

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PÓS-GRADUAÇÃO “*STRICTO-SENSU*”
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

**A JUDICIALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ESCOLARES
E O ANALISADOR “FICHA DE COMUNICAÇÃO DE CASOS
SUSPEITOS OU CONFIRMADOS DE VIOLÊNCIA
CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES”**

Samantha Carvalho Felício

Niterói

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PÓS-GRADUAÇÃO “*STRICTO-SENSU*”
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

**A JUDICIALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ESCOLARES
E O ANALISADOR “FICHA DE COMUNICAÇÃO DE CASOS
SUSPEITOS OU CONFIRMADOS DE VIOLÊNCIA
CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES”**

Dissertação apresentado à banca examinadora da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para o curso de Mestrado do Departamento de Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Lilia Lobo

Área de concentração: Subjetividade, Política e Exclusão Social.

Niterói
2014

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

F314 Felicio, Samantha Carvalho.

A judicialização das relações escolares e o analisador “Ficha de comunicação de casos suspeitos ou confirmados de violência contra crianças e adolescentes” / Samantha Carvalho Felicio. – 2014.

137 f.

Orientadora: Lilia Ferreira Lobo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2014.

Bibliografia: f. 108-126.

1. Ação judicial. 2. Escola. 3. Subjetividade. I. Lobo, Lilia Ferreira. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD 158

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr. Lilia Ferreira Lobo – Orientador

UFF

Profa. Dra. Maria Livia do Nascimento

UFF

Profa. Dra. Esther Maria de Magalhães Arantes

UERJ

**Agradeço à Lilia pela delicadeza,
lições de vida e de profissão.**

Para Lara pela alegria que ilumina nossas vidas.

*Pareceu-me que entre as
práticas sociais em que a análise histórica
permite localizar a emergência de novas
formas de subjetividade, as práticas
jurídicas, ou mais precisamente as práticas
judiciárias, estão entre as mais
importantes.*

Michel Foucault

Resumo

O presente trabalho pretende discutir a entrada maciça de leis e regulamentos no cotidiano escolar, o que nomeamos como “judicialização” das práticas escolares. Esta enxurrada de prescrições e intervenções legais produzem alterações significativas nas relações entre professores e alunos. Para enunciar tal situação, tomamos a iniciativa de implementação de uma Ficha de comunicação de casos suspeitos ou confirmados de violência contra crianças e adolescentes como um analisador deste processo, fomentando através da problematização de falas e percepções de professores as interferências e a produção de modos de regular famílias, professores e alunos.

Palavras-chave: Judicialização, escola, produção de subjetividade.

Abstract

This paper discusses the influx of laws and regulations in school life, which we name as "legalization" of school practices. This barrage of legal prescriptions and interventions produce significant changes in the relationships between teachers and students. To enunciate such a situation, take the initiative to implement a sheet reporting suspected or confirmed of violence against children and adolescents as an analyzer of this process cases, by promoting questioning of speech and perceptions of teachers interference and production modes regular families, teachers and students.

Keywords: Judicialization, school, production of subjectivity.

SUMÁRIO

Apresentação

1. Para começo de conversa.....	10
1.1. Educação ou saúde?.....	11
1.2. Linhas duras na educação: a medicalização e a judicialização	18
1.3. Da RPE à PROINAPE – a violência e a “expansão do judiciável”	24
1.4. Afinal, o que é “judicialização”?.....	29
1.5. Sobre a organização do trabalho.....	34

Capítulo I – Sobre o campo da pesquisa

I.I. O analisador “Ficha de Notificação Compulsória dos Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro”.....	36
I.II. O grupo de trabalho “Violência e escola” e o projeto de grupos temáticos.....	42
I.III. O campo VIII da Ficha.....	46
I.IV. A pesquisa-intervenção.....	50

Capítulo II – Intercessores, ideias, teorias e práticas

II.I. <i>“Quando se quer que se siga uma lei, para que todos tenham conhecimento dela, se começa pela escola”</i>	53
II. II. <i>“Os conteúdos são construídos para alunos normais, com família que faz dever de casa”</i>	67
II. III. <i>“A lei pode ajudar a eliminar as diferenças e respaldar professor”</i>	75

II.IV. *“Temos que nos respaldar, a responsabilidade sempre cai para a escola”*.....82

II. V. *“Damos banho, alimentamos e educamos, não sobra nada para eles”*.....92

II.VI. *“As famílias atuais são piores do que as de antigamente”*98

Conclusão

Afinal, podemos *“topar risco”*?.....104

Referências.....108

Anexo I.....127

Anexo II.....129

Anexo III.....131

AnexoIV.....130

Anexo V.....134

Apresentação

1. Para começo de conversa...

Numa escola do ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro, são recorrentes problemas de indisciplina com inúmeros alunos, mas destacando um em especial, numa combinação de dificuldades de aprendizagem e agressividade, se torna “impossível para toda a equipe da escola”. Diante da ameaça de transferência do aluno para a terceira unidade escolar, uma equipe interdisciplinar composta de professores, psicólogos e assistentes sociais é chamada a intervir na situação. A direção da escola é enfática: “Para começo de conversa, este menino só entra aqui novamente se tiver um mandado de segurança”. (Diário de campo em 10 de setembro de 2012).

1.1. Educação ou saúde?

“Uma teoria é uma caixa de ferramentas (...), é preciso que sirva, é preciso que funcione e não para si mesma”
Deleuze; Foucault (2008b)

Em novembro de 2008, passei a integrar o Programa da Secretaria Municipal de Educação, na Rede de Proteção ao Educando - RPE¹. Neste momento, eu havia concluído a graduação em Psicologia na Universidade Federal Fluminense e iniciava uma pós-graduação ligada à Psicologia Clínica na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O concurso que fiz objetivava o ingresso na Secretaria Municipal de Saúde, mas acabei sendo chamada para atuar na área da Educação, situação que inicialmente me causou certo desconforto. Até então, nunca havia estado em uma escola de ensino fundamental da rede pública. Este encontro me oportunizou contato com uma realidade diferente, em que professores proferiam tantas queixas e insatisfações em relação às famílias, aos colegas, aos alunos, entre muitas outras. Como analisar isso tudo?

Isto me inculcou um enorme ponto de interrogação: afinal, como poderia atuar de maneira ética neste campo? O que era pertinente na prática do psicólogo na educação? Deveria atender alunos seguindo o modelo clínico, conforme era pedido pelas escolas? A que recorrer diante de tantas dúvidas? Precisava encontrar sentidos...

1

RPE (Rede de Proteção ao Educando) foi um programa, implementado em 2007, que inseria psicólogos e assistentes sociais em Escolas Municipais. Atualmente o programa foi renomeado como NIAP – Núcleo de Apoio às Escolas, modificando alguns aspectos suas intervenções, como veremos mais detidamente a seguir.

Diante de tantos nós e tensionamentos da educação, adentrei esta teia, juntamente com outros psicólogos que poderiam ser a tão esperada solução das situações que mobilizavam e desconcertavam, geralmente protagonizadas pelos “alunos-problema”. Neste período, nos questionávamos sobre como poderíamos exercer um trabalho que não se sustentasse na afirmação deste lugar de especialista em “consertar alunos” e questionasse os efeitos de assumir este discurso de verdade (GIVIGI, 2007).

Quando escutava os professores e alunos das escolas municipais nos seus desconfortos cotidianos, tinha de construir um modo de acolher estas palavras, de tentar elaborar estratégias conjuntas para nos defrontarmos com marcantes atravessamentos de ordem financeira, psicológica e também escolar.

Os infindáveis e repetidos pedidos por diagnósticos, por tratamentos clínicos e medicalizantes colocaram a necessidade de buscar reflexão sobre estas solicitações e dos modos como a sociedade tem operado estas patologizações em massa – neste ponto, lembrava-me frequentemente das disciplinas de psicologia escolar e das discussões sobre a medicalização do espaço escolar.

Então, resgatando estas pistas, priorizei, como um articulador fundamental para a possível atuação neste cenário, Michel Foucault, e algumas problematizações que relacionam o modo como concebemos as coisas em um movimento incessante, apostando nas rupturas das formas estratificadas.

Muitos foram os dias de trabalho e as questões que colocavam a todos nós, psicólogos da educação, neste melindre do “como agir” e se existiria uma clínica

perfeita, uma espécie de “terra prometida”². Percebi que mesmo que quisesse fazer uma prática clínica (tipo “modelo consultório?”), ela talvez não desse conta do montante de atravessamentos que eram solicitados— propondo modos que tentam não individualizar, que consideram as inúmeras questões sociais, políticas e de produção de subjetividade.

De onde responder? Quando saímos da graduação, não temos a certeza de onde vamos atuar. Apesar de considerar que a formação da Universidade Federal Fluminense possibilita algumas saídas críticas para seus alunos, nada pode ser totalmente previsto; estamos imersos em imprevisibilidades (ainda bem!).

Também mencionamos outra dificuldade da atuação do psicólogo no contexto escolar: o paradoxo que envolve uma atuação ética e os pedidos urgentes e vinculados a situações de ampla difusão midiática. Não é à toa que muitas escolas questionam a atuação dos psicólogos, dizendo muitas vezes que ela não “resolve nada”, que “não conserta os alunos com problemas” ou que “não faz as notificações para a justiça”.

No trabalho, também eram cada vez mais constantes os pedidos por intervenções da ordem do judiciário. Como exemplo destes movimentos, cito os pedidos de notificação a Conselhos Tutelares e as recorrentes leis que envolvem as escolas nas suas deliberações. Ao que parece, estes estavam naturalizados pelos atores da escola, que, como veremos mais detidamente a seguir, levavam os pedidos à justiça, como imprescindíveis nas suas soluções e arranjos cotidianos.

2

Para saber mais sobre a formação de psicólogos, principalmente da Universidade Federal Fluminense, e sobre a chamada “clínica perfeita”, ver Aguiar e Malito (2010): “Criando outros olhos: manifesto pelo (re) encantamento na formação do psicólogo”. In: *Formação: éticas, política e subjetividades na psicologia*.

Entre muitas destas situações, abaixo destaco uma que apresentei em uma reunião de equipe³ e que suscitou muitos questionamentos, dando início a minha trajetória de pesquisa no tema da judicialização. Nas citadas reuniões, notamos inúmeros movimentos da escola de buscar soluções no judiciário, restringir as possibilidades de intervenção a certos padrões de fora – elementos do que chamamos “judicialização”, destacando sua abrangência no cotidiano escolar.

Cabe também ressaltar o entendimento que a justiça seria uma espécie de “última instância” e que nela estariam as soluções para os problemas cotidianos das escolas, para o modo como o professor se relaciona com seus alunos, buscando sempre produzir um material para o “respaldo” em situações limite, evidenciando uma interferência nas relações entre professores e alunos⁴.

Seguindo a perspectiva de Lourau (1993), que apresenta o diário de campo como uma ferramenta de análise e intervenção em nossas práticas, e para ilustrar estas considerações, menciono uma situação em uma escola municipal, em que sou convidada pela diretora a participar do que ela denominou de “problema com alunos”.

A diretora solicita auxílio com uma família cujos integrantes “não têm conversa, batem muito nas crianças quando desobedecem” – e pede ajuda para fazer uma notificação ao Conselho Tutelar. Informa que esta família tem dois filhos, ambos alunos da escola e que eles chegam constantemente com

3

As equipes multidisciplinares que atuam na Secretaria Municipal de Educação, em sua maioria, realizam encontros ou reuniões de equipe com periodicidade semanal, discutindo temas que são recolhidos nas práticas de atuação nas escolas.

4

Estas percepções motivadoras para a pesquisa da judicialização serão melhor apresentadas posteriormente.

sutis marcas no corpo, sendo estas supostamente advindas de agressões domésticas.

Perguntei à diretora se ela já conversou com os alunos ou seus pais. Esta diz que o “mínimo de suspeitas” que ela despertar é melhor, já que pretende fazer uma notificação ao Conselho Tutelar – então ela não pode conversar com seus pais ou até mesmo com seus alunos.

Converso com a professora de um deles, esta diz que não vê nada de muito incomum nos meninos, diz que eles vêm com “marcas discretas”. Ela, inclusive, pondera que eles são levados e muitas vezes estas marcas podem se tratar de castigo.

Em um encontro com a turma deles por outro motivo, aproveito a presença dos pais e marco uma reunião com eles e a direção. Eles contam das dificuldades de se adaptar ao Rio de Janeiro, eles são do Nordeste e falam espantados dos hábitos daqui. Dizem que na sua rua, meninos da idade de seus filhos “fumam crack o dia todo”, o pai diz ter medo que eles sigam o mesmo caminho e reitera que cria os meninos de “rédea curta”. A diretora intervém e diz que este tipo de “punição ou educação” não é comum aqui, informa que esteve muito preocupada com seus filhos por conta disto, disse que pensou em chamar o Conselho Tutelar e ainda falou que os meninos poderiam se sentir diferentes dos outros que não são castigados fisicamente. Em seguida, aconselhou o pai a usar outro tipo de castigo, que fosse “menos pesado e mais carinhoso. Conversar é bom, já que eles daqui a pouco se tornarão adolescentes”.

Acompanhei esta escola e conversei com esta família em outros momentos, e percebi que esta conversa aproximou a escola da família. O pai atualmente presta serviços voluntários na escola, executando pequenos reparos. Os meninos não chegaram mais marcados e tampouco mencionaram punições físicas. A diretora disse que eles a procuraram para agradecer, pois, segundo ela, “não levam mais as cintadas”.(Diário de campo em 25 de março de 2012).

Para além de um “julgamento” da conduta da diretora, se foi certa ou errada, pontuo que este caso promoveu, em minha prática, uma visibilidade do problema da judicialização das relações escolares, destacando uma postura que advém de um

entendimento produzido, da ideia que a lei garante mais veracidade/respeito/certeza/acertos.

Também não podemos deixar de notar uma certa relação de herança com os processos inquisitoriais, em que as acusações, provas e denúncias eram desenvolvidas em segredo, sendo um privilégio absoluto da acusação (FOUCAULT, 2009).

Ao considerar a intervenção da diretora como um vínculo possível da escola com seus alunos, para além das denúncias e do incentivo à conduta policial, favorecemos uma relação escola e família, com aspectos sociais, familiares e comunitários.

Por outro lado, vamos considerar que a diretora em questão os denunciasse ao Conselho Tutelar, e que deste caso, se devidamente notificado, poderia resultar uma investigação. Isto talvez se desdobrasse na falta de confiança na escola ou até em uma possível suspensão do poder familiar. Cabe mencionar que a escola tem possibilidade de atuar de outra maneira.

Um trabalho sobre a judicialização das relações escolares pode ressaltar neste tipo de experiência que produz formas singulares de intervir nas escolas – afirmo entretanto, que é cada vez mais difícil incentivar este tipo de ação. Estamos diante de um recrudescimento da punibilidade, cujos aspectos legais são colocados como “solucionadores”, ou até mesmo como única possibilidade de atuação de professores.

Veremos detidamente a seguir como as escolas têm se posicionado diante da interlocução maciça com o judiciário, com modelos de punibilidade impetrados administrativamente – que são modos de afastar cada vez mais o tipo de ação citada como exemplo – e de como esta modalidade de controle com regulamentação

judiciária vem se refinando no interior das escolas, sendo capturada por discursos
oficiais de proteção ⁵ .

5

Para saber mais sobre esta captura, o leitor pode consultar Nascimento (2013): “Proteção e negligência pacificando a vida de crianças e adolescentes”. Mais à frente, neste trabalho, estas considerações serão melhor apresentadas.

1.2. Linhas duras⁶ na educação – a medicalização e a judicialização

Este programa,⁷ no qual estava inserida, visava proporcionar o apoio de psicólogos e assistentes sociais às dificuldades cotidianas encontradas pelas escolas. Notei certa despontualização da figura do professor como autor de soluções em seu próprio cotidiano, na medida que outros profissionais de fora da educação acabam sendo considerados mais aptos do que eles para criar possibilidades.

O pedido das escolas na época e até os dias de hoje, continua circulando entre a solicitação para que os profissionais psicólogos e assistentes sociais ocupem o lugar de “especialistas” nas escolas, produzindo relações de poder cada vez mais assimétricas (FOUCAULT, 2008a), instruindo e oferecendo suporte clínico aos professores diante dos chamados “alunos-problema”.

Os pedidos continham solicitações que clamavam por ajustes, adaptações, apaziguamentos, conciliações, mediações, “consertos” de tudo que nos alunos saía da norma, desorganizava e revoltava. Comumente rotuláveis pelos diversos atores da escola, os “alunos-problema” são os que reúnem características que afrontam e questionam o sistema educacional vigente, e, portanto, tornam-se indesejáveis na maioria das instituições escolares.

Numa visita a uma escola municipal, uma diretora me diz:

⁶ Deleuze e Parnet (1998) colocam a existência de linhas de fuga, linhas de segmentaridade duras e flexíveis. Estas se transversalizam e não são estanques, mas as linhas duras são as mais inflexíveis.

⁷ Conforme citado anteriormente, o RPE (Rede de Proteção ao Educando).

“Gostaria que você pudesse olhar este aluno, acredito que ele tem algum problema psiquiátrico ou neurológico”. Pergunto o que a faz ter esta ideia. Ela me diz que acha que ele fica “estranhamente feliz quando bate o sinal para ir embora”. (Diário de campo. Em 12 de março de 2012).

Na relação entre a medicalização e a busca de soluções mágicas são produzidas ações que simultaneamente desqualificam a prática pedagógica e tamponam as deficiências do sistema educativo. A inclinação por individualizar as dificuldades nas relações escolares tende a enfraquecer a compreensão de um campo social e político (PATTO, 1990).

Ainda que a maciça medicalização da vida escolar não seja um processo recente em nosso país (PATTO, 1990) destacamos a sua grave incidência e fácil adequação aos processos que buscam individualizar aspectos muito mais abrangentes, tomando-os como distúrbios, *déficits* e transtornos dos mais variados nomes e classificações em manuais médicos.

Nesta intenção de localizar o problema, um dos mecanismos desenvolvidos nas escolas é a “produção de culpados”. Machado (2007) pontua que assim surgem problemas cristalizados em alguns personagens – assim são produzidos os alunos problemáticos, professores que não “dão conta” de suas turmas, escolas com problemas de equipe, dentre outras situações.

Na contramão do citado pedido das escolas, segue uma posição clara do Conselho Federal de Psicologia, buscando refrear o vasto e sério problema da medicalização de crianças. O Conselho problematiza o atendimento psicológico realizado dentro das unidades escolares e enfrenta iniciativas de colegas que desejam montar “consultórios” nas escolas e os leva a questionar este empenho e o poder

enunciado por esta posição de especialista. Como podemos problematizar de modo ético e político esta proposição? Segue uma clara recomendação do CFP (2013, p. 33):

À Psicologia Escolar e Educacional, almejamos um projeto educacional que vise coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos, que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes, que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social.

Parece que este dilema também gerava um impasse para os coordenadores do programa na época. Afinal, eles precisavam criar estratégias para dissolver o paradoxo entre o desejo do que fazer com estes profissionais na escola e o posicionamento ético-político destes. Assim como aponta Machado:

Ser psicólogo e estar na escola, (...) é uma faca de dois gumes: produz-se a necessidade de atendimentos individuais, reforça-se a ideia de problemas emocionais, alimenta-se a ideia de patologias individuais, intensifica-se a ilusão de que o psicólogo pode convencer os alunos e familiares a agirem de uma maneira diferente. Isso tudo também depende de como o psicólogo ocupa o lugar que, imaginariamente, lhe é atribuído pelos educadores. Ele pode, por meio de sua ação, confirmar ou não as crenças presentes no campo social e produzidas historicamente (Machado, In: Marcondes, Fernandes e Rocha, 2007).

Diante desta posição, que implica o profissional no entendimento que suas intervenções podem reforçar ou antagonicamente ajudar na desconstrução de práticas duras e estratificadas e que, apesar dos pedidos conterem solicitações das mais

diversas, com fundamentos morais, estigmatizantes e restritivos, podemos sim recebê-los. Isto porque ao desconsiderar a solicitação da escola, nos colocamos ainda mais na posição de especialistas, já que filtramos e ditamos o que seria psicologizável e ainda impossibilitamos uma entrada que permita brechas para a construção de um movimento na lógica que instigou o pedido de intervenção.

É interessante destacar que esse caminho da individualização tem vasta repercussão na mídia e nos vários cursos e capacitações de professores. Estranhar estes endereçamentos é uma possibilidade de intervenção e desconstrução deste sentidos cerceadores, incentivando as novas possibilidades nas relações escolares.

Seguindo a sugestão de Machado (2007), entendemos a necessidade de sair desse território naturalizado e individualizado, buscando espaços que proliferem os entendimentos, espaços de coletivo, nos quais se possam partilhar saberes e experiências no intuito de desestabilizar crenças homogeneizantes.

Não é à toa que na Secretaria Municipal de Educação, os espaços coletivos estejam cada vez mais raros, pois os Centros de Estudo, que são os espaços que os professores e toda a equipe da escola têm para se reunir, estão em visível decréscimo quantitativo – já chegaram em cerca de 30 por ano (2007, 2008, 2010, 2011), e neste (2014), foram marcados apenas quatro.

