soberano, que predominou da Idade Média até o século XVI, convoca o corpo como alvo de punição violenta e de morte, além de ter como perspectiva de governo o território do principado. O poder pastoral designa o corpo para ser cuidado e zelado, “[...] é verdade que o pastor dirige todo o rebanho, mas ele só pode dirigi-lo bem na medida em que não haja uma só ovelha que lhe possa escapar” (FOUCAULT, 2008 p. 172). A figura do pastor nessa racionalidade política de governo age para que o seu rebanho esteja no caminho da salvação – individual e coletiva – nem que para isso fosse preciso sacrificar-se.

Para Foucault, o poder pastoral é o pano de fundo da governamentalidade. É no pastorado “[...] que devemos procurar a origem, o ponto de formação, de cristalização, o ponto embrionário dessa governamentalidade cuja entrada na política assinala, em fins do século XVI, séculos XVII e XVIII, o limiar do Estado Moderno.” (FOUCAULT, 2008, p. 219). É nesta trilha do pastorado e da governamentalidade que o exercício do poder se constitui com a condução das condutas individuais. Com Foucault (2008, p. 283) “[...] a luta não se faz na forma da exterioridade absoluta, mas sim na forma de utilização permanente de elementos táticos pertinentes na luta antipastoral [...]”.

Outra forma moderna de poder apresentada por Foucault (2008, p. 3) é o biopoder, caracterizado como “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais que vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder.” Trata-se do cálculo do poder sobre a vida. Altera o mecanismo do poder soberano. Com a soberania, o direito de impor a morte: “tirar a vida ou deixar morrer”. Com o biopoder, o direito de fazer viver e de deixar morrer,

através de normas como estratégia de poder sobre a população, tendo o Estado como instituição fundamental nesse exercício de poder. Diferente do poder disciplinar, o biopoder tem como alvo a população, e não mais o corpo individual. A população como nova tecnologia de poder. Contudo, isto não significa que na gestão biopolítica não existam técnicas disciplinares. A biopolítica, na direção neoliberal, apresenta-se como exercício de poder mais amplo do poder disciplinar, dirige-se sobre a população e seus problemas mais específicos, tais como: fecundidade, natalidade, vacinação, entre outros.

A estratégia biopolítica amplia a dimensão do poder disciplinar sobre o corpo social, investindo na gestão calculada da população, aperfeiçoando técnicas para regulação. Tais técnicas podem ser concebidas pelas estratégias urbanas, sanitárias, higiênicas que entraram em vigor no final do século XIX. A população é governada por estratégias de poder que visam a segurança. Portanto, o biopoder opera por dispositivos de segurança e prevenção de riscos na organização da vida como novas técnicas aperfeiçoadas de controle. Uma ideia de proteção naturalizada e de segurança padronizada. Segundo Negri e Hardt (2016, p.37), “um fenômeno que corresponde historicamente à ascensão do regime de segurança em suas diversas formas é a predominância das estratégias neoliberais da economia capitalista.”

A governamentalidade é potencializada com o Estado sob uma forma de exercício de poder “[...] que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança.” (FOUCAULT, 2006, pg. 303). Os mecanismos segurança-governo-população respaldam o que Foucault nomeou como governamentalidade. A tecnologia governamental vai se apropriar do “motor de ação” – o desejo – “O desejo é aquilo por que todos os indivíduos vão agir. Desejo contra o qual não se pode fazer nada.” (FOUCAULT, 2008, p. 95). Com o desejo, é possível criar mecanismos para gerir a população.

4 ESCOLA – CONSELHO TUTELAR: POR ENTRE VIAS E ENTRELAÇAMENTOS NOS CAMINHOS DE JUDICIALIZAÇÃO

4.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente: proteção e/ou controle?

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se insere no contexto de redemocratização e de reorganização social, política e econômica em nosso país após longos anos de regime ditatorial civil-militar (1964-1985) intensamente violento. O ECA emerge com a força de reivindicações de movimentos sociais e da participação da sociedade civil. No contexto de elaboração da Constituição Federal do Brasil de 1988, marcado por lutas sociais e intensas discussões no âmbito de garantias democráticas, o Código de Menores de 1979 foi substituído por um novo parâmetro legal: o ECA, cuja base legal se deu através da lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

De forma pioneira, este instrumento legal trouxe mudanças para as políticas de assistência, proteção e garantia de direitos voltadas para a infância e a juventude brasileiras ao romper com o termo “menor”, substituindo-o por criança e adolescente como aponta o seu artigo 1º: “Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.” (BRASIL, 1990). Longe de ser uma mudança simplesmente de terminologia, esse reconhecimento demarca uma nova perspectiva política para a população de 0 a 18 anos como sujeitos de direitos em meio ao contexto de consolidação do Estado neoliberal, possibilitando que crianças e adolescentes brasileiras/os sejam vistas/os como cidadãs/ãos, com seus respectivos direitos assegurados e respeitados. Como assumido em seu artigo 3º, de acordo com o ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990)

Anteriormente ao Código de Menores de 1979, que veio a ser substituído pelo ECA a partir dos anos 1990, estava em voga o Código de Menores de 1927. Historicamente, a categoria “menor” foi associada ao desvio, à marginalidade, à infração e ao perigo que crianças e adolescentes promoveriam por não se enquadrarem ao padrão social vigente e às expectativas sociais normalizadas. Acerca dessa categoria que define, juridicamente e

socialmente, a criança, sobretudo pobre e/ou vulnerável, que vive em condições de vida distantes de modelos hegemônicos, Scheinvar afirma que por essa concepção:

Menor é a criança/adolescente que, devido às condições sociais em que vive, não se enquadra nos modelos disciplinares definidos como 'positivos'. Embora os discursos pedagógicos, acadêmicos e políticos reconheçam de forma geral o contexto político e social como determinantes das condições de vida, a abordagem individualizada das problemáticas sociais converte tais condições no argumento necessário para que a lei, desde 1927 até 1990, declare certos setores como pessoas 'em risco' ou em 'situação irregular' (SCHEINVAR, 2004, p. 137)

Há uma evidente convergência no Código de Menores de 1979 em criminalizar as crianças e jovens pobres e desqualificar suas famílias por não estarem dentro de um padrão ideal que preza por boas condições morais e socioeconômicas assujeitadas às engrenagens do sistema capitalista, e por não assegurarem que suas/seus respectivas/os filhas/os socializem de forma disciplinada, mantendo a ordem instituída. A política de proteção a essas crianças e jovens se respaldava em formas de confinamento com o afastamento de seus núcleos familiares e da escola. O retorno à convivência com a família e a escola estava subordinado ao modelo disciplinar e às condições normalizadoras.

Por oposição a essa perspectiva autoritária e essencialista, o ECA assume variadas transformações históricas nas relações da infância e juventude na esfera jurídica, dentre elas, com a escola.

Falar do ECA não é apenas enunciar um discurso, mas colocar em análise todas as formas de controle e vigilância que foram sendo forjadas por séculos. A política para a infância e a juventude é parte constitutiva de um projeto de Estado. Intervir na cena política é deparar-se com estruturas muito além dos equipamentos sociais que prestam serviços. As transformações propostas pelo ECA implicam interferir tanto nas estruturas de controle do Estado, como nas relações cotidianas de uma população que vive atravessadas por normas, dispositivos e aparelhos sustentados por uma forma hegemônica de poder. A leitura crítica e até a reprovação de lógicas políticas e de muitas das práticas características do século XX, sem dúvida, é um bom patamar para se pensar em transformações. Porém, estas não virão apenas da difusão de novas ideias. As novas ideias sempre são correlatas a projetos sustentados em relações concretas, das quais emergem novos agenciamentos que vão constituindo novos territórios, tão provisórios como a história é (SCHEINVAR, 2002, p. 105).

