



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Elisa Ferreira Silva de Alcantara

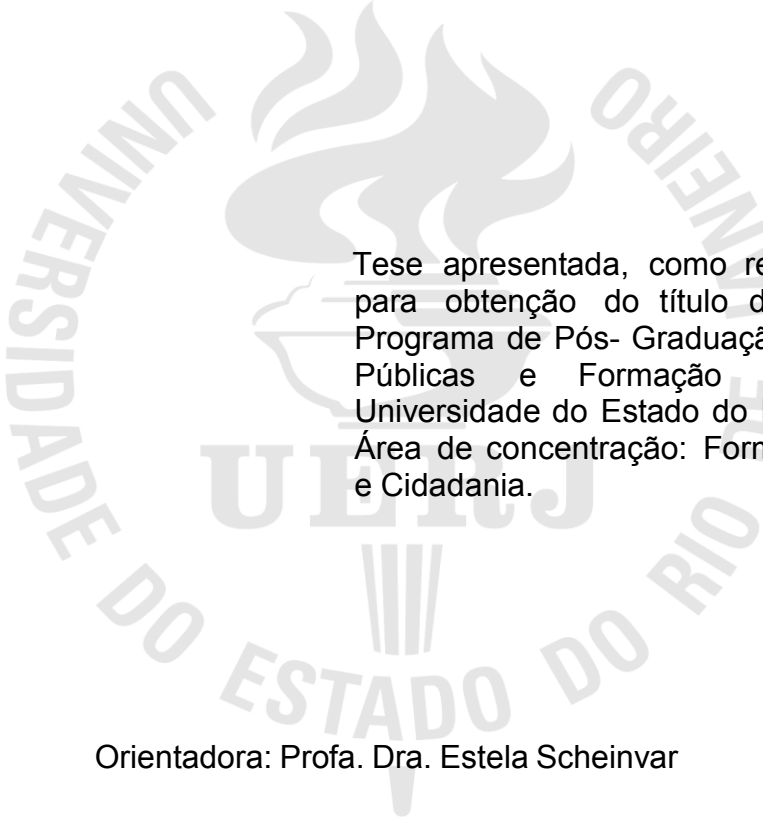
**Atravessamentos entre a escola e o conselho tutelar: garantia de
direitos e práticas de controle**

Rio de Janeiro

2013

Elisa Ferreira Silva de Alcantara

Atravessamentos entre a escola e o conselho tutelar: garantia de direitos e práticas de controle



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

Orientadora: Profa. Dra. Estela Scheinvar

Rio de Janeiro

2013

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

A347 Alcantara, Elisa Ferreira Silva de.
Atravessamentos entre a escola e o conselho tutelar: garantia de
direitos e práticas de controle / Elisa Ferreira Silva de Alcantara. – 2013.
146 f.

Orientador: Estela Scheinvar.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Ensino obrigatório – Teses. 2. Conselho tutelar – Teses. 3.
Direitos das crianças – Teses. I. Scheinvar, Estela. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.014.1

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

Assinatura

Data

Elisa Ferreira Silva de Alcantara

Atravessamentos entre a escola e o conselho tutelar: garantia de direitos e práticas de controle

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

Aprovada em 11 de outubro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Estela Scheinvar (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dra. Célia Frazão Soares Linhares
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Marisa Lopes da Rocha
Instituto de Psicologia - UERJ

Prof^a. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Luiz Antônio Saléh Amado
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro
2013

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que buscam desvios que nos deslocam das lógicas instituídas e promovem escapes às capturas da subjetividade capitalística permitindo a potencialização da vida e produção de outros devires.

AGRADECIMENTOS

Como já dizia Victor Hugo: “Não há nada como o sonho para criar o futuro. Utopia hoje, carne e osso amanhã.” Hoje vivo uma realidade que foi muito sonhada. Mas, para concretizá-la foi necessário muito esforço, determinação, paciência, perseverança, ousadia e maleabilidade. Eu não conseguiria sozinha. Agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa conquista.

Ao Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ pela acolhida, lisura e interesse demonstrado, bem como por se constituir em um espaço de resistência e de potência.

À professora Estela, agradeço, de forma muito especial, pelas potentes reflexões que me abriram novos horizontes com outras perspectivas. Também pela disposição, dedicação e afeto demonstrados em todo o processo.

Ao grupo de pesquisa, pelas criteriosas discussões e sugestões efetuadas durante o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Marisa Lopes da Rocha, Célia Linhares, Flávia Lemos e Luiz Antonio Saléh pela prontidão em participar da banca de defesa desta tese possibilitando meu crescimento e aprimoramento acadêmico.

Agradeço aos meus familiares. Primeiramente aos meus pais, fundamentais na construção da pessoa que sou. Igualmente, ao meu esposo Diovani, por acreditar no meu potencial, nas minhas ideias, nos meus devaneios, principalmente quando nem eu mais acreditava. Às minhas filhas e irmãos por sempre me darem força, coragem e incentivo. Ao meu amado neto Guilherme, que chegou para alegrar nossas vidas. Hoje a minha conquista também é dele.

Agradeço também à Secretaria Estadual de Educação pela liberação para que eu pudesse me dedicar aos estudos, mas principalmente por ser o “laboratório” de minhas práticas pedagógicas.

Ao Centro Universitário Geraldo Di Biase pelo incentivo e reconhecimento. Também por ser o espaço que me provocou, e me provoca a todo o momento desejo de busca e melhora.

Por último, agradeço aos amigos, colegas professores e amados alunos pelo apoio. Obrigada também a todos que, mesmo não estando citados aqui, contribuíram para a conclusão dessa etapa.

Estudar me ajuda bastante. Recorro aos livros, a pensadores, a pesquisas, a experiências de colegas, mas não encontrei nenhum manual até hoje que me desse acolhida. E continuo estudando. O estudo vira, assim, mais ou menos um vício. E então, será que alguém irá me prescrever um grupo de autoajuda contra essa dependência? A gente fica muito viciado. Nas férias a gente lê e escreve textos. Porque vira um prazer, vira um desafio. O pensar é muito desafiante. A questão que me parece mais significativa em termos de potência, ou de despontecialização, é o pensar. E o afeto como articulação da nossa prática.

Estela Scheinvar

RESUMO

ALCANTARA, Elisa Ferreira Silva de. **Atravessamentos entre a escola e o conselho tutelar: garantia de direitos e práticas de controle.** 2013. 146 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

O presente estudo objetiva analisar os atravessamentos na relação entre a escola e o conselho tutelar que é um órgão não jurisdicional criado a partir do Estatuto da Criança e do adolescente com a função de garantir os direitos infanto-juvenis. Entre tais direitos, destaca-se o da educação que acaba por exigir que todas as crianças frequentem à escola e que as famílias sejam punidas caso isto não ocorra. A partir de então, ao cartografar o cotidiano entre estes dois equipamentos e problematizar as suas práticas por um caminho genealógico como propôs Foucault, interessa refletir: por que o direito de frequentar à escola se torna uma imposição? O que ela produz? E o conselho tutelar garante direitos ou é um dispositivo de controle? As respostas a estas questões foram pensadas ao longo deste trabalho, embora não se pretenda aqui fornecer respostas definitivas para tais questionamentos, pois o mais importante é o processo de pensar e refletir que provoca mudanças no objeto de estudo que vai se desenhando durante a pesquisa e no próprio pesquisador. Assim, a escola e Conselho Tutelar atuam muitas vezes no controle da população produzindo uma subjetividade que acaba por definir modos de ser, pensar e sentir. Entretanto, a análise das tensões entre estes equipamentos e seus usuários revela a potência destes espaços que podem ser ressignificados por outras lógicas que rompam com a subjetividade capitalística e produzam deslocamentos e outras possibilidades de práticas coletivas que potencializem a vida.

Palavras-chave: Escola. Conselho Tutelar. Garantia de Direitos e Controle.

ABSTRACT

ALCANTARA, Elisa Ferreira Silva. **Crossings between school and tutoring assistance**: guaranteed rights and control practices. 2013. 146 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The present study aims to analyze the crossings in the relationship between the school and the child protection agency which is a non-judicial body created from the Children and Adolescents Statute, with the function of guaranteeing the rights of children and adolescents. Among such rights, there is the education which ultimately require all children to attend school and that punishes their families if this does not happen. Since then, mapping the everyday between these two equipments and discuss their practices by a herd path as proposed by Foucault, it is interesting to think over: why the right to attend the school becomes an imposition? What does it produce? And is Tutelary Rights or Warrants a control device? The answers to these questions were thought throughout this work, although it is not intended here to provide definitive answers to such questions, because the most important is the process of thinking and reflecting that causes changes in the object of study that is being drawn during the research and the researcher himself. Thus, the school and the Guardianship Council act very often in control of the population producing a subjectivity that ultimately define ways of being, thinking and feeling. However, the analysis of the tensions between these devices and their users reveals the potency of these spaces that can be reinterpreted by other logics that break with the capitalistic subjectivity and produce displacements and other possibilities of collective practices that enhance life.

Keywords: School. Guardian Council. Guarantee of Rights and Control.

ABREVIATURAS E SIGLAS

CF -	Constituição Federal
CMDCA -	Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente
CNJ -	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA -	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS -	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS -	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CT -	Conselho Tutelar
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
GAIA -	Grupo de Atendimento Integral do Adolescente
HIV -	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF -	Indicador de Analfabetismo Funcional
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU -	Organização das Nações Unidas
PIB -	Produto Interno Bruto
PM -	Polícia Militar
PNA -D	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAS -	Política Nacional de Assistência Social
PNDL -	Programa Nacional do Livro Didático
RJ -	Rio de Janeiro
SUAS -	Sistema Único de Assistência Social
SMS -	Sistema de Mensagens Curtas
UCA -	Um Computador por Aluno
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VR-	Volta Redonda

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO E ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO.....	10
1	A ESCOLARIZAÇÃO PARA TODOS: CAPTURA OU DISRUPTIVIDADE?.....	20
1.1	A escola como projeto da modernidade.....	21
1.2	O surgimento e a trajetória da escolarização brasileira: das práticas pastorais, disciplinares e de controle.....	23
2	O CONSELHO TUTELAR: GUARDIÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE?.....	47
2.1	A discursividade sobre os direitos da infância na sociedade brasileira.....	47
3	PRODUÇÕES SUBJETIVAS PRESENTES NA ESCOLA E NO CONSELHO TUTELAR.....	66
3.1	Produções subjetivas e educação escolar.....	69
3.2	Os discursos da escola e os discursos na escola.....	74
3.2.1	Os discursos midiáticos sobre ‘bullying’ e seus efeitos no cotidiano.....	84
4	TODOS NA ESCOLA: DIREITO OU CONTROLE?	96
4.1	Constituição Federal de 1988 e ECA: Conquistas e Desafios.....	97
4.2	Um caso: Cigana tem seu filho retirado dos braços à força.....	100
4.3	Algumas implicações do direito à educação.....	104
5	CONSELHO TUTELAR E ESCOLA: CONFLITOS, DIÁLOGOS E AÇÕES NO COTIDIANO.....	112
5.1	As demandas escolares ao Conselho Tutelar.....	123
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECER E DESTECER, UMA PRÁTICA NECESSÁRIA.....	128
	REFERÊNCIAS.....	137

INTRODUÇÃO E ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO

O ponto de partida é este: nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas. Então, diante de uma folha em branco, de um projeto que teima por vezes desesperadamente, em não ser escrito, talvez um bom começo seja perguntar-nos: que perigos a educação enfrenta ou precisaria enfrentar precisamente agora?

Rosa Bueno Fisher

Por que falo? De que lugar?

Desenvolver uma pesquisa é uma tarefa árdua e cheia de desafios. É uma decisão política e ética, tanto pelos motivos que nos movem, quanto pelos efeitos que produz. Ao longo desse processo, inúmeras inquietações acerca de minha pesquisa me assolaram: o assunto que pretendo abordar é considerado interessante para o contexto atual? Como abordá-lo? Quem desejará lê-lo? Irão gostar? Tornar-se-á uma referência de leitura e interesse sobre a temática da escola e do conselho tutelar? Ou ficará empoeirando em uma prateleira qualquer? Tais questões e a própria fadiga da pesquisa em si, associadas a uma cansativa jornada de trabalho e às demandas pessoais e familiares seriam suficientes para me afastar do tema, exceto pela intrigante implicação que desde a juventude estabeleci com as questões educacionais e pedagógicas.

Ainda muito jovem concluí o Curso Normal e comecei a atuar como professora da rede pública. A minha escolha profissional se deu por desejo e rapidamente me dei conta do privilégio de poder fazer o que se gosta. Em pouco tempo, recebi o convite para atuar na área de Gestão Escolar. Com isso, fui diretora e coordenadora pedagógica em escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Enquanto diretora, muitas questões do cotidiano me inquietavam como, por exemplo, o chamado fracasso escolar, bem como os elevados índices de repetência que as estatísticas teimavam em mostrar. Diante dos dados e da realidade, às vezes me sentia impotente e travava uma luta interna para não ceder ao

conformismo e ao mesmo tempo enfrentar as dificuldades com coragem. Confesso que, ainda hoje, estas e muitas outras questões me inquietam e me atravessam, mas o amadurecimento profissional me trouxe um novo tipo de inquietação: me assusto menos com o que entendo fazer parte do “humano”¹ e, com isso, passei a me mover mais em outras direções antes não pensadas por mim. Tal postura me permite ser menos dura com os acontecimentos e, ao mesmo tempo, aceitar outras possibilidades de atuação e de enfrentamento daquilo que me incomoda.

Nesta ótica, analisar o cotidiano escolar e mais especificamente a relação da escola com os conselhos tutelares assume outra dimensão. Já não me preocupo tanto se outros desejarem ler meu trabalho. Um desejo me atravessa na produção desta pesquisa. Creio na seriedade e relevância da temática e do problema aqui discutido e me movo nele. Como diretora de escola que se relaciona com o conselho tutelar sou afetada e causo afetações nesta via de múltiplas mãos com muitas idas e vindas extremamente transversais. Não me isento, e nego a suposta neutralidade do pesquisador tão defendida no modelo positivista, que enfatiza a dicotomia do sujeito e do objeto.

O grande desafio de uma pesquisa com foco social é abarcar o cotidiano para ampliar as possibilidades de vida e não apenas produzir acervo acadêmico, pois o que se busca é a singularização de cada experiência de uma forma ética e não a generalização, tão comum nas pesquisas que se propõem a estabelecer uma regra ou princípio geral, a partir de exemplos particulares.

Se minha história de vida profissional se confunde com a discussão tecida nesta tese, esta passa a ser a potência maior de meu trabalho, pois falo de um lugar real, de pessoas reais e de escolas que vão se constituindo no dia a dia. Me interessa, no cerne desta pesquisa, este constituir-se, este processo com todas as suas singularidades e os seus atravessamentos. Envolvi-me muitíssimo neste trabalho, pois coloquei minhas forças para potencializá-lo e criar uma nova forma de fazer e de perceber, o que acaba por potencializar-me ao produzir um jeito diferente de olhar.

¹ As aspas foram colocadas no termo humano para descaracterizar uma essencialização, para mostrar exatamente o oposto, uma vez que, sendo humanos somos imprevisíveis e, por isto mesmo, muito potentes.