Esse movimento de individualização das ações é colocado por Rocha (2006) como um dos funcionamentos característicos das instituições contemporâneas, nomeado pela autora por “fragmentação”. Ela criaria personagens (como exemplo, cito o chamado “aluno-problema”), fragiliza a articulação e o desenvolvimento de

construções desenvolvidas pelos próprios profissionais da escola, gerando também um enfraquecimento dos discursos e possibilidades coletivas.

Também menciono, para a análise destas noções que individualizam fenômenos notadamente coletivos, o curso “Segurança, Território e população”, de Foucault (2008b), no qual o processo de vacinação contra a varíola inaugura a possibilidade da medicina realizar análises quantitativas de prevenção, o que é amplamente desdobrado, produzindo noções de risco, condutas certas/erradas, entre outras. Neste processo destacamos a noção de caso, que:

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 em um campo coletivo os fenômenos individuais (FOUCAULT: 2008, p.79).

Quando um aluno é encarado com problemas que recebem rótulos de doenças ou de supostas incapacidades familiares, nota-se a difusão deste fenômeno nas escolas, já que o aluno-problema é tomado por suas professoras como um caso, que é explicável por sua incapacidade com origem determinável, cognitiva ou “cultural”.

Nesta lógica individualizante, tamponam-se outras deficiências que estão no âmbito coletivo, como a carência de recursos didáticos mais amplos e as próprias deficiências de recursos da política da educação.

Na noção de risco (FOUCAULT, 2008b), nota-se a propagação da ideia de que algumas famílias seriam mais perigosas ou predispostas à inadequação ao ambiente escolar, tonando-se indetectáveis por casos de insucessos ou problemas demonstrados nos índices/percentuais de rendimento escolar.

Diante deste processo que despontecializa as possibilidades de criação coletiva, é cada vez mais comum, quando se deseja incentivar a passividade e a subserviência, negar os espaços de trocas, incentivando o silenciamento pela individualização. Ao individualizar o problema, retira-se dele os aspectos políticos e o coloca sob a responsabilidade das famílias, dos alunos ou dos professores. Criam-se noções segundo as quais as leis e regras trariam os desviantes para a norma, incitando as lógicas medicalizantes e/ou judicializantes.

Como uma estratégia primordial de trabalho que busca fomentar brechas nesta desértica estratificação, é possível obter o incentivo à formação de grupos de professores, diretores, famílias e alunos (GIVIGI, 2007). Tomamos esta direção no melindre em que vivemos como psicólogos nas escolas – estando entre os pedidos medicalizantes e judicializantes, mas apostando em uma possibilidade de intervenção ético-estético-política.

1.3. Da RPE à PROINAPE – a violência e a “expansão do judiciável”⁸

Na transição de um governo a outro, já é tradicional em nosso país que muitos programas acabem e que outros sejam iniciados⁹, mas em relação à RPE, foi decidido mudar o nome do programa para que este não fosse vinculado a uma iniciativa do governo anterior, como também a coordenação deste, o que engendrou algumas transformações nas práticas.

No ano de 2010, o programa foi rebatizado como NIAP¹⁰ (Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Escolas), que é um setor ligado ao Nível Central da Secretaria Municipal de Educação. O citado núcleo possui alguns eixos de atuação nas escolas dispostas no território: o PROINAPE (Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas); o REDE¹¹ (Rede de Estratégias Diferenciadas em Educação); o Projeto História, Memória e Cultura, entre outros. Os profissionais antes lotados nas CRE's, naquele momento, foram lotados diretamente na Secretaria de Educação.

8

A “expansão do judiciável” Foi tratada por Lobo (2012) no artigo “A expansão dos poderes judiciários” a partir das reflexões de Foucault no artigo “La redéfinition du judiciaire” ou “A redefinição do judiciável”, publicado em 1977 na revista francesa “Justice”. Conforme apresentado no texto, notamos uma expansão do que é objeto do judiciário, demonstrando a partir destas análises a difusão das funções judiciárias em todo o corpo social. Nesta parte do trabalho, discutimos os modos de como esta expansão se dá contemporaneamente nas escolas.

9

Menção à eleição do atual Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro, em 2009.

10

Criado através do Decreto 32.505, de 13 de julho de 2010, e da Resolução SME 1089, de 22 de julho de 2010. Neste trabalho não nos deteremos nas mudanças estabelecidas nas práticas na transição do programa RPE ao atual NIAP, apenas nos atentamos para o pedido das escolas que nesta transição não apresentou significativas mudanças.

11

Atualmente integro as ações da equipe REDE.

Estes profissionais integram um conjunto de ações da equipe, que lutaria para não ter mais como objeto primordial os chamados “alunos-problema” em suas atuações. Esta perspectiva de atendimento coloca-se como integrada também aos diversos atores da rede de educação, incluindo e privilegiando ações coletivas e que saiam das queixas individualizantes.

Embora haja nas equipes formas de se esquivar da demanda de queixas em relação à medicalização de alunos (GIVIGI, 2007), ela ainda é muito recorrente e algumas das atuações do NIAP são determinadas pela gestão da Secretaria de Educação para remediar situações violentas e com grande repercussão na grande mídia.

Paralelamente ao movimento da medicalização, ganham força os pedidos para intervenções em situações de violência. Estas solicitações vêm sempre encorpadas de um forte aumento da punibilidade e comumente são endereçadas a órgãos de justiça. Cotidianamente professores são processados e alunos denunciam colegas em delegacias por conta de dificuldades relacionais e conflitos.

Notei uma espécie de adensamento de outra linha de força, que repercute ideias de que a escola não é mais um lugar seguro e que pode a qualquer tempo servir como palco de cenas de violência, muitas vezes irremediáveis e, aliado a essa situação destaco a intensa produção de leis, como resposta aos problemas sociais.

Como exemplo desta atual recorrência, posso citar o incidente amplamente divulgado da E. M. Tasso da Silveira, no qual um jovem, que supostamente fora vítima de *bullying*, retorna a sua escola armado, ocasionando a morte de diversos

estudantes. Esta situação reforçou as especulações pela grande mídia sobre as questões do *bullying* e da violência nas escolas. (ARANTES; VAZ, 2013).

Verifica-se, contudo, o aperfeiçoamento ou redimensionamento do controle, cada vez mais encorpado pela vasta presença de especialistas (psicólogos, assistentes sociais e juristas) que tendem a incentivar estratégias para prevenir e proteger estas crianças do risco que se tornou estar na convivência da escola:

Na face da criminalização, é muito fácil resolver tal problema. Intensificam-se as revistas, a presença de guardas, da polícia nas imediações; na face do pedagógico, mais rigidez disciplinar, olho estendido aos comportamentos agressivos e fora da ordem, mais ações de qualificação para os professores; na face da saúde mental, é preciso olhar para as relações familiares, para as formas de cuidado, para as redes de vizinhança e de contato com o estudante (ROCHA; SANTOS *apud* HECKERT; ROCHA, p. 91).

São constantes os apelos midiáticos que tomam a violência nas escolas como tema. Eles fomentam a produção de medo e insegurança, questionam a capacidade dos professores, diretores, pais, alunos etc. de construir estratégias para o enfrentamento da violência em seu âmbito e comumente solicitam a intervenção do judiciário como regulador e integrante destas soluções.

A partir deste movimento, cabe sugerir um aumento da já significativa expansão do judiciário regulando e servindo como orientador de práticas nos mais diversos papéis exercidos no cotidiano escolar. Esta linha de força, que se dissemina por todo o corpo social, coloca-se numa posição de combatente e adversária da violência, a serviço de legislações e modelos de punibilidade que pretensamente assegurariam a paz nas escolas.

Assim como já foi dito a respeito da medicalização, as situações de violência também exigem respostas espontâneas e desqualificam o fazer pedagógico. Com a recorrente interferência judiciária e policial nas escolas, criam-se professores inseguros de seu fazer pedagógico e alunos temerosos, cada vez mais reféns de uma possível sanção com repercussões legais.

Nas falas de professores, eram muito comuns os pedidos destes profissionais pelo que eles denominam “respaldo”. Nos dicionários, “respaldar” significa “dar apoio”¹². Mas qual é este apoio de que os professores necessitam? E que também se torna cada vez mais comum nas falas das famílias?

O professor despotencializado, cuja ação necessita de outorga de outro profissional de fora da educação, se vê cada vez mais enfraquecido, e a prática docente é cada vez mais um alvo de legislações e determinações construídas fora do campo da educação.

Neste cenário, nota-se que o poder jurídico vem se tornando cada vez mais presente no cotidiano das escolas. Múltiplas formas e mecanismos de controle circulam, escamoteadas na intenção de estabelecer uma suposta “proteção” e “segurança” de todos, fabricando ações virtuais de prevenção à violência. Assim também ocorre em uma série de outras medidas que comumente judicializam o convívio e extirpam as possibilidades de invenção e autonomia nas escolas, inculcando em educadores e alunos o medo, a insegurança e a necessidade de “respaldo”.

12

Fonte: Nossa Língua Portuguesa. Disponível em:
<<http://nossalinguaportuguesa.com.br/?s=demanda>>.

A ideia do desenvolvimento desta pesquisa surge neste complexo e atravessado cenário, no estranhamento de tantos pedidos de respaldo, ideias virtuais de incolumidade nas relações, prevenção de riscos – por parte de alunos e professores. Afinal, por que precisamos de apoio jurídico nas relações escolares? Por que proliferam leis e regulações de condutas escolares? Quando a escola se tornou um ambiente perigoso? E como podemos garantir o espaço para o imprevisível no cotidiano escolar?

Enfim, são muitas perguntas e reflexões que se colocaram e motivaram o desenvolvimento deste trabalho, priorizando o tema da judicialização das relações escolares e o incômodo do risco dentre as muitas linhas que atravessam a escola.

1.4. Afinal, o que é “judicialização”?

Neste trabalho destaco uma importante linha de força que tem atuado de maneira muito eficiente na produção de subjetividades no interior de inúmeros funcionamentos institucionais. É o que se nomeia “judicialização”. Nosso recorte volta-se justamente para a análise das forças que estão constituindo estas relações nas escolas, ou seja, essencialmente, compreender a diversidade de estratégias que têm sido utilizadas no contexto escolar como práticas de subjetivação.

Considero este fenômeno espesso, partindo da análise das práticas da educação e das solicitações das mais diversas por intervenções jurídicas, legislativas e que buscam o direcionamento de especialistas em seu cotidiano nas escolas. Nota-se o inegável adensamento de leis que direcionam condutas, centralizam ações e disseminam um suposto controle do imprevisível do cotidiano escolar.

Cabe ressaltar que a judicialização não é limitada ao cotidiano escolar, capilarmente inserida em muitos outros campos. Em linhas gerais, esta pode ser identificada como a entrada de questões relativas ao direito e à justiça na sua forma legal nos mais diversos âmbitos extrajudiciários, sendo observável em diferentes relações:

A judicialização das relações escolares se dá no mesmo momento em que percebemos a judicialização da política (quando o poder judiciário é chamado para interpretar a fidelidade partidária), a judicialização da saúde (quando a justiça manda que sejam entregues pelo poder público os remédios para doentes crônicos ou transplantados, etc.) e a judicialização das políticas públicas (CHRISPINO; CHRISPINO: 2008, p. 11).

Cabe também esboçar este movimento citando desde o Novo Código Civil (2003) à Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), passando por projetos de lei que regulamentam as palmadas no ambiente doméstico (Lei 25.654/2003), que estabelecem parâmetros jurídicos para o projeto político-pedagógico nas escolas e a concomitante “prevenção ao *bullying*” (Lei 5.089/2009), as propostas de rebaixamento da idade penal, ou outros, como o Projeto de Lei 267/11, que estabelece punição para o estudante que desrespeitar o professor. Assistimos ao adensamento e significativa expansão de atividades legislativas com regulação judiciária em torno de matérias que se relacionam às mais diversas esferas da vida, como define o trecho:

A partir da noção de judicialização, já descrito como um controle crescente da justiça sobre a vida coletiva, é um dos maiores fatos políticos deste final do século XX. Onde nada mais escapa ao controle do juiz, as ciências que o assessoram são igualmente conclamadas a diversificar, expandir mecanismos, inovar e modernizar as tecnologias de intervenção. (BRANDÃO;GONÇALVES: 2011, p. 8)

Chamo a atenção para os modos como a judicialização das relações de ensino que estão disseminadas em nosso contexto cotidiano em múltiplas formas e mecanismos de controle e que comumente circulam nas escolas como propostas que promovem a idealização de certa “proteção”, “segurança” e “prevenção” de todos os envolvidos nesta relação, abarcando professores, alunos, pais e comunidade, multiplicando seus efeitos massificadores.

A emergência do discurso da judicialização das relações escolares atrela-se a todo um refinamento do controle requerido pelo funcionamento do regime democrático, no qual a repressão passa a operar mais sutilmente, incentivando

condutas por intermédio da Medicina, do Direito e de virtualidades contidas nas definições de “normal” e “anormal”. Segundo Lobo:

Faz parte da economia de poder na atualidade a multiplicação do papel da magistratura e, principalmente, a multiplicação da função judiciária no corpo social. O que hoje se observa é a multiplicação dos objetos judiciáveis [...]. Parece estar acontecendo um processo de inversão do poder judiciário em comparação com o século XIX, quando uma rede institucional não judiciária desempenhava funções que hoje estão sendo gradativamente atribuídas à justiça. [...] Percebe-se hoje em dia um clamor por leis mais duras e corretivas [...], a lei cumprindo função pedagógica de mudanças de comportamento (2012, p. 29).

Diante de regimes ditatoriais que se enunciam como marcadamente violentos, podemos notoriamente apontar avanços na situação atual, mas seguindo esta inclinação, nos restringimos a pensar em ajustes, reformas, melhorias, sem nos atentar para o que devemos considerar como um redimensionamento do poder, uma sofisticação, servindo como diversificação ou ampliação dos mecanismos de controle sobre a vida.

Seguindo a ideia de Deleuze (1992), chamo a atenção para o controle que se dá ao ar livre, proliferando-se e adentrando à instituição escola, historicamente tida como uma referência de normatização das sociedades disciplinares¹³. A escola atual controla sutilmente, escondida em propostas pretensamente democráticas, inclusivas, integrais,

13

M. Foucault (2008a) observou a formação da sociedade disciplinar situada nos séculos XVIII e XIX, que atinge seu apogeu no início do século XX. Ela se organizava em torno das chamadas “instituições de confinamento”, tais como as prisões, escolas, fábricas, hospitais.

ela se refina estendendo o controle e impetrando cerceamentos que podam condutas nas suas mais cotidianas relações.

Segundo Ranieri (2013), a Faculdade de Direito da USP fez um levantamento dos casos/inquéritos que chegaram à Suprema Corte brasileira referentes à área de educação. Foi divulgado que, das 4.410 decisões tomadas pelo Superior Tribunal Federal (STF) entre 1988 e o começo de 2013, mais de 95% (4.222) ocorreram a partir do ano 2000, sendo a imensa maioria no final da década, o que demonstra que este fenômeno tem se intensificado no decorrer dos anos.

Também destaco uma importante disseminação da ideia da necessidade de punibilidade nas escolas. São temas que incitam uma interferência ou interpretação de muitas outras ordens comumente tomadas como judiciáveis, seguindo a noção de expansão destes objetos, como mencionada por Lobo (2012).

Situações de indisciplina, tão comuns nas escolas, são facilmente tomadas por seus atores como objetos de ação ou punição compatíveis com a esfera penal e judiciária. Nota-se então um recrudescimento do que Wacquant (2001) nomeou como um “novo senso comum penal” em que se multiplicam ideias de punibilidade vinculadas ao direito e à esfera jurídica.

Marafon (2013) menciona esta extensão e ampliação da punibilidade judiciária por uma concepção intitulada de “senso comum criminológico-punitivo”, em que ideias ligadas à punição jurídica e legal seriam disseminadas por “sentenças de morte proferidas de maneiras tão convincentes quanto levianas, e às quais tantas pessoas aderem imediatamente” (p. 41).

É impressionante como a educação escolar hoje é atravessada por uma enorme quantidade de constatações, evidências, opiniões, discursos científicos, normas, diretrizes, decretos, orientações, parâmetros, leis etc. – tudo, é claro, fundamentado na suposta melhoria do ensino e das relações nas escolas. São formulações recheadas de boas intenções e que buscam atender a demandas urgentes, compreendidas como necessárias ao bom funcionamento das relações sociais em uma sociedade democrática.

Os alunos, professores e componentes destas relações são produzidos em meio a atravessamentos múltiplos que vão oferecendo as referências para o estabelecimento de um modo de pensar o cotidiano na escola. Assim, configura-se o papel do Estado sobre a educação, sobre a conduta dos alunos, sobre a função dos pais, enfim, molda-se uma forma de problematizar a própria vida que, entre outras coisas, produz o que conhecemos como realidade e o que julgamos serem nossos próprios interesses.

É interessante notar os efeitos desta expansão dos objetos judiciáveis nas escolas tem inúmeras consequências para a relação dos professores com seus alunos – na medida em que passam a calcular suas ações em seu contato cotidiano, nas possibilidades de intervenção pedagógica oferecidas pelas escolas. Estas ações se tornam cada vez mais escassas e pouco inventivas, endurecidas por regimentos e normas legais que adentram as escolas, incentivando o nascimento de novas práticas que privilegiam o registro em detrimento da ação pedagógica, com receio de eventuais processos, entre muitas outras que trataremos mais detidamente a seguir.

1.5. Sobre a organização o trabalho

Na construção deste caminho, tracei dois eixos prioritários: o Capítulo 1, que delimita o campo de trabalho e modo como pretendo desenvolver a pesquisa nos grupos com temática de discussão sobre o tema da judicialização, e o Capítulo 2, no qual pretendo sugerir a articulação entre a abordagem da análise institucional e os apontamentos recolhidos no diário de campo.

Na primeira parte, conforme já exposto, contém uma descrição do campo de atuação e como ele foi construído, demonstra a inserção e a possível intercessão que cotidianamente construo, na tentativa de assumir uma postura de intervenção e enfrentamento da judicialização.

Apesar da pesquisadora deter um vasto campo de atuação, atuando em escolas, com grupos de professores e diretores, neste trabalho foi delimitado a análise de três

14
encontros com grupos de diretores. Conforme exposto anteriormente, estes três grupos/encontros discutiram a temática da judicialização nas escolas.

Estes encontros resultam de uma iniciativa construída por um grupo de trabalho (GT) “Violência e Escola”, para se debruçar em mais uma modalidade do refinamento de controle que está sendo impetrada administrativamente pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, a chamada “Ficha de Notificação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência contra Crianças e Adolescentes” (ANEXO V). Tomamos a citada iniciativa como um analisador que enuncia o processo de

judicialização das relações escolares e o incômodo que o risco adquire em nosso cotidiano.

Na segunda parte do trabalho, discutirei como a escola contemporânea se torna uma possibilidade de controle social, e, mais especificamente ao atender uma grande parte da população, desenvolve inúmeras políticas de concessão de benefícios¹⁵ através de condições que ultrapassam os muros da escola. São exigências que envolvem a frequência escolar, a assiduidade dos pais às reuniões, entre outras, intimamente relacionadas com regulação, governo e controle de comportamentos.

Na tentativa de delinear a presentificação deste fenômeno na escola, traço um recorte da infinidade de leis, decretos, resoluções, acordos com o Ministério Público, entre tantos outros que, em sua maioria, procuram estabelecer padrões de conduta no âmbito escolar, criam regimes de verdade nas relações ou disseminam respostas/responsabilizações jurídicas entre alunos e professores.

Sem a pretensão de dar conta da totalidade do processo, a proposta é produzir análises sobre algumas linhas de força que têm atuado na produção de um modo de relação nas escolas, pontuando o modo como estas se relacionam com ideias de justiça/injustiça, legalidade/ilegalidade, perigo/segurança, convivência/conflito, entre outras, produzindo controle para o cerceamento de riscos em potencial.

15

Como apresentaremos mais detidamente a seguir: o bolsa família e o cartão carioca.

Capítulo I

Sobre o campo de pesquisa

I.I. O analisador “Ficha de Comunicação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência contra Crianças e Adolescentes nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro”

Para Lourau (1993), o analisador é um disparador que proporciona questionamentos das verdades instituídas. Pode funcionar como elemento analisador de situações naturais ou construídas, como exemplo de falas, eventos, entre outros. Neste trabalho, a implantação da Ficha de Comunicação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência contra Crianças e Adolescentes (ANEXO V) serve como um analisador por ela compor “num só golpe” (LOURAU: 1993, p. 35), uma ação que pode visibilizar o endurecimento ou engessamento da forma como o Judiciário se relaciona, em especial, com a escola. Isto produz um efeito nas consequentes ações a serem tomadas no cotidiano escolar. A seguir, tratarei mais detidamente o tema.