Com o ECA, é impulsionada uma gestão coletiva de política pública voltada para a infância e juventude sob princípios democráticos com a descentralização do poder político-administrativo e sob princípios participativos com a inclusão da participação da sociedade

civil.³³ Nesta nova configuração, houve um processo de ruptura com a histórica trajetória de tradição autoritária adotada na política social brasileira, ditada por práticas submissas e soberanas. Contudo, como afirma Scheinvar,

O fato de o Estado ser o maior responsável pelos direitos sociais significa que cabe a ele garantir recursos para o ressarcimento dos direitos violados. Mas não quer dizer, no entanto, que só a ele caiba assinalar quais os problemas, as formas para enfrentá-los e sua execução. Com as novas conquistas, a sociedade civil incorpora novas responsabilidades que, tanto para ela como para o poder público, significam novos desafios (SCHEINVAR, 2004, p. 146-147)

Neste contexto de abertura de espaços democráticos com a aprovação do ECA, temos o caso inovador da proposta de criação do conselho tutelar com atuação direta no município, articulado por cinco conselheiras/os eleitas/os pela população local. O conselho tutelar representa um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, cujas funções primordiais correspondem à proteção e à garantia integral do cumprimento dos direitos legais previstos no ECA em toda a sociedade, como determina o artigo 5º do ECA, no qual se lê que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (BRASIL, 1990).

Com efeito, a ideia da criação desse órgão executivo municipal pautou-se em uma prática não judiciária de atendimento de direitos individuais ou coletivos violados (ou sob ameaça de violação) ao referido público, uma vez que o poder de representação cabe às/aos conselheiras/os tutelares, representantes da sociedade civil eleitos através de voto popular para atuarem com autonomia nas práticas de garantia de direitos infantojuvenis. Com aposta na democratização, cabe ao conselho tutelar receber denúncias (muitas vezes, anônimas) e realizar os encaminhamentos das respectivas notificações, quando necessários, aos órgãos de assistência, ao Juizado da Infância e da Juventude, ao Ministério Público ou a qualquer outro órgão que dispõe de serviços à sociedade para que os direitos sejam garantidos.

Em contrapartida, a lei prescrita está vinculada às práticas do Poder Judiciário, “[...] como um dispositivo produtor de discursos, de verdades, de dominação, de possibilidades – virtualidades constituintes de novas formas de subjetividades.” (SCHEINVAR, 2009, p. 73). Quem não se enquadrar nela, que corresponde à aplicação da justiça, terá que responder pela

³³ Segundo Scheinvar (2009, p. 111): “O conceito de sociedade civil, usado mecanicamente como sinônimo de inclusão, requer um olhar histórico para fugir da naturalização que cristaliza as relações, mutilando suas virtualidades. Eliminadas tanto a ideia de uma figura nuclear representando o poder quanto a concepção da existência de uma ordem social natural, os problemas relativos à ordem passam a situar-se no âmbito da sociedade”.

punição. A lei para ser aplicada requer as práticas do poder judiciário. Logo, essa perspectiva também é pertencente às práticas do conselho tutelar. Diante disso, como seria a atuação deste órgão para aplicar a lei desvinculando-se das práticas do Judiciário? Eis o ponto-chave da contradição. Portanto, mesmo sendo um órgão não jurisdicional, muitas das práticas dos sujeitos que ali atuam se revelam pautadas na lógica jurídica, conforme afirmam, novamente, Nascimento e Scheinvar (2007), sobre a judicialização das práticas, que a:

[...] presença de modelos de atuação característicos do Poder Judiciário, que acabam sendo adotados, mesmo em espaços que não detêm tal poder, mas que, por serem revestidos de certa autoridade e terem como fundamento para a sua prática o termo da lei, assumem tais formas como as adequadas para o seu exercício. Do nosso ponto de vista, é esta a lógica que tem pautado algumas das práticas dos conselhos tutelares (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2007, p. 153)

Dessa forma, o conselho tutelar é uma instituição contraditória. Sua criação remete à tentativa de desjudicialização, tendo os seus agentes nomeados pela sociedade civil, para garantir a proteção de direitos às crianças e adolescentes, porém, o que a prática nos mostra é um conjunto de procedimentos regulamentadores da vida escolar que enquadram os conflitos em legislações e normatizações construídas fora do espaço escolar, fortalecidas pela lógica judicializante. O conselho tutelar é uma ponte entre a escola e as instâncias jurídicas no caminho da judicialização.

4.2 Entre a escola e o conselho tutelar: as produções do judiciável

As práticas cotidianas do conselho tutelar e da escola, assim como as relações que se atravessam entre esses dois territórios, produzem efeitos e subjetividades que estão continuamente em processos. Tais processos não estão dados, fechados nem completos, mas sendo construídos historicamente ao longo dos tempos. Pensar isso é perceber as maneiras como se configuram a rotina no espaço escolar, as relações entre profissionais da educação e estudantes, as demandas encaminhadas ao conselho tutelar e as formas de intervenção desse órgão.

Embora a ideia que conduziu a proposta de criação do conselho tutelar tivesse sido a de criar um aparelho que saísse do âmbito da 'justiça' para defender os direitos, o fato de esses serem diretrizes legais e não terem sido inventadas outras práticas fora dos procedimentos e da lógica próprios ao Poder Judiciário tem levado à proliferação de pequenos tribunais institucionalizados ao longo do país, financiados

com dinheiro público, ocupados pela sociedade civil, instalados em nome da eliminação da prática jurídica de julgamento-punição, em favor das práticas de assistência social e da garantia de direitos (SCHEINVAR, 2012, p. 48)

O contexto desta pesquisa busca colocar em análise os efeitos das práticas e dos discursos das/os conselheiras/os tutelares³⁴ e pedagogas/os que atuam em três diferentes conselhos tutelares do município de São Gonçalo (RJ), como já mencionado, divididas por áreas de abrangência que atendem o respectivo município em sua totalidade. Com base em entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com os sujeitos da pesquisa, procurou-se compreender: 1) as formas de atuação e de articulação entre os pares no cotidiano de trabalho diante das demandas que chegam ao órgão; 2) a relação do conselho tutelar com as escolas do município de SG e os encaminhamentos e; 3) procedimentos utilizados como respostas na intervenção das demandas. Consideramos que estes aspectos poderiam contribuir para problematizar os atravessamentos que se dão entre as escolas e o conselho tutelar na sociedade contemporânea. Ressaltamos que a o interesse aqui não é colocar em questão a validade do que foi dito ou do que vem sendo feito segundo falas das/os entrevistadas/os nem emitir juízos, mas sim para pensar o que isso possibilita como problematização na produção de rupturas, de continuidades e de atravessamentos nesses territórios. Para esse exercício, mencionaremos aqui trechos de entrevistas realizadas com conselheiras/os tutelares e pedagogas/os que tomamos como analisadores para produzir movimentos e desestabilizar o que nos parece natural num exercício de pensamento com possíveis implicações.

De antemão, algumas questões nos instigam: que demandas das escolas chegam ao conselho tutelar? Como o conselho tutelar se posiciona diante dessas demandas e que formas de encaminhamentos são ativadas? Quais produções de subjetividades circulam nesses territórios com os indivíduos que ali habitam? O que por entre as vias e os entrelaçamentos entre a escola e o conselho tutelar torna-se judiciável?