Como Falo? A metodologia adotada

Quando não houver saída
 Quando não houver mais solução
 Ainda há de haver saída
 Nenhuma idéia vale uma vida...
 [...]
 Quando não houver caminho
 Mesmo sem amor, sem direção
 A sós ninguém está sozinho
 É caminhando
 Que se faz o caminho...

Sérgio Brito

Ao pensar em minha pesquisa, uma questão se fez inevitável: Como fazê-la? Que caminho seguir? Esta dúvida se assemelha à de Alice no País das Maravilhas, quando em um diálogo com o Gato, ela pergunta:

– O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui? – perguntou Alice.
 – Isso depende muito de para onde você quer ir – respondeu o Gato.
 (CARROL, 2005, p.37)

Nesta pesquisa, definir o caminho a seguir depende também de onde se quer chegar. E então me pergunto o que quero com esta pesquisa. Aonde quero chegar? Não me interessa encontrar ou demonstrar supostas verdades ou falsidades, nem tampouco identificar o bem e o mal, mas sim, analisar o campo de verificação² das práticas cotidianas, que são técnicas de existência e formam saberes. No foco desta pesquisa, o campo de verificação é a relação entre a escola e o conselho tutelar.

Ainda no diálogo entre Alice e o Gato, ela retruca:

– Não me importo muito para onde..
 – Então não importa o caminho que você escolha – disse o Gato.
 (CARROL, 2005, p.37)

² Para Foucault (2008 a) o lugar de verificação se constitui em “um lugar de verificabilidade/falsificabilidade para a prática governamental”(p.45), ou seja, um lugar em que as práticas de poder vão se consolidando como âncora definidora do que é permitido e do que é proibido. Essas práticas produzem manifestações nos discursos definindo determinados enunciados como verdadeiros ou falsos por meio de um conjunto de regras que constituem um regime de verificação. No caso desta tese, a pedagogia e a legislação fazem parte dos regimes de verificação presentes na relação entre a escola e o conselho tutelar.

Assim como Alice, não me importa muito para onde irei, como ponto de chegada e sim por onde, ou seja, quais caminhos irei percorrer na travessia, no percurso da produção desta pesquisa ao analisar o cotidiano entre a escola e o conselho tutelar. Embora sejam muitas as possibilidades, uma vez que muitos são os caminhos e eles nos levam a lugares diferentes, quero um caminho que me oportunize fazer diferente do que geralmente se faz. O sentido desta busca por uma nova forma de pensar as questões se deve ao fato de frequentemente utilizarmos antigos padrões na análise de novas questões. O uso de referências já produzidas há muito tempo não é em si um problema, pois o próprio Foucault se fundamentou em Spinoza e Nietzsche em suas pesquisas. A busca pela diferença implica ser criterioso e adotar um senso ético, que permita olhar e validar saberes que tradicionalmente ficam excluídos em uma análise convencional, que refuta a multiplicidade contida no cotidiano e suas micro políticas. Desta forma, a pesquisa acabaria por reafirmar a impotência gerando falta de sentido e muitas vezes culpabilização pelos problemas identificados. O fazer diferente implica portanto um exercício de olhar e olhar-se buscando “distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros.” (FOUCAULT, 1979a, p.5)

Mas permanece a questão: por qual caminho metodológico optarei na análise do cotidiano entre a escola e o conselho tutelar? Tendo como referência as produções subjetivas procurei articular a genealogia, como proposta por Foucault, com a cartografia proposta por Deleuze. E por que a genealogia proposta por Foucault a partir dos escritos de Nietzsche? Embora Foucault não tenha escrito um tratado metodológico, a genealogia oferece um olhar amplo para abordar o campo do poder. Em outras palavras, ela permite analisar as estratégias e táticas de poder presentes nas relações, pois ele constitui qualquer prática. No caso específico desta pesquisa, a genealogia permitirá identificar as práticas discursivas buscando a insurreição dos saberes assujeitados (FOUCAULT, 1979b, p.171). Em seus estudos Foucault buscou trazer para o campo de análise os saberes assujeitados ou aqueles aos quais não se davam grande importância como os presentes no internamento psiquiátrico e nas instituições penais. Estes saberes foram sepultados, desqualificados, tidos como não competentes, ingênuos, hierarquicamente inferiores ou abaixo do nível de cientificidade. Para ele, tanto o saber da erudição quanto o saber dominado ou assujeitado são saberes históricos de luta. Trazer tais saberes

para o campo de análise é tentar tensionar a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias e privilégios de vanguarda teórica (FOUCAULT, 1979b, p.169-171). Assim, é necessário verificar o modo pelo qual as forças operam, bem como seus efeitos no campo em análise, ou seja, na relação entre a escola e o conselho tutelar.

A convivência entre estes dois equipamentos é marcada por práticas que nem sempre são analisadas e sobre as quais podemos perguntar: como atuam as escolas e os conselhos tutelares? Em que bases estão sendo construídas as relações entre estes dois estabelecimentos, que têm como atribuição precípua garantir os direitos, entre eles o da educação, de crianças e adolescentes? Quais discursos são veiculados nas relações entre a escola e o conselho tutelar? Quais práticas estão presentes na relação entre estes dois órgãos? De que maneira a realidade vai se constituindo a partir da relação entre estes equipamentos sociais? É preciso analisar as práticas e seus efeitos para não produzir generalizações, ao abordar nosso objeto em um plano maior no qual se insere:

Se a prática está, em certo sentido, “escondida”, e se podemos, provisoriamente, chamá-la “parte oculta do iceberg”, é simplesmente porque ela partilha da sorte da quase totalidade de nossos comportamentos e da história universal: temos frequentemente, consciência deles, mas não temos o conceito para eles. (VEYNE, 1982, p. 248)

Para tal tarefa é preciso desenterrar os saberes que foram se constituindo na relação entre a escola e o conselho tutelar, que é o tema, problema ou objeto, enquanto prática discursiva e não discursiva, sobre o qual me debruço. Desta forma, os modos de narrar, explicar e sustentar conceitos como prática discursiva não podem ser dissociados dos modos de fazer, organizar e interferir como práticas não discursivas, pois o discurso é uma prática uma vez que :

As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso. (FISHER, 2001, p.204)

Assim, o caminho escolhido fará toda diferença, pois a forma de enxergar e de fazer a análise é que vai produzir a pesquisa. A pesquisa não está dada para ser descoberta, ela está sendo produzida pelo pesquisador, que inclusive deve pensar sobre os efeitos de sua prática. Não cabe a ele apenas dar informações formais,

mas sim, analisar os vestígios de sua experiência, fruto de seu desejo e verificar o que reverbera nele. O estudo genealógico da produção desse objeto é de interesse para compreender os discursos que são aceitos e os que são descartados, implica em focar as relações, o processo, o entre nós.

Esta pesquisa procura não se aprisionar em modelos rígidos, para compor uma trajetória rizomática³ com todos os seus fluxos, com suas direções movediças, sem começo demarcado, nem o tradicional e desejado final conclusivo, mas ser um meio pelo qual se pensa, se modifica, se conecta, se desmonta, enfim, se vive. A genealogia como um jeito de ver exige paciência para a realização de uma pesquisa histórica, na qual o pesquisador não se coloca distante do problema, mas pertencente ao contexto social e histórico que ele mesmo está ajudando a construir. Por isso, a genealogia “[...] é cinza; é meticulosa e pacientemente documentária, ela trabalha com pergaminhos riscados, várias vezes reescritos.” (FOUCAULT, 1979c, p. 15).

O estudo genealógico não se rende à naturalização e à essencialização dos acontecimentos, pois é “um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e luta contra a coerção de um discurso teórico, formal, científico.” (FOUCAULT, 1979b, p. 172).

Com a necessidade de utilizar ferramentas para a construção de novas práticas na articulação entre a escola e o conselho tutelar, a partir das relações de poder que teceram jeitos e efeitos de subjetivação, utilizei a cartografia. Kastrup (2008) apresenta uma pista da cartografia que define com clareza esta proposta: “cartografar é acompanhar um processo e não representar um objeto” (p.469). No caso desta pesquisa cartografar envolve acompanhar a relação entre a escola e o conselho tutelar através de uma pesquisa intervenção que identifique as linhas que circulam e colocam em movimento o processo de invenção de si e do mundo e responda às seguintes questões:

Quais as semióticas presentes naquele território? Quais as semióticas predominantes? Que conexões existem entre elas? Que conexões e linhas revelam um movimento de crescimento e são acionadas nos processos de invenção de si e do mundo? Que conexões, entrelaçamentos ou nós estão impedindo o movimento inventivo do desejo? Quais os pontos de

³O modelo rizomático proposto por Deleuze e Guattari (1995, Vol.1) corresponde a um campo de forças produtor de subjetividades. Ele é constituído de vetores diversos: políticos, econômicos, linguísticos, sociais, tecnológicos, etc. Ele é aberto, em constante movimento e formado por linhas diversas que podem ser modificadas.

estagnação? Quais conexões e agenciamentos aumentam e quais aqueles que reduzem a potência inventiva? Quais agenciamentos funcionam como alimento e quais funcionam como veneno? Que novos agenciamentos, misturas ou encontros estão em jogo no presente? Como potencializá-los? (KASTRUP, 2008, p.473)

A cartografia não visa representar os objetos estudados, mas acompanhar os processos de produção destes, bem como abordar as ligações e agenciamentos, que no caso específico desta pesquisa referem-se à relação cotidiana entre a escola e o conselho tutelar. Assim, através da genealogia como modo ou concepção de ver e da cartografia como ferramenta de análise, é possível pensar práticas cotidianas da escola e do conselho tutelar.

A genealogia questiona os saberes eruditos que buscam escapar dos filtros, das classificações e dos modelos hierárquicos e se articula com a cartografia, proposta por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995, v.1). Cartografar é um recurso metodológico que se torna uma ferramenta importante, pois exige a implicação do pesquisador e permite o estudo da subjetividade e de seu processo de produção. A cartografia é um princípio do rizoma com suas múltiplas entradas, sempre no meio, como um:

lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.37)

Ao buscar fazer a análise das minhas implicações⁴, coloco em estudo e análise minhas atitudes e busco acolher as tensões para pensar alternativas que possam surgir das vozes dissonantes produzidas nos encontros. Entendo aqui implicação como sendo não apenas a forma como minha história pessoal se insere no contexto do estudo, mas para além disso, como a possibilidade de “apontar que não há pólos estáveis sujeito-objeto, mas que a pesquisa se faz num espaço do meio, desestabilizando tais pólos e respondendo por sua transformação.” (KASTRUP, 2008, p.466)

Pensar o cotidiano das escolas e a relação delas com o conselho tutelar é

⁴ René Lourau (1993, p.16) afirma que “o cientista confere à ciência seus próprios valores” assim, ainda que neguemos estamos implicados nos resultados daquilo que produzimos. “Quando falamos em implicação com uma pesquisa, nos referimos ao conjunto de condições da pesquisa” (pág.16). Entende-se aqui como condições da pesquisa a forma de pensar e as condições materiais inclusive financeiras que patrocinam a pesquisa.

acessar a micro política colocando o cotidiano, que é nosso campo de existência, em ação. As práticas cotidianas ou aquelas que se sucedem ou se praticam habitualmente fazem funcionar o instituído ou aquilo que já está dado, fazendo com que o objeto se explique pelas práticas. Ao cartografar o cotidiano busca-se analisar os processos de subjetivação e pesquisa-se a relação de produção entre escola e conselho tutelar.

Na pesquisa intervenção o pesquisador acompanha o processo, se engendra, se agencia, produz e sofre transformações ao longo de todo o estudo. Assim, forças instituintes ou ainda não instituídas geram novas formas de atuar, desestabilizam o estabelecido, pois “essas forças são convocadas na pesquisa-intervenção pela desnaturalização permanente do objeto que se pretende conhecer, pela implicação do pesquisador, pelas contingências que acompanham as situações e seus efeitos, pelo acontecimento.” (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p. 94)

Ainda como a personagem Alice, não tenho, *a priori*, definidas metas, ponto de chegada e creio que o caminho a ser trilhado é árduo, e questões como “para onde você vai? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir do zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.37). Por isto, nesta trajetória não há caminho certo, mas instigante, provocativo e temeroso por poder criar novas formas de existência, pois:

São pelos desvios que se começa a jornada, pelas linhas mal/bem traçadas do desejo que se realiza a cartografia, potencializando vidas em territórios complexos e heterogêneos de forças que se imiscuem umas às outras num constante jogo de poder e afeto característicos de qualquer grupo composto por sujeitos. (MAIRESSE, 2003, p.271)

Sendo assim, que desvios, relações conflitantes, articulações e encontros se manifestam entre o conselho tutelar e a escola? Que efeitos produzem? Quais ações rompem com as expectativas estabelecidas para estes equipamentos sociais? Começar pelos desvios requer o rompimento com a uniformidade não delimitando, *a priori*, o cotidiano nestas duas instituições como objetos estáticos e previsíveis.

Na produção desta pesquisa, há que se manter um sentido tanto ético, quanto estético, não mais com a preocupação de qual caminho seguir, mas com o sentimento de que “é caminhando que se faz o caminho” (BRITO, 2003). E diante daquilo que nem sempre entendemos, ser capaz de aguardar as ressonâncias e

cartografar as subjetividades que estão sendo produzidas, podendo nelas intervir redesenhando novos desafios que a pesquisa nos traga.

Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida [...]. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção.(PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2010, p.11).

A escola e seus atravessamentos com as famílias e o conselho tutelar é um interesse destacado nesta pesquisa. Entretanto, o eixo analisador de todo o processo é desenhado pelas práticas destes equipamentos sociais e seus efeitos. Assim, no primeiro capítulo, discuto sobre a “universalização” e a “eternização” que constituem o discurso que fundamenta a escola. Trata-se de contextualizar o seu surgimento e a sua trajetória, bem como identificar, sob o referencial teórico de Foucault, as práticas pastorais, disciplinares e de controle, que fazem parte do universo escolar. No segundo capítulo, discorro sobre a discursividade a respeito dos direitos da infância na sociedade brasileira e procuro refletir sobre a Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990 que promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que trouxe uma nova visão acerca da criança e do adolescente que, a partir de então, passaram a sujeitos de direitos. Ele representa os interesses da sociedade civil na defesa e garantia dos direitos legais da infância e adolescência. Neste contexto de participação democrática, criaram-se os conselhos tutelares (CT) que são órgãos autônomos com função de assegurar o cumprimento das leis de proteção às crianças e aos adolescentes em toda a sociedade. Ele deve atuar junto às dimensões sociais como a família e a escola, tendo uma prática participativa e não punitiva.

No terceiro capítulo procuro refletir sobre a produção de subjetividades no cotidiano a partir das práticas da escola e do conselho tutelar. Destaco a discursividade da escola e na escola, como por exemplo, o fenômeno ‘*bullying*’ que é alvo de boa parte das discussões educacionais na atualidade e também dos encaminhamentos ao CT.