Na composição do já citado movimento de judicialização, surgem, a partir de 2010, diversas propostas para combate/delineação/prevenção da violência nas escolas, tratando mais especificamente das escolas municipais do Rio de Janeiro. Através do

Inquérito Civil 231¹⁶ de 2010 da Promotoria da Educação, demais Promotorias de

16

O Citado inquérito conta com algumas medidas estabelecidas pela Secretaria de Educação em parceria com o Ministério Público, na tentativa de desenvolver modos de lidar com a violência nas escolas, tais como a “Ficha de Notificação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência contra Crianças e Adolescentes” e a resolução de parceria “Paz nas Escolas”. Ambos serão problematizados no decorrer deste trabalho.

Proteção à Infância, Juizado da Infância, da Juventude e do Idoso, a Secretaria de Educação foi convocada a responder sobre a forma tratamento das situações, objetos desses instrumentos jurídicos, mais notoriamente as que geravam grande repercussão social.

No citado inquérito, o Ministério Público compila denúncias obtidas em sua ouvidoria, dos mais diversos tipos de violência envolvendo Escolas Municipais da Cidade do Rio de Janeiro. Conta com dois anexos de queixas referentes às condutas de professores, violência entre alunos, dificuldades das famílias relacionadas à escola, entre outras. Como estratégia para solucionar vários problemas denunciados pela ouvidoria, o MP encontra como solução realizar reuniões com gestores da Secretaria Municipal de Educação buscando soluções institucionais/administrativas¹⁷. Em muitos trechos das reuniões transcritas presentes nos autos, representantes da Secretaria de Educação e da Justiça indicam a necessidade de repensar as formas de atuação nas ocorrências de violência nas escolas.

Diante da necessidade de criação de instrumentos ou redimensionamento de possibilidades diante das situações de violência, destaco trechos, presentes no inquérito, de conversas que, em alguns momentos, apontam para a criação de documentos que unifiquem, normatizem e direcionem a prática da notificação de situações de violência nas escolas.

Em resposta à citada demanda, a Secretaria Municipal de Educação cria um Grupo de Trabalho Intersetorial (GTI). Este Grupo reuniu-se entre os meses de setembro de 2010 a julho de 2011, e sendo seus componentes oriundos das Secretarias

17

Para ilustrar o teor das reuniões, indicamos ao leitor consultar o ANEXO II.

Municipais de Assistência Social (SMAS), de Saúde e Defesa Civil (SMSDC) e de Educação (SME) – esta última representada pela Coordenação de Gestão e Governança (CGG), pelo Programa de Saúde na Escola e na Creche (PSE) e pelo Núcleo Interdisciplinar de Apoio as Unidades Escolares (NIAP).

Segundo Rocha e Santos (2014), este grupo foi convocado pela já estabelecida ligação com a temática relacionada à infância e adolescência e era composto por profissionais professores, psicólogos, assistentes sociais e médicos. Eles teriam optado por um modelo e criação de uma Ficha de Comunicação de casos de violência na educação, como também foi solicitado¹⁸ ao grupo um tutorial sobre *bullying* em cumprimento à Lei Municipal 5.089/2009.

O citado grupo poderia ter desenvolvido muitas estratégias para lidar com as situações inqueridas pelo MP, tais como cursos para professores, encontros sistemáticos para discussão de estratégias ou estabelecimento de fluxos, mas optou por criar uma “Ficha de Notificação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência contra Crianças e Adolescentes”. Segundo o promotor¹⁹, atual titular da 1ª Promotoria da Educação, o MP não pode obrigar o executivo a cumprir determinações fechadas, portanto, a ideia de desenvolver uma Ficha de Notificação pode ter sido sugerida nas reuniões pela Promotoria, mas foi desenvolvida, acatada e difundida na própria Secretaria de Educação.

¹⁸

Esta solicitação foi destinada ao grupo de trabalho constituído de profissionais internos do NIAP, mais adiante retomaremos o tema.

¹⁹

Em junho deste ano (2014), pedi vista do citado inquérito e conversei com o atual titular da Promotoria da Educação.

Ainda no desenvolvimento da citada Ficha (ANEXO V), na Secretaria de Educação, foi criado o chamado “Comitê de Implantação da Ficha de Comunicação”. Este comitê é composto por gestores do NIAP, da Coordenadoria Geral de Governança e da Ouvidoria Central da Educação²⁰. Ele responsabilizou-se pela criação e implantação da Ficha.

O NIAP sugere ao Comitê de Implantação (do qual também é integrante) o estabelecimento de uma iniciativa-piloto, entendendo a necessidade de desenvolver ações que promovam discussões sobre o tema da violência que atinge crianças e adolescentes. Rocha e Santos (2014) sugerem que a proposta da iniciativa-piloto pode fomentar o desenvolvimento de uma discussão da temática da violência nas escolas e tornar paulatina a entrada da Ficha de Comunicação no cotidiano escolar.

Para desdobrar o modelo e a organização da Ficha de Comunicação e ainda para a elaboração de um tutorial sobre *bullying* em cumprimento à Lei Municipal 5.089/2009, o NIAP convocou um Grupo de Trabalho, denominado “Violência e Escola”, desta vez composto de seus profissionais internos: professores, assistentes sociais e psicólogos. Como veremos mais detidamente a seguir, a iniciativa elaborou diretrizes para buscar algumas estratégias com o intento de produzir fissuras na crescente expansão da judicialização nas escolas.

A Ficha de Comunicação foi um direcionamento da própria Secretaria de Educação. Abrange o chamado ideal de proteção que engrossa as políticas destinadas à

20

O NIAP (Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Escolas), a CGG (Coordenadoria Geral de Governança) e a Ouvidoria Central são os setores responsáveis pela Implementação da Ficha de Comunicação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência Contra Crianças e Adolescentes nas Unidades Escolares do projeto-piloto. Eles se denominaram o “Comitê de Implementação da Ficha”.

infância e adolescência e evidencia os caminhos e maneiras como a maquinaria judicializante opera no interior das instituições, afetando também as relações entre as pessoas. No caso desta Ficha, a iniciativa da Secretaria de Educação foi incentivar a unicidade e padronização das atuações diante das situações de violência, acreditando que este seria o melhor caminho para a proteção de crianças e adolescentes.

Nascimento (2013) problematiza a maneira como muitas vezes o sentido da proteção é tomado, situando-o como uma estratégia atualíssima de governo das famílias pobres. A partir de legislações mais contemporâneas, tais como o ECA (1990), as intervenções sobre a pobreza tornam-se cada vez mais sutis. Principalmente nas escolas, nota-se um recrudescimento da proteção e o surgimento e a incitação de medidas que tornem as famílias cada vez mais permeáveis às práticas de controle, disfarçadas pelo viés da proteção.

Cabe também mencionar que um caminho administrativamente determinado, tal como esta Ficha de Comunicação, engessa as possibilidades já traçadas anteriormente. Como veremos, muitos diretores de escolas pontuam que em seus territórios já existiam outras medidas para situações de violência.

Na imposição de um modelo de notificação, impõe-se uma relação de força para sistematizar comportamentos e modelos de acolhimento das situações de violência prescritivamente esquadrihadas pelo próprio caminho que ela estabelece para ações a serem desenvolvidas.

Na Ficha (ANEXO V), constam indicações para toda a comunicação de violência envolvendo crianças e adolescentes realizada, espaços para registro e descrição da situação percebida nas escolas, recomendações para um encaminhamento

direto para as ouvidorias das Coordenadorias Regionais de Educação e para os Conselhos Tutelares.

Notadamente, a Ficha consiste em um padrão pouco flexível, tomando o mesmo caminho em qualquer caso, desconsiderando as relações entre as escolas e os conselhos tutelares da sua área, entre as Coordenadorias de Educação e as relações da própria escola com a comunidade e as famílias.

Neste trabalho, elegi utilizar a Ficha de Comunicação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência contra Crianças e Adolescentes como um analisador, pois ela deflagra e amplia o contexto judicializante das escolas, que cada vez mais aderem ao discurso da justiça e suas modalidades de atuação para esboçar procedimentos.

I.II. O grupo de trabalho “Violência e escola”²¹ e o projeto dos encontros temáticos

Em agosto de 2012, o NIAP convocou um grupo de profissionais das suas frentes de trabalho nas escolas a fim de discutir a proposta de implantação da Ficha de Comunicação nas Unidades Escolares e também com o intuito de desenvolver um tutorial sobre *bullying*, conforme solicitado no grupo de trabalho do comitê gestor.

Nas diversas reuniões, foram dimensionadas algumas estratégias para discutir temas muito recorrentes nas escolas, tais como judicialização, *bullying*, direitos humanos e escola, Política Municipal de Educação, a inseparabilidade entre conflito e a convivência, as legislações destinadas à infância e adolescência, entre outros. Estas discussões impulsionaram a produção de um material a ser encaminhado para as escolas.

A proposta de fazer um tutorial sobre *bullying* foi desconstruída pelo grupo de trabalho “Violência e escola”, entendendo que materiais diretivos apenas contribuem para o engessamento de estratégias. Como resposta à demanda, o grupo produziu um artigo, integrante da coletânea coletiva deste grupo, que problematiza as noções de violência e o sentido em que a noção de *bullying* foi e está sendo produzida e difundida. Esta coletânea²² é constituída de seis artigos, em torno das reflexões sobre violências, visando fomentar estas discussões com os diversos atores da escola. Os

21

Para conhecer mais detalhes sobre a experiência e as temáticas desenvolvidas no citado grupo de trabalho, consultar Rocha e Santos (2014).

22

O citado material encontra-se em fase de edição pela Multirio.

títulos são: 1) *Direitos Humanos e Comunicação*; 2) *Vigiar, respaldar e responsabilizar: processos de judicialização das relações sociais nas Escolas*; 3) *O que eu faço com o que fazem comigo? Reflexões sobre preconceito e bullying*; 4) *Escola pública: direito de todos*; 5) *Por que crianças e adolescentes?*; 6) *A educação e a proteção integral de crianças e adolescentes*.

Alguns componentes deste grupo de trabalho (dentre os quais eu me incluo) também elaboraram um projeto para promover encontros com os diretores das escolas e profissionais das CRE's integrantes da implementação piloto da Ficha, discutindo os textos e materiais críticos construídos nestes encontros. Este projeto foi incorporado às outras ações de suporte à Ficha, mesmo fazendo parte de uma construção crítica proposta pelo grupo de trabalho.

Na construção deste projeto de trabalho, dividimos os diretores e ouvidores em quatro grupos, por CRE's, incentivando nos profissionais, dispostos em pequenos grupos, a circulação de ideias e espaços para se colocarem singularmente, expor quais são seus entraves, questionamentos, receios, entre outros. Neste encontro, apostamos como estratégia:

A proposta da inserção paulatina e acompanhada deste Plano tem como objetivo oferecer um espaço diferenciado para suporte à Rede Municipal de Ensino, dispondo de referências e experimentações, bem como assistência e disponibilização de recursos no difícil encontro com as situações de violência, muitas vezes atravessadas por múltiplas e complexas variáveis que se relacionam intimamente com a criação de estratégias articuladas com várias instituições (BAÍA, FELICIO E MIRANDA: ANEXO I, p. 2).

Cada encontro foi definido por um eixo, utilizando os artigos produzidos no grupo de trabalho como norteadores das discussões propostas. Os temas discutidos nos encontros foram: 1)*Direitos Humanos e Comunicação*; 2)*Judicialização das relações na Escola*; 3)*Porque crianças e adolescentes – Uma apresentação das Legislações destinadas à crianças e adolescentes (dos Códigos minoristas ao ECA)*; 4)*Conselhos Tutelares e escolar*; 5)*Reflexões sobre preconceito e bullying*; 6)*Escola pública como direito de todos*.

Então, a propósito desta pesquisa de dissertação, elegi como recorte a análise sobre o segundo encontro com os grupos de diretores: “*Vigiar, respaldar e responsabilizar: processos de judicialização das relações sociais na Escola*”. Apesar da escolha daquele grupo como um recorte, este não limita o campo da intervenção. Em todos os encontros – os que já ocorreram e os que ainda serão dinamizados, foram tentadas abordagens críticas sobre processos massificantes que tomam o cotidiano das escolas.

Por sua vez, o grupo de trabalho “violência e escola”, constituído por profissionais da Secretaria de Educação, no qual me incluo, vem seguindo seus encontros, discutindo e divulgando questões e outras ações sobre a violência, proteção, judicialização, escola.

23

A parceria com a Multirio também resultou no convite para a produção de programas de televisão, em formato de uma série, com as temáticas abordadas nos

23

A MultiRio – Empresa Municipal de Múltiplos Meios há 20 anos desenvolve ações educativo-culturais voltadas para a pesquisa de novas linguagens e a realização de produtos em diferentes mídias, comprometidos com o projeto educativo da cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=109>. Acesso em 12 de Agosto de 2013.

encontros. Estes foram filmados em julho de 2014, resultando em cinco programas que discutem a questão da violência nas escolas. Neste momento, encontram-se em processo de edição.

I.III. O campo VIII da Ficha

No início das discussões nos grupos de trabalho, pensava que, diante do intenso movimento de incorporação de práticas de âmbito jurídico nas escolas, a Ficha poderia sensivelmente fortalecer este movimento, despotencializando cada vez mais as soluções que são construídas pela própria escola em seu campo de atuação. Dessa forma, na medida que a Ficha formaliza um trâmite prescrito na recepção de casos potencialmente violentos, ela restringe todos os caminhos, relações e possibilidades de procedimentos pedagógicos.

Na tentativa de burlar este movimento, nós, profissionais do NIAP, elegemos como estratégia de resistência a criação de um novo item na Ficha, o item VIII (ANEXO IV): *“Ações a serem desenvolvidas a partir dos elementos que este caso suscita para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e da proposta geral da Unidade Escolar”*. Apostamos que este item poderia possibilitar uma brecha para a crítica na Ficha. A tentativa seria a de possibilitar a expressão e participação efetiva da escola no sentido de minimizar o efeito de colocá-la como receptora passiva diante da prescrição de procedimentos para situações consideradas de violência. Isto significa privilegiar professores e a equipe da escolar, considerando-os fundamentais para o desenvolvimento de ações que visam acolher o educando.

Nas reflexões construídas por nós, cogitamos também que esta estratégia poderia viabilizar possibilidades de desnaturalizar a concepção de que a escola não possui recursos para operar nestas difíceis situações de violência, e que as ações a

serem desenvolvidas estão no âmbito escolar, e como tal, não podem ser extirpadas das práticas pedagógicas. Assim, o item VIII sugere que estas ações sejam de caráter pedagógico, que não fiquem restritas aos órgãos de Justiça e ao Conselho Tutelar. Afinal, mesmo depois de possivelmente ter sofrido alguma violência, o aluno vai continuar frequentando a unidade escolar, o que pode significar um tempo necessário para que a ação pedagógica possa desenvolver-se. Portanto, será preciso considerar também que, mesmo com uma notificação formal, toda a comunidade escolar terá que lidar com as crianças que foram vítimas de violência, ao menos em um período variável de tempo ou até o término de sua escolarização. Neste sentido, a escola pode ser uma importante aliada no acolhimento e suporte para tais circunstâncias, colocando esta possibilidade nas mãos de pessoas que convivem cotidianamente com esses alunos.

Maniqueísmos à parte, acreditamos que em meio às forças que atravessam as relações sociais, consideramos que o citado item pode ser uma brecha para viabilizar e fomentar rupturas no constante processo de naturalização de intervenções judiciais nas escolas, muitas vezes utilizados como única possibilidade ou caminho para as situações. É interessante criar aberturas para questionar o que é muitas vezes rotulável como violento, negligente e imoral.

Como toda a relação de força, a introdução do item VIII não pode ser considerada como definitiva ou estática, mas apenas um pequeno campo de embate, de luta em meio a outras determinações, levando em consideração que o peso dado à lei é muito forte, utilizada com a força de “última instância” e portadora de certa “verdade”. É interessante destacar que se a lei é a última instância, é sinal de que existem outras, e

possíveis linhas singelas e que atualizam o caráter indefinido das relações de força. Por isso tomamos este campo como uma possibilidade de considerar para atuar nesta brecha, a fim de valorizar a importância das ações tomadas pela escola.

A situação da Ficha, mesmo contando com um item que prevê a participação da escola, continua gerando um substancial desconforto entre os profissionais das frentes de trabalho do NIAP (Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares), no qual me incluo, na medida que, amenizada pelo item VIII que o nosso grupo incluiu, todos os outros itens suscitam possíveis desdobramentos de reforço às práticas judicializantes nas escolas.

Outras queixas são frequentemente enunciadas pelos diretores que pertencem ao projeto-piloto de implantação. Falam que a Ficha pode expor o diretor, a preocupação com o sigilo do denunciante – já que é ele que assina o encaminhamento. Como exemplos desta preocupação, destacamos as falas:

Eu é que assino o que dá errado, e mesmo prestando muita atenção no que vou escrever, isto pode me gerar um mal estar com as famílias. Trabalho no meio de uma comunidade que tem tráfico, esta ficha vai me expor. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Vai ter algum curso sobre como preencher estes campos de maneira correta? Qualquer erro, a responsabilidade vem para o diretor, que tem mais essa obrigação na escola. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Esse item que fala da escola, acho que não sabemos preencher. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Outros esperam a resolução dos conflitos pela própria família/comunidade. Também alegam não terem como atestar a veracidade da suposta situação de violência, em vista de não poderem fazer exames e averiguações em seus alunos e que já utilizam bom senso nas situações, independente da Ficha:

Se a mãe decide castigar o filho, pode ser que ela não seja uma mãe assim tão má, isso é uma questão da forma que ela educa seu filho na sua casa. Teremos que averiguar se foi algo muito sério ou algo corriqueiro, isso nós já fazemos, não precisa de ficha. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

A saúde tem como averiguar se o aluno foi agredido, eles fazem exames de corpo de delito, o médico tem policiais na porta dos postos caso tenham a necessidade de notificar alguma coisa, a escola não tem ninguém para a nossa proteção. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Diante de tais mal-estares, abriu-se a brecha no grupo de diretores com o qual trabalhei para uma intervenção no sentido de incentivar tais estranhamentos, não tomando a situação de imposição da Ficha como algo natural, propondo estratégias para fortalecer e diversificar ações.

I.IV. A pesquisa-intervenção

Desde o primeiro encontro do grupo de trabalho (“Violência e escola”, do qual faço parte), coloquei qual seria a minha posição ético-política e minha aposta nas intervenções que trouxessem questionamentos aos movimentos judicializantes.

Ao aceitar integrar esta equipe, penso que intensifico minhas possibilidades de intervenção, na medida que posso estar em diversos âmbitos e assim problematizar certas ações que nos são delegadas.

Guattari (2010) aponta que os trabalhadores sociais ou profissionais que se interessam pelos discursos deparam-se em suas práticas com uma encruzilhada política importantíssima, não havendo possibilidade de manter ou adquirir uma postura, ou atuação dita neutra. Ou trabalhamos para o reforço e reprodução de subjetividades capitalísticas, forjadas nas concepções hegemônicas, ou trabalhamos no sentido de desnaturalizar estas formações.

Nossa proposta de intervenção é constituída a partir do paradigma ético - estético-político como proposto por Guattari (1992): ético pelo tratamento e consideração da diferença e pelo comprometimento com a produção de rupturas, brechas e desnaturalizações; estético considerando a processualidade da existência; e político por entender as práticas de pesquisa como necessariamente implicadas.

Como já foi tratado anteriormente, psicólogos vem sendo constantemente convocados a um lugar de atuação que em geral produz a psicologização das situações, o que retira seu caráter político, normaliza e individualiza as ações.

Nesta pesquisa, considero fundamentalmente que “o pesquisador é, ao mesmo tempo, técnico e praticante” (LOURAU: 1993, p. 28). Como descrevem as autoras:

Entre os aspectos centrais que vêm norteando o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, destacamos os seguintes: mudança de parâmetros de investigação no que tange à neutralidade e objetividade do pesquisador, acentuando-se o vínculo entre gênese teórica e social, assim como a produção concomitante do sujeito e do objeto, questionamento aos especialismos instituídos, ampliando as análises do nível psicológico ao microssocial – deslocamento estratégico do lugar que historicamente foi destinado ao psicólogo [...] (ROCHA e AGUIAR, 2003).

A pesquisa-intervenção é uma proposta da Análise Institucional, que questiona a ideia de uma suposta neutralidade científica, reconhecendo seu pesquisador como sempre implicado. Nas escolas também somos muitas vezes capturados pelos discursos medicalizantes e judicializantes, o que coloca a necessidade da análise das implicações como uma das condições de atuação (LOURAU,1993).

A presente pesquisa coloca sua dimensão política e pretende fomentar um direcionamento crítico nas constantes naturalizações das intervenções jurídicas no cotidiano escolar, procurando dar visibilidade às intenções que circulam na surdina e que espantosamente entranham-se nos discursos dos atores da escola. Uma diretora diz:

Quando vamos discutir com a família, pegamos logo a lei. Isso é bom, é o certo a fazer, mas eles reagem de uma maneira arredia, parece que gostam da ilegalidade! (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Será esta a única maneira da escola buscar um caminho de conversa ou de intervenção na relação das escolas com as famílias?! A questão que toma corpo neste dia a dia é a de como instigar práticas inventivas nas escolas, de ressaltar novas possibilidades de existência – mais livres, autônomas e que escapem à rigidez proposta pela Justiça.