Sob a ótica educacional, um dos fatos encaminhados pelas escolas que se destaca é a FICAI (Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente), que se refere às/aos estudantes ausentes na escola, com um sucessivo número de faltas. As escolas recorrem ao conselho tutelar para saber o porquê das referidas faltas das/os estudantes. Apesar de realizarem essa tarefa, as/os conselheiras/os entrevistadas/os afirmam, unanimemente, que essa atribuição deveria ser acolhida pelas próprias escolas, não cabendo ao conselho. Este é um exemplo de ocorrência descrito pelos/as conselheiros/as em que as escolas deixam de assumir o seu papel

³⁴ Conforme a garantia de anonimato e confidencialidade assegurada às/aos entrevistadas/os no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice I), foram dados nomes fictícios a todas/os as/os conselheiras/os tutelares e pedagogas/os.

pedagógico e recorrem ao conselho sem a verdadeira necessidade, deixando de solucionar questões que poderiam ser resolvidas no interior da própria instituição escolar. Em contrapartida, na escola Marighella, escola cuja pesquisa foi realizada é afirmado que o preenchimento da FICAI e o seu encaminhamento ao conselho tutelar é um dos compromissos realizados mensalmente. Diante da FICAI, o procedimento acionado pelo conselho tutelar se dá através de advertências às/aos responsáveis sob a justificativa que todas/os filhas/os em idade escolar devem obrigatoriamente frequentar a escola. Nas palavras da conselheira Rosana durante a entrevistada, é afirmado:

E evasão escolar também é muito alto, que a gente chama aqui de FICAI (Ficha de Aluno Infrequente), que essa ficha a escola encaminha pra gente. A gente vai até a residência, a gente notifica os responsáveis pra saber o porquê essa criança ou adolescente não está indo. Que às vezes eles mudam de bairro, de escola e não avisa. Aí, por isso que a estatística acaba aumentando muito e às vezes nem é a realidade. Mas a evasão escolar aqui é muito alta. (conselheira Rosana)

O procedimento pautado na notificação às/aos responsáveis se apresenta como um mecanismo de fiscalização. Dependendo da quantidade de notificações, a punição é agravada. A culpa recai sobre as/os responsáveis que não se encarregam dessa atribuição. Entretanto, em nenhum momento é questionado o desejo da/o estudante.

Nessa mesma perspectiva de garantir a obrigatoriedade de frequência à escola, outra demanda que chega ao conselho tutelar, no caso, por parte das famílias, é a vaga na escola.

[...] o responsável vai até a escola, fala que não tem vaga. Não tem vaga. Então, se ele ficar nessa que não tem vaga, ele volta pra casa e a criança não estuda. Aí, quando vem aqui, a gente faz uma solicitação porque é garantia de direito. A gente tá aqui pra garantir o direito da criança e do adolescente estudar. Não era pra ser assim, eles não precisavam ter vindo aqui, né, mas como a gente tá aqui pra garantir, a gente vai, faz a solicitação, aí consegue a vaga pra pessoa que veio aqui. Só que, geralmente, às vezes, não é perto de casa, como manda o estatuto, também. Às vezes, consegue garantir o direito de estudar, mas não na escola mais próxima. (conselheira tutelar Rosana)

É uma atribuição do conselho tutelar assegurar o direito à educação. Contudo, no mesmo momento que o direito à educação é instituído, paradoxalmente, ele é obstaculizado por barreiras que impedem a/o estudante de estar matriculado em uma escola próxima à sua residência. Não sendo próxima, a/o estudante depende de transporte público, sendo às vezes mais de ônibus para realizar o traslado até a escola. São conhecidas as condições dos transportes públicos na cidade de São Gonçalo: com atrasos, longos intervalos, poucos ônibus circulando dependendo da linha. Em especial para quem tem direito à gratuidade, como no caso das/os estudantes da rede pública de ensino, que muitas vezes são ignoradas/os nos

pontos de ônibus ou enfrentam outras dificuldades no embarque. Para além do direito à educação, aqui, nos deparamos com a questão restrita do direito à cidade para pessoas com menor poder aquisitivo. É preciso colocar em questão: isso é uma forma efetiva de direito à educação ou mais uma produção de controle? O que significa ser sujeito de direito diante da ausência de igualdade de condições sociais para permanência na escola?

A afirmação de que todas/os devem frequentar obrigatoriamente a escola advém de um momento histórico em defesa da suposta democratização da educação. Dentre os direitos assegurados na Constituição Federal do Brasil de 1988, no âmbito da educação destaca-se o artigo 205 que a define como “direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Segundo Scheinvar e Sávio (2015, p. 54), “o ser humano ocidental contemporâneo acredita na escolarização como premissa para o exercício da vida”. Assim sendo, a escola embasada com a lei é fortalecida como verdade inquestionável.

O que estaria implicado na justificativa dessa imposição pela cobrança da frequência regular à escola? Mais uma questão entra nesse embate: o sentido disso seria de fato uma forma de garantir e assegurar um direito legal ou seria mais um dos procedimentos de controle e vigilância sobre a escola e as relações entre famílias e estudantes segundo interesses do Estado, por meio do ECA e da Constituição?

Há um descompasso entre a afirmação do “direito à educação” na sociedade brasileira e a realidade do cotidiano das escolas. No espaço escolar, há estudantes em séries destoantes da sua aprendizagem. A/o estudante segue avançando nas séries, mas não apreende o conhecimento básico da leitura e da escrita. A escola projeta essa dificuldade de aprendizagem na/o própria/o estudante, culpabilizando-a/o e fazendo-o se sentir incompetente. Essa estratégia exime a responsabilidade de dimensão social, política e econômica, fazendo recair sobre a/o própria/o estudante o sentimento de culpa e incompetência, responsabilizando-a/o pelas próprias dificuldades. O que se destaca é a prioridade em avançar nas séries, não a aprendizagem.

Nesse sentido, a escola é vista como espaço de socialização que vai torná-la/lo como preparação dos estudantes para a inserção no mercado de trabalho e fazer com que sejam produtivas/os na sociedade capitalista por meio de controle das condutas. A garantia do sucesso parece depender da inserção no mercado de trabalho, mesmo que seja em condições precarizadas, e não de ensino-aprendizagem na formação escolar.

A escola e o conselho tutelar configuram territórios que Foucault definiu como instituições de sequestro, ou seja, que controlam os corpos e o tempo em nome da força produtiva. Como ele afirma: “Que o tempo de vida se torne tempo de trabalho, que o tempo de trabalho se torne força produtiva; tudo isto é possível pelo jogo de uma série de instituições que esquematicamente, globalmente, as define como instituição de sequestro” (FOUCAULT, 2003, p. 122).

Em entrevista com conselheiras/os, foi informado que muitos encaminhamentos das escolas ao conselho tutelar estavam relacionados com casos de *bullying* como mencionado neste trecho relatado:

Agora, assim, *bullying* sempre existiu. Só que agora tá em alta, né? Virou moda. Então, tem muitos casos de *bullying* na escola, muita coisa. [...] É, porque ela não aguentava mais a colega falar sobre algo no corpo dela, e aquilo foi passando. Foi passando, até que um dia ela projetou que aquilo ia acabar. Como que acabaria isso? Ela machucando a colega. Graças a Deus, não chegou até o final. Contaram. Alguma coleguinha contou pra professora, a coordenadora, não recordo, que fulano estava com algo cortante na mochila. Aí, elas não podem mexer, né. E aí, ela foi chamada na secretaria. A menina mesmo mostrou que estava. E aí, a ronda escolar junto com a direção, mais a família vieram aqui no conselho. [...] Graças a Deus que a outra menina que se sentia ameaçada, que levou o canivete, não conseguiu chegar até o final com o tal do canivete. [...] A gente ouve. A gente quer saber o que tá desencadeando isso na cabeça de uma criança, de uma adolescente dessa. Chegar ao ponto, né. Antigamente, briga era o quê? Puxar o cabelo, gritar. Hoje, não. Hoje já partem pra arma mesmo, né, porque isso é uma arma, arma branca. E aí, nós chamamos a família, notificamos a família, as duas famílias, né, são ouvidas. Passamos, aí vai pra pedagoga, vai pro psicólogo, se precisa de acompanhamento. Tudo aqui dentro. Se a psicóloga avaliar que precisa estender esse acompanhamento, ela vai dar o encaminhamento e a família vai dar, mas a gente tá por trás, e a escola junto com a gente, sempre. Não é chegar aqui e toma. (conselheira tutelar Helene)

O termo *bullying* tão presente nas discursividades do espaço escolar, na voz das/os profissionais da educação e das/os estudantes, também é evocado pelas/os conselheiras/os como um dos exemplos de encaminhamentos acionados pela escola e pelas famílias das/os estudantes. A lógica naturalizada do termo é reproduzida pelos discursos generalizados da mídia que o faz funcionar como parâmetro de verdade. A banalização do termo se materializa com as expressões “agora tá em alta” e “virou moda”. Refere-se às situações de violências, humilhação, enfrentamentos e comportamentos rotulados como agressivos que ocorrem no espaço escolar entre as/os estudantes. Que modos de subjetivação são produzidos por esses discursos naturalizados? Quais as implicações e os efeitos disso?