No quarto capítulo, procuro analisar a lógica dos direitos numa perspectiva histórica, em que eles são percebidos como resultados das práticas sociais em determinados momentos e produzem continuamente subjetividades e saberes. Neste momento da tese, o foco é pensar mais especificamente o direito à educação

e responder ainda outras perguntas: como ao longo de nossa história este direito foi sendo produzido? A que tem a escola chamado educar? E se o aluno frequentar a escola e não aprender, o que fazer? Punir? A quem? À família, à escola, ao Estado, ao próprio aluno? Outras perguntas mais: por que a imposição deste 'direito' de frequentar à escola? O que se produz a partir daí?

No quinto capítulo apresento algumas situações envolvendo a escola, as famílias e o CT. Neste momento procuro identificar as demandas escolares ao CT e responder algumas questões como: que casos são encaminhados ao CT? O que acontece a partir de então? A relação entre a escola e o CT é marcada por conflitos e tensões e na medida em que estes equipamentos se abrem ao diálogo podem potencializar-se e produzir possibilidades de deslocamentos de verdades naturalizadas que ampliem a potência da existência humana.

1 A ESCOLARIZAÇÃO PARA TODOS: CAPTURA OU DISRUPTIVIDADE?

A escola, não podemos esquecer, retrata os problemas de cada tempo em cada sociedade, podendo reforçá-los ou contribuir para sua reversão.

Célia Linhares

O mundo contemporâneo parece impensável sem a escola. Ela se tornou tão natural que chegamos a acreditar que ela sempre fez parte da história humana e que se fez presente em todas as épocas e culturas. Também, quando pensamos no futuro, lá esta ela: “a boa e velha escola”, que dá a sensação de acolher a muitos em nome de transformá-los em “cidadãos”, como se isto garantisse a participação e transformação social e política de cada indivíduo. Nesta ótica, a escola vai cumprindo parte de sua suposta tarefa de socialização, ou seja, de preparação do homem para a inserção no mundo produtivo.

A escolarização se tornou tão “imperativa” em nossa sociedade que leis e dispositivos que garantam a frequência à escola foram criados, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) que visa garantir os direitos da infância e juventude. Entre os direitos defendidos no ECA, encontra-se o da educação, ou melhor, escolarização, uma vez que a educação é um processo amplo que se confunde com a própria vida. O processo educativo acontece com todos, inclusive entre aqueles que nunca frequentaram a escola e mesmo nos momentos em que os estudantes estão fora dela. A afirmação de Florestan Fernandes sobre como se profissionalizou confirma isto: “Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem meu passado e sem a socialização pré e extra-escolar que recebi através das duras lições da vida” (FERNANDES, 1980, p.142). Já a escolarização se restringe ao processo que ocorre no universo escolar. E, para assegurar que todas as crianças frequentem à escola compete ao conselho tutelar- CT, órgão de controle e garantia de direitos, intervir nos casos em que alguma criança estiver fora da escola. Assim, tanto a lei quanto o CT defendem o direito à educação escolar.

É necessário, entretanto, analisar a história e as práticas escolares que ao nos parecer tão evidente e comum, sua existência passa a ser percebida como verdade inquestionável, a-histórica e dotada de essência. Mas, como será que se

produz a universalização e a eternização que apregoamos para a escola? Será que existe apenas uma escola ou escolas com distintas formas de atuação? O que se produz nelas? O discurso da escola para todos é uma captura no sentido de modelar desejos e construir subjetividades? Ou é disruptividade ⁵ ao potencializar a vida desejante de cada sujeito? E o conselho tutelar como órgão criado para garantir os direitos de crianças e adolescentes, que práticas tem produzido no intuito de garantir a escolarização de todos?

1.1 A escola como projeto da modernidade

Ao longo dos séculos XIV e XV começa a se configurar na Europa o conceito de infância que vai se modificando gradativamente. Philippe Ariès apresenta um poema do século XIV que destaca o calendário das idades e fala dos primeiros seis anos como período de completa dependência e pouco saber: era a idade dos brinquedos na sociedade europeia (2011, p.7-9). Até o século XVIII, não se diferenciava a infância da adolescência embora houvesse prenúncios destas duas categorias. Entretanto, somente no século XX o conceito de adolescência se tornou difundido e objeto de pesquisa e preocupação, tornando esta fase da vida, a idade favorita, como destaca Ariès:

O primeiro adolescente moderno típico foi o *Siegfried* de Wagner: a música de *Siegfried* pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência. (ARIÈS, 2011, p.14)

Na Idade Média, na Europa, não se diferenciava infância de adolescência, assim como era comum misturar diferentes idades na escola que era reservada para um pequeno número de clérigos. Esta escola não possuía acomodações e o mestre alugava um espaço: “Forrava-se o chão com palha, e os alunos aí se sentavam. [...]. Então, o mestre esperava pelos alunos, como o comerciante espera pelos fregueses.” (ARIÈS, 2011, p.108)

⁵ A disruptividade é entendida como rompimento com os padrões hegemônicos, disciplinadores, que capturam ou aprisionam a potencialidade desejante de nossas vidas.

Nesta escola, que misturava alunos de várias idades, também não havia gradação curricular, assim, os alunos mais velhos apenas escutavam mais vezes a lição que era dada a todos da mesma forma. Sendo assim, a criança, ao ingressar na escola, entrava no universo adulto.

No século XIII surgiram os colégios internos que eram asilos para alunos pobres. O objetivo não era o ensino, mas sim a caridade de doadores sob inspiração das regras monásticas. Somente a partir do século XV os colégios passaram a ser instituições de ensino, com rigor disciplinar, professores e organização curricular. Tal mudança ocorreu paralelamente às relações definidas com os conceitos de infância e depois de adolescência, que passaram, quando adotados, a condenar a mistura de idades. Assim, durante o período de estudos, os jovens eram destinados a lugares diferentes dos adultos na sociedade e eram submetidos a uma educação autoritária e hierárquica, o que fez dos colégios um importante instrumento de controle social, conforme destacado por Ariès: “ O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude.” (ARIÈS, 2011, p.109)

Neste novo colégio europeu, hierarquizado, disciplinado, a grande preocupação passa a ser a adaptação do ensino do mestre, à capacidade e nível do aluno. Os alunos passam a ser classificados segundo suas idades e seu desenvolvimento. Crianças de 10 a 14 anos frequentavam a mesma classe e adolescentes de 15 a 18 anos eram agrupados em outra classe. Ainda não existiam os subgrupos dentro destas fases como temos hoje. O processo de separação pela idade se deu no início do século XIX com a fixação mais rigorosa entre a idade cronológica e a classe escolar. (ARIÈS, 2011, p.115)

Desde o século XV iniciou-se o processo de organização escolar, com base numa hierarquia autoritária e nos novos sentimentos de infância, que defendia que as crianças precisavam de limites rigorosos devido à sua fraqueza e cabia aos mestres a responsabilidade moral de instruí-las e educá-las, pois isso salvaria as almas infantis. Este sistema disciplinar se pautava na vigilância permanente, na delação como princípio institucional e na aplicação de castigos físicos que se tornou uma prática diante da infância.

Ao longo da história, o pensamento europeu influenciou outros povos, inclusive o brasileiro. As mudanças na concepção de infância passaram da

indiferença ao rigor autoritário da disciplinarização e instituiu na família e nas escolas, não apenas um tipo de infância, mas infâncias de acordo com inúmeros fatores como o meio social, a cultura, o lugar e o tempo de inserção. A escritora Cora Coralina (1889- 1985) descreve em um poema como a infância era vista quando ela era uma criança:

[...]
 Todo o ranço do passado era presente.
 A brutalidade, a incompreensão,
 a ignorância, o carrancismo.
 Os castigos corporais.
 Nas casas. Nas escolas.
 Nos quartéis e nas roças.
 A criança não tinha vez,
 Os adultos eram sádicos
 aplicavam castigos humilhantes.
 [...] (CORALINA, 1998)

A descrição feita por ela nos apresenta uma infância em que a disciplina pela obediência se fazia constante e revela um modelo educacional permeado de normas e regras rígidas. Para o descumprimento de qualquer regra, havia a punição que operava pelo medo e pela coerção.

A concepção de infância é uma construção histórica, marcada pelo tempo e espaço em que se busca compreendê-la. E, se não houve e não há uma única infância, também não houve e não há uma única escola. Em muitos casos, os hospitais, os hospícios e orfanatos foram os primeiros e talvez os únicos espaços educativos institucionalizados. Diferentes populações, em distintas épocas, prescreveram modos de educação formal pautados em uma escolarização que se ajustasse ao modelo de sociedade almejado por cada cultura.

1.2 O surgimento e a trajetória da escolarização brasileira: das práticas pastorais, disciplinares e de controle

Uma retrospectiva histórica nos mostra que a escola, vista como espaço de socialização obrigatório, é uma invenção da modernidade. Na sociedade brasileira, a escola pública, gratuita e obrigatória para os cidadãos aparece no século XIX,

mais precisamente na Constituição Federal de 1824⁶.

Na idade média, o espaço escolar e a sala de aula não eram uma necessidade e o ensino era ministrado a jovens, adultos e crianças, coletivamente, em qualquer espaço. Naquele momento a escola não tinha como foco regular a vida das pessoas: “A escola não cerceava o aluno. O mestre, [...] não estava organizado para controlar a vida cotidiana de seus alunos. Estes, terminada a lição, escapavam à sua autoridade.” (ARIÈS, 2011, p.109)

Os primeiros colégios eram asilos para pobres sem fins educativos, mas com fins religiosos. O nascimento da escola hierárquica e sistematizada está muito atrelado à religião, que buscava uma estratégia educativa para inculcar nos jovens a fé e a moralização. Os líderes religiosos se tornam mestres e administradores escolares. Além disso, a evolução da escola se vincula ao sentimento de infância que surgia em oposição à indiferença à ideia de idade.

No Século XVI, a Reforma Protestante⁷, que se constitui num movimento de oposição a certos dogmas católicos, liderada por Martinho Lutero, ganha força e adeptos em várias partes da Europa. Este movimento amplia e reforça a necessidade de todos terem acesso à leitura e à escrita para ler e interpretar livremente os escritos sagrados. Entretanto, não havia preceptores em número suficiente para atender a essa nova demanda social de educar crianças e jovens, o que na lógica da burguesia, que ascendia ao poder, era um grande problema como citam Varela e Álvarez-Uria: “Os jovens de hoje são os futuros católicos e protestantes de amanhã, e por estarem em processo de desenvolvimento biológico e de socialização se tornam aptos a serem objetos de inculcação e de moralização.” (1991, p.17, Trad. Livre).

Surge então a necessidade de uma nova instituição social para a educação das crianças e dos jovens, em oposição ao ensino preceptorial. Os católicos, em oposição à Reforma Protestante que os ameaçava com a perda de fiéis, realizaram

⁶ A Constituição Federal de 1824 defende os direitos civis e políticos dos brasileiros em seu artigo 179, inciso XXXII que garante: A instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos (Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824)

⁷ A Reforma Protestante foi um movimento religioso do século XVI, caracterizado pela oposição a certos dogmas da igreja católica como a venda de indulgências (vender o perdão por pecados cometidos). Com esta prática, a Igreja Católica e seu Clero recebiam pequenas fortunas e asseguravam o seu poder econômico. Martinho Lutero, um monge católico, pregou suas 95 Teses contra os ensinamentos da Igreja Católica Romana na porta da igreja do castelo de Wittenbert, na Alemanha, com a intenção de reformá-la. Entretanto foi excomungado por desafiar a autoridade do papa. A Reforma Protestante marcou a passagem do mundo medieval para o moderno.

no período de 1545 a 1563 o Concílio de Trento, que intencionava buscar medidas para enfrentar o problema. Entre as medidas adotadas destaca-se a criação da Companhia de Jesus ou Ordem dos Jesuítas, que devia fundar escolas destinadas a formar menores de 12 anos, preferencialmente os pobres, para se converterem na doutrina cristã e nos virtuosos caminhos religiosos.

Na Europa foram elaborados programas educativos diversos para atender ao público infantil, naturalizando as diferenças de classe. As crianças pobres se tornam objeto de proteção através de ações caritativas e doutrinadoras próprias do poder pastoral, conforme descrito por Foucault:

O pastorado é uma arte de governar os homens. [...] uma arte de conduzir, de dirigir, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo de sua existência. (FOUCAULT, 2008 b, p. 219)

Contrariamente ao discurso que defende a escola como um espaço de liberdade de costumes, ela isola crianças durante o período de formação moral, intelectual, com vista ao salvamento das almas. É o pastor velando por suas ovelhas.

As ações do poder pastoral permanecem de alguma forma na sociedade contemporânea. As práticas da escola, ainda que diversas, tem efeitos nos modos de agir e de ser das pessoas. A grande questão é saber como as técnicas do poder pastoral operavam, como se aplicavam sobre indivíduos no passado e como foram sendo modificadas, permanecendo até a atualidade.

O surgimento de uma concepção de escola e da sua universalização não se deu de forma tão grandiosa e natural como nos querem fazer acreditar. Dando continuidade ao projeto educacional de expansão da Companhia de Jesus, o Brasil “recém-descoberto”, passa a ter o seu primeiro projeto educacional implantado pelos jesuítas chefiados pelo Padre Manuel de Nóbrega em 1549. Suas atividades tinham objetivos missionários como impedir a disseminação da reforma protestante e converter os povos colonizados. Surgem as primeiras escolas elementares que catequizavam os índios e instruíam os colonos. Os padres aprenderam a língua tupi-guarani e conquistaram os curumins, isto é, as crianças indígenas às quais ensinavam hinos religiosos, criando choque de valores entre os nativos e o colonizador.

Os Jesuítas se interessavam pelas crianças por reconhecer a possibilidade de subjetivamente inserir sua cultura, sua fé e seu idioma. Assim, o trabalho educacional dos Jesuítas ia além da pacificação e preparação deles para o trabalho, pois envolvia a implantação subjetiva da sua cultura. Aos filhos dos colonos a formação ia além da escola elementar. Nascia naquele momento a escola formal brasileira com práticas e objetivos definidos: regular, normalizar e padronizar tanto os alunos índios como os colonos.

Os Jesuítas monopolizaram o ensino no Brasil, custeados pelo Governo de Portugal, que sabia da importância da educação como mecanismo de subordinação do povo dominado. Portugal seguia assim, o exemplo de Roma que usou a educação para dominar os espanhóis na Idade Antiga, sendo esta o mais importante veículo de romanização dos territórios ocupados.

Carlos Rodrigues Brandão ressalta esse papel desempenhado pela educação romana na Antiguidade:

A educação do conquistador invade, com armas mais poderosas do que a espada, a vida e a cultura dos conquistados. A educação que serve, longe da Pátria, aos filhos dos soldados e funcionários romanos sediados entre os povos vencidos, serve também para impor sobre eles a vontade e visão de mundo do dominador. Plutarco descreveu como Roma usou a educação para 'domar' os espanhóis dominados: "As armas não tinham conseguido submetê-los a não ser parcialmente; foi a educação que os domou." (BRANDÃO, 1995. p. 53)

Os portugueses então, semelhante à estratégia adotada pelos romanos, iniciaram um processo de educação formal no território brasileiro, começando com a fragmentação da cultura nativa e a imposição da sua cultura. Ao índio foi imposta uma nova cultura, uma nova língua, novos valores e nova fé, como versa Oswald de Andrade:

Erro de Português
Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse manhã de sol
O índio teria despido o português.
(ANDRADE, 1925, s/ p.)