Seguindo a perspectiva de Lourau (1993), que apresenta o diário de campo como uma ferramenta de análise, as considerações recolhidas por apontamentos dos diretores no recorte do grupo da judicialização, tornam visíveis o fenômeno da judicialização e os modos em que ela se presentifica nas escolas.

Neste “equilibrismo” do dia a dia do trabalho, entre a demanda das escolas por atendimentos clínicos e a implicação ética-estética-política, foi preciso instalar-me no meio, sem negar me negar a escutar a demanda, mas, ao mesmo tempo, apostando na construção de caminhos para além das lógicas judicializantes que são, como já dito anteriormente, de fácil consenso e expandem-se com grande força na escola contemporânea.

Capítulo II

Intercessores, ideias, teorias e práticas

II.I. “Quando se quer que se siga uma lei, para que todos tenham conhecimento dela, se começa pela escola”. Extraído do diário de campo em 7 de abril de 2014.

Neste ponto, analiso o adensamento crescente e desenfreado número de leis e regulamentos que tomam a escola como balizador de condutas que direcionam as atitudes a serem tomadas pelos professores e alunos em suas salas de aula. Em nosso recorte, foi dito por uma diretora:

Nosso telhado na escola é de vidro, estamos sempre expostos e somos o alvo de todas as leis e determinações. Somos um alvo fácil, todo mundo sabe onde estamos e como nos achar. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Destaco outras falas que se relacionam com esta, no sentido da escola ser particularmente considerada o território áureo na implantação de leis e condutas que visam abranger territórios cada vez maiores:

Quando se quer que se siga uma lei, para que todos tenham conhecimento dela, se começa pela escola. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Temos que cumprir e fazer valer as leis porque a justiça não têm tanto efetivo quanto a escola. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Nestas leis e regulamentos estão presentes postulados que buscam repercutir a ideia de “segurança” e “proteção”, contribuindo para a invenção de um suposto ideal de convívio.

Quando o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53º, toma a escola como direito obrigatório para as crianças e adolescentes em todo o território nacional, inaugura-se uma instituição que configura um significativo e obrigatório público. Trata-se de uma população praticamente cativa de um tipo de institucionalização composto, não apenas do pessoal docente e administrativo, como principalmente alunos, suas famílias e a respectiva comunidade, todos considerados em disponibilidade para cumprir as mais diferentes iniciativas do poder que os gerencia.

Assim, a escola pode ser uma estratégia primordial de controle institucional, dado o enorme contingente populacional que ela abrange (FOUCAULT, 2008b). O povo, antes sinônimo de descontrole e fluidez, pode ser devidamente regulamentado e transfigurado enquanto população, a partir da sua entrada no processo de escolarização.

A escola pública é também o território privilegiado de iniciativas de voluntariado, ONG's, programas da assistência social. Ela é palco de ações/intervenções das mais diversas que tem em comum apenas o pressuposto de estarem vinculadas às chamadas “boas intenções”, ou iniciativas que pretendem o chamado bem-estar social. Estas inúmeras iniciativas, que se baseiam em normas pretensamente democráticas e atuam efetivamente nas escolas públicas do Rio de

Janeiro, funcionam como uma importante estratégia com objetivos tecidos sob a égide da governamentalidade. Segundo Foucault (2008b):

Por essa palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT: 2008b, p. 143-144).

A escola contemporânea tem se tornado um espaço estratégico de gestão dos riscos e da vida, sendo uma instituição exímia na regulamentação liberal da vida (ROCHA; HECKERT, 2012), com sua enorme quantidade de políticas e práticas de normalização, ainda mais sofisticadas do que as tecnologias disciplinares (FOUCAULT, 2008a).

A instituição escola, dispositivo clássico do poder disciplinar (FOUCAULT, 2008a) adquire características mais fluidas e não menos rígidas, compatíveis com outros processos de regulamentação da vida. Surgem as chamadas “tecnologias de governo da vida”, que interferem no modo de fazer viver e deixar morrer, atuando também da maneira mais capilar no modo em que vivemos (FOUCAULT, 2008d).

Inúmeras políticas, diretrizes, legislações regulam esta enorme massa da população em um ponto de encontro definido. Cabe ainda ressaltar que muitos

“Projetos Sociais”, tais como o Programa Bolsa Família²⁴, o Cartão Família Carioca²⁵, tomam a frequência escolar como um fator condicional para a concessão dos benefícios. Estas políticas são tecidas sem relação ou diálogo com seus usuários (famílias, professores, estudantes). Muitas vezes, são questionadas a efemeridade e a fragilidade destas iniciativas.

É interessante pontuar que mesmo com este ideal de inclusão e acessibilidade obrigatória, a escola no Brasil, paradoxalmente, é uma das mais importantes instituições de exclusão social. Longe de ser libertadora, a escola é, na maioria das vezes, conservadora e mantém a dominação sobre as classes pobres, como um instrumento de reforço das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1966).

Ferreira (2002) destaca a contribuição de Bourdieu para a educação e ressalta que “a partir de sua obra tornou-se impossível analisar as relações sociais e as desigualdades escolares como simples frutos das diferenças naturais entre os indivíduos” (p. 114), rompendo com a lógica meritocrática e individualizante.

24

“O PBF é tecnicamente chamado de “mecanismo condicional de transferência de recursos”. Consiste na ajuda financeira às famílias pobres (definidas como aquelas que possuem renda per capita de 70 até 140 reais) e extremamente pobres (com renda per capita menor que 70 reais). A contrapartida é que as famílias beneficiárias mantenham seus filhos e/ou dependentes com frequência na escola e vacinados. O programa pretende reduzir a pobreza a curto e a longo prazo através de transferências condicionadas de capital, o que, por sua vez, visa quebrar o ciclo geracional da pobreza. Atualmente, os valores dos benefícios pagos por família não têm limite, mas o menor valor é de 32 reais”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bolsa_Fam%C3%ADlia>.

25

“Projeto que se iniciou em dezembro de 2010, tem o objetivo de beneficiar inicialmente 100 mil famílias necessitadas, número que deve aumentar nos próximos meses. Esse Cartão Família Carioca foi inspirado no Bolsa Família, com o objetivo de ajudar as famílias de baixa renda, **para que elas possam ter um dinheirinho a mais** para alimentação e suprir as necessidades dentro de casa”. Disponível em: <<http://blogmail.com.br/cadastro-cartao-familia-carioca-2011/>>. Grifo nosso.

Segundo Bourdieu (1966), a função do sistema de ensino é servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais de modo que "tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura" (p. 38).

Com currículos que se baseiam no desempenho em provas, inúmeros programas que não têm continuidade entre os governos, aprovações automáticas etc., produz-se estudantes que não aprendem, crianças com os mais diversos transtornos de aprendizagem por não se adequarem, alunos indisciplinados, famílias consideradas "negligentes", entre muitos outros atributos negativos, classificados em categorias médicas ou psicopedagógicas. Algumas destas categorizações pautam-se na disseminação de padrões moralizantes, sempre colocando em destaque os ideais de "proteção" e "segurança", cujos efeitos são a vigilância e os respectivos registros.

Estas "vigilâncias cotidianas" são lançadas como parâmetros de normas capilares, que colocam professores e equipe numa posição de juiz ou solicitante de intervenção de algum membro do judiciário. Como veremos mais detidamente a seguir, o efeito disto às vezes se volta contra o solicitante, e o professor também vira alvo de medidas judiciárias:

De vez em quando pedimos uma intervenção do Conselho Tutelar, daí o Conselheiro vem na nossa escola e pede outras coisas que não têm nada a ver, como se desconsiderassem nosso pedido, o que vale é o que eles julgam como errado. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

É interessante notar, a partir destas análises, a atualidade do pensamento de Foucault. No curso de 1978, a governamentalidade foi, conforme já descrita, baseada em um conjunto de instituições, procedimentos, cálculos, táticas e estratégias que permitiriam o controle da população. O curso de 1979 traz a governamentalidade como uma “maneira de condução da conduta” (FOUCAULT: 2008b, p. 258). Deslocando a arte de govenar para uma lógica capilar, exercida de um indivíduo sobre o outro, através das chamadas “técnicas de si”, estas foram descritas pelo autor:

Permitiriam aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser (...), certos modos de educação e de transformação dos indivíduos, na medida em que se trata não somente, evidentemente, de adquirir certas aptidões, mas também de adquirir certas atitudes (FOUCAULT: 2008d, p. 2).

Alguns diretores mencionaram que cada vez mais em seu cotidiano, são colocadas novas leis, e nelas, está prescrito que a escola tem que executá-las e de alguma forma dar conta de sua aplicabilidade:

A Secretaria de Educação tinha que montar um curso de capacitação para os professores para mostrar como podemos lidar com as leis, com matérias do próprio Código Penal, temos que ter uma noção do Código Penal para poder atuar. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Não sabemos a diferença entre crime e um ato infracional qualquer, essa noção faz toda a diferença para o professor na atualidade, temos que saber o que encaminhar e para onde. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Conforme descrito por Lobo (2012), as atuações judiciais não são restritas a órgãos de justiça, de cumprimento e execução exclusivas de ações da esfera judicial, mas são também de uma ordem individual, em que o registro e a culpabilização servem também para sancionar e executar punições.

Para visibilizar esta enxurrada de leis que se lançam na escola, assegurando o governo de pessoas, nesse ponto cabe a proposta da análise de algumas delas, seguindo a sugestão de Foucault (2009), que destaca que “entre as práticas sociais em que a análise histórica permite localizar a emergência de novas formas de subjetividade, as práticas jurídicas, ou mais precisamente as práticas judiciárias, estão entre as mais importantes” (p. 11).

A Lei 5.089, de 2009, de autoria do vereador Cristiano Girão, institui a inclusão de medidas de prevenção e combate ao *bullying* na rede de escolas municipais do Rio de Janeiro. Tal medida apoia-se numa virtualidade que objetiva prevenir e é intimamente relacionada ao âmbito punitivo da esfera jurídica, propondo o suposto combate e controle destas manifestações.

Chamo a atenção para o fato de que, desde o momento em que há convivência, é inerente a ela o conflito. Na citada lei, o conflito foi judicializado e nomeado como “*bullying*”, desencadeando estratégias de intervenção judiciárias e policiais. Ela define, em seu artigo 5º, que as escolas deverão manter um “histórico de ocorrências de *bullying*”, que deverá ser constantemente atualizado e enviado para a Secretaria Municipal de Educação. Esta iniciativa reforça a frequente necessidade de registro, muito comum nas escolas e nas iniciativas que envolvem a criação de dados, estatísticas e números que fundamentam a regulamentação jurídica.

Desde leis que proíbem o uso do celular em sala de aula (projeto de lei 2246/07) até a iniciativa do Senado de atuar de forma a reduzir a agressão nas escolas por meio de um sistema virtual antiviolação²⁶, fica explícito o atravessamento de cunho jurídico na regulação das práticas escolares. Ainda nesta mesma linha judicializante, encontramos uma espécie de “seguro jurídico”:

Como o *bullying* nas escolas tem se manifestado como um problema frequente no seio estudantil, já existe no mercado o seguro escolar para os casos de *bullying*, cobrindo danos físicos e morais, além de fisioterapia, apoio psicológico, transporte para frequência de aulas e aulas domiciliares (GABINETE JURÍDICO, 2011).

O registro é denominado “Seguro de responsabilidade social” e se refere à representação jurídica das escolas que enfrentarem eventuais processos com motivações de possíveis danos psicológicos, e, se caso já tiverem ocorrido, propõem indenizações às supostas vítimas, minimizando o prejuízo financeiro para a escola.

Chamo a atenção para a Lei n.6381 (ANEXO IV), tendo esta sido aprovada bem recentemente, em 09 de janeiro de 2013. Ela determina textualmente em seu artigo 1º:

Obriga as instituições de ensino do Estado do Rio de Janeiro a solicitar à mãe de criança ou adolescente que não possua paternidade estabelecida, de forma confidencial e sigilosa, os dados do suposto pai, e informá-la sobre os trâmites jurídicos para o reconhecimento da paternidade.

26

Este sistema, denominado como “virtual”, usa um sistema integrado de câmeras, muito parecido com a ideia do panóptico de Bentham (FOUCAULT, 2008a).

Esta lei já toma contornos e institui novas práticas, conforme foi extraído no grupo:

Temos que saber agora, pra facilitar o papel do juiz, quem é o pai do nosso aluno, daqui a pouco vamos ser detetives das delegacias. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Neste monte de solicitações da justiça, onde vamos encontrar tempo pra conversar com os alunos? Agora, até o pai da criança temos que identificar. Isso é complicado, às vezes nem a própria mãe conhece! (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Podemos localizar o incentivo a condutas judiciais nas escolas, como se os professores e a equipe de direção tivessem que dominar conceitos e noções que seriam de âmbito jurídico e judiciário e não pedagógico para poderem contribuir com um substancial apoio ao controle da população (FOUCAULT, 2008b).

Ainda podemos localizar este apontamento na Lei Municipal n.5583 (ANEXO IV), sancionada no mesmo ano (2013). Com a intenção de “instituir diretrizes e ações para manutenção da paz nas escolas e unidades de saúde e dar outras providências”, ela determina a notificação de casos de violência contra crianças. Cabe ressaltar que já existe a mesma previsão em âmbito federal, no ECA, desde 1990.

A citada lei 5583, em seu artigo 1º, ainda prevê que o professor ou denunciante deve possuir conhecimentos sobre o Código Penal para arbitrar a necessidade de procurar ou não a delegacia para registrar uma queixa de suspeita de violência contra alunos.

Ao que parece, o professor tem que possuir em seu repertório conhecimentos dos mais diversos âmbitos: 1) psicológicos – na medida em que avalia e seleciona o que pode ser “traumatizante”; 2) jurídicos – informando trâmites de registro para pais e averiguando casos à luz do Código Penal; 3) médicos – na maneira como deve observar as marcas das supostas violências sofridas por seus alunos; entre outros. Cada vez mais o professor se distancia de sua atividade pedagógica:

Não temos mais tempo de acompanhar individualmente o rendimento do aluno, seu comportamento, passamos o tempo todo preenchendo fichas e solicitações. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Antigamente, fazíamos reuniões sobre os alunos e os conteúdos pedagógicos. Hoje em dia, nada mais importa, só querem saber os índices e tabelas. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Às vezes me pergunto se sou professor. O que menos faço é acompanhar os alunos, vivemos uma burocracia insuportável na direção, não dá tempo de auxiliar a coordenação com conteúdos pedagógicos e os professores ficam sozinhos. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Ainda para enunciar esta iniciativa, chamo a atenção para a construção de um “termo de parceria” entre o Ministério Público e a Secretaria Municipal de Educação. Este termo é nomeado de “Paz nas escolas”. Conforme exposto anteriormente, ele também é uma ação integrante do Inquérito 231, instaurado pelo Ministério Público. Nele estão prescritas algumas condutas a serem tomadas pelas escolas e como proceder diante de um ato infracional, colocando o que seria a diferença entre a indisciplina e o ato infracional. Prevê, ainda, em sua 1ª cláusula, “estabelecer um

procedimento operacional para atuação conjunta do Ministério Público e da Secretaria Municipal de Educação”. Nesta suposta criação de diálogo, determinam-se condutas, cerceiam-se possibilidades construídas singularmente por cada escola e, principalmente, promove-se a afirmação de uma postura judicializante no interior das escolas.

À medida que este documento prevê o modo como a escola deve conceber a infração, são dispostas previsões legais de atuação no âmbito escolar. Algumas das propostas são corriqueiras neste ambiente. Como exemplo, citamos a 4ª cláusula do documento:

Os pais/responsáveis deverão ser comunicados pela escola sobre o comportamento do aluno envolvido em atos de indisciplina ou infracionais, possibilitando o seu acompanhamento direto da situação e o pleno exercício do poder familiar.

Ao questionar o porquê de delimitar legalmente condutas que já fazem parte do repertório pedagógico e traçá-las como diretrizes legais, instituem-se meios cotidianos de padronização. Os atores da escola abrem mão de sua autonomia e delegam a outros poderes, tais como o judiciário e o Ministério Público, a construção de balizadores que deveria ser de competência exclusiva da escola.

Na mesma linha, neste ano, foi desenvolvida uma parceria entre o Ministério Público, o Conselho Nacional do Ministério Público, a Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública para formar uma cartilha intitulada “Conte até dez nas escolas”.

O citado documento oferta para os professores alguns temas a serem desenvolvidos em salas de aula. São eles: “I - vida e morte, valorização da vida; II - direitos e deveres dos adolescentes. O ato infracional, o homicídio e o tribunal do Júri;

III - Violência nas escolas e *bullying*; IV - Enfrentamento da violência nas escolas” (p. 14).

Na forma de planos ou roteiros de aulas, a cartilha oferece uma reflexão que deve ser proposta pelo professor aos seus alunos adolescentes e já vem com um formato bem fechado, descrevendo todos os passos que devem ser tomados neste encontro com os alunos, estipulando o tempo, as dinâmicas e recursos utilizados, apesar de “não pretender esgotar o tema” (p. 8).

A cartilha se baseia em dados fornecidos pela UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime) para informar que o nosso país ocupa a primeira posição mundial em homicídios, sendo as vítimas majoritariamente do sexo masculino, e assassinadas por impulso ou por motivos banais (p. 10).

Interessante é que esta cartilha omite o fato de que grande parte destes jovens são pobres e negros, figuras alvo de uma incessante criminalização e atribuição de virtualidades negativas, por serem pertencentes às chamadas “classes perigosas” (COIMBRA e NASCIMENTO, 2003). O material foi elaborado para as escolas públicas, justamente onde seriam facilmente encontrados os “assassinos e vítimas em potencial”.

Em seu desdobramento, são extensamente desenvolvidos temas referentes à discussão legal, sendo inclusive citados esmiuçadamente as atribuições do juiz, jurados, conselho de sentença, promotor de justiça, réu, advogado do réu, testemunhas de acusação, testemunhas de defesa, oficial de justiça, e ainda são diferenciados os homicídios previstos no Código Penal, como também são fornecidos “conceitos jurídicos básicos” (p. 32). Vale a pena perguntar para que/quem os conteúdos

judiciários são tão importantes para a escola? Será que para os alunos considerados potencialmente vítimas ou criminosos, conhecer estes trâmites pode significar a prevenção dos homicídios?

Seguem, na mesma cartilha, algumas orientações para os professores:

Explicar para a turma que será trabalhada na aula o exemplo de um homicídio cometido por um adolescente. [...] O professor deve ter o cuidado de não usar a palavra “crime” para o homicídio cometido por um adolescente. O nome correto é “ato infracional” (p. 30).

Recomenda, ainda:

Pontos delicados podem surgir e exigir uma mediação ou intervenção para esclarecimentos do professor, sejam eles conceituais, psicológicos ou sociais. Se o professor não tiver condições de tratar a situação, deve-se buscar apoio pedagógico ou, se for o caso, de outros profissionais como assistentes sociais, promotores, juízes ou policiais. Não se recomenda deixar questões delicadas sem uma conclusão ou resposta adequada (p. 26).

Interessante pontuar que mesmo diante de discursos pretensamente democráticos, estas leis e determinações, que são cotidianamente impostas às escolas, não passam por qualquer forma democrática antes de imporem sua execução aos atores da escola.

Nos grupos do recorte da pesquisa, enunciamos que esta entrada maço de leis e regulamentos é muitas vezes requisitada pela própria escola, já que esta muitas vezes busca solucionar seus problemas cotidianos no judiciário e toma suas determinações como verdades. Alguns diretores puderam dizer, diante desta reflexão:

Nós mesmos damos corda para sermos enforcados. O juiz não sabe o que passamos na escola, está numa sala refrigerada e gigante, não entende nossa vida. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Temos alunos de dez anos que buscam irmãos de três, mas a mãe trabalha, como vamos notificar ou denunciar esta necessidade? (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

A escola convive com inúmeras ilegalidades, no diferente caminho do que é possível de ser executado pelas famílias/escola/comunidade e o que é determinado pela lei. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Algumas destas falas destoam da estratificação de condutas delimitadas pelo judiciário, e visibilizam a relação de forças que ainda persiste no cotidiano escolar. Os diretores ainda demonstram, apesar da imensa entrada de leis e normativas na escola, linhas de fuga frente a estas imposições judicializantes estritamente endurecidas.

II.II. “Os conteúdos são construídos para alunos normais, com família que faz dever de casa, não para estes meninos que não têm ninguém por eles” (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Em um seminário organizado para discutir a proposta de prevenção à violência contra crianças e adolescentes nas escolas, foram expostos trabalhos de duas professoras, Ester Arantes e Elisabeth Paiva. Logo após a exposição dos trabalhos, na sessão de perguntas, uma professora da plateia problematiza: “Quando um aluno xinga sua professora de um palavrão? Como dizer pra ela não prestar queixa na delegacia por crime previsto como calúnia e difamação?”. As professoras na mesa afirmam que este tipo de situação requer um manejo pedagógico, cabendo nas relações escolares entre professores e alunos, não sendo um assunto policial. (Diário de campo em 01 de outubro de 2013).