Há um efeito de verdade construído por esses discursos traduzido na naturalização do *bullying* no espaço escolar. A ênfase no termo traz à cena o sujeito marcado como vítima ou agressor: os chamados violentos, agressivos, de um lado, e do outro, como vítimas ou

coitados. Assim, para o agressor o procedimento é o da punição e para vítima, o da proteção. Deste modo, as situações enquadradas como *bullying* reforçam os aspectos de violência, de perigo e de risco nos espaços escolares, vistas como necessidade de intervenção dos conselhos tutelares, da ronda escolar e da justiça para lidar com tais situações. Nas palavras de Marafon (2013, p. 113):

Junto à afirmação de bullying, afirmam-se lugares estanques, essencializados e opostos, tais como as noções de criança vítima e agressor, as quais, por sua vez, retroalimentam a lógica binária que as sustenta, pois são constantemente evocadas para legitimar e comprovar a existência de bullying (já sob um enquadre estanque e restrito).

O episódio narrado acima trata de uma situação de risco iminente à integridade física de uma adolescente que poderia ser atingida por um canivete por outra colega de classe. Uma estudante estava sofrendo de forma recorrente com comentários sobre o seu corpo feitos por uma colega de classe. Depois disso acontecer de forma insistente, ela reagiu com um ato violento, com a tentativa do uso de um canivete. A reação da estudante não significa que ela em si seja rotulada como violenta. O auge da insuportabilidade por ser atacada verbalmente conduziu a sua reação. A situação tomou proporções que fizeram a escola acionar a ronda escolar, o conselho tutelar e a família. Após o ocorrido, essas instâncias foram acionadas para buscar soluções. Não nos interessa aqui interpretar o ocorrido por um viés de prevenção ou de prestar alguma solução, mas problematizar lógicas impregnadas. Nos chama atenção o interesse “em saber o que tá desencadeando isso na cabeça de uma criança, de uma adolescente dessa” (conselheira Helene). Por esse modo, parece que o problema é de dimensão psicológica/neurológica. Busca-se a causa de um modo individualizado. Não foi colocado em questão a contínua perturbação que a adolescente vinha sofrendo com o seu corpo. A situação ficou focada na reação da adolescente que usou o canivete, num enquadramento de *bullying*. Para as consideradas vítima e agressora, é comum o encaminhamento a profissionais especialistas de tratamento psicológico e/ou psiquiátrico.

Outros episódios narrados tratam de recebimento de ocorrências no conselho tutelar envolvendo situações de conflitos nas relações escolares. As/os conselheiras/os defendem que as escolas deveriam tentar lidar com essas situações antes de encaminhar ao conselho, e não tomar qualquer situação como motivo para isso. Nas palavras do conselheiro Tadeu: “eu acho que a escola poderia enxugar mais, fazer todas as tentativas possíveis antes de vir pro conselho.” As/os conselheiras/os percebem, através dos atendimentos solicitados, que há uma aguda ausência de diálogo no interior das escolas para resolver essas situações, e afirmam

haver conflitos que ocorrem nas escolas que poderiam ser resolvidos apenas “com orientação e não de conselho tutelar” (conselheira Rosana). Acaba acontecendo um inchaço de demandas ao conselho tutelar que não necessariamente deveriam ter sido encaminhadas ao órgão, como explicita a fala desta conselheira:

Nós temos, aqui, dentro da questão, vinculado a educação, a gente recebe, porque, assim, a gente deixa bem claro pras escolas: não é tudo que se acontece na escola, qualquer problema com criança e adolescente que o conselho tem que agir, que o conselho tem essa atribuição. Não. Existe uma limitação, entendeu. Quando a escola perdeu, tentou, não conseguiu, extrapolou todos os limites dela, tentativa familiar, até mesmo com a escola e o indivíduo, aí entra o papel do conselho porque faltou aquele direito pra criança e pro adolescente. (conselheira tutelar Helene)

Tomando como exemplo uma situação narrada pela conselheira Rosana que, sob o seu olhar, não precisava ter chegado ao conselho tutelar, segue o trecho abaixo:

[...] vou te falar um outro caso. Existe uma unidade particular que uma professora parece que falou mais alto com uma aluna e os pais foram lá pedir pra mandar a professora embora. Aquilo eu achei um absurdo, que eu falei que poderia ser resolvido, trocava de turno, trocava de professora, e isso foi trocado, e os pais mesmo assim pediram. A escola não atendeu a essa solicitação. Até orientei os pais, se quisessem retirar a aluna, porque a aluna já não tava mais com problema. Então, era só questão dos pais. [...] A escola, a princípio, deu conta. Só que os pais vieram aqui acionar. Então, por isso que veio parar no conselho. Não foi a escola que acionou dessa vez. Foram os pais acionando a professora. Então, a gente notificou diretora, professora. Eu fui até a escola. Fiz tudo o que eu podia fazer e a gente conseguiu resolver. A criança continua na escola. [...] A professora continua na escola. E a gente resolveu e não precisou ir pra justiça. [...] A escola tinha dado conta na verdade. A escola trocou, só que eles queriam que mandasse a professora embora. [...] Tipo, a professora tá lá há 15 anos. Então, ela tem uma certa experiência. Então, a gente chegou, conversou, ela explicou. Então, teve relatos de pais de outros alunos falando, elogiando a professora. Então, a gente conseguiu resolver nesse âmbito aqui. Mas só veio parar no conselho porque os pais solicitaram. (conselheira tutelar Rosana)

Esse relato diz respeito a uma situação em que a professora excedeu o tom de voz com uma estudante. A família exigiu que a professora fosse demitida e a escola não o fez. A medida da escola foi trocar a professora de turno. Insistindo no desejo de demissão da professora, a família recorreu diretamente ao conselho tutelar. A posição da conselheira é dar uma solução ao episódio: sugerir retirada da estudante da escola ou mudança do turno da professora. O desejo pela família da punição contra a professora força a produção de uma subjetividade penalizante. Não houve um diálogo entre família e escola, mas sim a intervenção do conselho tutelar, de uma instância externa na mediação e outras famílias se mobilizaram a favor da professora.

Este episódio foi o único relatado que provém de uma escola particular. No mais, como narrado nas outras entrevistas, as demandas eram de escolas públicas ou de famílias habitando territórios de pobreza. Isso indica que grande parte das ocorrências que chegam ao conselho tutelar decorrem de famílias pobres. Sobre esse aspecto, Nascimento e Scheinvar (2010, p. 21) afirmam que

Isso não quer dizer que os não pobres têm seus direitos garantidos pelo poder público, mas que podem comprar os serviços necessários, resolvendo ou encaminhando de forma privada seus conflitos, seja para manter a possibilidade de sua autorregulação e de sua privacidade, seja porque a qualidade e a eficácia dos serviços públicos são questionáveis.