A base da sociedade brasileira era agrária e escravista, não havendo

necessidade de investimentos educacionais, daí a grande massa de analfabetos incluindo negros, mulheres e pobres, o que ajudava a aumentar ainda mais o fosso entre a colônia e a metrópole portuguesa. O único modelo educacional formal era o dos jesuítas. Para ressaltar a importância dos jesuítas no processo educacional e de colonização do povo brasileiro, vale citar Fernando Azevedo:

Em dois séculos ou, mais precisamente, em 210 anos, [...] os religiosos foram quase os únicos educadores do Brasil. Foi nos jesuítas que encontrou no seu esforço colonizador um dos maiores e mais poderosos instrumentos de domínio espiritual e uma das vias mais seguras de penetração da cultura européia nas culturas dos povos conquistados, mas rebeldes, das terras descobertas. (AZEVEDO, 1958, p.11)

Os educadores jesuítas, como em qualquer sociedade, possuíam práticas que dizem respeito aos corpos, aos gestos, ao que se deve falar ou não, sobre como agir em certas situações ou como conduzir sua vida, fazendo o poder pastoral atuar de forma individualizante. O pastor deve ensinar pelo exemplo de vida, sendo este ensino uma vigilância, uma direção exercida sobre a vida cotidiana (FOUCAULT, 2008 b, p.239). Esta postura em muito se assemelha ao postulado que ainda habita as práticas do professor, quando se propõe a ser um modelo impecável a ser seguido pelos alunos e atua como um sacerdote que tudo faz pelo que considera ser para o bem de seus discípulos.

Esta padronização, adotada pelos Jesuítas, faz com que cada aluno seja formatado para agir, pensar e se comportar pelos moldes estabelecidos para ele. Modelo que se diferencia da postura dos mestres na idade média, que se destacavam pelo seu saber e não pelo seu exemplo. Também era comum se dirigirem a um grande grupo com pessoas de idades e interesses distintos. O objetivo do mestre medieval era estimular e não tutelar e sua ação findava quando concluía a lição. Já o mestre e o aluno, no modelo jesuítico, se ocupavam integralmente da aprendizagem balizada pela *Ratio Studiorum*, método adotado pelos jesuítas que compreendia o trinômio estudar, repetir e disputar por meio de exercícios escolares de preleção, lição de memorização, composição e desafio. A descrição que Varela e Alvarez- Uría (1991) fazem da rotina escolar regulamentada pela *Ratio Studiorum* no século XVI, em que a aprendizagem adota a forma de um contínuo torneio, nos faz pensar que a competitividade e a classificação de desempenho de nossos exames desde a prova Brasil aplicada aos alunos

concluintes dos anos iniciais do ensino fundamental ao Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM aplicado aos concluintes da educação básica e ao vestibular como processo seletivo para o ingresso no ensino superior, parecem ter tido aqui sua inspiração:

[...] rivalizam por ocupar os primeiros lugares. Todo este processo competitivo se reforça com debates e exames públicos, assistidos pelas autoridades locais e familiares. Se compreende facilmente que o mérito individual do êxito escolar encontra aqui seu caldo de cultivo. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p. 33. Tradução nossa)

Os jesuítas, dominando o sistema de ensino atrelado à Igreja e detentores de uma grande interferência cultural, se tornaram um alvo facilmente visto como ameaça para um sistema absolutista, que desejava controlar todas as dimensões da vida social, incluindo uma Igreja mais subordinada ao Estado. Logo, o monopólio educacional e o grande patrimônio dos jesuítas foram suficientes para desencadear contra eles uma perseguição. Assim, eles permaneceram como únicos professores no Brasil, até 1759 quando as atividades da Companhia de Jesus foram encerradas.

As práticas educativas dos jesuítas eram pastorais e como esclarece Foucault a partir do século XVI entramos na era das conduções das condutas e o grande interesse passa a ser “como conduzir as crianças até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria.” (FOUCAULT, 2008b, p. 310). Assim, o trabalho pedagógico se caracterizava por um zelo pastoral que moldava as condutas.

Ainda hoje, temos no cotidiano escolar práticas pastorais mesmo que modificadas e justificadas pedagogicamente com fundamentos psicológicos como o título de “tia” dado às professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que reforça uma relação cuidadora do professor como o pastor que cuida das suas ovelhas. O cuidador é o pastor que deve indicar a direção, o caminho, e as ovelhas devem segui-lo sem questionar ou refletir sobre as orientações recebidas. A professora identificada como tia assimila a concepção de uma atuação sacerdotal como se o magistério fosse apenas uma vocação ou missão divina. Esta visão captura e despotencializa a profissão, como ressalta Paulo Freire: “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser

professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão.” (FREIRE, 1997, p. 9)

Para o autor chamar a professora de tia equivale a defender que somente o afeto é importante na relação professor e aluno. Embora o professor seja importante na formação do estudante, ele não deve ser confundido com os familiares. A substituição do termo professora por “tia” iniciou-se na década de 60 quando as mulheres começaram a se inserir no mercado de trabalho e recorreram às escolas para cuidar de seus filhos. O relato de mães desta época revela que deixar os filhos com a “tia” e não com a professora causava menos sentimento de culpa. Esta mudança não é apenas semântica, pois, a partir desta prática, muitos questionamentos podem ser feitos: a expressão “tia” e não professora pode ter interferido nas relações trabalhistas e na desvalorização do educador sobretudo da educação infantil e anos iniciais? Esse tratamento interfere na relação de autoridade e respeito que deve ser construída entre o professor, o aluno e os responsáveis? Não é a criança capaz de diferenciar espaços como a escola e família? Freire enfatiza em sua análise que uma professora pode ser tia ou vice-versa, mas ser tia não a faz professora:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. (FREIRE, 1997, p. 9)

A análise destas e muitas outras questões evidenciam traços das lógicas pastorais dentro das quais surgiram e se difundiram também práticas disciplinares e nos permite perguntar: a expressão “tia” pode funcionar como uma captura da profissão de professor? Não contribui para uma sobreimplicação do trabalho docente?

A sobreimplicação nega as implicações, as pertencas, as referências e as motivações produzidas nos encontros. Coimbra e Nascimento (2003) definem a sobreimplicação como uma “dificuldade de análise [...] impossibilitando que outras dimensões sejam pensadas, que as multiplicidades se façam presentes, que as diferentes instituições sejam consideradas”. As autoras apontam ainda que o

acúmulo de tarefas e a produção de urgências contribuem para o ativismo da prática sobreimplicada. Desta forma, o trabalho docente é muitas vezes capturado pela burocracia e demandas sempre urgentes que impedem uma análise das práticas e seus efeitos. Entretanto, não se trata de fugir da sobreimplicação, mas colocar nossas atividades em análise como sugerem Coimbra e Nascimento:

O profissional sobreimplicado responde a uma demanda instituída, ocupa um lugar que lhe foi designado. Sua forma de perceber o que deve fazer no dia a dia se dá numa situação que produz urgência, ao mesmo tempo em que é atravessado pela ilusão participacionista, pela esperança depositada em seus ombros. A estratégia de pensar a sobreimplicação como uma construção histórica, onde todas estas questões estão presentes e possíveis de serem mudadas, afirma uma proposta que aposta também nas linhas de fuga, na possibilidade de experimentar, transformando a nós e ao mundo. (COIMBRA; NASCIMENTO, s/d, s/p)

A formação de professores recebeu na Europa, no século XVIII, uma atenção especial com a criação das Escolas Normais, pois de acordo com os interesses da burguesia, surgiu a necessidade de impor uma formação geral para as classes populares para atender às aspirações da nova sociedade em vias de industrialização.

Os professores são os novos especialistas em educação e, diferente dos jesuítas, receberam uma formação controlada pelo Estado em instituições especiais⁸.

Entre as funções reservadas ao mestre, além do ensino, destacava-se a de normalizar os estudantes, ou seja, um processo de regulação da vida das pessoas. A escola normal tem seu nome derivado de norma, da padronização dos atos e condutas dos indivíduos. Ela impõe uma conformidade, uma homogeneização separando o permitido do proibido, traçando assim a fronteira do dito normal e anormal como declarou Foucault:

A norma não se define como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que é capaz de exercer em relação aos domínios nos quais se aplica. A norma é portadora, conseqüentemente, de uma pretensão de poder. A norma não é, sequer ou simplesmente, um princípio de inteligibilidade; ela é um elemento a partir do qual determinado exercício de poder encontra-se fundado e legitimado. (FOUCAULT, 2001, p.46)

A expectativa do Estado era que os mestres se integrassem na política de

⁸ Os Jesuítas também controlavam a vida das pessoas através de seus ensinamentos, mas seu foco era religioso e não a serviço do Estado. Eles atuavam a serviço da Igreja.

controle da sociedade, através do conhecimento, das técnicas de domesticação, dos métodos para manter a ordem e da transmissão da moral. Descrevendo na sociedade espanhola a origem dos professores daquela época Varela e Álvarez-Uría (1991, p.37) relatam que eles eram recrutados de classes sociais elevadas o suficiente para não se sentirem pertencentes às classes populares, e baixas o suficiente para verem no magistério uma possibilidade de ascensão social. Estes mestres menosprezavam a cultura e os costumes das classes populares e transmitiam sua admiração pela cultura burguesa na qual se encontravam completamente integrados.

No momento em que a escola passa a ser um dos instrumentos principais de ensino e formação de comportamentos, torna-se necessária a construção de uma máquina pedagógica, configurada nos procedimentos de ensino, nas teorias educativas e em seus especialistas. Inicialmente, as teorias a respeito da infância defendiam a crença na sua maleabilidade que devia ser disciplinada pela aplicação de toda uma “ortopedia moral sobre o corpo e a alma dos jovens” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p.19, tradução nossa). A escola permeada pelas concepções pedagógicas, psicológicas, sociais e jurídicas passa a ter uma ação tuteladora, pastoral e também disciplinadora.

Os professores, então legitimados pelo Estado, vão intervindo com a educação das classes populares distanciando-as de suas origens; embora não o suficiente para uma ascensão social, pois fatores como tradição familiar tornam-se obstáculos para integrar os estudantes a uma nova classe social. O professor, mesmo sendo mal remunerado, materialmente gozava de um prestígio: “Será comparado a um sacerdote como se tivesse recebido de Deus uma vocação para uma missão evangelizadora, e se investirá de autoridade, dignidade e respeito, falsas imagens que adotará apesar das dificuldades.” (VARELA; ALVAREZ-URIA 1991, p.38, tradução nossa) Este discurso, como outro qualquer, traz enunciados, pois a linguagem é constituída de práticas e Foucault (1972, p.147) chama de prática discursiva o conjunto de “regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada, e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Este enunciado do professor como sacerdote ainda está vivo e podemos identificá-lo nos meios midiáticos que muitas vezes o apresenta ou como sacerdote, salvador e herói ou como vítima e mártir.

No cinema, vários filmes apresentam histórias de professores e seus alunos. O foco em muitos deles é a exaltação do professor como um herói que apesar das dificuldades cumpre sua missão sacerdotal de salvar vidas em perigo. O filme, *Escritores da Liberdade* de 2007, por exemplo, narra a trajetória de uma jovem professora, Erin, que vai lecionar Língua Inglesa e Literatura em uma instituição de ensino médio para uma turma de adolescentes considerados problemáticos. Diante da apatia e do desinteresse dos alunos ela adota uma metodologia inovadora ao pedir que eles escrevam diariamente sobre diversos aspectos de suas próprias vidas: conflitos internos, frustrações, sonhos, medos, angústias, problemas familiares etc. Aos poucos os jovens vão revelando suas questões e se aproximando da professora que no fim do filme lança um livro com as histórias dos alunos. Este filme tem sido visto e debatido nos cursos de formação de professores e num *blog*⁹ na *internet* (PIRES, 2008) as pessoas postam comentários como: “Amei o Filme, ele retrata as nossas escolas, vemos naqueles alunos os nossos, sem nenhum estímulo, sem perspectiva de vida. Mas sejamos como aquela professora. Não vamos desistir. Quem sabe não alcançaremos a mesma glória que ela”. A visão sacerdotal do magistério fica muito evidenciada neste comentário ao usar uma expressão religiosa: “alcançar a mesma glória”. Outro comentário, apresenta o professor como o pastor que dá a vida pelos alunos: “Assisti esse filme dentro da sala de aula ... Nuus .. mtto bom mesmo! filme de superação! gostei d veer a professora dando sua viida por aqueles aluunos, e foi o qq minha professora tentou nos mostrar ! qq muitas vezes nos alunos não a damos o valor merecido ...” (Texto transcrito da forma original).

Outro filme recente que apresenta a história de um professor é: *O substituto* (2012). Logo, na abertura do filme, aparece uma animação escrevendo a giz num quadro o pensamento de Albert Camus: “E nunca me senti ao mesmo tempo tão profundamente dissociado de mim e tão presente no mundo”. Este é o sentimento do personagem principal Henry Barthes que é um professor substituto enviado para lecionar em uma escola da periferia de Nova York. Por causa de seus dramas pessoais e familiares, ele era distante e não desejava se apegar a uma escola, por isso preferia ser apenas substituto. O drama se inicia com depoimentos reais de

⁹ O blog é um site estruturado para atualização rápida ou *posts*. Em geral são organizados mantendo o último *post* em destaque. Pode ser escrito por diversas pessoas e permite que os leitores deixem comentários para interagir com o autor e outros leitores.

professores que apresentam os motivos que os levaram à escolha profissional, como a vontade de ajudar e fazer a diferença. A trama continua com uma realidade bem diferente da expectativa dos professores, estes precisam lidar com alunos rebeldes, seu próprio desespero diante das dificuldades cotidianas e a pressão por resultados positivos nos exames oficiais que classifica as escolas. Em um discurso de um profissional contratado para oferecer ajuda à escola este afirma: “Amo professores. Amo o que fazem e o que representam. Vocês são verdadeiros heróis!” O filme continua por apresentar professores acuados, infelizes, frustrados e impotentes diante do ambiente social da escola. Nesta projeção, os professores são apresentados, ora como mártires, ora com heróis.