Todo este processo de judicialização que hoje observamos pode ser relacionado ao desenvolvimento de certa invenção de ser humano e de diversos modos de regulamentar esta concepção, que seguem preceitos inaugurados na Revolução Francesa, provenientes de condutas burguesas que definiam um suposto ideal de direitos para se conviver em uma sociedade teoricamente justa.

Na tentativa de enunciar uma espécie de natureza humana, são traçados os princípios fundamentais do que se considera como “direitos humanos”. Estes seriam genericamente intrínsecos a qualquer modo de relação e tomados como “essenciais” ou “naturais”.

Os ideais balizadores da construção de tratados internacionais de direitos humanos os tomam como direitos intrínsecos e fundamentais para qualquer formação

social. Chamo a atenção para a noção de “natural” ou de “pertinência” da chamada “natureza humana” nestas formulações cujas funções sociais, buscando defender a equidade dos direitos, paradoxalmente promovem a homogeneidade dos coletivos.

Pelas formulações universais, criam-se características ditas humanas prescritoras de condutas “politicamente corretas” que interferem em amplas camadas da população, e em especial nos modos de educar crianças, de agir com os colegas, de proceder conforme o “modelo do correto”. Ainda utilizando a leitura de Foucault (2009), evidencia-se que este ideal é produtor de subjetividades e “também inventado, fabricado e produzido por uma série de mecanismos” (p. 15).

Nota-se então a produção de uma espécie de “senso de normalidade” que evidenciam a noção de que comportamentos típicos das chamadas “classes hegemônicas” seriam os naturais ou corretos, tomando a pobreza como fora do normal, potencialmente criminalizável e considerada como “subumana” (COIMBRA, PASSOS E BENEVIDES, 2002)

Essa espécie de senso de justiça, que uniformiza as situações e cria regras genéricas para o convívio, pode extirpar os processos criativos e impetrar normas de convívio, comumente ligadas a condutas hegemônicas, pretensamente “politicamente corretas”.

Nos grupos com os diretores usados no recorte deste trabalho, foram muito comuns as falas que enunciavam a existência deste modo “politicamente correto”, sendo virtualmente desejável na conduta dos alunos e das famílias:

Nossos alunos não agem como alunos normais, eles são estranhos às condutas mais comuns, vivem num mundo particular, um mundo de grupo

deles, a maneira como falam seria estranha em qualquer lugar. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

As “roupas cinto” das mães, são possíveis onde elas vivem, em qualquer outro lugar estariam nuas. Também costumo estranhar estas vestimentas, afinal é um apelo enorme, querem ser vistas de qualquer jeito. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Destaco também algumas lógicas que pontuam diferenças, mas que as tornam possíveis, se devidamente normalizadas (FOUCAULT, 2008a):

Nas festas da escola eu deixo que toque funk, apesar de odiar estas músicas, apenas retiro os que são “proibições”, afinal não dá pra escutar este monte de palavrão. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Eu consigo entender o porquê destes meninos não terem um vocabulário apropriado, você já escutou as mães deles? (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Neste ponto, localizo a ideia mencionada de normalidade como uma espécie de padrão de conduta, algo notadamente produzido (ROLNIK; GUATTARI, 2010) mas que se dissemina pelo corpo social como algo passível de naturalização, criando o que hoje se nomeia como um senso do “politicamente correto”. Este senso cria um padrão que mescla a conduta/comportamento/execução de tarefas como algo já padronizado e esperado, sendo o diferente deste padrão tido como estranho, desviante e anormal. Cria uma certa necessidade de consenso, afinal, em uma sociedade do “politicamente correto”, encontramos comportamentos apenas desejáveis, e isto funciona como uma incomparável estratégia de controle, já que os embates e as diferenças são extirpados.

Outras falas também apresentam estas características:

Nos dias de festa da escola, esperamos que os alunos vão, eles até colaboram mais conosco, o pior são as famílias. Em vez de ficarem felizes em ver seus filhos cantando, se apresentando, eles não vão, preferem ficar nos bares ou nem isso. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Assim, desconsidera-se o singular de cada experiência, na medida em que violenta as inúmeras possibilidades de criação de estratégias, tomando como regra uma conduta já previamente categorizada. Segundo Coimbra, Lobo e Nascimento, podemos buscar justamente o novo e descontínuo (2009):

Direitos não são mais universais, absolutos, contínuos e em permanente estado de aperfeiçoamento, mas locais, descontínuos, fragmentários, processuais, em constante estado de movimento e de devir, como as forças que os atravessam e os constituem (p. 39).

Na possibilidade de considerar a diferença, toma-se como caminho o oposto da criação: as determinações generalizáveis e legalistas. Elas perseguem o intuito de uniformizar as necessidades e os comportamentos, inclinando-se para uma espécie de controle e planejamento de condutas em todas as dimensões, produzindo e reproduzindo formas de subjetividades identitárias e submissas.

Seguindo a perspectiva de Deleuze (2011), a proposta de uma “jurisprudência” cotidiana seria mais importante e mais viável do que as leis escritas, que homogeneizam os direitos humanos. Condutas humanas são singulares e

contextualizadas, criam o que ele intitula como “jurisprudências” ou formas de agir que seriam produzidas a partir de um convívio social.

Seria necessário encontrar brechas para a espontaneidade e a singularidade nas ações educativas, utilizando esta “jurisprudência” em favor das invenções, partindo da perspectiva que desconstrói estas formulações naturalizadas – que nos passam tão despercebidas por seu caráter repetitivo e que propaga status de verdade.

Na hierarquia presente no dia a dia da escola, é muito comum encontrar a noção de que o professor é o responsável pela disciplina, o diretor fica em uma instância acima, e o judiciário, na figura do Ministério Público e outros órgãos²⁷, as últimas esferas de punibilidade dos autores de infrações. Na lógica desta estrutura hierárquica e naturalizada, a citada jurisprudência (DELEUZE, 2011), poderia romper com a massificação destes entendimentos.

Muitas vezes os profissionais da escola têm suas possibilidades de atuação reduzidas por acreditarem que existem alunos com condutas perfeitas, famílias ideais para frequentarem a escola – isto produziria uma impossibilidade de atuação e individualiza as questões escolares em uma família ou aluno que não se adequa ao sistema exigido pela escola. No grupo, algumas falas que enunciam este sentido encontraram espaço. Uma diretora coloca:

Estes alunos com que lidamos não são alunos que precisam estar na escola. Deviam frequentar uma instituição de educação de normas de convívio antes. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

27

Como exemplos, citamos o Conselho Tutelar, a DPCA (Delegacia de Proteção a Crianças e ao Adolescente), DCAV (Delegacia da Criança e do Adolescente Vítima). Todas estas instituições circulam no cotidiano das escolas.

Rubem Alves (2010), ao narrar sua experiência de espanto ao conhecer a Escola da Ponte²⁸, cita que lá existia uma espécie de “tribunal de alunos”. Este era composto apenas por alunos, que, entre eles, operavam modos de ajudar ou entender coletivamente as indisciplinas dos colegas. Atualmente, o nome “tribunal” foi deposto pelos alunos que, diante de um caso que convocara toda a escola, notaram que o mais importante a se oferecer, ao invés do julgamento, seria o apoio ao colega, modificando o nome da iniciativa para “comissão de ajuda”.

Por outro lado, nas ações reconhecidas em nosso cotidiano como “politicamente corretas”, buscam-se leituras uníssonas da realidade. Se formos todos pertencentes ao mesmo ponto de vista, como representantes de uma só causa, então os espaços da diferença estariam sendo amortizados. Será que podemos representar uma só perspectiva sem perder a multiplicidade que nos constitui? E o “politicamente correto”, que se torna um montante de regras sociais, poderia contemplar espaços para o imprevisível sem extirpá-lo?

É interessante pontuar que existem possibilidades de criação de diferentes caminhos e estratégias para lidar com entraves e desavenças presentes no cotidiano escolar. A citada alternativa da Escola da Ponte, ao eximir professores deste lugar de cobrança de disciplina, cujo caráter é quase policalesco, pode desenvolver a cisão singular neste controle no qual somos cotidianamente inseridos e ainda propor que é

28

A Escola da Ponte é uma instituição pública de ensino no distrito do Porto, em Portugal, que proporciona aprendizagens a alunos dos 1.º e 2.º ciclos, dos 5 aos 13 anos, entre o 1º e o 9º ano, cujo método de ensino se baseia em valores como solidariedade, autonomia e responsabilidade. Seus métodos de alfabetização são mundialmente conhecidos. Para saber mais : <<http://www.escoladaponte.pt/site/>>.

possível encontrar diferentes meios de lidar com os imprevistos. Afinal, será que a única alternativa possível é punir o desvio e extinguir a indisciplina, judicializando os conflitos?

Interessante também mencionar uma experiência desenvolvida na escola Presidente Campos Salles, no bairro de Heliópolis, São Paulo. O relato da experiência é narrado por seu diretor, em um vídeo extraído de uma coletânea produzida pelo CRP-SP²⁹, este número com o tema da judicialização. O diretor conta que depois de sua escola ter sido alvo de uma bala perdida que atingiu um aluno, surgiu a necessidade de se aliar a pessoas da comunidade para tentar “limpar” ou retirar esta essência/referência de violência que ficou “encrustada” na escola.

No fragmento, ele diz que esta experiência rendeu outra maneira da escola relacionar-se com a comunidade, abrindo mais seu convívio e contando com a participação desta em seu cotidiano. Narra também que esta mudança no relacionamento fez transformar também o modelo pedagógico, que, seguindo a indicação de professoras da escola, foi inspirado na experiência da Escola da Ponte.

Outra transformação construída foi no quesito da resolução de conflitos. Na escola, criou-se um comitê de alunos, eleitos de maneira democrática. Os alunos conversam com os que eventualmente têm problemas, deliberam soluções conjuntas e inclusive chamam responsáveis para conversar, caso achem necessário.

Nos grupos em que realizamos a pesquisa, na tentativa de rachar a lógica estratificada da maquinaria judicializante, exibimos o citado vídeo, propondo, através

29

Disponível em:
<http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/97_diversidade/97_diversidade_sem_libras.html>.

do relato do diretor da E.M. Heliópolis, que mesmo diante de todas as dificuldades cotidianas, ainda é possível cogitar algumas respostas pedagógicas, que envolvem alunos, professores e comunidade³⁰ .

30

O recorte da fala do diretor da E.M. Heliópolis foi reproduzido em formato de vídeo nos três grupos que utilizamos como recorte desta pesquisa.

II.III. “A lei pode ajudar a eliminar as diferenças e respaldar o professor” (Diário de campo em 07 de abril de 2014)

O sujeito da experiência é um sujeito exposto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a imposição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de expormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Jorge Larrossa (2002, p. 24)

Nota-se atualmente um investimento maciço no que poderia decretar ou promover a segurança das pessoas, proposta central da governamentalidade³¹ (FOUCAULT, 2008b), como se desta maneira pudéssemos evitar os riscos inerentes à vida. Se pensarmos que os riscos são parte da vida ativa, entenderemos que a tentativa de extirpá-lo é inócua e dele se extrairia toda a potência da imprevisibilidade, invenção.

31

Por “governamentalidade”, Foucault define: “entendo o conjunto constituído pelas instituições , procedimentos, análises e reflexões , os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa , de poder que tem por alvo principal a população , por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança . Em segundo lugar , por “governamentalidade”, entendo a tendência, a linha de força que , em todo o Ocidente, não parou de conduzir , e desde há muito , para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes.” (2008b, p. 143-144).

Outro ponto interessante seria pensar o atual regime de verdade presente na prática de ensinar, que, ao produzir um discurso com preponderância de questões ligadas ao âmbito jurídico, vem construindo um modo que distancia as relações entre professores e alunos. Isto promove um sujeito que faz da sua vida escolar um cálculo burocrático, enfraquecendo a possibilidade de construção de relações no plano ético, reduzindo a chance de experimentações nas imprevisibilidades, posto que estas passam a significar um risco perigoso. Quais seriam os efeitos desta rejeição ao novo e do risco no âmbito escolar? Nesse sentido, segue uma recomendação do jurista:

No convívio escolar, o aluno deve ser protegido para que não sofra qualquer dano, seja de ordem moral ou material, e esta proteção tem que ser a preocupação maior da própria instituição que o abriga [...]. O dano a ser indenizado não se restringe apenas ao dano material e estético, pois as instituições de ensino não são apenas responsáveis pela incolumidade física de seus alunos, mas também por danos morais e à imagem de cada um deles que ali estão para se tornarem melhores. [...] As indenizações por dano moral mudam a relação colégio (professor) e alunos, impedindo que traumas infantis ou de adolescência se repitam, evitando-se prejuízo, desvio ou retardo na formação de personalidade. (NICOLAU *apud* CHRISPINO; CHRISPINO: 2008, p. 11-12).

Neste ponto, cabe enfatizar a noção de “dano”. Este é apresentado como algo possível de ser evitado em qualquer circunstância, como se fosse derivado de uma má administração ou de um direcionamento incorreto da realidade no âmbito escolar. Esta concepção é comumente articulada à noção de trauma, como se o imprevisível trouxesse sempre uma periculosidade que poderia ser causadora de problemas com consequências nocivas por toda a vida.

No grupo, exibimos para as diretoras a palavra “risco” e pedimos que estas falassem o que ela suscitava. Falas demonstram o risco como algo perigoso e mortífero:

Estar na escola é estar no risco, estamos o tempo todo com medo do que pode acontecer, em relação aos alunos, professores e funcionários. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Estamos o tempo todo com medo de ser responsabilizados por algo de que não temos culpa. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Muitas vezes na melhor das intenções, o professor pode ser responsabilizado por alguma situação, estamos sempre com o risco de um pai entender errado a situação ou a própria CRE, portanto temos que buscar sempre o respaldo. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Algumas diretoras disseram que o que mais temem são as situações violentas:

Tememos as invasões da polícia, os traficantes e os alunos que brigam. Nestas situações, a escola se vê como indefesa. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Estamos na linha de frente, na escola não temos a ajuda da guarda nem a da polícia. Quando os alunos brigam, às vezes muito sério, é o diretor da escolar que é chamado. Isto é perigoso, pode nos expor. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Ainda circulam ideias de que os alunos podem sofrer danos pelas “situações traumáticas”:

Ficamos preocupadas com os professores, que depois destas invasões e tiroteio, saem das escolas traumatizados. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Tem alunos que saem da família tão ingênuos que sinceramente temo por eles quando chegam. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Acho que o risco está para os alunos que não têm como se defender. A escola pode ser perigosa, é um risco. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Neste momento, nos grupos, resgatamos a etimologia da palavra “risco”³². Esta descende da palavra latina “resiscare” que significa ousar. Sugerimos a problematização de como atualmente, em nossa sociedade, lidamos com a ousadia e com a imprevisibilidade.

É como se houvesse uma trajetória linear na constituição da chamada “personalidade” de cada indivíduo, que em hipótese alguma deve ser desviada ou interrompida por algum “trauma”, podendo este acontecimento ser evitado e cabendo à educação proteger e zelar por este desenvolvimento “ideal”.

O conceito de trauma foi amplamente estudado na teoria psicanalítica, tendo este sido “mencionado por Freud cerca de quarenta e quatro vezes” (SEGANFREDO:

32

Dicionário de Etimologia online. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

2008, p. 6). O trauma seria uma espécie de fundador ou marca inaugural para a existência do sujeito, o que difere muito do sentido que está sendo utilizado nestas diversas advertências e preocupações que repudiam o risco.

Nas concepções expressas pelo grupo, os possíveis “traumas” seriam situações que poderiam ser evitadas e necessariamente derivadas de situações conflituosas. Elas causariam marcas que prejudicariam o curso “natural” do desenvolvimento do indivíduo, podendo também incentivar a periculosidade, já que alguns casos de ex-alunos que retornam às escolas atirando foram supostas “vítimas” destes “traumas”³³.

Entretanto, nada neste sentido pode ser previsto ou predeterminado – inúmeras respostas possíveis podem surgir para situações parecidas, não sendo possível delimitar a conduta correta/esperada ou mesmo traumática para qualquer situação. Esta evitação se baseia em preceitos virtuais, que se pautam em considerar arriscada ou potencialmente perigosa a possibilidade do desconhecido.

Usando a noção de Foucault (2008a), que afirma que com o surgimento das sociedades disciplinares, também se desejou o controle do que “poderia vir a acontecer”. Nas sociedades de controle (DELEUZE, 1992) esta noção torna-se ainda mais sutil, e o que se observa na atualidade são estratégias cada vez mais incorporadas às demais práticas sociais.

Frente à ameaça de um suposto dano ou trauma, surgem estratégias virtuais. Estas não podem ser facilmente delimitadas e se introduzem em um código moral cujas infrações podem potencialmente ser praticadas por todos, e é sempre possível

33

Referência aos casos de Columbine (1999), em que dois adolescentes entraram na escola atirando, e da E. M. Tasso da Silveira (2011), em que um ex-aluno entrou na sua antiga escola armado e causando várias mortes de alunos.

que qualquer um possa ser acusado de sua autoria. Dessa forma, pode-se considerar que funciona como uma eficiente arma de administração das condutas, atingindo também aqueles que se omitem de denunciar e/ou punir os desvios.

A incorporação da determinação da norma, por conseguinte, produz o desvio e também o desviante (FOUCAULT, 2008a). Logo, criam-se estratégias para controlar este transgressor em potencial, como também outras para denunciar os possíveis perigos que podem ser deflagrados. Neste contexto, estão presentes os dispositivos de prevenção, cerceamento da imprevisibilidade e principalmente a produção do medo generalizado.

Considerando os dispositivos de prevenção como modalidades de controle e adaptação daquilo que se coloca de fora da norma, notamos a estrita relação que se estabelece entre situações potencialmente traumatizantes e as situações a pobreza.

Esses meninos que não têm o que comer passam o dia todo sozinhos, lógico que eles vão desenvolver algum tipo de doença. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Uma importante consideração que pode ser feita é: o que seria uma vida sem desvios? Seria possível a convivência sem o conflito? Como seria viver num mundo “potencialmente correto”? Sem os possíveis estragos, invenções, intervenções que são imprescindíveis à relação interpessoal?

Esta tentativa de suprimir o risco que é inerente ao confronto de idiosincrasias é utópica, na medida que a diferença e a deflagração do confronto são partes dos relacionamentos humanos. Nossos alunos experimentam nas salas de aula o que

possivelmente experimentam em suas práticas comunitárias, nos seus trabalhos, em suas famílias.

Nestas relações, pretende-se a normalização de condutas segundo um modelo ideal burguês como afirma Bourdieu (1966). Assim, as escolas se tornam instituições de exclusão das classes pobres, sendo o modelo comum do aluno, o de classe média.

**II. IV. “Temos que nos respaldar, a responsabilidade sempre cai para a escola”.
(Diário de campo em 10 de abril de 2014).**

Em um centro de estudos, estavam presentes profissionais da equipe PROINAPE e de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. Foi colocada pelos professores uma situação que envolvia a constante indisciplina de um aluno. Os professores relataram que fizeram uma ampla descrição em uma ata das chamadas “infrações” deste aluno, que envolviam o desrespeito a colegas e a professores. Quando a equipe PROINAPE perguntou se estaria sendo desenvolvida alguma estratégia pedagógica para problematizar os eventos, a equipe disse estar “reunindo provas para que o aluno pudesse responder a algum processo”
Extraído do diário de campo em 19 março de 2012.

Neste processo de judicialização das relações escolares, notei que o educador também se sente refém da possível emergência de uma situação que pode criar uma denúncia por parte dos pais dos alunos, por parte da própria instituição escolar ou da Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Este "monitoramento onipresente" afeta a relação do professor com seus alunos e muitas condutas espontâneas se perdem.

A palavra “respaldo” significa para os dicionários “encosto, recosto, amparo”, tendo nas práticas e nos discursos dos educadores sido relacionada à produção de relatórios, materiais escritos, livros de ata, ou qualquer documentação escrita, que narre acontecimentos e situações que seriam componentes de um conflito, ou mesmo as que podem “vir a ser” entendidas desta maneira.

Esta questão apareceu fortemente nos grupos. Foram inúmeras as falas que mencionavam a necessidade do “respaldo”:

Temos que nos respaldar, sempre a responsabilidade cai para a escola. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Pode acontecer de tudo quando as famílias estão na escola, mas o professor faz algo simples e já responde a um processo, o MP já pune a escola e a CRE também. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Somos um alvo fácil, temos que nos respaldar. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Tem muita gente que faz coisa errada, mas a escola tem que se preparar porque sempre sobra pra gente. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Atualmente a maior preocupação do diretor é o respaldo, não temos nem dívida de que sempre sobra pra gente. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Por mais que estas falas possam esboçar um simples corporativismo da classe docente ou mesmo denotar mais um analisador da judicialização, elas também repercutem ideias que os professores estão sempre suscetíveis a denúncias e responsabilizações de esfera jurídica.