Percebemos em entrevistas realizadas na escola Marighella e nos conselhos tutelares, o temor que existe por parte das/os estudantes e, por vezes, das/os próprias/os responsáveis em relação ao conselho tutelar devido ao caráter punitivo, como é caracteristicamente reconhecido. Essa observação se fez presente em todas as entrevistas. Enfatizam o medo sentido pelas pessoas quando se fala sobre conselho tutelar ou quando veem as/os conselheiras/os ou sua equipe técnica.

Até porque quando chega o conselho [na escola], o conselho [tutelar] tem uma imagem às vezes ruim pra criança e adolescente. Ela acha que ele vai chegar e vai prender eles. E que não é esse, a gente tá lá pra garantir o direito deles. É o contrário.

A gente chega na porta da escola com o carro escrito “conselho tutelar”, pra eles é um pavor. E, na verdade, a gente tá ali a favor dele [estudante]. Não tá ali contra ele, entende? Às vezes, a gente tenta reverter essa história porque quando a criança e o adolescente tá fazendo alguma coisa em casa, e fala assim: ‘olha, eu vou chamar o conselho tutelar pra te levar’, que não é verdade. Conselho tutelar não leva ninguém. (conselheira tutelar Rosana)

[...] porque muita gente não sabe, e tem uma visão muito deturpada do que é o conselho tutelar, entendeu. [...] a gente vê quando os usuários chegam aqui, eles falam ‘nossa, eu tinha uma visão totalmente diferente de conselho. Eu pensei que eu chegasse aqui, e as crianças, principalmente, acham que vão ficar presas aqui, né’, quando eles entram aqui, eles já entram em pânico, eles já entram aqui já chorando. E aí, a gente conversa. ‘Ah, eu pensei que o conselho tutelar fosse outra coisa.’ Porque as pessoas identificam o conselho tutelar como órgão punidor, né. E aí, assim, quando você vai ser punido, você vai pro conselho tutelar. Ele não tem a visão de que eu vou tentar ajuda no conselho tutelar, porque todos os meus recursos terminaram. (conselheiro tutelar Tadeu)

[...] uma coisa que eu gostaria de complementar é que o conselho tutelar é visto, assim, como eu não tô com o livro aqui, se não te mostraria: ‘O menino que tinha medo do conselho’. E aí, eu acho que a gente poderia ter mais essa participação na escola, tentando tirar esse medo do conselho, que eu já atendi gente aqui. Esse último atendimento que eu fiz hoje, é a mãe falou assim: “Eu falei com ela que eu ia denunciar ela [a filha] no conselho tutelar.” E aí, assim, você ainda vê o conselho tutelar como uma punição, e não como aquilo que a gente quer fazer, que é mediar, que é indicar pro jovem aprendiz, que é diminuir a dificuldade de aprendizagem, que é diminuir o conflito, talvez, ajudar num abuso, entendeu?

E aí, as pessoas, infelizmente, ainda vê como uma coisa ruim, como uma punição.” [...] eu acho que, assim, a gente enquanto conselho, a gente tinha que arrumar alguma forma da gente entrar na escola pra tentar tirar essa parte negativa do conselho, e mostrar pra escola que a gente poderia trabalhar junto. Uma parceira: escola, família, conselho tutelar, tudo em função do, do... adolescente, da criança e do adolescente, porque a função do conselho é essa, né. É vir a priorizar os direitos e deveres da criança e do adolescente quando foram violados. Eu acho que teria que ter isso, mais essa participação. [...] Eu acho que as pessoas que, não tem aquela questão de ‘vou falar com seu pai, com sua mãe, ein, que você tá fazendo bagunça’ equivale a ‘vou denunciar você pro conselho tutelar.’ [...] Se você pegar, eu quando eu dava aula, eu já tive pessoas falando que assim: ‘Ih, essa professora aí já foi denunciada no conselho tutelar’. Aí, a gente olhava assim, sabe? Tipo assim, ela foi punida, ela levou uma advertência, alguma coisa ruim. E, às vezes, ela poderia ter vindo aqui no conselho tutelar porque pediu uma ajuda. [...] Ou então porque assim, a mãe, de repente, viu que tinha um excesso. Por exemplo, ela deu uma prova. E aí, a menina faltou, o aluno faltou. A mãe pegou e deu um atestado. A professora, de repente não aceitou. Ou, então, a mãe ligou e falou assim: “Olha, ô pedagoga, a minha filha não foi porque tava passando mal”. Mas tem atestado? Não. Ah, então, não vou aceitar.

E aí, ela veio aqui denunciar isso no conselho tutelar. Às vezes, é uma coisa pequena, sabe. E aí, a pessoa fica rotulada porque foi denunciada no conselho tutelar. [...] Se você sair daqui agora e falar que “ai, eu tava”. ‘Você tava no conselho tutelar?’ As pessoas vêem como uma coisa ainda, assim, punitiva, como uma coisa como se fosse delegacia, alguma coisa ruim. (Rita, pedagoga no conselho tutelar)

Esse conjunto de narrativas aborda sobre as referências que a população tem sobre o conselho tutelar: terror, medo, prisão, denúncia, punição, etc. É instigante pensar sobre essas impressões acerca do órgão. Como se constroem? Esse sentido de punição e de criminalização se afasta da ideia do conselho tutelar como um lugar de condição para o aconselhamento, para a reivindicação ou para a luta de um direito violado.

Outro aspecto relevante diz respeito às culpabilizações e às rotulações sobre as famílias, sendo comumente chamadas como “desestruturadas” e/ou “negligentes” no conselho tutelar.

[...] Porque, assim, um aluno que tem uma família desestruturada, dentro do âmbito do tráfico, ele se sente poderoso. Então, ele geralmente, ele é o líder na escola. E aí, com isso, ele confronta e afronta os professores.[...] (conselheiro tutelar Tadeu)

[...] que que tá acontecendo hoje que eu percebo, nós percebemos no conselho. Tudo começa na família, né. Uma família que não tá estruturada, você acaba trazendo uma criança, um adolescente não estruturado e aí acaba berrando. E aí, não é transferência de papel, mas aí a família não consegue, joga pra escola ou pra igreja, que seja, mas aqui [na entrevista] o foco é escola. A escola, hoje em dia, mais ainda, está cada vez mais se sentindo limitada, né, e por pouco, por pouco que consegue já joga pro conselho, né. (conselheira tutelar Helene)

Uma forma da gente ter de ajudá-los [criança e adolescente], muitas das vezes, a sair dessa situação de agressão, de drogas, de abandono, né, porque muita das vezes, os pais são mais negligentes que os filhos. (conselheiro tutelar Tadeu)

O discurso das/o conselheiras/o ao mencionar o fator “família desestruturada” e “família negligente”, que também aparece com frequência em outras entrevistas, marca um parâmetro de culpabilização sobre a família. É um modo simplista de categorizar a origem de algum problema que chega ao conselho tutelar, estigmatizando as famílias que não correspondem ao modelo hegemônico estabelecido na sociedade capitalista, pautada na lógica classista, com condições socioeconômicas definidas como inadequadas. A falta de responsabilização da família é o alvo para justificar a conduta desviante da/o estudante. Por esse modelo, se entende que a conduta é desviante porque a família não soube cuidar, desconsiderando o seu contexto social enquanto problema estrutural. A cobrança recai sobre a família (idealizada), a grande responsável pelos cuidados da criança e do adolescente. A todo instante está sendo falado que a família não tem se responsabilizado pela educação de suas/seus filhas/os. Cabe também questionar o que significa família e a composição idealizada de família no ECA. Afinal, quais parâmetros enquadram o que se chama de família na perspectiva de atuação do conselho tutelar, da escola e do Estado?