Na literatura, a visão do mestre como um pastor e sacerdote pode ser identificada no romance “O Ateneu”, de Raul Pompéia, publicado em 1888. Esta obra recompõe as impressões vividas por um estudante num colégio interno, o Ateneu, na cidade do Rio de Janeiro. O fragmento abaixo apresenta o discurso de um professor em uma atividade nesta escola, destacando a visão sacerdotal e pastoral da profissão de professor:

O mestre, perorou Venâncio, é o prolongamento do amor paterno, é o complemento da ternura das mães, o guia zeloso dos primeiros passos, na senda escabrosa que vai às conquistas do saber e da moralidade. Experimentado no labutar cotidiano da sagrada profissão, o seu auxílio ampara-nos como a Providência na Terra; escolta-nos assíduo como um anjo da guarda; a sua lição prudente esclarece-nos a jornada inteira do futuro. Devemos ao pai a existência do corpo; o mestre cria-nos o espírito (sorites de sensação), e o espírito, é a força que impele, o impulso que triunfa, o triunfo que nobilita, o enobrecimento que glorifica, e a glória é o ideal da vida, o louro do guerreiro, o carvalho do artista, a palma do crente! A família, é o amor no lar, o estado é a segurança civil; o mestre, com amor forte que ensina e corrige, prepara-nos para a segurança íntima inapreciável da vontade. (POMPEIA, 1994, p.21, grifos nossos)

Neste fragmento, o magistério é chamado de “sagrada profissão”, o professor é comparado a um “anjo da guarda” que tem a função de proteger. Assim reforça-se o discurso do professor como sacerdote e sua função pastoral. Ainda é possível colocar em análise outros conceitos apresentados como “devemos ao pai a existência do corpo”. Esta visão articula-se com a lógica disciplinar de docilizar o corpo como um objeto que não nos pertence, mas com o propósito de maximizá-lo como força de trabalho. A escola é um grande espaço de disciplinarização dos corpos e tem sido fundamental para penetrar no corpo fazendo dele objeto de

preocupação, de análise, de vigilância e de controle:

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isso conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. (FOUCAULT, 1979, p.146)

O mito grego de Procusto narra a história de um homem que ficava na beira da estrada e convidava as pessoas a se deitarem na sua cama que tinha a medida exata dele. Quando o convidado era menor que a cama, seu corpo era esticado para que ficasse do mesmo tamanho do corpo de Procusto. Se o corpo da pessoa fosse maior que o dele, o excesso era cortado. Hoje em dia a disciplinarização do corpo está associada a um “novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle estimulação: ‘Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!’”(FOUCAULT, 1979d, p.147). Este mito apresenta com a clareza a preocupação com o corpo e a produção do poder sobre ele ao se estabelecer certos padrões de beleza e uso corporal. Reforça a ideia defendida no discurso do professor Venâncio: “Devemos ao pai a existência do corpo”.

Ainda, outro ponto destacado neste mesmo discurso é a afirmação que “o estado é a segurança civil”. O Estado produz as regras que supostamente trazem segurança. Entretanto, se produz insegurança para vender a segurança. Estela Scheinvar afirma que: “Liberdade e controle têm seu fundamento na segurança, apenas possível se produzida a insegurança. Uma relação segundo a qual a insegurança convoca a segurança e esta a justiça com os aparelhos que lhe subsidiam.” (SCHEINVAR, 2013). A regra, como afirmou Foucault é “o prazer calculado da obstinação, é o sangue prometido. Ela permite reativar sem cessar o jogo da dominação; ela põe em cena uma violência meticulosamente repetida” (FOUCAULT, 1979c, p.25). Assim, a produção da insegurança dá ao Estado o direito de se livrar dos supostos causadores dela. Daí, presenciamos a perseguição aos pobres, aos desempregados, aos favelados sob a alegação de se estabelecer a segurança.

Assim, o magistério como atividade profissional vai se constituindo, atravessado por inúmeros discursos que enunciam o professor ora como herói, ora como vilão.

Na Europa, assim como no Brasil, a autoridade pedagógica do professor como um representante do Estado foi reforçada pela sua transformação em funcionário público. Agora o professor deveria trabalhar para produzir o modelo da sociedade burguesa com os mesmos métodos de individualização usados pelos jesuítas e com novas práticas como a criação da carteira escolar:

Este artefato destinado ao isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização permitirá o surgimento de técnicas complementares destinadas a multiplicar a submissão do aluno. Entre elas deve figurar ocupando um lugar de destaque a psicologia escolar. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991, p.53, tradução nossa)

Até hoje o mobiliário mais utilizado nas escolas são as carteiras individuais que dificultam conversas, trabalho em grupo e troca de idéias promovendo a individualização. Os estudos da psicologia escolar permitiram um maior conhecimento da mente infantil, o que facilitou a aplicação de técnicas de ensino individualizantes aplicadas no grupo heterogêneo (a turma, a escola, os alunos), transformando-os em massas homogêneas, que devem pensar igual e se comportar do mesmo jeito. Aqueles que destoarem passam a ser vistos como anormais. Logo, a disciplinarização e normalização permitiram moldar os sujeitos e docilizá-los: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 1987, p. 118)

Percebe-se uma nítida conexão das tecnologias disciplinares com a subjetivação de homem e de sociedade produzidas por meio do poder pastoral. Nas tecnologias disciplinares o foco é moldar o corpo, adestrar, definir um padrão e enquadramento de comportamentos por meio da disciplina. No poder pastoral o controle se dá pela via do cuidado, da proteção, pelo zelo do pastor.

A disciplinarização nasce do pastorado e fundamenta-se na normalização que com seus códigos prega a igualdade de todos perante a lei e a norma. Sendo assim, estabelece uma vigilância recíproca em que todos vigiam todos. Já o mestre, como disciplinador, deve ser o mais disciplinado. A escola como espaço fixo permite que todos ali sejam controlados, cada indivíduo pode ser localizado e examinado. E quando alguma família destoa do padrão definido, a escola recorre ao CT. Neste processo, o CT é um dispositivo importante que opera pelo controle das famílias encaminhadas pela escola.

A arquitetura de muitas escolas se assemelha ao modelo Panóptico que

Bentham propõe para prisões em forma circular e com uma torre no centro. A torre vazada permite a vigilância constante de todas as celas ao seu redor. Bentham adotou o princípio de que o poder devia ser visível e inverificável. Ser visível implicava que o detento a todo o momento via a torre onde estava o vigia, e ser inverificável implicava nunca saber em que momento estava sendo vigiado. Da torre se via tudo, sem ser visto. Na escola, as salas umas ao lado das outras, com suas janelas e grades, suas portas com vidro para o olhar vigilante do inspetor, seus muros altos e a sala do diretor em local estratégico nos remetem ao olhar panóptico que também está presente em sala, onde o professor de sua posição estratégica vigia a todos os alunos. Na sociedade disciplinar os desvios são alvo da punição e repressão como descreveu Foucault:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 1987, p. 149)

As técnicas do poder disciplinar são, segundo Foucault, a vigilância hierárquica dos mais altos sobre os inferiores; a sanção que tem a função normalizadora para converter os desviantes, e o exame, que é o desvendamento escrutinador do mais profundo de cada um para ajustá-lo a um modelo e suas normas. (1987, p.143)

Embora, atualmente, a arquitetura das escolas não se assemelhe totalmente ao modelo panóptico, outros instrumentos de controle foram adotados no cotidiano escolar como câmeras e catracas com detectores de metal. Além disso, o CT ao receber os encaminhamentos das escolas atua na regulação, controle e modelização das pessoas por meio de práticas de enquadramento.

Na educação escolar, para que o professor cumpra melhor a sua função, surge a figura do inspetor que verifica o cumprimento da pauta e penaliza o mestre no caso de descumprimento desta. Na sociedade brasileira do Século XIX, os inspetores controlavam as condutas dos professores em sala de aula. Segundo Foucault (1987, p.145) “as instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento.”

Através das punições se busca o padrão, se normaliza. A escola atua cada

vez mais como espaço de domesticação e o mestre “se verá obrigado a romper com laços de companheirismo, amizade e solidariedade entre seus subordinados, inculcando a delação, a competição e as odiosas comparações, a rivalidade de notas e separação entre bons e maus alunos”. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991, p.53).

Ao longo dos séculos XVII e XVIII na Europa, a sociedade se converte em verdadeira sociedade disciplinar com a multiplicação de instituições disciplinares como as fábricas, as escolas, os hospitais, os hospícios e os presídios. “A disciplina é um mecanismo que visa tornar o corpo tanto mais obediente quanto útil. [...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”. (FOUCAULT, 1987 p. 119) A escola vai conjugando o modelo pastoral com práticas disciplinares.

A obra “O Ateneu”, citada anteriormente, se passa em um colégio interno, uma prestigiada escola para alunos de classes elitizadas e o personagem principal, Sérgio, apresenta seus sentimentos, histórias e experiências vividas ali. Logo no início foi deixado na escola por seu pai com a seguinte recomendação: “Vais encontrar o mundo. Coragem para a luta.” (POMPEIA, 1994, p.17) O próprio personagem ao longo da história vai compreendendo aquela recomendação à medida que enfrenta os desafios de um modelo educacional disciplinar, rígido e hierárquico. Os ensinamentos são recebidos como uma verdade absoluta e inquestionável:

[...] eu recebia tudo convictamente, como o texto da bíblia do dever; e as banalidades profundamente lançadas como as sábias máximas do ensino redentor. Parecia-me estar vendo a legião dos amigos do estudo, mestres à frente, na investida heróica do obscurantismo, agarrando pelos cabelos, derribando, calcando aos pés a ignorância e o vício, misérrimos trambolhos, consternados e esperneantes. (POMPEIA, 1994, p.21)

A visão do narrador revela o confronto entre a “sapiência” do mestre e a “ignorância” dos alunos. Ele narra também sentimentos de humilhação experimentados por um aluno que não obtinha boas notas:

Os professores já sabiam. À nota do Franco, sempre má, devia seguir-se especial comentário deprimente, que a opinião esperava e ouvia com delícia, fartando-se de desprezar. Nenhum de nós como ele! E o zelo do mestre cada dia retemperava o velho anátema. Não convinha expulsar. Uma coisa destas aproveita-se como um bibelô do ensino intuitivo, explora-se como a miséria do hilota, para a lição fecunda do asco. A própria indiferença repugnante da vítima é útil. Três anos havia que o infeliz, num suplício de pequeninas humilhações cruéis, agachado, abatido, esmagado,

sob o peso das virtudes alheias mais que das próprias culpas, ali estava, — cariátide forçada no edifício de moralização do Ateneu, exemplar perfeito de depravação oferecido ao horror santo dos puros. (POMPEIA, 1994, p.37)

A prática do exame, descrita neste trecho da obra, também apareceu e permanece, de forma ininterrupta, na escola através das provas e relatórios que geram documentos codificadores da individualidade disciplinar que descrevem comportamentos e desempenhos. A prática avaliativa é parte do processo de exame e vem se constituindo em um grave problema educacional há algum tempo. Ela tem sido acusada pelos elevados índices de reprovação e evasão escolar, aliados a um baixo nível de qualidade em educação. É necessário, portanto, analisar o que é feito em nome do processo avaliativo no sistema educacional.

É secular o controle dos estudantes através de testes, provas, vestibulares e outros procedimentos de exame “onde é forçoso caracterizar a aptidão de cada um, situar seu nível e capacidades, indicar a utilização eventual que se pode fazer dele” (FOUCAULT, 1987 p. 158)

O processo de comparação entre os desempenhos dos alunos faz com que ao término de cada série, aconteça a reprovação ou aprovação. Um aluno reprovado tem toda sua aprendizagem desconsiderada, devendo começar tudo de novo no ano seguinte. O próprio termo reprovação está atrelado às ideias de rejeição, incapacidade, censura e exclusão. Neste caso, o único “culpado” pelas dificuldades é o próprio aluno. Esta visão se encontra na gênese da escola como enfatiza Varela “se o menino fracassa se deve à sua incapacidade de assimilar os conhecimentos e hábitos tão distantes de sua cultura, portanto, a culpa é dele” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991, p.46).

Mais recentemente, a partir da década de 90, o sistema educacional brasileiro adotou os ciclos como proposta e de acordo com ela, os alunos em fase inicial não recebem notas, nem o tradicional boletim escolar com o registro delas. Neste modelo adotaram-se os relatórios de aprendizagem, nos quais o professor descreve o desempenho do aluno. Alguns relatórios produzidos, muitas vezes, são mais agressivos e massacrantes que a própria reprovação em si. Estes relatórios ou registros avaliativos passam a ser considerados a primeira identidade educativa do sujeito por conterem um conjunto de caracteres próprios e exclusivos que distinguem um aluno de outro.

Nestes relatórios, vai-se registrando o desempenho, avanços e dificuldades

dos alunos. Muitos professores se queixam da sobrecarga de trabalho com preenchimento dos relatórios. Outros afirmam, ainda, que se trata apenas de uma burocracia desnecessária. O fato é que muitos relatórios feitos por docentes são extremamente preconceituosos e discriminatórios. Os próprios alunos, seus pais e a sociedade acabam ratificando as idéias colocadas neste relatório. A posição da escola acaba se tornando uma profecia que se cumpre, ora com o sucesso ou fracasso, conforme o registro. Sendo assim, a fala do professor documentada no relatório torna-se uma “verdade”. O sujeito deixa de crer em si mesmo e acaba por cumprir a profecia para ele desenhada.

A análise da transcrição integral de um relatório de avaliação de uma criança no primeiro ano de escolaridade ilustra como a descrição do professor classifica e compara o aluno:

O aluno J. caracteriza-se como uma criança agitada, tímida e pouco interessada em aprender. Seu relacionamento com os colegas não é bom, está sempre provocando alguém chegando à briga. E por esse motivo, às vezes, é excluído do grupo ou pelo grupo. Quando fala repete várias vezes a mesma palavra e também não expressa de forma clara seu pensamento. Apresenta dificuldade em recortar e pintar dentro do limite. Necessita ser estimulado constantemente para que participe das atividades e só as realiza com a ajuda da professora. Suas atitudes em sala não são de uma criança de 9 anos. O aluno está matriculado na Classe de Alfabetização. (ALCANTARA, 2004, p.71)

Percebe-se que neste relatório a professora rotulou o aluno com definições como tímido, agitado e desinteressado. A seguir, ela afirma que ele está sempre provocando brigas. Ela diz que ele é excluído do grupo e não revela em nenhum momento quais as estratégias de intervenção pedagógica, que ela, como professora, tem adotado que o colocam nesse lugar ou o ajudam a superar as dificuldades. Ela identifica dificuldades de pintar e recortar e não as relaciona com outras dificuldades motoras como andar, correr e brincar. Novamente revela a necessidade de J. ser estimulado, o que é natural para se realizar qualquer atividade obrigatória, que não emerge do interesse da pessoa e não seria em si um problema. J. apresenta uma distorção idade / série, apesar de 9 anos de idade ainda se encontra na classe de alfabetização.

Destaca-se que a professora não registrou nenhum aspecto positivo sobre o aluno. Que efeito este relatório pode ter sobre J., sobre sua família e seus futuros professores? Será que este relatório, ao ser encaminhado ao professor do ano

seguinte, não fará com que este veja o aluno como um problema e já o receba com pré- conceitos ? Será que ficará contaminado pela avaliação feita pelo outro colega professor? Tanto os relatórios descritivos, como os boletins com suas notas, acabam por se constituírem a escrita do processo de exame que faz parte da rotina escolar.

É possível imaginar também o efeito de tal relatório sobre a família e sobre o próprio aluno. Talvez aí se encontre a razão para o seu suposto desinteresse, pois o exame coloca os indivíduos numa rede de registros escritos; compromete-os por meio de toda uma quantidade de documentos que os fixam e os captam, é o que Foucault chamou de “poder de escrita” que funciona como peça essencial na disciplinarização que torna cada indivíduo apenas um caso que pode ser descrito, medido, comparado e normalizado (FOUCAULT, 1987, p. 157-159).

A escola diante de situações como esta aciona o CT que é uma nova estrutura de coação e controle que busca atuar em casos de grandes dificuldades de aprendizagem e sucessivas reprovações. Mas ficam as indagações: A escola e o CT conseguem refletir sobre todos os fatores que produzem o fracasso escolar? Será que o volume de demandas e as suas urgências não acabam por produzir um ativismo sobreimplicado que busca respostas rápidas para cada caso sem uma reflexão mais detalhada?