Esta produção acaba por gerar um desconforto e sério temor por parte dos professores e da comunidade escolar de sofrer retaliações, produzindo novos modos de se relacionar nas salas de aula, com profundas consequências no cotidiano destas relações. Algumas falas localizavam na Ficha de Comunicação a possibilidade deste respaldo:

Pelo menos esta Ficha vai servir para nos respaldarmos de processo, afinal não fomos omissos com o aluno. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Se a situação de violência se desdobrar, temos a prova de que procuramos ajuda, e assim não poderemos ser responsabilizados, compartilhamos o problema com o Conselho Tutelar e com a CRE. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

O professor em sala de aula deve seguir as normas da legislação, não pode mais ser o professor de antigamente, que agia a partir de sua experiência. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

O professor encontra-se regulado por uma norma que define condutas e todo o seu peculiar modo de gerenciar os conflitos resumem-se artificialmente em uma condução cerceada pela legislação. Estas imposições acabam despotencializando a ação do educador, resultado de um conjunto das suas particularidades construídas na sua experiência profissional, reduzindo as possibilidades de experimentações, desautorizando e anulando a autonomia do professor em sua sala de aula.

Regulado pelo temor da incerteza/risco/imprevisibilidade, os professores desenvolveram uma espécie de “necessidade de respaldo”. É muito comum observarmos nas escolas a necessidade que a direção da unidade ou que o professor tem de ter uma ata ou um parecer de outro profissional de fora da educação, uma comunicação à Coordenadoria, ou seja, qualquer garantia que o proteja desta constante possibilidade de julgamento de suas ações. Assim, este profissional pode estar sempre suscetível a alguma crítica/denúncia.

Com medo de ser notificado/citado/denunciado/punido, o professor se fecha e prescreve para si um repertório de condutas quase calculáveis que não abrem espaço para experimentações frente às imprevisibilidades, sempre presentes no ambiente escolar. Com receio de ser eventualmente processado ou responder a algum tipo de

sindicância administrativa, o professor coloca-se virtualmente com o chamado “um passo à frente”. Isso significa a preocupação de produzir provas escritas ou formais que possam ser pontos que contribuam para a possível necessidade de “defesa” .

No já citado termo de parceria “Paz nas escolas” (2012), há uma menção de que estes registros escolares sejam componentes de uma espécie de “processo” que “serão realizados nos casos de atos infracionais ocorridos”. Em sua 6ª cláusula:

Deverão constar dos registros escolares os atos infracionais encaminhados à Delegacia de Polícia, contendo resumo dos fatos, dias, hora, local, nome das vítimas com qualificação, bem como daqueles que tenham presenciado ou confirmado a indisciplina, além da qualificação completa do adolescente e de seus responsáveis.

Colocam-se, então, em segundo lugar o trabalho pedagógico, as relações interpessoais entre a equipe docente, as singularizações produzidas na ação conflituosa, dentre outras, e se cria uma obrigação “policialesca” de confecção contínua dos registros escolares. Ficamos em um plano que privilegia a “reunião de provas”, montagem de “eventual defesa”, ou seja, uma virtualidade que enfoca sempre o risco do professor ser processado e/ou denunciado.

Enfraquece-se a potência das relações que estão acontecendo no exato momento, pois a preocupação é o que pode vir a acontecer e como prevenir-se desta suposta ameaça. Então, ao invés de se mobilizar em resolver o problema que está acontecendo, a escola esforça-se para reunir evidências e conteúdos que possam servir como provas em um futuro processo.

Assim, o professor pode torna-se um componente do “inquérito” na figura de acusado ou pode assumir a posição de “testemunha” ou “auxiliar da promotoria” na medida que é convocado a narrar a situação que irá compor um processo na delegacia de polícia.

Elementos que podem ser vinculados ao procedimento do inquérito, que foram descritos por Foucault (2009) como uma “forma de pesquisa da verdade no interior da ordem jurídica” (p.12). Estes procedimentos aparecem pela primeira vez na Grécia, ressurgindo nos séc. XII e XIII, demonstrando como o inquérito surgiu para ser o substituto do flagrante delito (p. 72).

Quando as situações criminosas não podem sofrer alguma intervenção no momento em que estão ocorrendo, o que seria o flagrante, surge uma forma de atualizá-las na construção ou desenvolvimento de narrativas, então: “o inquérito é precisamente uma forma política, uma forma de gestão, de exercício do poder que, por meio da instituição judiciária, [...] veio a ser uma forma de autenticar a verdade” (p. 78).

No procedimento do inquérito, “tratava-se de reatualizar um acontecimento passado através de testemunhos apresentados por pessoas que, (...) por sua sabedoria ou pelo fato de terem presenciado o acontecimento – eram tidas como capazes de saber” (p.88) o que teria acontecido, sendo componentes fundamentais para o julgamento das condutas.

Nesta análise, tomamos o chamado “respaldo” dos professores da mesma forma, sendo este uma prova ou conteúdo substancial para denotar a verdade, e o

registro em uma Ficha assinada o testemunho do que ocorrera nas situações conflituosas.

Sendo o inquérito uma modalidade de investigação e importante fundadora das práticas jurídicas atuais, questiono o seu papel na escola, e mais precisamente, ocupando tantos discursos e inculcações para seus profissionais!

Talvez o “respaldo” seja mais um analisador de como as práticas escolares se encontram extremamente judicializadas, situação que afeta diretamente a forma como as relações se dão no interior dos estabelecimentos escolares.

A produção de provas e sobretudo evidências funciona como uma grande armadilha para o olhar dos professores, que muitas vezes se veem como uma figura neutra e que teoricamente teria um entendimento mais brando, mais elaborado ou hierarquicamente superior do que o dos seus alunos e familiares. A esse respeito, diz Larrosa:

Grande é, sem dúvida, o poder das evidências. Mas Foucault empenhou-se em mostrar a contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação. O que todo mundo vê nem sempre viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa disposição do espaço, de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar. Por isso, nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos (2002, p. 83).

Esta modificação na atuação do professor o torna uma espécie de “juiz” nas suas salas de aula, tornando-o um auxiliar na produção e aquisição de provas num “possível futuro processo”. Em nossos grupos, algumas falas mencionam este tipo de preocupação:

Na escola escrevo nos livros-ata porque é o que vai ser considerado como prova para algum processo judicial. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Temos que ter tudo por escrito, o juiz não vai querer saber sobre o que aconteceu por depoimentos, e sim pelo que está escrito. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

A confecção destes registros, os chamados “livros-ata”, obedecem ao princípio do exame arquivístico ou documentário (FOUCAULT, 2008a), tendo alguns alunos até pastas pessoais, “fazendo também a individualidade entrar num campo de documentário” (p.157) . Devido à constante inclusão nos registros, o aluno torna-se um objeto descritível, “o exame coloca os indivíduos num campo de vigilância, situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam” (FOUCAULT: 2008a, p. 157).

É interessante pontuar que nesta verdadeira enxurrada de leis, são produzidas também subjetividades docentes. Conforme descrito anteriormente, através da análise das mais diversas intervenções judiciárias na prática de ensinar, os professores são cada vez mais afetados por este tipo de intervenção.

Neste ponto, destaco as análises de Foucault (2009) no surgimento de categorias de exame, como técnica de formação de categorias profissionais para se tornarem mais aptas e detentoras de saberes especializados para recolher a verdade. Nos grupos, surgiram as falas:

Hoje em dia, temos que ter certeza se as nossas condutas ainda não foram condenadas pela Justiça para poder atuar nas salas de aula. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Temos que ter noção destas leis que dizem como a escola tem que se portar diante dos casos de violência, somos leigos e não sabemos o que fazer, bem que vocês do NIAP podiam fazer um curso com parceria com o Ministério Público para embasar a gente. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Ao invés da escola manter, em seu diferencial, os espaços pedagógicos de coletivização, de decisões, produção de conhecimento e circulação de ideias, ela se refina como instituição de controle, submete-se e incorpora outras regulamentações que interferem diretamente em seu cotidiano.

É muito comum ouvir queixas de professores que denunciam que “tudo fica a cargo da escola” – esta vasta incorporação se refere à imensa entrada de normativas e reomendações e regulamentações que não fazem parte do repertório pedagógico.

Nas manifestações do grupo encontram-se muitos pedidos de maior punibilidade dos atos de indisciplina frequentemente embasados pelo clamor social amplamente difundido pela mídia, de que há uma espécie de complacência ou falha do ECA na prescrição de responsabilidades por infrações concernentes à infância e adolescência.

Muitos professores reivindicam o “saudosos poder de punir” que este estatuto modificou. Parece que esta vontade de castigar prolifera a ideia de que trazer o Judiciário e seus mecanismos para suas salas de aula possibilitará uma reatualização ou reafirmação da maior abrangência e eficácia da punição.

O que vemos difundir-se no interior das escolas é que, ao tentar corresponder ao intuito de aumento da punibilidade, o professor, além de abrir mão da sua autonomia e experiência profissional, coloca-se ele próprio passível de sofrer a punição que ele mesmo prega se disser ou aplicar alguma ação “politicamente incorreta”. Assim, todos os envolvidos podem ser virtualmente transgressores, e assim nos tornamos todos suspeitos.

Outro ponto que merece destaque neste complexo processo de judicialização das relações é o fato de o judiciário ser tomado como “instância superior” – esta concepção de certa maneira seculariza e menospreza outras possibilidades de intervenção ou de encarar os problemas que seriam da competência da escola. Nos grupos, identificamos algumas falas que ofertavam visibilidade a esta circunstância – uma diretora diz:

Eu não tenho como responder por este aluno, alguma instância superior deve instruir a escola de como lidar com estas crianças que sofrem violências. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Foram comuns falas que se preocupavam com a forma que a escola elegeria/construiria para acolher e desenvolver ações voltadas para as crianças supostamente vítimas de violência.

Mesmo diante deste recrudescimento do olhar da escola, que prescreve para todas as crianças vítimas de violência a necessidade de acompanhamento diferenciado, cabe também mencionar algumas falas que rompem esta lógica:

Nem sempre o aluno que passa por uma violência pode precisar de um atendimento psicológico. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Tenho alunos que já foram vítimas e são tranquilos, colaboram e não causam problemas. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

No processo grupal pesquisado, é interessante observar que, apesar das falas estratificadas que relacionam escola, Justiça e mais punibilidade para o melhor ensino, ainda podemos ouvir dos professores algumas resistências quando manifestam a necessidade de construção de estratégias pedagógicas e comunitárias no lugar de intervenções externas à escola.

II.V. “Damos banho, alimentamos e educamos, não sobra nada pra eles”. (Diário de campo em 07 de abril de 2014)

*Mais eficazes do que policiais podem se tornar os defensores de uma normalidade a qualquer preço.
(GUATTARI, 2004)*

Entre algumas falas que se destacaram nos grupos do recorte, muitas problematizam as famílias contemporâneas. Foram comuns falas de diretoras que caracterizaram as famílias como “negligentes” ou que não teriam valores considerados aceitáveis para transmitir a seus filhos:

Vamos entrar em um colapso, a família de hoje não quer nada, fazemos tudo pelas crianças, os pais são altamente negligentes. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Damos banho, alimentamos e educamos, não sobra nada para eles, a criança chega em casa praticamente na hora de dormir. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Outras falas mencionam uma certa incapacidade das famílias de lidar com as situações cotidianas no seu relacionamento com as escolas:

Não adianta pedir a cooperação da família, os pais não têm educação e não sabem valorizar o estudo que eles mesmo não tiveram. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

As famílias são piores do que as crianças, com elas você ainda conversa, mas com a família não adianta nada, é melhor eles ficarem distantes para não prejudicarem. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Dentre as queixas e reflexões apresentadas pelas professoras nos grupos desta pesquisa, nota-se a referência a condutas já antecipadamente esperadas segundo um modelo ideal de família protetora e devidamente cuidadora.

Também é comum nas escolas a reunião de dados biográficos (FOUCAULT, 2002) que demonstram sua incapacidade/deficiência/ anormalidade. Algumas diretoras pontuaram:

Já até sei quem é o menino, sei quem é sua mãe que também foi minha aluna. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Hoje em dia as mães não se interessam sobre como o seu filho está na escola, pelo interesse se demonstra como é a relação em casa.. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Ao pontuar estas observações sobre as famílias pobres, em relação aos cuidados e assistência dos seus filhos, as professoras as colocam na condição de negligentes em relação aos cuidados e assistência a seus filhos. Pontuando esta dimensão que a negligência assume contemporaneamente, Nascimento coloca:

Em que circunstâncias uma mãe é considerada negligente? Quando não cuida do filho, não provê alimentação, higiene, vestuário e outros tantos cuidados, quando é dito que relaxa e ele sofre um acidente, quando doente não busca socorro médico? Enfim, quando seu modo de ser mãe não está de acordo com as normas instituídas da proteção oficial. Ou seja, para que exista a condição de negligente, é preciso que exista antes um modelo de

proteção. Existindo este modelo, qualquer desvio a ele é tido como negligência (2013, p. 12).

Condutas indesejadas são generalizadas e atribuídas às comunidades pobres, tais como “falta de higiene”, “falta de cultura”, “falta de educação”. Nota-se que nestas classificações, premissas morais são pautadas em valores concebidos como “normais” ou “naturais”, sendo a pobreza considerada como uma disposição para a criminalidade e a inadequação (RIZZINI, 1993).

A existência da noção de proteção serve como um modelo atualíssimo de controle da população, pois “existindo este modelo, qualquer desvio a ele é tido como negligência” (NASCIMENTO 2013 p.12), e este seria biopolítico:

Visto que tanto atua nas famílias em particular, modelando seus corpos, ao indicar como a mãe deve se comportar, por exemplo; quanto na população, já que ao fazer essas determinações nos modos de viver, produz saberes que vão estabelecer estratégias de regulação sobre um conjunto maior de pessoas, sobre o corpo social (NASCIMENTO: 2013, p.14).

As transformações da concepção de família estão intimamente ligadas à transformação da legislação destinada a infância e adolescência no Brasil. Na transição de quando a criança deixa de ser um “objeto do direito”³⁴ para se tornar um “sujeito de direitos”, são criados outros modos de aprisionamento e controle desta população, em que os direitos que as protegem são os mesmos que são tomados como formas de intervir e controlar as famílias contemporâneas.

34

Menção à mudança de paradigma proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na tentativa de abandonar a lógica imposta nas legislações menoristas precedentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo 23, “A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar”, constitui uma tentativa significativa de impedir a criminalização e a intervenção estatal por conta da condição de pobreza em nossa sociedade. Em tese, esta normativa romperia com a lógica da legislação menorista e consequente tutela da criança cuja família apresentasse “manifesta impossibilidade dos pais ou responsáveis de provê-las” (art. 2. Código de Menores de 1979). Nesse sentido, “o discurso da negligência passa a ocupar o lugar anteriormente ocupado pela pobreza, que agora é caracterizada como judicialmente inconstitucional e politicamente incorreta” (NASCIMENTO: 2013, p. 25).

A maneira como as famílias estão em nosso cotidiano sendo denominadas como “negligentes” traz uma remodelação no governo das famílias pobres (NASCIMENTO, 2013), e conseqüentemente, o dispositivo da “proteção”, atualmente legitimado e defendido com veemência nas políticas destinadas à infância, como uma estratégia de tutela.

As novas concepções que defendem a normalização da convivência familiar, balizando-se pelos próprios ideais da proteção, obedecem às novas legislações³⁵ da proteção integral³⁶, que não tem por função excluir, rejeitar, mas estão ligadas a uma

35

Como exemplos citamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Plano Nacional de Promoção, Proteção e defesa do Direito à Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006)

36

“Art. 3º: 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).

técnica positiva de intervenção, com um poder absolutamente normativo, que prescreve procedimento corretos e desejáveis (FOUCAULT, 2002).

A criança que outrora era tutelada pela Igreja por ser “desvalida”, ou pelo Estado pela condição de “irregularidade” e “pobreza” (ARANTES, 2011), atualmente passa por intervenções das mais diversas, que se justificam pelo argumento quase irrefutável de garantia da proteção.

No cotidiano das escolas, o efeito do discurso da garantia da proteção é muito duro, efetiva-se em muitas ações autoritárias dos Conselhos Tutelares, dos órgãos de Justiça e demais políticas que trabalham sob a égide da governamentalidade. Ele é uma justificativa que pouco flexibiliza e questiona suas ações/determinações, sempre determinando que é o melhor para ser feito para a criança.

Nascimento (2013), em suas pesquisas, apresenta como as famílias pobres são nomeadas por aqueles órgãos de governo, amparados na legislação vigente. Virtualmente perigosas, são encaixadas na condição de negligente, inspiradas na brecha da já citada transformação da legislação. Constatamos, também, a noção de que a escola se torna tanto um local privilegiado de controle e policiamento das famílias quanto local presumido de prevenção de todo conflito social (ARANTES; VAZ, 2014).

Interessante notar que a Eugenia negativa ³⁷ da primeira metade do século XX, atualmente tem como objetivo uma aparente “epidemia de condutas antissociais”, conforme descrito por Marafon (2013), condutas originárias de noções herdeiras de lógicas e legislações menoristas que buscavam prevenir a hereditariedade patológica e

37

A eugenia negativa constituiu-se em um conjunto de práticas que visavam exterminar traços biológicos e comportamentais indesejados pela esterilização. Foi implementada no extermínio nazista.

o ambiente vicioso³⁸. Desta maneira, as famílias pobres seriam detentoras de muitas falhas/faltas:

Falta tudo para estes meninos, falta pai, falta casa, falta família. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Eles chegam em casa, a mãe não dá nem um oi, pensa em ir pro baile ou sair com o futuro pai de outro irmão, como ele vai saber o que é respeito? (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Através do recorte desta pesquisa, demonstram-se formas atuais de governo e intervenção nas famílias pobres. Como vimos, estas lógicas que capturam e tutelam a autonomia das famílias, com o passar do tempo, reatualizam-se em práticas cada vez mais sutis e disfarçadas pelas premissas do “politicamente correto”.

Nos grupos que promovemos, para além do recorte traçado nesta pesquisa, buscamos, através da apresentação de um artigo, “Porque crianças e adolescentes”, promover fissuras nestas lógicas que estratificam modelos de famílias e concebem algumas como inaptas e outras como ideais para a convivência familiar, defendendo uma perspectiva que a entende como mutável e fomentando a consideração das singularidades cabíveis a todos os modos de existência.

38

Os códigos de menores detém estas noções que criminalizam e tomam o ambiente da pobreza como negativo e com uma certa predisposição à criminalidade. Para saber mais, consultar Rizzini (1993), Arantes (2011), Coimbra e Nascimento (2003).

II.VI. “As Famílias atuais são piores do que as de antigamente”(Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Nos grupos pesquisados, foram muito comuns as falas que mencionavam a existência de um modelo considerado como “ideal de família”:

As próprias mães não conhecem os pais de seus filhos, muitos são “feitos” nos trezinhos dos bailes. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

As crianças não se identificam com os irmãos, cada um tem um pai diferente. (Diário de campo em 07 de abril de 2014).

Observa-se uma tendência à naturalização da família, girando em torno das relações de parentesco nucleares. Bruschini (2000) menciona que um passo inicial no estudo da família seria “dissolver sua aparência de naturalidade, percebendo-a como uma criação humana mutável” (p. 17) e que as relações de parentesco, as unidades domésticas/residenciais, podem apresentar muitas diferenças em outras sociedades ou em outros momentos históricos. Para a autora, a concepção de família foi modificada, transformando-se processualmente com a sociedade, gerando uma diversidade em sua organização. Essa diversidade obriga a se mudar o foco da estrutura da família nuclear, como modelo de organização familiar, para “a consideração das novas questões referentes à convivência entre as pessoas na família e sua relação com a sociedade” (p.10).

Notavelmente, nesta transição do modelo concebido de maneira naturalizada como “ideal” de família, da família burguesa ou nuclear, para outros arranjos familiares - embora estes atravessem todos os segmentos sociais - costumam ser rotulados como um desvio mais comum das famílias pobres. Segundo Fávero:

O modelo de família nuclear, que se estabeleceu como padrão no ocidente, começou a mudar, ainda que de forma desigual, em suas diversas regiões. Embora não tenha afetado todas as partes do mundo igualmente, de maneira geral aumentou a tendência de famílias chefiadas por mulheres e de pessoas vivendo sozinhas. A mudança na relação entre os sexos, um dos pontos centrais da revolução cultural, foi marcada pelo direito ao divórcio, nascimentos ilegítimos, aumento de famílias com apenas um dos pais (uma maioria de mães solteiras), além do aumento das uniões consensuais – com predomínio dos laços afetivos em detrimento da formalização da união. Também se caracterizou pela ampliação da cultura juvenil, com acentuado abismo entre gerações, revelado pela desvalorização de regras e valores da geração mais velha, implicadoras de controle do comportamento humano. Em síntese, a família tradicional teve seus laços afrouxados nas várias classes sociais. (FÁVERO: 2007, p. 120).

Contudo, aparece fortemente nos grupos uma desvalorização das formas atuais de constituição das famílias, como se estivessem num lugar de desvantagem, fossem “politicamente incorretas”, numa posição de falta e irresponsabilidade perante a criação e educação de seus filhos. As diretoras pontuaram:

*Antigamente as mães educavam mais, não ficava tudo em cima da escola.
(Diário de campo em 07 de abril de 2014).*

*Nem a mãe sabe quem é o pai de seu filho, eu é que não vou saber, né?
(Diário de campo em 10 de abril de 2014).*

Hoje em dia só se tem filhos para receber mais Bolsa-Família, cada filho aumenta a renda, daí temos famílias com sete, oito crianças. (Diário de campo em 10 de abril de 2014).