Sendo este “ideal” de família, “[...] calcado no modelo burguês-cristão que prima pelas boas condições financeiras, morais e religiosas [...] o processo de desqualificação das famílias pobres que, pela condição de miserabilidade em que vivem, perdem a tal dignidade por se encontrarem, na maioria das vezes, distantes do referido ‘padrão ideal’” (BARBOSA et al., 2002, p. 202). É um ideal de família que atende aos interesses do Estado.

Esse modo de operar na interlocução do conselho tutelar entre a escola e a família é o que compreendemos como “individualização das questões sociais” (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2010, p. 27), ou seja, um modo de intervenção com referência na competência técnica: “[...] o conselheiro se apega à sua autoridade, às suas verdades particulares, aos seus princípios morais, por serem as únicas possibilidades ou os recursos disponíveis.” (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2010, p. 29). Por esse modo se produz a desqualificação da família pobre/vulnerável e a sua negação enquanto uma outra possibilidade de configuração familiar.

[...] individualiza-se e particulariza-se cada caso como se fosse uma disfunção, uma “desestrutura” provinda da família. Esta, a família, será a primeira a ser esquadrinhada, acusada e controlada, como se nela estivessem as possibilidades de se reverter um quadro político-social (SCHEINVAR, 2006, p. 6)

O conselho tutelar opera pela regulação, disciplinarização e controle das condutas das famílias que recorrem ao órgão ou que são encaminhadas pelas escolas por meio de mecanismos de enquadramento. A lógica dos direitos prescritos no ECA é uma estratégia de

controle da vida das crianças, adolescentes e suas famílias, sobretudo pobres, aos interesses do Estado. Há uma ampliação de forças que fortalece o Estado como interventor na regulação das vidas na sociedade capitalista. As técnicas disciplinares se expandem na sociedade de controle travestidas dos discursos de liberdade, segurança e proteção.

O mesmo discurso que responsabiliza a família também é enunciado na escola Marighella, como é descrito no seguinte fragmento:

Sentada no fundo da sala, observo a reunião. A reunião que logo se iniciava dentro de uma sala de aula, contava com a participação de quase 20 responsáveis de duas turmas do nono ano, a orientadora e a coordenadora pedagógicas. Segundo a orientadora, eram as duas turmas mais problemáticas em termos de notas baixas e problemas de comportamento. Num primeiro momento, a orientadora foi falando da importância necessária de haver parceria da família com a escola. A palavra “parceria” foi se repetindo algumas vezes. Ela chamava bastante atenção da necessidade da presença da família na educação dos seus filhos, pois isso não depende só da escola. [...] Aquela reunião era a ‘reunião de resultado’. Segundo a orientadora, muitos estudantes chegando no terceiro bimestre com notas muito baixas e a hora de levantar era agora. E a família tinha que ajudar. A família tem que olhar o caderno, tem que perguntar como foi na escola, colocar para fazer o dever. Também afirmou que pra uma reunião com duas turmas, tinha pouca gente presente ali, que não adianta cobrar só da escola, que não adianta falar que é por falta de tempo. (fragmento do diário de campo, 6 de agosto de 2018).

O discurso pautado na moralização das condutas familiares (e da sua condição de pobreza) reproduz as mesmas lógicas de controle que são operadas pelo conselho tutelar. “Entender a família como um espaço instrumental é uma maneira de despotencializar o seu conteúdo político, a dimensão política inscrita tanto na relação interna da família, quanto na relação que as formas de gestão política estabelecem com a família.” (SCHEINVAR, 2008, p. 2).

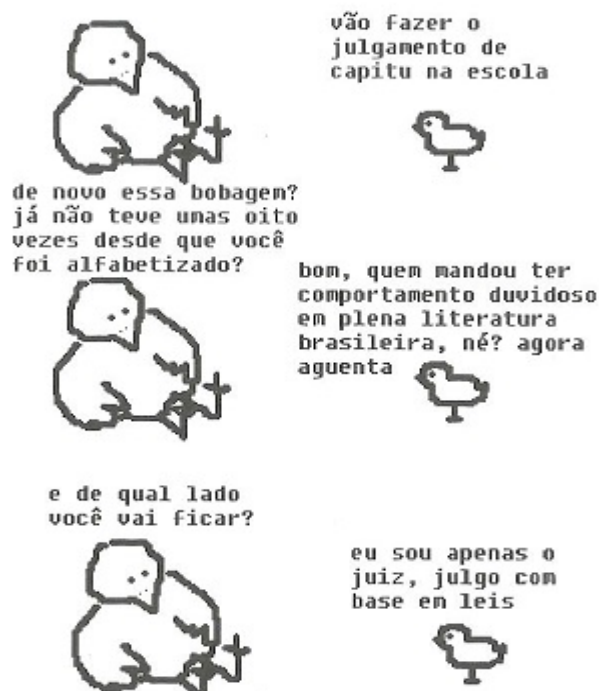
O recurso da judicialização das relações escolares despotencializa a instituição escolar, provocando um esvaziamento da autonomia da escola quando episódios de conflitos e de outras naturezas entre estudantes ou entre estudantes e profissionais da educação se deslocam cada vez mais do campo pedagógico para o campo (não) jurídico, mediante a ações de tecnologias de coerção, vigilância e criminalização das ações infantojuvenis. O conselho tutelar acaba apresentando-se como uma instituição punitiva que consolida a lógica homogeneizadora da escola e desqualifica a sua função de aconselhamento.

PARA UMA (NÃO) CONCLUSÃO: MEANDROS DA PESQUISA AINDA EM ABERTO

Diante dos percursos curvilíneos da pesquisa, esse momento da escrita pretende repensar a ideia de conclusão ao sublinhar a provisoriedade desse fechamento, uma vez que não desejamos esgotar com soluções conclusivas a problemática da judicialização da vida escolar, mas deixar as pistas dos pensamentos tomarem continuidade com descaminhos outros sem pontuar o fim. Imbuídas/os dessa intenção, com Michel Foucault (1998, p. 13), indagamos: “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?”.

Há uma célebre série de tirinhas intitulada *O pintinho*, que circula na internet desde o ano de 2009, assinada pela quadrinista carioca Alexandra Moraes. Com a repercussão, a coletânea de tirinhas foi publicada, posteriormente, em três diferentes livros impressos. A série consiste em curtos diálogos entre dois interlocutores principais: uma galinha e o seu pintinho, discutindo com humor sobre assuntos desde o cotidiano brasileiro até questões existenciais da vida.

Figura 1 – Banda desenhada



Fonte: MORAES, Alexandra, 2014.

Em um dos episódios extraído do livro “O pintinho 2: para sempre classe média” (MORAES, 2014), intitulado “o juiz”, é abordado de forma irônica a famosa discussão, muitas vezes, ensejada nas aulas de literatura do ensino médio referindo-se ao clássico enredo “Dom Casmurro”, de Machado de Assis. Afinal, Capitu traiu ou não traiu Bentinho?

Como podemos ver na tirinha, o pintinho comenta com a sua mãe-galinha que, mais uma vez, vai ocorrer a discussão acerca da inocência – ou não – de Capitu. Ao ser interrogado pela mãe-galinha qual será o seu posicionamento nesse certame, o pintinho retruca de forma mordaz: “eu sou apenas o juiz, julgo com base nas leis”. Ora, logo de início, nos chama atenção a recorrência de postulados jurídicos nas falas e nas possibilidades de ações nos espaços escolares: “vão fazer o julgamento” em sala de aula, do qual ele, o pintinho, cumprirá o que afirma a “lei”. A tirinha nos leva a refletir sobre a analogia de uma escola como um tribunal para julgar e punir. Como um simples exercício escolar durante o tempo de aula, aparentemente sem nenhuma grande consequência, tal atividade propõe e organiza a instauração de um pequeno tribunal cuja finalidade é a de chegar a um veredicto final sobre essa questão – a traição ou não de Capitu – por meio do julgamento. Apresentando comicamente a situação literária dos personagens machadianos, desta maneira, a tirinha explicita a familiaridade a que estamos todas/os expostos com o jargão judicial, demonstrando o quão entranhado esse linguajar e outras práticas, com princípios judicializantes, mas sobretudo a naturalidade de seu uso no espaço escolar.