Luiz Antônio Batista (2001), escreveu um texto intitulado “A fábula do garoto que quanto mais falava, sumia sem deixar vestígios: cidade, cotidiano e poder”. Este texto descreve a trajetória de um menino que habitava um corpo tão desbotado que era impossível reconhecer sua idade ou gênero. O corpo desbotou porque foi gasto nas lutas, nos usos, desusos e enfrentamentos da vida. Quando passava nas ruelas da cidade não era visto, nem ouvido. Ele morava acima da cidade perto das nuvens com muitos como ele, que também eram invisíveis para os moradores da cidade. Um dia uma luz da cidade atravessou aquele lugar e os transformou em indivíduos e os fez falar. Ao ser transformado em indivíduo, o menino foi aprisionado numa modelização e assistiu atônito o desmanchamento do seu modo de vida. Para Guattari e Rolnik, o processo de individualização se organiza em torno de padrões universais que esvaziam a existência e impedem a singularização através de “processos de vida sociais que produzem a cada fornada indivíduos iguais e processos empobrecidos” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 39). O indivíduo é deslocável de acordo com os interesses do mercado, ele é prisioneiro da

individuação da subjetividade. Por isso, se pode afirmar que: “num só momento nascem os indivíduos e morrem os potenciais de singularização” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 38). Assim, algo misterioso aconteceu com o menino: transformado em falante ele sumiu. “Transformado em único, virou individualidade, logo depois evaporou” (BATISTA, 2001, p.199). Nesta parte do texto o autor apresenta a fala que faz sumir: a queixa da professora, o encaminhamento da coordenadora a uma psicóloga, o diagnóstico psicológico. A mãe foi chamada à escola e demonstrou sentir culpa pelo filho não corresponder à expectativa escolar: “Doutora, o pai dele sumiu e eu crio esse menino e mais cinco sozinha [...]. Nessa cabeça dura não entra nada [...]. Acho que é do sangue, eles não dão pra o estudo [...]” (BATISTA, 2001, p.199). O menino passou a ser alvo dos cuidados da cidade e recebeu um diagnóstico e uma história que o aprisionou na previsibilidade:

“O “menor” [...], recebia um texto pedagógico, legando-lhe voz. Capturado por esta atenção, desprendia da mudez e da opacidade do dia a dia, que o traduzia em estorvo. Carente, pouco estimulado, desnutrido, adjetivos oriundos dos especialistas faziam brilhar o corpo franzino” (BATISTA, 2001, p.201).

As falas dos especialistas, as *anamneses*, os diagnósticos faziam o menino falar e quanto mais falava mais sumia. Assim como nesta fábula, muitas “falas” como os relatórios descritivos, os boletins com suas notas, os relatórios do CT, os laudos psicológicos fazem falar e sumir ao encarcerar na irreversibilidade do chamado fracasso escolar.

A escola, através de suas práticas pedagógicas cotidianas, o CT através da condução de cada caso, assumem uma tarefa que vai sendo apoiada na normalização, pois o modelo padrão compõe o poder pastoral e as técnicas disciplinares presentes nas mais diversas formas de poder e na lógica do Estado contemporâneo. A esse poder de Estado, que governa por totalização e por individualização, pelas técnicas disciplinares provenientes do poder pastoral para gerar na população um aumento de suas forças e administrar a massa, Foucault chamou de biopoder, “elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos.” (FOUCAULT, 2008a, p. 153)

A principal preocupação na sociedade disciplinar é fazer com que o indivíduo

modele o seu comportamento. Já na sociedade de controle há uma espécie de incorporação da disciplina de forma que as pessoas ajam sob os efeitos dos dispositivos disciplinares, pois estes impõem os procedimentos de poder e de saber, ou seja, constroem subjetividades e os indivíduos se enquadram em certo modo de vida. É o poder sobre a vida através de uma vigilância constante.

Na sociedade contemporânea, o homem e seu meio são o foco na relação com o Estado. Nesse sentido, o que se procura é a massificação do homem como espécie, o que vai afetar os processos ligados à vida, à morte, à produção e, conseqüentemente, à educação. Processos que se articulam numa ordem política e econômica são o foco principal dessa biopolítica que busca estratégias para melhor capturá-los. O poder biopolítico atua indiretamente sobre o indivíduo como parte integrante de uma população, pois no poder disciplinar é o indivíduo que deve ser conduzido e, na biopolítica, é a população¹⁰ que deve ser governada.

Esta mudança é justificada pela necessidade estratégica do capitalismo e do estado liberal como assevera Alves:

O poder se transfigurou. No lugar dos dispositivos disciplinares que constituíam a nossa subjetividade, encontramos novas modalidades de controle. As antigas instituições que fechavam e esquadriavam os indivíduos - família, escola, hospital, manicômio, prisão, fábrica -, tão características do período moderno e da sociedade disciplinar, funcionam agora por mecanismos de monitoramento mais difusos, flexíveis, móveis, ondulantes, 'imanescentes', com atuação direta sobre os corpos e as mentes, prescindindo das mediações institucionais antes necessárias, que, de qualquer forma, entraram progressivamente em colapso. (ALVES, 2011, p.61)

Embora não se trate da superação do poder disciplinar, ele se modificou por uma lógica mais fluída, mais 'democrática' envolvendo as diferenças étnicas, religiosas e culturais. A sociedade é invadida por um poder que atravessa as relações sociais por meio dos sistemas de informação e comunicação e produz subjetividades e enquadramento. O poder disciplinar permanece associado a outras formas de enquadramento.

Nesta sociedade, a escola se torna uma importante estratégia, pois o homem

¹⁰ A população substituiu o modelo de governo familiar na medida em que a população comporta efeitos próprios e tem suas regularidades como: seu número de mortos, seus acidentes, seus doentes etc. A população tem também efeitos econômicos e aparece como meta final do governo que atua nela através de campanhas ou direcionamento para certos objetivos. A população é, portanto fim e instrumento do governo (sujeito de necessidades e aspirações, mas também objeto nas mãos do governo). Embora a população substitua o modelo familiar de governo, a família se torna instrumento privilegiado para o governo das populações. (FOUCAULT, 2008 b, p138-140)

deve ser um empresário de si mesmo, sendo seu produtor e, simultaneamente, consumidor. Ele deve produzir sua própria satisfação por meio do investimento em capital humano que envolve elementos inatos e adquiridos. Foucault se refere aos elementos adquiridos que objetivam formar o homem - máquina ao afirmar que: “Formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência - máquina que vão produzir renda, ou melhor que vão ser remunerados por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais.” (FOUCAULT, 2008 a, p.315)

Logo, a obrigatoriedade da frequência escolar, tendo o Estado como interventor, é um dispositivo de controle da formação da competência - máquina que deve estar no jogo econômico, pois a sociedade capitalista sujeitou os indivíduos a um tipo de consumo que tem funções de uniformização e de normalização. (FOUCAULT, 2008a, p.154) E para que a frequência seja assegurada aciona-se o CT nos casos de alunos faltosos. A partir de então, segue-se uma intervenção normalizadora que pretende que todos estejam no jogo econômico da sociedade capitalista.

A economia liberal fabrica e amplia as liberdades e “introduz um a mais de liberdade por meio de um a mais de controle e intervenção” (FOUCAULT, 2008a, p.92). Foucault chamou de “liberógenos” os “dispositivos destinados a produzir liberdade e que, eventualmente, podem vir a produzir exatamente o inverso.” (FOUCAULT, 2008a, p.93) Embora ele tenha usado o termo para designar mecanismos criados para gerar a liberdade e que produziram efeitos contrários no que diz respeito à economia liberal, a escola é também um liberógeno na medida em que ela se apoia em princípios que defendem a igualdade e a liberdade e funciona por meio de controle e intervenção. De um lado ela defende a liberdade, os direitos e a participação e por outro promove submissão e limitação através de práticas de controle e vigilância. Nesta ótica, o CT também é um liberógeno, pois foi instituído para garantir o cumprimento de direitos de crianças e adolescentes e muitas vezes tem uma atuação marcada pelo controle e enquadramento a certos padrões estabelecidos. Assim, equipamentos criados para produzir liberdade podem pelas suas práticas gerar efeitos contrários.

Na sociedade de controle, o Estado liberal prega a liberdade, mas a gestão dela implica limitações e controle que possam proteger a própria liberdade. No caso da educação, isto se assenta sobre o pretendido direito à educação. No caso

brasileiro, a liberdade de estudar, tendo a obrigatoriedade de frequentar a escola dos 6 aos 14 anos, passível de punição por abandono intelectual em caso dos responsáveis descumprirem o direito, pode ser compreendida pela fala de Varela e Alvarez- Uría: “A criança pobre nasce em meio a esta violência legal que a arranca de seu meio, de sua classe, de sua cultura, para convertê-la em uma mercadoria da escola, um gerânio, uma planta doméstica.” (1991, p.45. Tradução nossa)

Recentemente foi noticiado na imprensa brasileira (Jornal Tribuna Hoje, 30 de outubro de 2012) que uma escola no Distrito Federal adotou um sistema de controle eletrônico de frequência que avisa professores, direção e pais sobre atrasos e tentativas dos alunos escaparem das aulas. Trata-se de um *chip* colocado no uniforme dos alunos. Toda vez que o estudante passar pelo portão de entrada da escola, um sensor registrará a presença no computador da escola e avisará os responsáveis por meio de mensagem de celular. O sistema, que detecta a presença por ondas de radiofrequência, também registra o horário de saída da escola. Segundo a matéria as possíveis trapaças também foram pensadas pelo criador do *chip*, Bruno Marques, que afirmou: “Se o aluno deixar o uniforme para outro colega trazer na mochila, o sistema vai detectar a entrada dos dois no mesmo momento. Se isso acontecer constantemente, a direção da escola pode investigar o que acontece”.

O controle através do *chip* gerou polêmicas e posicionamentos diferentes entre os alunos. Um deles afirmou: “Tem coisas mais importantes para se preocupar aqui. A gente não tem quadra coberta e ficam falando de *chip*”; já outra aluna diz que pela questão da segurança, o *chip* pode ser bom: “Os pais vão saber que a gente chegou bem à escola. Apesar de que semana passada fui assaltada a caminho de casa e ter *chip* não faria diferença”. Entre os professores parece não haver polêmicas conforme afirmação da diretora: “Não se trata apenas de controle. Ao receber as mensagens por SMS¹¹, os pais vão estar mais participativos. E mais tranquilos”(Jornal Tribuna Hoje, 30 de outubro de 2012).

A implantação de um chip no uniforme, assim como o uso de câmeras nas escolas, vem sendo tratada como uma questão de vigilância com foco na segurança e proteção dos vigiados. Entretanto, podemos fazer uma analogia deste uniforme que tudo vê e tudo revela ao modelo panóptico que, com sua arquitetura, criava o

¹¹ SMS - (Short Message Service): Serviço de Mensagens Curtas

ambiente perfeito do controle e vigilância. Após algum tempo, até o vigia na torre era desnecessário, pois os indivíduos passavam a agir de forma autovigilante na mesma medida que vigiavam seus pares. O controle e a vigilância próprios do poder biopolítico podem ser notados no nosso corpo, nos nossos hábitos, na nossa forma de pensar e agir, pois o corpo, receptáculo de poderes, “se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre as crianças e as instâncias de controle” (FOUCAULT, 1979 d, p. 147).

O espaço escolar precisa ser pensado pelos efeitos de suas práticas. Célia Linhares, pesquisadora brasileira, ao refletir sobre a escola e seus profissionais nos provoca com a questão: Venceremos? Vencer neste caso refere-se à reconstrução de uma escola tragada pelo capitalismo e perdida nas encruzilhadas de suas alternativas. Sua resposta é ainda mais instigante: “Venceremos? É possível. Se soubermos sacudir tanto o conformismo de nossas tradições para, fazendo-as vivas, aproveitarmos as contradições com que somos permanentemente desafiados”. (LINHARES, 1996, p. 36)

Em seu processo de constituição e mudança, a escola atua de forma tutelar, disciplinar e controladora, pois não há rupturas neste processo e sim acumulação de modos de agir e isto se manifesta nas práticas do cotidiano escolar. Tutelamos quando pensamos o magistério como sacerdócio e a professora como a “segunda mãe” ou como “tia”. Disciplinamos quando estabelecemos regras rígidas e arbitrarias de conduta com punições em casos de descumprimentos delas. Controlamos a todo o momento através de notas, relatórios, diários e em muitos casos através de câmeras de filmagem com a irônica indicação: “Sorria, você está sendo filmado” que pode ser interpretada como “Cuidado, você está sendo vigiado”. Trata-se apenas de um lembrete de que somos todo o tempo controlados.

A escola e o CT não são a priori nem bons nem ruins, nem capturas nem disruptividades. O que eles são e o que estão se tornando depende do movimento das práticas sociais e pedagógicas no seu interior. Eles podem vir a ser dispositivos produtores de uma nova subjetividade que rompa com os modelos autoritários e repressivos. Para isso, é preciso pensar os problemas contemporâneos a partir de uma grande preocupação com o rumo que o planeta está tomando pelo seu modo mecânico de funcionar:

As redes de parentesco tendem a se reduzir ao mínimo, a vida doméstica vem sendo gangrenada pelo consumo da mídia, a vida conjugal e familiar se encontra frequentemente 'ossificada' por uma espécie de padronização dos comportamentos, as relações de vizinhança estão geralmente reduzidas a sua mais pobre expressão. (GUATTARI, 1990, p.7-8)

Desta forma, ao pensar na relação cotidiana entre a escola e o CT nos cabe perguntar: o CT tutelar tem garantido os direitos previstos no ECA? Quais os efeitos da discursividade sobre os direitos das crianças e adolescentes em nossa sociedade?

2 O CONSELHO TUTELAR: GUARDIÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE?

Ao ampliar o processo de proteção, o ECA também produz um espaço para instauração de procedimentos de controle mais refinados, em níveis capilares.

Flávia Cristina Silveira Lemos

2.1 A discursividade sobre os direitos da infância na sociedade brasileira

O discurso sobre a criança e o adolescente, sobretudo o construído pela mídia, tornou-se comum. As crianças são citadas como o futuro da nação nos discursos midiáticos, políticos e da sociedade em geral. Neste contexto, a atual presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, chegou a afirmar quando questionada sobre a queda do Produto Interno Bruto- PIB¹² que: "Uma grande nação deve ser medida por aquilo que faz para suas crianças e adolescentes; não é o PIB, é a capacidade do país, do governo e da sociedade de proteger o que é seu presente e seu futuro, que são suas crianças e seus adolescentes." (LESSA, 2012)

A compreensão dos direitos da infância defendidos no Estatuto da Criança e Adolescente- ECA atravessa a história da infância no Brasil. De maneira geral, toda a sociedade diz estar pronta a defender ou garantir o futuro por assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes, vistos como pessoas em desenvolvimento e frágeis, que precisam de proteção e cuidados especiais.