Em geral, os discursos dos diretores concordam que a família se modificou, mas tornou-se negligente, ou de certa maneira, insuficiente na formação/educação de seus filhos. Nota-se certa culpabilização deste modelo de família, muitas falas referem-se à família do passado como atenta e responsável por suas crianças.

Foucault (2002) evidencia as modulações do poder entre os séculos XVIII e XIX, que gradativamente constituem um dispositivo que atua sobre a vida, o biopoder. Este age na espreita de condições de saúde, educação e redução de riscos para o controle da população. O biopoder desdobra as artes de governo, tornando mais sutil do que as antigas técnicas de suplício e morte executadas pelos soberanos, inaugurando o atual governo de si, que se caracteriza pela individualização e a culpabilização.

Os exemplos que extraídos dos grupos são argumentos que demonstram a incapacidade, monstruosidade e anormalidade das famílias pobres, costumeiramente alegados quando se quer realizar uma intervenção, abrigamento e criminalização destas famílias, legitimada pelo discurso oficial da proteção (NASCIMENTO, 2013). Estas intervenções justificadas pelo argumento da proteção são o desdobramento atualíssimo da lógica de regulamentação biopolítica, voltada para o governo da pobreza.

Na prática, com as escolas, notamos um adensamento desta percepção de que as famílias pobres atuais simplesmente não cuidam como deveriam de suas crianças, não

intervêm na relação das crianças com a escola e nas necessidades de alimentação e cuidados básicos em geral. Na fabricação desta ideia, notamos:

Uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral (FOUCAULT: 2008a, p. 127).

Este “método geral” “pode ser encontrado nas concepções de família que circulam, estas são notoriamente as idealizadas como modelo de atenção e cuidado de sua prole, prestariam uma assistência inequívoca aos seus filhos. As famílias desviantes deste método seriam taxadas como “em situação de vulnerabilidade”³⁹ e assim passíveis de intervenção e tutela pelo Estado.

Na tentativa de assegurar “o melhor para o futuro da criança”, práticas familiares são desqualificadas em favor do reforço ou prevalência das lógicas dominantes. Muitas ações tomadas pelas escolas, no intuito de garantir o bem estar da criança acabam destituindo a autonomia das famílias e reafirmam a lógica da tutela sobre algumas parcelas da população. São muito comuns os sentidos que desqualificam a família, como se esta não detivesse o conhecimento/vivência/prospecção necessária para tomar decisões ou até mesmo participar mais ativamente da vida de seus filhos, numa parceria com a escola.

Este tipo de condução ou atuação desqualificadora acaba reforçando uma lógica de tutela, colocando-as numa posição de aguardo ou dependência das imposições ou

39

A “situação de vulnerabilidade” não foi descrita no ECA (1990), mas permeia muitas políticas e justificativas das mais diversas em nosso cotidiano.

dos ditames oferecidos pelos diversos especialistas, sejam estes psicólogos, professores ou assistentes sociais – nestas condições, não há diálogo possível, menor ainda é a possibilidade de troca de experiências.

A escola precisa desenvolver a prática de conviver com as adversidades e as diversidades familiares, acolhendo e auxiliando tanto as famílias que dispõem de tempo e participam de forma mais efetiva, quanto as famílias em que os pais não têm tempo disponível para acompanhar mais de perto a vida escolar de suas crianças.

Esta concepção aparece de muitas maneiras no recorte dos grupos. Para a escola contemporânea, as famílias, notadamente as pobres, não teriam uma compreensão ou entendimento do significado da escola:

Qual o valor que os pais podem dar para a escola, se mesmo eles não estudaram? Venho de família pobre, mas minha mãe deu valor à escola. (Diário de campo. Em 07 de abril de 2014)

Esta noção é tão forte que aparece, inclusive, no trabalho de alguns autores que falam da escola contemporânea. Szymanski (2007), apesar de pontuar que a “ação educativa da família difere da ação educativa da escola, em seus objetivos, conteúdos e métodos” (p. 100), acredita que nem todas as famílias se “engajam num projeto coletivo de melhoria do ensino e das relações da escola com a comunidade” (p. 101).

Segundo esta autora, famílias com condições econômica e financeira abastadas pela “facilidade de verbalização possibilitam um maior diálogo e criticidade com relação à escola; em contrapartida, famílias das classes trabalhadoras não conseguem ou não ousam, por isso têm muitos problemas de relacionamento” (p. 177).

Esta homogeneização do modo de conceber a instituição família em seu relacionamento com as escolas tem uma capilar inserção. Assim como Szymanski (2007), Carvalho (2000) concorda, e ainda prescreve uma espécie de “receita” (!) para se ter sucesso escolar:

[...] O sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto as dificuldades individuais quanto as deficiências escolares. Trata-se, em geral, de família dotada de recursos econômicos e culturais, dentre os quais se destacam o tempo livre e o nível de escolarização dos pais (CARVALHO: 2000, p. 144).

Portanto, seguindo este argumento, a família pobre faltaria com estes “dotes ou qualidades”, justificativa, em geral, adotada pelas escolas. Carvalho (2000) chama a atenção para a insistência do discurso em que a família tem que participar ativamente da vida escolar de seus filhos, reafirmando a lógica de que as famílias pobres não possuem “cultura e nem disponibilidade” (p. 146) em razão de assegurar o rendimento escolar. Neste sentido, então, essas crianças estarão fadadas ao fracasso, pelo fato de serem pobres.

Conclusão

Afinal, podemos “topar o risco”⁴⁰?(Diário de campo em 04 de dezembro de 2012).

Para além da definição dos mecanismos judicializantes, é interessante analisar como funcionam, pois aí entramos no campo de sua eficiência, de sua técnica de produtividade e ampla diversificação nas instituições escolares. Para além de achar respostas, queremos diversificar questionamentos.

Considerando as problematizações expostas, podemos nos perguntar sobre o que tem sido feito das relações do professor com seus alunos, que se tornaram um somatório de práticas calculáveis e passíveis de previsão legislativa. Como se dá nas relações escolares o artifício do possível enquadre legal da transgressão no cotidiano das salas de aula? É possível atuar de maneira ética neste contexto?

No desenvolvimento deste trabalho, pude perceber os modos como as relações escolares são afetadas por intervenções estranhas ao fazer pedagógico. Tais relações passam atualmente por um cálculo que tenta equacionar o que seria mais interessante no viés legal e o que é possível no cotidiano escolar.

O professor segue em seu papel de juiz/advogado/psicólogo/médico, entre outros, sem deixar de requisitar a “visita” e o “parecer técnico” destes profissionais. E as relações estão sempre no limite do *bullying*, dos “traumas” e conflitos dos mais diversos, obrigando alunos e professores a se perguntarem se há, naquela ou nesta situação, uma possível “previsão legal”.

40

Extraído do diário de campo em 4 de dezembro de 2012.

Trata-se de considerar professores e alunos como produtos de linhas de força, com suas vidas constantemente atravessadas por estas imposições, o que tem gerado sujeitos obrigados a certos compromissos, e submetidos a regulamentos sobre como desempenhar o papel normalizador docente e do bom normalizado discente.

Seria realmente possível extirpar o risco nas relações escolares? Podemos de fato prevenir e controlar as possíveis relações e conflitos indesejáveis em nosso cotidiano escolar?

As constantes referências legislativas, normativas e balizadoras de condutas, na verdade, constituem-se como entraves para que as relações possam ser fluidas, e muitas vezes causam mais problemas do que soluções na medida que nomeiam circunstâncias conflitivas, inerentes ao convívio, como ilegais e não como um desafio para a constante invenção de procedimentos ético-pedagógicos.

Como profissionais que atuam em escolas, cabe o fortalecimento de uma crítica que possa distinguir estas regulamentações ardilosas, que cada vez mais são naturalizadas e detêm forte aderência.

Vida é polaridade, ou seja, uma constante possibilidade de enfrentar riscos – pensamos que a potência de estar vivo é justamente manter “a capacidade de instituir outras normas em outras condições” (CANGUILHEM: 1995, p. 120). Se para viver é necessário muitas vezes evitar os riscos, outras vezes os riscos oferecem os desafios de enfrentá-los.

À medida que nos cerceamos a sempre basear nossas condutas por regulamentos, estamos restringindo nossa potência de criação e colocando condições

restritivas para conviver, engendrando um esvaziamento da relação entre professores e alunos.

Ressalto que nas mais diferentes propostas pedagógicas, as dimensões de novidade, criatividade e inovação são comumente enaltecidas como propulsoras da aprendizagem e colocadas como fundamentais no âmbito escolar.

A proposta é que o professor e o aluno, em seu cotidiano, possam tomar este risco como inerente e impossível de ser extirpado da realidade da escola, fundamental para a convivência escolar. Afinal, quando somos crianças e trabalhamos com elas, são comuns os devires e escapes que advêm da própria relação de estranhamento e fluidez que a criança mantém com o mundo.

Certamente a forma como a citada Ficha de Notificação adentra as escolas deflagra uma realidade autoritária, pois em nenhum momento os diretores foram consultados sobre a necessidade de existência de uma Ficha como saída ou solução para as situações ditas de violência, outorgando modelos fechados pautados em instrumentos jurídicos como alternativa única na condução de situações complexas nas escolas.

A Ficha, que foi elaborada por gestores numa parceria cada mais vez mais comum com os órgãos de justiça, especificamente com o Ministério Público, chega neste ano de 2014 a todas as Unidades de Ensino Municipais da Cidade do Rio de Janeiro, levando à crença de que, desta maneira, cria uma possibilidade de enfrentar adequadamente as situações de violência.

Paradoxalmente a estas formulações restritivas, merece destaque que, na imprevisibilidade, são criadas as mais potentes estratégias de mudança e, nesta

dimensão processual, são experimentadas novas formas de convivência possíveis e reais, para além do que é “politicamente correto” ou normativamente prescrito.

Neste trabalho, foi problematizada a forma como a maquinaria judicializante adentra a escola e algumas nuances de seus efeitos nas relações escolares. Em nosso dia a dia, a aposta é dialogar e fomentar as lutas que assumimos, que buscam produzir fissuras nestas lógicas cerceadoras e de aprisionamento das experimentações.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Kátia Faria; ROCHA, Marisa Lopes. “Pesquisa Intervenção e a produção de novas análises”. In: *Revista eletrônica Scielo*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932003000400010&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 de maio de 2013.

AGUIAR, Kátia Faria; MALITO, Diana Marisa Dias. “Criando outros olhos: manifesto pelo (re) encantamento na formação do psicólogo” Em :*Formação: éticas, política e subjetividades na psicologia*. Disponível em: <http://www.crprj.org.br/publicacoes/livros/livro_formacao.pdf>. Acesso em: 03 de janeiro de 2014.

ALVES, Rubem. *A escola com que Sempre Sonhei sem imaginar que pudesse existir*. São Paulo: Editora Papirus, 2010.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. “Prefácio”. In: *CRPRJ: Direitos Humanos? O que temos a ver com isso?* Rio de Janeiro: CRP-RJ, 2007.

_____. “Rostos de Crianças no Brasil”. In: PILOTTI, F. & RIZINNI, I. *A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2011.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães; VAZ, Paulo. *Entre a delinquência e o risco. Notas sobre a infância no contemporâneo*. IN: BATISTA, Vera Malaguti de Souza Weglinski (Org.). Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

BARROS, Regina Benevides. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. 2a. ed. Porto Alegre: Sulina Editora da UFRGS, 2009.

BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura”. (1966). In: *Escritos de Educação*. Organização: Nogueira, Maria Alice e Catani. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____; Wacquant Loic. “Sobre as artimanhas da razão imperialista” (1998). In: *Escritos de Educação*. Organização: Nogueira, Maria Alice e Catani. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BRANDÃO, Eduardo Ponte; GONÇALVES, Hebe Signorine. *Psicologia Jurídica no Brasil*. 3a. ed. Rio de Janeiro: Editora NAU, 2011.

BRASIL. *Lei 8.069 de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 de junho de 2012.

_____. *Lei 11.340 de 2006, Lei Maria da Penha*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em: 22 de agosto de 2013.

_____. *Lei 25.654 de 2001, “Lei da Palmada”*. Disponível em: <<http://www.fia.rj.gov.br/legislacao/leidapalmada.pdf>>. Acesso em: 25 de agosto de 2013.

_____. *Lei 5.089 de 2009, “Lei do Bullying”*. Disponível em: <http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php3?id_article=899>. Acesso em: 25 de agosto de 2013.

_____. *Lei 2.246 de 2007, “Lei do celular”*. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI86429,11049-Educacao+proibe+uso+de+celulares+em+escolas+de+en.+sino+basico>>. Acesso em: 25 de agosto de 2013.

_____. *Lei 6381 de 2013*. Disponível em: <<http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=249833>>. Acesso em: 25 de agosto de 2013.

BRUSCHINI, Cristina. “Teoria crítica da família”. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane, orgs. *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. 3.ed.São Paulo: Cortez , 2000.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. *Relações entre família e escola e suas implicações de gênero*. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200006&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 14/03/2014.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. “A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores”. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro: v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. *Direitos Humanos e Criminalização da pobreza*. Trabalho apresentado no I Seminário Internacional de Direitos Humanos, Violência e Pobreza, realizado pela UERJ em outubro de 2006. Disponível em: <<http://server.slab.uff.br/textos/texto54.pdf>>. Acesso em: 26 de agosto de 2013.

_____, Cecília Maria Bouças; LOBO, Lilia Ferreira. NASCIMENTO, Maria Livia. “A invenção do humano como modo de assujeitamento”. In: *Política e afetividade, narrativas e trajetórias de pesquisa*. Salvador, Editora UFS, 2009.

_____, Cecília M.B.; NASCIMENTO, Maria Livia. “Jovens pobres: o mito da periculosidade”. In: *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

_____, Cecília M.B. ;PASSOS, Eduardo; BENEVIDES, Regina. “Direitos Humanos no Brasil e o Grupo Tortura Nunca Mais”. In: *Clínica e Política, subjetividade e violação de direitos humanos*. Rio de Janeiro: Editora Te Corá, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências técnicas para a atuação de psicólogas (os) na Educação Básica*. Brasília: 2013.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *Conte até 10 nas escolas: paz, essa é a atitude*. Brasília: 2013. Disponível em: <<http://www.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=5012>>. Acesso em: 10 de setembro de 2013.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *O Abecedário Gilles Deleuze*. Disponível em <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em 07/12/2013.

DELEUZE, G. e PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

FÁVERO, Eunice Teresinha. *Questão social e perda do poder familiar*. São Paulo: Veras Editora, 2007. (Série Temas, 5).

FERREIRA, N. S. C. “Pierre Bourdieu e a educação: um legado histórico a ser estudado”. In: *Tuiuti: Ciência e Cultura*. Curitiba, n. 28, FCHLA 04, p. 111-125, mar. 2002. Disponível em: <www.utp.br/tuiuticienciaecultura/FCHLA/FCHLA%2028/PDF/art%20>. Acesso em 08/12/2013.

FOUCAULT, Michel. “A técnica de si”. In: *Ditos e Escritos IV*. 1994. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/53047881/Michel-Foucault-Por-Uma-Vida-Nao-Facista-PDF>>. Acesso em 13 de maio de 2014.

_____. *Os anormais*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008a.

_____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008b.

_____. *Microfísica do poder*. 26a. Edição. São Paulo: Editora Graal, 2008 c.

_____. *O nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008d.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3a. ed. Rio de Janeiro: Editora NAU, 2009.

GIVIGI, Luis Renato. *Criando outros possíveis: Psicologia e políticas públicas de Educação na Cidade do Rio de Janeiro*. Disponível em: <www.slab.uff.br>. Acesso em: 24 de novembro de 2013.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

HERCKERT, A.L.C.; ROCHA, M.L.. “A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida”. In: *Psicologia e Sociedade*. 24 (n.spe), 2012. p. 85-93.

LARROSA, J. (2002). “Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação”. N. 19, pp. 20-28. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903>>. Acesso em 24 de setembro de 2013.

LOBO, L.F. “A expansão dos poderes judiciários”. In: *Psicologia e Sociedade*. 24 (n.n.spe.), 2012. p. 25-30.

LOURAU, R. “Análise Institucional e Práticas de Pesquisa”. In: Rodrigues, H.B.C.(org). *René Lourau na UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ.(1993)

MACHADO, Adriana Marcondes. “Plantão intitucional: um dispositivo criador”. In: *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. Rio de Janeiro, Casa do Psicólogo, 2007.

MARAFON, Giovanna. *Vida em judicialização: o efeito bulliyng como analisador*. 2013.

MÉDICE, Simone. In: <http://www.gabinetejuridico.com.br/seguro_educacao.php>. 2011.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Termo de parceria Paz nas escolas*.

NASCIMENTO, Maria Lívia. *Proteção e negligência: pacificando a vida de crianças e adolescentes*. 2013. No prelo.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Editora T.A. Queiroz, 1990.

ROCHA, Marisa Lopes. “Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento”. In: *Psico*, vol 37, n. 2, maio agosto de 2006. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/.../1124

ROCHA, Valéria Marques e SANTOS, Kátia Regina Rios Pereira. *Debates sobre violência e escola: um convite à reflexão sobre convivências e conflitos na escola*.

Disponível em :
<http://www.encontro2014.andhep.org.br/resources/anais/1/1398448966_ARQUIVO_KatiaRegina.pdf>. Acesso em 27 de Junho de 2014.

SEGANFREDO, Paulo. “Algumas considerações sobre o conceito de trauma psíquico”. In: *Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade*. Porto Alegre, n.06 Abr/Mai/Jun de 2008. Disponível em:
<www.contemporaneo.org.br/contemporanea.php>. Acesso em: 20 de agosto de 2013.

SILVA, A. P. P.; SILVA, R. P. . *Serviço Social na Educação: a Rede de Proteção ao educando como estratégia de política pública na educação básica do Município do Rio de Janeiro*. Disponível em:
<<http://www.cibs.cbciss.org/arquivos/S%20S%20NA%20EDUCACAO.pdf>>. Acesso em: 03 de abril de 2013.

SZYMANSKI, Heloísa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. 2. ed. Brasília: Plano, 2007.

SZYMANSKI, H. “Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança”. In: *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 71, p. 9-25, set. 2002.

WACQUANT, L. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ANEXO I

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE APOIO ÀS UNIDADES
ESCOLARES

PLANO DE AÇÃO – APOIO AO PROJETO PILOTO

FICHA DE COMUNICAÇÃO DE CASOS SUSPEITOS OU CONFIRMADOS DE VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Apresentação

Em consonância com o atual movimento de disponibilização, desenvolvimento de recursos técnicos e acompanhamento da implantação da Ficha que formaliza o processo de notificação compulsória dos casos de suspeita ou confirmação de violência contra a criança e o adolescente pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP – apresenta o presente Plano de Ação, que tem como público alvo os atores envolvidos no processo: profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação e Diretores das Unidades Escolares.

Este projeto oportuniza a continuidade das ações já inauguradas por esta Secretaria no sentido de subsidiar e diversificar a formação dos profissionais para o enfrentamento das situações de violência e proporcionar aos mesmos e aos demais atores da comunidade escolar, dimensões dos efeitos e desdobramentos das situações enunciadas nas Fichas. As citadas iniciativas consistiram em diversas e integradas ações, tais como o Curso de Extensão sobre Prevenção da Violência e Garantia de Direitos da Criança e Adolescência, o acompanhamento sistemático dos profissionais de referência nas Coordenadorias Regionais de Educação e o desenvolvimento de um Grupo de Trabalho com o tema Violência e Escola.

Justificativa

A proposta da inserção paulatina e acompanhada deste Plano tem como objetivo oferecer um espaço diferenciado para suporte à Rede Municipal de Ensino, dispondo de referências e experimentações, bem como assistência e disponibilização de recursos no difícil encontro com as situações de violência, muitas vezes atravessadas por múltiplas e complexas variáveis que se relacionam intimamente com a criação de estratégias articuladas com várias instituições.

Objetivos

1. Pluralizar os possíveis entendimentos das situações de violência e proporcionar um direcionamento mais diversificado diante das complexas dimensões que as mesmas podem instaurar;
2. Promover um encontro cuidadoso na implantação da Ficha buscando dirimir equívocos e dúvidas na sua utilização cotidiana pelas escolas;
3. Desenvolver junto às escolas-piloto um contato inicial com a Ficha, viabilizando a integração deste instrumento às ações já existentes nas escolas no que tange a temática das violências e suas manifestações no contexto escolar;
4. Proporcionar acesso e a discussão de textos sobre o tema Violência e Escola e o Sistema de Garantia de Direitos de modo a fomentar o diálogo e interlocução entre os profissionais das CRE's e escolas-piloto.
5. Fomentar o fortalecimento e criação de rede, proporcionando o encontro entre nossos profissionais do PROINAPE e os diversos atores da comunidade escolar.
6. Possibilitar a identificação de encaminhamentos e tratamento das situações apontadas na Ficha, no sentido de acompanhar e oferecer suporte técnico aos profissionais que receberão diretamente estas notificações.
7. Incentivar a proteção de maneira integrada a nossa clientela escolar, buscando oferecer, cada vez mais, aos nossos alunos, um ambiente de saúde, acolhimento e formação.