O que colocamos em análise ao longo desta dissertação foi a expansão da lógica judicializante em todas as direções e os seus efeitos nas produções de subjetividade no cotidiano social. Essas produções, que geram pedidos de punição e castigo e práticas de denúncia e vigilância, com a crença na lei como referência, têm conduzido o processo de judicialização da vida. Com um conjunto de forças atuantes, percebemos a expansão capilarizada, com ênfase nos territórios da escola e do conselho tutelar, dos procedimentos dos tribunais no cotidiano da vida comum, que ditam a regulação e o controle das condutas. Percebendo a reprodução de tribunais que operam com discursos e práticas moralizantes, com sanções e com assujeitamentos diante desses fluxos cotidianos, tivemos como interesse explorar o funcionamento da maquinaria e de suas engrenagens nesses espaços instituídos – a escola e o conselho tutelar – que vão moldando posturas policiais calcadas na lógica penal. No exercício de tensionar essas produções é que convocamos o desejo de abrir brechas que possam romper com as capturas para mirar outros modos de existência que não prezem pela contenção da vida, mas que possam trazer à tona insurgências pela afirmação da vida

como potência, sobretudo na escola, espaço de formação e convivência que desejamos continuar construindo e pensando.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

AGUIAR, Katia e ROCHA, Marisa. Micropolítica e o Exercício da Pesquisa-intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, p. 648-663, 2007.

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AQUINO, Julio. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2016, p. 39-56.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

AUGUSTO, Acácio. Juridicalização da vida: democracia e participação. Anarquia e o que resta. **Psicologia & Sociedade**; n. 24, 2012, p. 31-38.

BARBOSA, Carla et al. Problematizando as redes que tecem as práticas dos especialistas no Juizado da Infância e da Juventude. In: NASCIMENTO, Maria Lívia (org.). **Pivetes: a produção de infâncias desiguais**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002, p. 198-216.

BATISTA, Vera. Adesão subjetiva à barbárie. In: BATISTA, Vera Malaguti (org.) **Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal**. Rio de Janeiro: Revan, 2012, p. 307-318.

BOCCO, Fernanda. A Psicologia no Estado Penal: Possibilidades e Estratégias para subverter a Judicialização. In: NASCIMENTO, Maria Lívia. (org.). **Pivetes: a produção de infâncias desiguais**. Niterói: Intertexto, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF: Senado, 1990.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 867**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro. In: CUÉLLAR, R. (ed.) **Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina**. Costa Rica: IIDH, USAID, Fundação Ford, 2000a.

CESAR, A. C. **Crítica e tradução**. São Paulo: Ática, 1999.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, 2002.

COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, Maria Lívia. Implicar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia; MARASCHIN, Cleci (orgs.) **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-134.

COIMBRA, Cecília; SCHEINVAR, Estela. Subjetividades punitivo-penais. In. BATISTA, Vera (org.) **Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal**. Rio de Janeiro: Revan, 2012, p. 59-68.

CRESCER violência nas escolas. O Estado de São Paulo, São Paulo, 25 de agosto de 2017. Disponível em: <<http://opinio.estado.com.br/noticias/geral, cresce-violencia-nas-escolas,70001949611>>. Acesso em: 24 outubro 2017.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Tradução de Heci Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DEBARBIEUX, Eric. **Violência na escola**: um desafio mundial? Paris: Instituto Piaget, 2002.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. **O Mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996, p. 83-96.

_____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____; GUATTARI, Felix. Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-imperceptível. In: **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. (v. 4). Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DIAS, Rosimeri. Trajetórias poéticas por entre formação, arte e escola básica. In: RIBETTO, A. (org.) **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014, p. 34-47.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano. A. Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de *Indisciplina*. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012.

FISCHER, Rosa. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 49-70.

FLAUZINA, Ana Luiza. *Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro*. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. A “Governamentalidade” (1978). **Ditos e Escritos**, vol. IV. Estratégia, poder – saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, v. 1, 1985.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Segurança, território, população** (Curso no Collège de France, 1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

HECKERT, Ana Lucia; ROCHA, Marisa. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Revista Psicologia & Sociedade**; n. 24, p. 85-93, 2012.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KAMLER, B. e THOMSON, P. Trabalhando com literaturas. In: Somekh, B. e Lewin, C. **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-96.

LOBO, Lilia. A Expansão dos Poderes Judiciários. **Psicologia & Sociedade**; n. 24; p. 25-30, 2012.

LOURAU, René. **Lourau na UERJ – 1993 – Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MACHADO, L. D. e LAVRADOR, M. C. As políticas que incidem sobre a vida. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, nº 1, p. 118-133, 2010.

MARAFON, Giovanna. *Vida em judicialização: efeito bullying como analisador*. 2013.163 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

MARAFON, Giovanna; SCHEINVAR, Estela; NASCIMENTO, Maria Lívia. Conflitos enquadrados como *bullying*: categoria que aumenta tensões e impossibilita análises. **Revista Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, vol. 26, n-2, p. 87-104, 2014.

MARAFON, Giovanna. **Figuras do judiciável**: entre a escola e o tribunal. In: LEMOS, Flávia. et al (org.). **Crianças, adolescentes e jovens**: políticas inventivas transversalizantes. Curitiba: CRV, 2015, p. 127-140.

MENDES, Wilson. Pais e professores reclamam de violência em escolas de Niterói e São Gonçalo. **Jornal Extra**, Rio de Janeiro, 14 de junho de 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/a-violencia-que-vai-escola-todo-dia-21974928>>. Acesso em: 24 outubro 2017.

MORAES, Alexandra. **O pintinho**: preto. São Paulo: Lote 42, 2014.

NASCIMENTO, Maria Lívia. Pelos caminhos da judicialização: lei, denúncia e proteção no contemporâneo. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 3, p. 459-467, jul./set. 2014.

_____. **Proteção e negligência**: pacificando a vida de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Nova Aliança Editora e Papéis, 2016.

NASCIMENTO, Maria Lívia; SCHEINVAR, Estela. Crises e deslocamentos como potência. In: NASCIMENTO, Maria Lívia; SCHEINVAR, Estela. (orgs.). **Intervenção socioanalítica em conselhos tutelares**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 19-36.

NASCIMENTO, Maria Lívia; SCHEINVAR, Estela. De como as práticas do conselho tutelar vêm se tornando jurisdicionais. **Aletheia**, n.25, p.152-162, 2007.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Declaração** – Isto não é um manifesto. São Paulo: n-1 edições, 2014. 2ª Ed., 2016.

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. **Anarquismos e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASSETTI, Edson. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSETTI, Edson. O governo das condutas e das contracondutas do terror. In: CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). **Terrorismo de Estado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 35-66.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.

PATTO, Maria Helena. **Mutações do Cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

PENNA, Fernando. O 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, p. 35-48.

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **CAPES**, Brasília, 03 setembro 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em: 03 agosto 2017.

PIZARNIK, Alejandra. **Árvore de Diana**. Tradução de Davis Diniz. Minas Gerais: Relicário, 2018.

POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault: entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: Frigotto, G (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ROCHA, Marisa; AGUIAR, Katia. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2003, p. 64-73.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: Silva, Tomaz; Moreira, Antônio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANGENIS. Luiz Fernando Conde. Disciplina e castigos corporais nas escolas do Rio de Janeiro: Século XIX. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 98-114, jan/jun, 2006.