Esta visão da infância se assemelha à estabelecida nos séculos XIII a XVII que via a criança como pura, inocente e por isto era retradada angelicamente. No século XVI, o pintor Raffaello Sanzio retratava vigorosamente as crianças como seres divinos. Na sua obra Madonna Sistina cujo tema é a Virgem e o Menino Jesus, crianças são colocadas como anjos na base do trabalho. Estes foram reeditados no século XX e fizeram grande sucesso em diversos objetos como cadernos, agendas e

¹² O Produto Interno Bruto - PIB é o principal medidor do crescimento econômico de uma região, seja ela uma cidade, um estado, um país ou mesmo um grupo de nações. Sua medida é feita a partir da soma do valor de todos os serviços e bens produzidos na região escolhida em um período determinado. (Produto Interno Bruto- PIB. Veja .com. Sessão *on line*: Perguntas e Respostas)

quadros, como destacou a pesquisadora Magali dos Reis:

Não ao acaso, esses anjos, fragmentos de um conjunto, são objetos de fartas e variadas reproduções, no final do século XX. Eles sugerem inspirar uma suposta pureza da infância, como também sugerem que a criança é portadora de uma promessa de algo novo, milagroso, surpreendente. No entanto, com a preceptiva podemos perceber que anjos, cupidos, querubins compõem o ornamento da cena e conduzem o olhar do espectador à história. Porém, através de uma analogia fácil são considerados no século XX como testemunho incontestado de uma percepção de infância 'pura', 'inocente' e 'dócil', supostamente vigente na Idade Média. (REIS, 2010, p.158.)

Os discursos sobre a infância e os direitos de crianças e adolescentes nos remetem às relações de sentido em que eles são produzidos, ou seja, seu contexto histórico, econômico e social. Assim, a compreensão da infância requer uma análise dos sentidos mobilizados nos discursos sobre ela.

A assistência à infância nos primeiros séculos de colonização portuguesa no Brasil limitava-se ao recolhimento de expostos¹³ e órfãos em instituições de caridade como asilos, orfanatos e abrigos. Esther Arantes (s/d) declara que nesta época não existia o conceito de infância, mas a criança era classificada através dos termos "filhos de família", "meninos da terra", "filhos dos escravos", "órfãos", "expostos", "desvalidos". Tais expressões definiam o tratamento que cada uma delas receberia conforme a classificação estabelecida a partir da sua condição social.

A experiência brasileira, sobretudo no campo da educação, permite identificar os conteúdos dos discursos sobre a infância no Brasil. A Constituição de 1824, no artigo 179 apontava para o direito à educação embora não especificasse como ele seria concedido :

A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...]

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824)

¹³ O recolhimento dos expostos se dava através de um artefato de madeira em formato circular e com movimento giratório fixado no muro da instituição de caridade. Nesta roda, a criança era colocada e conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade do depositante fosse identificada. Colocava-se a criança no interior desse cilindro; este era girado em 180 graus, passando, então, a abertura do cilindro para o interior do prédio. O entregador tocava uma campainha que soava no dormitório das freiras e uma delas, então, recolhia a criança, providenciando sua internação. (Fonte: Museu Eng. Augusto Carlos Ferreira Velloso)

A Lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871 e assinada pela Princesa Isabel, considerava livres todos os filhos de escravas nascidos a partir de então. Ela estabelecia duas possibilidades para as crianças que “nasciam livres”, poderiam ficar aos cuidados dos senhores até os 21 anos de idade ou ser entregues ao governo:

“A Princesa Imperial Regente, em nome de S. M. o Imperador e Sr. D. Pedro II, faz saber a todos os cidadãos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.” (BRASIL, 1871)

As crianças libertas e suas famílias não possuíam recursos e a partir daí “crianças pobres passaram a ser encontradas na rua brincando, trabalhando, pedindo esmolas ou eventualmente cometendo pequenos furtos” (ARANTES, p.1). Neste contexto, emerge a ideia de “menor abandonado”, ou seja, crianças que não eram nem “bem nascidas” ou “filhos de família”, nem criminosos que pudessem ser encarcerados, embora fossem consideradas potencialmente perigosas. A estratégia foi o confinamento para regenerá-los sob a justificativa de proteção. (ARANTES, p.2).

Embora supostamente nascessem livres, os senhores as criavam e para isto, ou receberiam uma indenização do Estado ou usufruiriam do trabalho delas até os 21 anos. Elas eram encaminhadas para o trabalho em casas de família, fábricas, fazendas ou mesmo se tornavam aprendizes de guerra. Sofriam abusos diversos, “constituía este aprendizado de trabalho uma modalidade de “servidão das crianças” ou sequestro da infância pobre em tempos de pós-abolição e mão de obra escassa” (ARANTES, p.3). Nesta época, o trabalho infantil era uma prática comum, e somente em 1891 através do Decreto nº 1.313 houve uma regulamentação do desta prática:

Art. 4º Os menores do sexo feminino de 12 a 15 annos e os do sexo masculino de 12 a 14 só poderão trabalhar no maximo sete horas por dia, não consecutivas, de modo que nunca exceda de quatro horas o trabalho continuo, e os do sexo masculino de 14 a 15 annos até nove horas, nas mesmas condições. Dos admittidos ao aprendizado nas fabricas de tecidos

só poderão ocupar-se durante tres horas os de 8 a 10 annos de idade, e durante quatro horas os de 10 a 12 annos, devendo para ambas as classes ser o tempo de trabalho interrompido por meia hora no primeiro caso e por uma hora no segundo. (BRASIL, 1891, mantida a grafia original)

A realidade do trabalho infantil no Brasil ainda é um grave problema de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois cerca de 3,7 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos estavam trabalhando no país em 2011 (IBGE- PNAD/2011).

A criança, sobretudo pobre, sempre tem sido alvo das políticas de controle social como pode ser percebido pela legislação. Em 1923 tivemos a criação do Primeiro Juizado de Menores no Brasil. Alguns anos depois, em 1927, nasce o primeiro documento legal destinado ao público menor de 18 anos, conhecido como Código de Menores ou Código Mello Mattos. Esse código era específico a uma parcela da sociedade: os menos favorecidos. Pode-se observar isso no primeiro artigo deste código, que diz: “O menor, de um ou outro sexo, **abandonado** ou **delinquente**, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código” (art. 1º, decreto 17.943-A, 1927, grifo nosso). Neste trecho do código é possível observar um discurso que associa a infância pobre ou o menor à infrações. Historicamente, esta visão está ancorada nos discursos jurídicos e midiáticos que como efeito, até hoje, associam o termo menor à infração. Isto pode ser verificado nas manchetes de jornais, que tendem, ao noticiar casos envolvendo crianças e adolescentes que cometeram delitos, a utilizar o termo menor. Entretanto, quando se trata de outras questões ou quando eles estão na posição de vítimas utilizam as expressões criança ou adolescente.

Uma pesquisa no portal da Globo sobre notícias envolvendo adolescentes confirma esta tendência. A matéria intitulada “Menor comete duplo homicídio em Conquista com arma furtada da PM” utiliza os termos menor, infrator, adolescente e suspeito para se referir ao jovem que cometeu homicídio na cidade de Sacramento em Minas Gerais. Entretanto, há uma ênfase ao uso dos termos menor e infrator como pode ser percebido no relato do Delegado:

Até onde apuramos, o infrator furtou a arma e foi para a casa das vítimas com a intenção de roubar o carro para ir até a cidade de Franca, onde os familiares residem. Na casa das vítimas, a porta estava aberta e ele entrou. A senhora estava na sala e se assustou, foi quando o menor efetuou um

disparo. A filha apareceu e ele disparou mais duas vezes. Depois ele foi até o quarto, pegou a chave do carro e evadiu sentido Sacramento, onde foi preso. Durante relato do infrator ele mostrou bastante frieza e disse que não se arrependeu. (Do G1 Triângulo Mineiro de 24/03/2013. Grifos meus)

Esses dizeres ajudam a compor uma rede de sentidos discursivos materializados na circulação de enunciados que associam ao menor características como: infração, periculosidade, crime e violência. A recorrência destes sentidos acaba por produzir e aprisionar a infância pobre como violenta e perigosa. Existe uma formação discursiva que circula na sociedade e se ancora nas coisas já ditas, promovendo ao mesmo tempo uma atualização dos discursos como pode ser notado em manchetes de jornais: “Menor agride criança para assaltar uma família” (Jornal Tela Crente de 13/02/2012); “Menor fere outra criança com uma faca na Vila Riachão” (SOARES, Cesar. *Jornal Itapetinga News* de 06/01/2010); “Menor infrator “invade” escola municipal e agride criança de 14 anos” (Jornal iFolha de 28/11/2007); Menores agredem criança de 8 anos em praça no São Carlos VIII (Jornal São Carlos Agora de 10/04/2013). Diante destes enunciados pode-se questionar: o que faz com que algumas crianças e adolescentes sejam nomeadas pelo termo menor? Seria apenas o critério da idade?

O Estatuto da Criança e do Adolescente define como criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (Lei 8069/90 Artigo 2º). Entretanto, a mídia utiliza maneiras diferentes para se referir aos adolescentes a partir de sua condição social. Os jovens oriundos de uma classe com baixo poder aquisitivo e moradores de periferia são identificados como “menores” o que nos remete diretamente a delitos e infração pelo uso e produção ao longo de anos da expressão “menor infrator”.

Como dito anteriormente, o Código de Menores de 1927 associa o “menor”, ao abandono ou delinquência. Esta posição foi mantida mesmo quando o Código foi revisado em 1979 e passou a afirmar que competia a ele dispor sobre assistência, proteção e vigilância aos menores de dezoito anos de idade, que se encontrassem em situação irregular¹⁴. Estar em situação irregular implica entre outras coisas,

¹⁴ Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor: I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;III - em perigo moral, devido a:a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;V -

desvio de conduta ou infração penal. Assim, os dois textos vinculam o menor à violência por associá-lo à delinquência no primeiro caso (Código dos Menores de 1927) e situação irregular no segundo (Código de Menores de 1979). A mídia reforça tal posição ao se referir nas notícias jornalísticas aos jovens pobres como “menores” e raramente como crianças e adolescentes. Em contrapartida os jovens de classes sociais elitizadas são tratados através das expressões: jovens, adolescentes e crianças, como se pode notar na matéria intitulada “Adolescente de classe média usa faca para assaltar mulher no bairro Sobradinho” (Jornal Patos Hoje de 07/10/2009). A reportagem ao descrever a tentativa de assalto cometida por um rapaz de 17 anos, preso por um policial militar que passava pelo local, ressalta a surpresa de um jovem de classe média ter praticado um delito: “Para a surpresa de todos, o menino é filho de família de classe média, estuda em escola particular e não tem passagens pela polícia”. Nesta reportagem, apesar do delito, ele é identificado como um jovem de classe média e não um “menor”. Além disso, ainda é dado destaque para o fato de estudar em escola particular, o que remete a uma classe social com certo poder aquisitivo. Assim, a mídia “acaba inspirando, orientando ou ajudando a construir a legitimidade de políticas sociais voltadas para o controle dos pobres, vistos como classes perigosas.” (FREIRE, 2009, p.188)

A análise do uso da expressão “menor” e todas as suas implicações ao se falar de jovens e crianças causa inquietações como as já experimentadas por Foucault em relação aos efeitos dos discursos:

[...] inquietação diante do que o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades. (FOUCAULT, 2009, p.8)

A naturalização do termo “menor” para se referir a jovens e adolescentes cujas condições de vida são desfavoráveis tendem a reduzir as “asperezas” que tais discursos carregam e como Foucault podemos nos interrogar: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2009, p.8).

Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;VI - autor de infração penal. (BRASIL, 1979)

Esta questão nos remete a pensar que o próprio discurso como uma prática nos produz com parâmetros enrijecidos em que fatores denominados como “desestruturação familiar”, “pobreza”, “falta de interesse” e outros são transformados em dados que servem para corporificar o desajuste do “menor” e a necessidade de intervenção institucional, seja da escola, do conselho tutelar ou dos aparatos jurídicos. Assim, o Estado ao afirmar a incompetência familiar passa a responsabilidade para as instituições de assistência que operam pelo confinamento, controle e disciplinarização das famílias e dos chamados “menores”. É por isso que “o Código de Menores não foi aplicado a qualquer pobre de 0 a 17 anos, mas àqueles que além de serem pobres, não tinham recursos para resolver de forma individualizada e ordeira as chamadas problemáticas sociais e transgrediam as normas disciplinares.” (SCHEINVAR, 2004, p. 137)

O Código de Menores visava a disciplinarização ou o enquadramento daqueles que destoavam do modelo estabelecido como adequado ou positivo. Assim, crianças e adolescentes em condições sociais desfavorável eram confinadas em instituições “para proteger os segmentos disciplinarizados do risco que significava conviver com os ‘menores’ ”. (SCHEINVAR, 2004, p. 138)

A história da assistência à infância brasileira é marcada pela segregação e pelo confinamento dos pobres como descreve Manuel Bandeira no poema Flores Murchas. Ao comparar as crianças às flores murchas, o autor faz alusão a sensibilidade e fragilidade que há em ambas:

Pálidas crianças
 Mal desabrochada
 Na manhã da vida !
 Tristes asiladas
 Que pendeis cansadas
 Como flores murchas !
 [...]
 (BANDEIRA, 1936)

A política social de confinamento em instituições como internatos se reveste do discurso da proteção. Isto pode ser notado quando em 1930, o presidente Getúlio Vargas, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1942, ainda no governo Vargas, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor, que funcionava como um sistema penitenciário para os menores infratores mimetizado pelo foco da assistência, do zelo e do cuidado. Mas a questão que surge aponta para uma

controvérsia: A segregação de jovens em “condições de irregularidade” pretende a proteção de quem? Ao ser confinado em uma instituição pode-se ver isto como medida de proteção? Ou seria uma política de exclusão/inclusão que condena aqueles que não possuem condições socioeconômicas de viver sob a égide hegemônica do capitalismo?

Na contemporaneidade, a proteção pode ser entendida como desejo de segurança e justiça. Assim, em nome da proteção se justificam diversas políticas sociais voltadas para o controle das supostas situações ou pessoas perigosas. Cada vez mais a delação se faz necessária para o controle das classes perigosas. Uma importante ferramenta de delação é o disque denúncia que opera através do anonimato do delator. Na página eletrônica do disque denúncia na cidade do Rio de Janeiro ele se apresenta como “uma lição de solidariedade do povo do Rio de Janeiro, de suas lideranças civis, de sua imprensa e de sua polícia. Seus resultados demonstram a disposição da população em não mais aceitar a impunidade e a omissão” (DISQUE DENÚNCIA/RJ). Desta forma, o delator é visto como quem cumpre um ato cívico e solidário e a população atendida pelo complexo sistema de proteção passa a ser alvo de um controle e de uma vigilância constante pelos seus amigos, vizinhos, familiares e pelo arsenal tecnológico da proteção (câmeras, catracas, detector de metais, etc.).

Assim, ao retornar a questão da lógica da proteção no confinamento de jovens permanece a questão se tal confinamento não é um mecanismo de exclusão/inclusão na medida em que estes termos precisam ser pensados como as faces de uma mesma moeda. Foucault ao falar dos mecanismos de reclusão no século XIX afirmou que eles tinham a função de ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformação ou correção de produtores. Assim, “trata-se de uma inclusão por exclusão” (FOUCAULT, 2002, p.114). Ou seja, não se trata apenas do confinamento ou marginalização dos jovens, mas sim, conectá-los em uma rede institucional de sequestro que tem uma função normalizadora através da disciplinarização e controle dos corpos:

A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos. O mesmo acontece com a casa de correção ou com a prisão. Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do

indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. (FOUCAULT, 2002, p.114).