Público Alvo

1. Diretores das Unidades Escolares envolvidas na implantação piloto;
2. Ouvidores - Onze representantes e responsáveis pelo fluxo e acompanhamento da Ficha de Comunicação nas Coordenadorias Regionais de Educação.

Serão organizados desse modo:

- 1.6.1. Grupo 1 : Integrado pelas escolas-piloto das 1^a, 2^a e 3^a CRE's
- 1.6.2. Grupo 2 : Integrado pelas escolas-piloto das 4^a, 5^a, 6^a, 7^a e 11^a CRE's
- 1.6.3. Grupo 3 : Integrado pelas escolas-piloto das 8^a, 9^a e 10^a CRE's
- 1.6.4. Grupo 4 : Profissionais responsáveis pelo fluxo e acompanhamento, em sua maioria Ouvidores Adjuntos, como também outros ligados ao processo de implementação, estes provenientes da GED ou Assessoria.

Estes encontros serão coordenados por uma equipe específica do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP - e buscarão um constante processo de produção de reflexões e compartilhamento de estratégias entre estes profissionais. Também contarão com a participação de integrantes das equipes PROINAPE (Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares), autores de uma coletânea de sete artigos endereçados as escolas da Rede, trabalhando temas relacionados à convivências e conflitos.

Metodologia

Apresentação sistemática e discussão dos seguintes materiais:

1º. Encontro:

Direitos Humanos e Comunicação

Datas: Grupo 1: 26/11 (tarde)

Grupo 3: 26/11 (manhã)

Grupo 2: 19/11 (manhã)

Grupo 4: 12/11 (tarde)

Local: Sala CASS

Horários: Manhã: 9:00 as 12:00hrs e Tarde:14:00 as 17:00

Dinamizadores: Equipe NIAP (Lídia e Samantha), Giselle Otero Lemos e Francine de Souza Ladeira (professora e assistente social do PROINAPE).

Objetivos Específicos:

Neste encontro poderão ser problematizadas concepções sobre Direitos Humanos e como estas podem se efetivar no cotidiano das práticas escolares. Ao discutir a Implementação da Ficha de Comunicação como uma das maneiras de garantir a integridade de crianças e adolescentes que frequentam as Unidades Escolares, buscaremos dimensionar como esta relação pode se dar na prática das escolas.

2º Encontro: *Vigiar, respaldar e responsabilizar: processos de judicialização das relações sociais na Escola.*

Datas: Grupo 1: fev/2013

Grupo 3: fev/2013

Grupo 2: fev/2013

Grupo 4: fev/2013

Local: Sala CASS.

Horários: Manhã: 9:00 as 12:00hrs e Tarde:14:00 as 17:00.

Dinamizadores: Equipe NIAP (Lídia e Samantha) e André Luiz Rocha Melo (assistente social do PROINAPE).

Objetivos Específicos:

A proposta do encontro busca oferecer visibilidade à vasta incorporação e entrada de aspectos jurídicos regulando e servindo como orientadores de práticas e condutas no cotidiano escolar. Sugerimos a problematização de como estas diretrizes normativas podem inferir na criatividade e autonomia na condução de situações escolares, que poderiam receber outros tratamentos sociais ou pedagógicos.

Articulamos esse fenômeno que consideramos contemporâneo na forma da apresentação da Ficha de Comunicação de Violência, promovendo uma reflexão coletiva sobre a entrada de instrumentos com finalidades jurídicas no cotidiano das Unidades Escolares.

3º Encontro: *O que eu faço com o que fazem comigo? Reflexões sobre preconceito e bullying.*

Datas: Grupo 1: mar/14

Grupo 3: mar/14

Grupo 2: mar/14

Grupo 4: mar/14

Local: Sala CASS

Horários: Manhã: 9:00 as 12:00hrs e Tarde:14:00 as 17:00.

Dinamizadores: Equipe NIAP (Lídia e Samantha) e Fernanda Canavêz, Janaína Santos, Lívia Farias, Lucia Teresa Romanholli, Regina Guariglia e Viviane Oliveira (assistentes sociais, psicólogas e professoras da equipe PROINAPE).

Objetivos Específicos:

O encontro pretende oferecer aos integrantes diferentes concepções sobre a abordagem do tema e das situações de bullying nas escolas, ofertando aos profissionais subsídios teóricos e técnicos na discussão do tema. Consideramos a partir dos encontros realizados pelo Comitê que a situação de implementação da Ficha de Comunicação suscita a necessidade de uma discussão da caracterização e presentificação do tema da violência nas escolas.

4º Encontro:

Escola pública: direito de todos.

Datas: Grupo 1: abr/14

Grupo 3: abr/14

Grupo 2: abr/14

Grupo 4: abr/14

Local: Sala CASS

Horários: Manhã: 9:00 as 12:00hrs e Tarde:14:00 as 17:00

Dinamizadores: Equipe NIAP (Lídia e Samantha) e Nely Mendes e Terezinha de Jesus Justino (professora e assistente social do PROINAPE).

Objetivos Específicos:

O encontro sugere uma discussão participativa dos grupos sobre temas recorrentes neste cotidiano, tais como legislações, infrequencia, entre outros. Estes temas se articulam com a garantia dos direitos desta clientela e efetivam a garantia desta necessidade ao contexto escolar.

6º Encontro:

Por que crianças e adolescentes?

Datas: Grupo 1: mai/14

Grupo 3: mai/14

Grupo 2: mai/14

Grupo 4: mai/14

Local: Sala CASS

Horários: Manhã: 9:00 as 12:00hrs e Tarde:14:00 as 17:00.

Dinamizadores: Equipe NIAP (Lídia e Samantha) e André Luiz Rocha Melo (assistente social do PROINAPE).

Objetivos Específicos:

Neste trabalho buscaremos fomentar a desnaturalização das concepções de infância e adolescência, trazendo as transformações no tratamento destes no decorrer do tempo. Saber como foram sendo historicamente produzidos colabora com o entendimento e a possibilidade de elaboração de uma reflexão crítica sobre as práticas ultrapassadas e também sobre as atuais. Consideramos que a discussão sobre a história das legislações sobre a infância e adolescência pode servir como uma possibilidade de auxílio no tratamento de situações cotidianas, no intuito de ofertar uma estratégia de reflexão sobre o que atualmente baseia as legislações destinadas à esta clientela.

7º Encontro: *A educação e a proteção integral de crianças e adolescentes.*

Datas: Grupo 1: jun/14

Grupo 3: jun/14

Grupo 2: jun/14

Grupo 4: jun/14

Local: Sala CASS

Local: Sala CASS

Horários: Manhã: 9:00 às 12:00hrs e Tarde:14:00 às 17:00.

Dinamizadores: Equipe NIAP (Lídia e Samantha) e Héli da Meneses e Cynthia Boechat (assistentes sociais PROINAPE).

Objetivos Específicos:

Remontar algumas legislações contemporâneas destinadas à infância e adolescência e destacar a articulação entre a Educação e o Conselho Tutelar, buscando fornecer subsídios práticos para incentivar uma relação produtora de encontros entre a Escola e o Conselho Tutelar. Nos encontros realizados pelo Comitê de Implementação foram colocados alguns entraves em relação à facilitação do desenvolvimento de uma rede integrada que efetive a garantia de direitos das crianças e adolescentes em âmbito prático – para atuar nesta físsura dimensionamos propor uma discussão que articule temas que envolvem a prática profissional, as atribuições e pedidos que podem ser endereçados ao Conselho Tutelar, relacionando este cenário com a implementação da Ficha de Comunicação de Violência.

8º Encontro:Avaliação

Datas: Grupo 1: jul/14

Grupo 3: jul/14

Grupo 2: jul/14

Grupo 4: jul/14

Local: Sala CASS.

Horários: Manhã: 9:00 as 12:00hrs e Tarde:14:00 as 17:00.

Dinamizadores: Equipe NIAP (Lídia e Samantha).

Objetivos Específicos:

Avaliação coletiva dos integrantes do grupo dimensionando a relevância pessoal encontrada nas atividades dirigidas, proporcionando retorno ou devolução do processo para o NIAP, assim como para todos os participantes da iniciativa.

Avaliação

Os encontros descritos também podem viabilizar o desenvolvimento de avaliações periódicas e sistemáticas dos casos apontados pelas Fichas, contornando um panorama de como a violência têm se presentificado em nossas escolas e também apontando as estratégias traçadas por professores e os mais diversos atores da comunidade escolar no enfrentamento cotidiano dos casos de violência.

Intencionando uma avaliação sistemática dos conteúdos oferecidos nos encontros faremos uma avaliação formal através de formulários semi-estruturados, propondo aos integrantes a avaliação de cada encontro.

No último encontro desta série promoveremos uma avaliação participativa em que cada participante será convidado a apresentar sua avaliação subjetiva da proposta, compartilhando suas opiniões e apontamentos para todo o grupo.

Responsáveis pelo desenvolvimento do projeto no NIAP

Taís
Baía

Lídia Miranda

Samantha Felicio

Bibliografia

BRASIL, **Constituição Federal de 1988.**

_____, **Lei n.5089 de 06 de outubro de 2009.**

Lei Estadual n.5824 de 20 de setembro de 2010.

Lei Municipal, n.2475/1996.

Portaria Municipal n.01 de 18 de maio de 2011.

Resolução SME, n.1.074 de 14 de abril de 2010.

Lei Municipal n.01 de 18 de maio de 2011.

Ferreira, Luís Antônio & Doi, Cristina Teranise, **A proteção Integral das Crianças e dos Adolescentes vítimas**, Disponível em : <http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigos/26.pdf> .Acesso em 15 de abril de 2013.

Anexo II

Promotoria de Educação discute medidas de prevenção a conflitos nas...

A Promotora de Justiça Bianca Mota de Moraes, Titular da 1ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação, reuniu-se na última sexta-feira (26/08) com representantes da Secretaria de Educação, da Guarda Municipal e do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Escolas (NIAP). O encontro teve como objetivo central discutir situações de violência no interior das escolas da rede pública do Município do Rio de Janeiro, bem como acompanhar as medidas adotadas pelo poder público para a prevenção e a resolução do problema.

Bianca Mota iniciou a reunião registrando a existência de inquérito civil próprio à análise do tema na Promotoria, procedimento que foi instaurado desde o ano de 2010. Em seguida, leu uma denúncia registrada na Ouvidoria do Ministério Público. Tratava-se de um pedido de ajuda de moradora de uma comunidade do Rio para acabar com um grave problema que estaria ocorrendo em uma escola pública próxima. No relato da moradora, era descrito um cenário envolvendo brigas, pessoas armadas e uso de drogas, fatos que aconteceriam regularmente no interior da escola. Com este exemplo, Bianca ressaltou a importância da integração dos órgãos: "Este relato quando chega ao MP, deve também ser encaminhado a outras instituições, como à Secretaria de Educação, à Guarda Municipal e aos órgãos de segurança pública. Precisamos falar uns com os outros, interagir. Assim, estaremos todos a par do que acontece nas escolas e também no seu entorno".

Outro tema pontuado pela Promotora foi a elaboração e padronização da ficha de notificação de maus-tratos sofridos por alunos fora do ambiente escolar, mas neste identificado

pelos profissionais da educação. As fichas deverão ser preenchidas de forma impessoal, a fim de resguardar as equipes das escolas, e encaminhadas ao Conselho Tutelar. "Esta é uma medida que ajudará a identificar algumas das causas da evasão escolar", afirmou Bianca.

Durante a reunião, foram apresentados alguns projetos da Secretaria Municipal de Educação, que serão lançados em breve, para prevenir a violência no ambiente escolar. Dentre eles, Justiça Restaurativa & Educação, que propõe conscientizar o estudante dos danos emocionais e materiais que seus atos podem causar, assim como reparar o passo errado; e o curso Capacitação de Mediação de Conflitos para diversos profissionais da educação, especialmente os que fazem parte das 150 Escolas do Amanhã. A Secretaria Municipal de Educação informou, ainda, que estão sendo instaladas câmeras nas escolas e sendo convocados diversos agentes educadores (antigos inspetores) a fim de facilitar as atividades de prevenção.

Por fim, os representantes da Guarda Municipal afirmaram que, além das atividades da ronda escolar em 31 roteiros do Município, ministram palestras preventivas e emergenciais para crianças, adolescentes e responsáveis, sensibilizando-os sobre cidadania, drogas, ECA, entre outros assuntos.

A reunião contou também com a participação da Promotora de Justiça Eliane de Lima Pereira, Titular da 1ª Promotoria de Justiça da Infância e Juventude Infractional da Capital, e da Juíza Ivone Caetano, da 1º Vara de Infância e Juventude da Capital.

Publicado por Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (extraído pelo JusBrasil) - 2 anos atrás

Anúncios do Google

Publique Edital no DOU

Faça Você Mesmo Publicação no Diário Oficial da União.

www.e-diariooficial.com

ANEXO III

Lei Nº 5583 DE 14/05/2013

Publicado no DOM em 15 mai 2013

Institui diretrizes e ações para manutenção da paz nas escolas e unidades de saúde e dá outras providências.

Autor: Vereador Paulo Messina

O Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro,

Faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. É obrigatória a notificação de autoridades em casos de violência contra a criança e o adolescente nos estabelecimentos de educação e saúde, públicos e privados, no âmbito do Município do Rio de Janeiro.

§ 1º Para os casos de violência que estejam claramente previstos no Código Penal Brasileiro, a notificação deverá ser feita à autoridade policial e ao Conselho Tutelar da localidade.

§ 2º Para os casos de violação do Estatuto da Criança e do Adolescente e todos os demais casos não pertinentes aos parágrafo anterior, a notificação deverá ser feita ao Conselho Tutelar da localidade.

Art. 2º. O não cumprimento do disposto nesta Lei sujeitará as unidades de saúde e de educação, públicas e privadas, no Município do Rio de Janeiro e, solidariamente, seus respectivos agentes, às sanções administrativas e legais previstas no art. 245 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Art. 3º. Essa Lei entra em vigor na data de sua publicação.

EDUARDO PAES

OFÍCIO GP Nº 41/CMRJ EM 14 DE MAIO DE 2013.

Senhor Presidente,

Dirijo-me a Vossa Excelência para comunicar que, nesta data, sancionei o Projeto de Lei nº 1410, de 2012, de autoria do Ilustre Senhor Vereador Paulo Messina, que " Institui diretrizes e ações para manutenção da paz nas escolas e unidades de saúde e dá outras providências", cuja segunda via restituo-lhe com o presente.

Aproveito o ensejo para reiterar a Vossa Excelência meus protestos de estima e distinta consideração.

EDUARDO PAES

Ao Exmo. Sr.

Vereador JORGE FELIPPE

Presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro

ANEXO IV

Lei 6381/13 | Lei nº 6381, de 09 de janeiro de 2013

[Salvar](#) · [0 comentários](#) · [Imprimir](#) · [Reportar](#)

Publicado por [Governo do Estado do Rio de Janeiro](#) (extraído pelo JusBrasil) - 1 ano atrás

1

Ver artigo: Ir

OBRIGA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO A SOLICITAR À MÃE DE CRIANÇA OU ADOLESCENTE QUE NÃO POSSUA PATERNIDADE ESTABELECIDADA, DE FORMA CONFIDENCIAL E SIGILOSA, OS DADOS DO SUPOSTO PAI, E INFORMÁ-LA SOBRE OS TRÂMITES JURÍDICOS PARA O RECONHECIMENTO DA PATERNIDADE. [Ver tópico \(4 documentos\)](#)

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As escolas públicas ou particulares, municipais ou estaduais; as creches; e todo e qualquer estabelecimento de ensino que verificar, no curso do ano letivo, que alguma criança ou adolescente não possua paternidade estabelecida, deverão, de forma confidencial e sigilosa, solicitar a cada mãe, munida de seu documento de identidade e com cópia da certidão de nascimento do (a) filho (a), para que, querendo, informe os dados (nome e endereço) do suposto pai, caso estes não constem do respectivo registro de nascimento e informá-la sobre os trâmites jurídicos para o reconhecimento da paternidade. O aluno maior de idade deverá ser notificado pessoalmente. [Ver tópico](#)

§ 1º Com as informações prestadas, deverá ser preenchido o formulário I cujo modelo segue ao final. [Ver tópico](#)

§ 2º Comparecendo o suposto pai ao estabelecimento de ensino e reconhecendo a paternidade, deverá o mesmo ser encaminhado ao cartório do Registro Civil em que foi lavrado o registro do (a) filho (a), para formalizar o ato, pessoalmente, com formulário III preenchido. [Ver tópico](#)

§ 3º Residindo o genitor em local distante do cartório em que o registro do filho foi lavrado, o mesmo deverá ser encaminhado ao órgão do Ministério Público ou da Defensoria Pública da Comarca em que reside, com competência para a matéria relativa ao reconhecimento de paternidade, nos termos da Lei Federal nº 8.560, de 29 de dezembro de 1992. [Ver tópico](#)

Art. 2º Os formulários, devidamente preenchidos, deverão ser encaminhados ao órgão do Ministério Público com competência para a matéria relativa ao Reconhecimento de Filiação, para que sejam tomadas as providências que entender cabíveis, visando dar cumprimento ao disposto na Lei Federal nº 8.560, de 29 de dezembro de 1992. [Ver tópico](#)

Art. 3º Deverá ser esclarecido, à genitora ou responsável, que é direito de toda criança ter o nome do pai em seu registro de nascimento e que tal direito é imprescritível, podendo ser proposta ação de Investigação de Paternidade a qualquer momento e, caso não possua condições de arcar com o pagamento das custas judiciais e honorários advocatícios, poderá o pedido ser formulado perante a Defensoria Pública, gratuitamente, em atuação no fórum da cidade em que reside. [Ver tópico](#)

Art. 4º As mesmas disposições se aplicam no caso de omissão do nome da genitora, caso em que o pai ou responsável pelo (a) menor deverá informar o nome e qualquer meio de identificação e localização daquela. Ver tópico

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Ver tópico

Rio de Janeiro, 09 de janeiro de 2013.

SÉRGIO CABRAL

Governador FORMULÁRIO I

ILMO (A). SR (ª). DIRETOR (A) DA
ESCOLA _____ Eu

(nome),

(nacionalidade), _____ (estado civil),

(profissão), documento de identidade nº _____,
telefone
nº _____, residente _____

(cidade), venho esclarecer a Vossa Excelência, em relação a meu (minha)
filho (a) _____, nascido em
_____/_____/_____, que:

() já foi proposta ação de Investigação de Paternidade, sob o
nº _____, que tramita perante a _____ª Vara de Família de
_____.

() o nome do pai de meu (minha) filho (a) é
_____, sendo
residente _____,

(cidade), Fone: _____.

() não desejo declarar o nome do pai de meu (minha) filho (a)
porque _____

_____.

Estou ciente de que é direito de toda criança ter o nome do pai em seu registro de nascimento e que tal direito é imprescritível, podendo ser proposta ação de Investigação de Paternidade a qualquer momento e, caso não possua condições de arcar com o pagamento das custas judiciais e honorários advocatícios, poderá o pedido ser formulado perante a Defensoria Pública, gratuitamente, em atuação no fórum da cidade em que resido.

(cidade), _____ de _____ de 201__.

Assinatura: _____ FORMULÁRIO II

ILMO (A). SR (ª). DIRETOR (A) DA
ESCOLA _____ Eu,

(nome), _____
(nacionalidade), _____ (estado civil), _____ (profissão),
documento de identidade nº _____, telefone nº _____, residente

(cidade), declaro não
reconhecer a paternidade em relação a



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação

FICHA DE COMUNICAÇÃO DE CASOS SUSPEITOS OU CONFIRMADOS DE VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS OU ADOLESCENTES

(Crianças e adolescentes até 18 anos incompletos, pessoas com deficiência até 21 anos)

I – Identificação da Unidade Escolar/ Unidade Administrativa/ Setor

Nome completo do Órgão:

Endereço do Órgão:

Bairro:

CEP: Tel/Fax:

Gestor do Órgão:

E-mail do Órgão:

II – Identificação da Criança/Adolescente

Nome completo:

Data de Nascimento: / / Idade: Sexo: M F

Nome da Unidade Escolar na qual a criança ou Adolescente está matriculada:

Onde vive: Instituição Família

Responsáveis legais: 1. 2.

Grau de relacionamento: 1. 2.

Pessoas que cuidam da Criança: 1. 2.

Grau de relacionamento: 1. 2.

Endereço:

Número: Complemento: Município:

Bairro: Telefones:

Referência para localização:

IV – Tipos de Violência:

Física
 Sexual
 Psicológica
 Negligência /Abandono

Outro (especificar):

V – Ações Complementares

Encaminhamentos ou contatos:

Programa Saúde na Escola

Data:

 / /

Especificar):

Unidades de Saúde do Território

Data:

 / /

Especificar):

Centro de Referência Especializada de Assistência Social

Data:

 / /

Especificar):

Centro de Referência de Assistência Social

Data:

 / /

Especificar):

Coordenadoria Regional de Educação

Data:

 / /

Especificar):