SANTOS, Daniele; DIAS, Rosimeri. Invenção e formação de professores entre escritas e problematizações. In. LEMOS, Flávia et al (org.). **Criações transversais com Gilles Deleuze: artes, saberes e política**. Curitiba: CRV, 2016.

SÁVIO, Luan. *A Educação Sitiada: policiamento e polícia em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro*. 2016.139 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SCHEINVAR, Estela. A indústria da insegurança e a venda da segurança. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 3, p. 481-490, jul/set 2014.

_____. Idade e Proteção: fundamentos legais para a criminalização da criança, do adolescente e da família (pobres). In. NASCIMENTO, Maria Livia (org.).

Pivetes: a produção de infâncias desiguais. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002, p. 83-109.

_____. Conselho tutelar e escola: A potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, n. 24 (n. spe.): p. 45-51, 2012.

_____. O conselho tutelar como dispositivo de governo. **I Colóquio Nacional Michel Foucault: Educação, Filosofia, História – Transversais**, p. 1-9, 2008.

_____. **O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

_____. Tensões, rupturas e produções na relação entre o Conselho Tutelar e a escola. In. SCHEINVAR, Estela; ALGEBAILÉ, Eveline (orgs.). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 135-166.

_____; SÁVIO, Luan. Violências escolar: efeitos da normalização e da prática penal. **Revista EPOS**, vol. 6, nº. 2, p. 53-69, jul-dez 2015.

SCHEINVAR, Estela; NASCIMENTO, Maria Lívia. De como as práticas do conselho tutelar vêm-se tornando jurisdicionais. In: **Aletheia**, n. 25, 2007, p. 152-162.

SPOSITO, Marília. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, vol.27, nº.1, p.87-103. Junho 2001.

TELES, Edson. A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção. In. GALLEGU, Esther (org.). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 65-72.

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In. Velho, Gilberto. e Alvito, M. **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1996.

WERTHEIN, Jorge. A violência que vai à escola todo dia. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro, 22 de outubro de 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/a-violencia-que-vai-escola-todo-dia-21974928>>. Acesso em: 24 outubro 2017.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com conselheiras/os tutelares

I - Trajetória Pessoal/Profissional

1. Conte um pouco sobre a sua trajetória até chegar neste cargo. Por que o Sr./Sra. escolheu ser conselheiro/a? Como se interessou por este ofício?
2. Como é a realidade do seu trabalho atualmente?
3. O que considera mais desafiador no seu cotidiano? [Algum exemplo?]

II - O Conselho Tutelar da Unidade I (Centro), de São Gonçalo (RJ)

4. Há algum tipo de articulação entre as três diferentes unidades de conselho tutelar em São Gonçalo? [Se sim, qual/quais?]
5. O conselho tutelar desta unidade atende quais localidades do município? Há alguma exigência, neste sentido, para que o caso possa ser atendido aqui?
6. Em quais situações o conselho tutelar é mais acionado? Qual é a ocorrência mais frequente?
7. Quais as funções exigidas no trabalho de conselheiro tutelar? [Poderia dar algum exemplo?]
8. Diante das condições, o/a Sr./Sra. considera que o cargo de conselheiro/a dá conta do que se propõe?

III - A relação do conselho tutelar com as escolas de São Gonçalo (RJ)

9. Qual o papel do Conselho Tutelar com as escolas de São Gonçalo?
10. Qual tipo de violência/conflito escolar que esse conselho tutelar mais recebe ocorrência? [Algum exemplo?]
11. Quais são as medidas/práticas tomadas pelo conselho ao receberem casos de conflitos escolares?

IV - Compreensão sobre a judicialização

12. Em que situações o conselho tutelar deve ser acionado?
13. Há uma pauta específica para as demandas escolares?
14. O que o Sr./Sra. Pensa sobre o excesso de conflitos escolares que são resolvidos pela justiça?
15. Pela sua experiência, que medidas a escola poderia realizar para solucionar seus conflitos?

V - Considerações Finais

16. No contexto atual, qual a importância que o Sr./Sra. confere ao cargo de conselheiro/a hoje?
17. Gostaria de fazer algum comentário complementar sobre a nossa entrevista? Ou algum aspecto que gostaria de destacar ou de retificar?
18. Poderia me indicar alguma escola para participar da pesquisa?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a coordenadora e orientadora pedagógicas

- 1) Como foi o desenvolvimento do projeto de Prevenção da violência na escola? O que levou ao seu desenvolvimento? Como repercutiu? Quem participou?
- 2) Que exemplos de demandas chegam até vocês? Quais os encaminhamentos?
- 3) Como é a relação da escola com o conselho tutelar?
- 4) O que a escola encaminha ao conselho tutelar? Quais exemplos de demandas encaminhadas para o conselho tutelar? Por quais motivos?
- 6) Em que circunstâncias a escola aciona a família? Em que circunstâncias a família aciona a escola?
- 7) Como é a relação da escola com a Roda Escolar?

APÊNDICE C – Carta de apresentação



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FFP — FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PFDS



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos, junto ao(s) Sr(s) responsável(is) pela **Fundação Municipal de Educação de Niterói**, a estudante **Ingrid de Faria Gomes**, matriculada no curso de Mestrado (*stricto sensu*) em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais –, ME 1710341, nesta Unidade de Ensino Superior, que encontra-se realizando a pesquisa intitulada “A judicialização das relações escolares”, sob a orientação do professor Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que a referida mestranda realize entrevistas semiestruturadas com o Conselheiro Tutelar da unidade III, do Município de São Gonçalo. Esclarecemos que a fim de preservar o sigilo e a ética, fica assegurado que não será divulgada a identificação de nenhum participante, e que a sua participação está isenta de qualquer despesa. Para esclarecimento de eventuais dúvidas, é possível entrar em contato com a pesquisadora através do seguinte email: ingridfgomes@gmail.com. Agradecemos a vossa compreensão e colaboração nesta pesquisa

São Gonçalo, 18 de junho de 2017.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Anelice Ribetto', is written over a horizontal line.

Prof. Dra. Anelice Ribetto-
Coordenadora do PPGEDU- FFP / UERJ
M.35149-4

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FFP — FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PFDS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o: _____.

Vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa:

“A judicialização das relações escolares”.

Pesquisadores:

Mestranda: Ingrid de Faria Gomes | E-mail: ingridfgomes@gmail.com

Orientador: Prof.º Dr. Luiz Fernando Sangenis | E-mail: ifsangenis@gmail.com

Justificativa:

As múltiplas facetas da violência que adentram as diversas instituições de ensino têm desafiado todas as esferas do cotidiano escolar. Com a crescente judicialização, a natureza desta pesquisa aponta a necessidade de analisar as práticas punitivas direcionadas às/aos estudantes em resposta a estas situações de violência escolar.

Objetivos:

A pesquisa tem como objetivo geral investigar a cultura escolar marcada pela violência em interface com a inserção do sistema jurídico na escola como uma instituição julgadora e definidora no processo de resolução/mediação de conflitos escolares.

Metodologia:

A realização de entrevistas individuais e semiestruturadas com pedagogas e conselheiros tutelares, com duração média de 60 minutos.

Riscos e Benefícios:

Não são previstos riscos físicos ou morais. A contribuição para os estudos do campo da violência escolar é o benefício esperado.

Eu, _____,
 de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informada(o) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação - PFDS da UERJ/FFP. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e

meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista para fins acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Ingrid de Faria Gomes, mestranda.

Prof.º Dr.º Luiz Fernando Conde Sangenis, orientador.

[assinatura da/o voluntária/o]

Nome completo: _____.

E-mail: _____.

Tel:

_____.

Identificação (RG): _____|São Gonçalo, ____ de _____ de 2017.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma da/o voluntária/o e outra para os arquivos dos pesquisadores.