Para Foucault, a “normalização” se dá pelo controle do tempo das pessoas, dos seus corpos, do uso das punições e apropriação de seu saber, pois as instituições de sequestro tem um ponto de inserção e convergência “um tipo de invólucro geral, um grande mecanismo de transformação: como fazer do tempo e do corpo dos homens, da vida dos homens, algo que seja força produtiva. É este conjunto de mecanismo que é assegurado pelo sequestro” (FOUCAULT, 2002, p.122). Por isto as instituições de confinamento criadas para recolher jovens e crianças pobres são instituições de sequestro que visam docilizar, normalizar e disciplinar. Elas ajudam a excluí-los de certas formas de vida pensadas apenas para certas classes sociais e os incluem em outras formas de vidas idealizadas apenas para os pobres e perigosos. Nas, já citadas, palavras de Foucault vamos incluindo por meio de uma exclusão (FOUCAULT, 2002, p.114).

Ainda no poema de Manuel Bandeira a pobreza uniformiza as crianças com roupas que mais se parecem a mortalhas ou vestes para defuntos. Talvez a ideia do autor seja denunciar a morte em vida de tantas crianças onde a caridade ou o assistencialismo ofereça trapos ou sobras que as condena a uma vida triste e miserável:

Pálidas meninas
Sem amor de mãe,
Pálidas meninas
Uniformizadas,
Quem vos arrancara
Dessas vestes tristes
Onde a caridade
Vos amortalhou!
(BANDEIRA, 1936)

O reordenamento da política brasileira deu início em 1985, à redemocratização do Brasil, após o Regime Militar, que começou em 1964. A partir desta democratização, o movimento a favor dos direitos das crianças e dos adolescentes, ganhou novo ímpeto e maior visibilidade. Em 1º de Fevereiro, 559 congressistas deram início à Assembleia Nacional Constituinte. E, em 1988 foi aprovada a nova Constituição Federal que tem no artigo 227 a base para a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Este artigo traz os princípios básicos dos direitos da criança e do adolescente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

No ano seguinte, a Constituição Federal Brasileira foi promulgada e através desta, alguns avanços se tornaram possíveis, uma vez que esta já determinava os princípios básicos dos direitos da criança e do adolescente. Assim, havia pouca correspondência entre a Carta Magna do país e o Código de Menores. Com isso, pessoas de diversas áreas do país se reúnem para elaborar um novo documento em prol da infância e da juventude brasileiras. O Estatuto da Criança e do Adolescente se torna um instrumento legal que determina os direitos das crianças e adolescentes, bem como os direitos e deveres dos adultos responsáveis por elas:

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)

A lógica liberal de defesa dos direitos defende a criação de leis que os garantam, considerando que eles devem ser concedidos não por hereditariedade, mas pelos princípios de igualdade e liberdade. Assim, cada pessoa passa a ser responsável ou tem a liberdade de lutar por seus direitos contanto que não fira a liberdade da propriedade privada e acumulação de capital defendidas pela sociedade burguesa. Neste contexto, a lei assume uma grande importância como se fosse inquestionável e o limite final de todo e qualquer conflito, que no limiar é gerido pelo Estado. Pobres, crianças, mulheres, adolescentes, idosos... passam a ser responsabilizadas quando seus direitos não são respeitados. Nesta lógica, faltou-lhes força, envolvimento, pois os direitos precisam ser conquistados. Entretanto, uma questão a ser enfrentada é que “enquanto se luta pelo direito, abstrai-se da luta contra as formas de opressão, as formas de controle” (SCHEINVAR, 2009, p. 119). A análise da discursividade sobre os direitos da infância na sociedade brasileira revela relações marcadas pela exploração, controle e violência ao mesmo que deposita-se expectativa de mudanças, principalmente a partir da criação do Estatuto

da Criança e do Adolescente. Assim, é significativa a problematização: está o ECA como um dispositivo legal, sobretudo em questões ligadas à escolaridade, promovendo mudanças no que diz respeito ao tratamento dado à infância no Brasil?

Ao tomar por empréstimo o poema de Manuel Bandeira fica o desejo de dar mais que um olhar de pena para nossas crianças. Olhar que as transforma em flores ou açucenas mortas, sombras de vidas tristes e vazias. Fica o desafio de unir nossas vozes as delas na luta contra as formas de opressão e controle e em uníssonos gritar: — Anjos debandai!

Ai quem vos dissera,
Ai quem vos gritara:
— Anjos debandai!

Mas ninguém vos diz
Nem ninguém vos dá
Mais que o olhar de pena
Quando desfilais,
Açucenas murchas,
Procissão de sombras!
(BANDEIRA, 1936)

2.2 O ECA e a criação dos conselhos tutelares

O liberalismo prega a liberdade como seu fundamento principal e se articula com as leis como instrumento de assegurar os direitos conquistados através de lutas sociais. Neste contexto, o Brasil deu início ao seu processo de redemocratização a partir dos anos 80 após o fim da ditadura militar que se manteve no poder no período de 1964 a 1979.

Assim, a Constituição Federal do Brasil de 1988 é entendida como um marco histórico de conquista dos direitos. Ela defende entre outras coisas os direitos fundamentais de crianças e adolescentes e define que a família, a sociedade e o Estado são responsáveis para assegurá-los. Ela estabelece ainda que crianças e adolescentes sejam prioridades e devam ser protegidos de qualquer forma de maus tratos, opressão e negligência. A política de proteção à infância e juventude fica evidenciada ao se afirmar no artigo 227 da Constituição Federal que se trata de “pessoas em condições peculiares de desenvolvimento”, ou seja, são possuidoras de direitos como qualquer outra pessoa, entretanto, deve-se considerar que não

podem se defender ou lutar por seus direitos sozinhas.

Esta preocupação com a defesa e proteção da infância e juventude foi uma tendência mundial e o ano de 1979 foi declarado como Ano Internacional da Criança pelo UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância. Já em 1989, foi declarada a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. No Brasil, sob o marco da abertura política e consolidação do Estado de Direito, foi aprovada a Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990 que criou o ECA. Ele é o primeiro instrumento legal que reconhece o direito de crianças e adolescentes não mais como “irregulares” ou “menores infratores”.

Ele trouxe a possibilidade das crianças e adolescentes brasileiros serem vistos como cidadãos e pessoas que devem ter seus direitos assegurados e respeitados, já que anteriormente, estes eram vistos apenas como “menores”. Segundo Scheinvar: “as mudanças trazidas com o ECA falam de um olhar pedagógico que privilegia a reflexão e a mobilização da sociedade civil, por oposição à tradição autoritária e submissa na gestão da política pública, que define desde o que se chama necessidade ou problema social, até as formas de abordá-los.” (2004, p.135)

O ECA dispõe sobre a proteção integral das crianças e adolescentes ao definir medidas a serem adotadas pelos pais, responsáveis, sociedade, instituições e o próprio Estado. Ele prevê também as sanções das ações ou omissões contra crianças e adolescentes. O estatuto aborda os direitos das crianças e dos adolescentes e trata das questões relacionadas à proteção destes, bem como dos órgãos que devem zelar por ela. Ele define ainda no artigo 88 as diretrizes da política de atendimento, a saber:

I- municipalização do atendimento;

II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais;

III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa;

IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente;

V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em

um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional;

VI - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de assistência social, para efeito de agilização do atendimento de crianças e de adolescentes inseridos em programas de acolhimento familiar ou institucional, com vista na sua rápida reintegração à família de origem ou, se tal solução se mostrar comprovadamente inviável, sua colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei;

VII - mobilização da opinião pública para a indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade. (BRASIL, 1990)

O ECA é um importante instrumento que busca responsabilizar o Estado, a sociedade e a família na garantia dos direitos da infância e da juventude considerando a primazia de receber proteção e socorro; preferência na formulação e na execução das políticas públicas e destinação privilegiada de recursos públicos voltados à infância e à juventude. Desta forma, as políticas públicas e programas pensados para este segmento se pautam na gestão coletiva, participativa e democrática com a inclusão da sociedade civil. Ele instituiu estratégias para a promoção e defesa dos direitos por ele estabelecidos, como a criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente que são órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis. Competem aos conselhos de direito assegurar a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais.

A grande mudança sentida nesta nova configuração foi a descentralização de poder, pois os conselhos tem autonomia e até mesmo absorvem atribuições do juizado da infância e da juventude, que tradicionalmente se originaram dos Juizados de Menores que sempre atuaram de forma isolada e autoritária. A principal função do conselho é definir diretrizes para a elaboração das políticas públicas destinadas à infância e juventude, através de parâmetros orientadores para a elaboração de projetos e programas públicos.

Nesta nova organização prevista no ECA a sociedade civil é convocada a participar na gestão pública no que diz respeito à infância e à juventude conforme enfatizado no artigo 86: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos município”. (BRASIL, 1990)

Assim, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) assume uma importância muito grande, pois é na esfera municipal que surgem as questões, os conflitos, as demandas e necessidades que serão discutidas entre o poder público municipal e a sociedade. Assim, os conselhos precisam atuar no atendimento das necessidades diante das conjunções políticas. Este é um grande desafio pela nossa falta de experiência democrática e participativa com envolvimento da população na formulação, execução e acompanhamento das propostas e “quando a sociedade civil não tem tradição de organização e de participação, acha que isso é coisa de “especialistas”, e quando participa tende a não ser valorizada por ambos os setores.” (SCHEINVAR, 2004, p.144)

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) no documento preliminar para consulta pública do Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes afirmou que 683 conselhos municipais não eram deliberativos e que 3.212 conselhos foram tidos como consultivos; 2.510 normativos; e 3.800 fiscalizadores (BRASIL, 2010, p. 23). Essa pesquisa revela um resultado que contraria o ECA no seu artigo 88 que estabelece a função deliberativa para o CMDCA. Deliberar implica tomar decisões e fazer propostas. Entretanto na prática há uma tendência de funcionar apenas como consultivo, fiscalizador e controlador. Não se delibera esperando que o Estado o faça.

Em nosso país a tradição escravocrata e autoritária faz com que se espere do governo respostas e medidas para todos os problemas. Não se aprendeu a participar das discussões e construção de outras possibilidades de existência. Este é um exercício que requer tempo para romper com a tradição autoritária e paternalista que aprisiona as pessoas e nega seus direitos. Entretanto é preciso cautela para que a democracia participativa através da sociedade civil seja uma possibilidade libertária e não uma política de controle uma vez que:

A sociedade civil, em nome de um ideal participativo, tem sido um valioso recurso não para a mobilização social em favor de uma política mais justa, porém para depositar na população a responsabilidade pelos estragos dos sucessivos governos, sem que ela tenha manifestado uma intervenção incisiva transformadora da cena política”. (SCHEINVAR, 2009, P.24)

Assim, na sociedade de direitos os discursos prometem escuta e ações democráticas pautadas na participação e respeito. Entretanto, muitas vezes o que encontramos é rigidez nas regras que produzem aprisionamento e medo em

oposição à liberdade anunciada. Além disso, é preciso atentar para não se produzir a culpabilização da sociedade civil pelas suas mazelas como muitas vezes acontece. Para exemplificar, o secretário de Segurança Pública e Defesa Social do Rio Grande do Norte disse que o aumento do crime de homicídio em Natal e região metropolitana foi atribuído às "causas sociais": "Os desajustes nas famílias, a falta de escola, de religião. São causas sociais que devem ser tratadas a fundo. A polícia trabalha com os efeitos da violência e este papel está sendo desempenhado". (G1 Rio Grande do Norte de 29/11/2012) Assim, a convocação da sociedade para participar coletivamente das ações de enfrentamento aos conflitos sociais não deve ser usada como responsabilização unilateral dos problemas, mas como abertura da possibilidade do diálogo e democratização das relações.

Neste contexto de participação democrática e atuação direta no município e para que os Conselhos dos Direitos possam executar sua tarefa, criaram-se os conselhos tutelares (CT) que são órgãos autônomos com função de assegurar o cumprimento das leis de proteção às crianças e aos adolescentes em toda a sociedade. Por este motivo, deve atuar junto às dimensões família, escola e a comunidade em geral, tendo uma prática participativa e não judiciária. Cabe a ele receber denúncias e encaminhá-las, quando necessário, ao Ministério Público, ao Juizado da Infância e da Juventude. Também lhe compete denunciar ao Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, nas esferas municipal, estadual ou federal, o descumprimento da lei. Ele representa os interesses da sociedade civil na defesa e garantia dos direitos legais da infância e da adolescência.

O artigo 4º do ECA reforça o artigo 227 da CF ao definir os direitos das crianças à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Embora seja definido que compete à família, à comunidade e à sociedade em geral a garantia de tais direitos cabe ao conselho tutelar assegurar o cumprimento da lei pois, ela determina ainda que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais" (BRASIL, 1990). Assim, o conselho tutelar deve atuar no encaminhamento para que tais direitos sejam garantidos. A legislação estabelece que em cada município deva ser instituído o CT. O CONANDA recomenda a criação de um Conselho Tutelar a cada 200 mil habitantes, ou quando

a extensão territorial e administrativa justificar a criação de mais de um conselho prevalecendo o critério da menor proporcionalidade (BRASIL, 2001).

A composição do conselho tutelar deve ser de 5 (cinco) membros, escolhidos pela população local para mandato de 4 (quatro) anos, permitida 1 (uma) recondução, mediante novo processo de escolha. Em 2012, a Lei 12.696 definiu a escolha unificada para conselheiros em todo o país. O CONANDA normatizou que o primeiro processo de escolha unificado de conselheiros tutelares em todo território nacional será no dia 04 de outubro de 2015, com posse no dia 10 de janeiro de 2016 (BRASIL, 2012).

Segundo o ECA, são definidos como critérios para ser conselheiro: reconhecida idoneidade moral, idade superior a vinte e um anos e residir no município. Desta forma, não se exigiu uma formação específica e qualquer cidadão comum que resida no município pode se candidatar ao cargo de conselheiro. Esta posição é um grande avanço, na medida em que reconhece que o envolvimento com o grupo por ser munícipe é mais importante que uma formação elitizada em que o especialista deve definir como viver, criar os filhos enfim, dar uma receita pronta e acabada que “supostamente resolverá todos os problemas”.

Entretanto, a sociedade está tão acostumada aos especialismos que foi criado o Projeto de Lei Nº 4860 em 2009 que sugeria a inclusão de um parágrafo único ao artigo 132 do ECA com o seguinte texto: “Salvo indisponibilidade no município, pelo menos um dos membros do Conselho Tutelar será Assistente Social regularmente inscrito no correspondente órgão de registro de classe” (Brasil, 2009, p.46). O Projeto de Lei defende a nomeação de um assistente social por este ser um especialista em problemas sociais e defende que o CT formado por leigos carece muitas vezes de competência técnica para lidar com os problemas que surgem:

Percebe-se, pois, claramente que não há garantia de que o Conselho possua condições para um funcionamento que, além de cumprir as atribuições previstas no Art. 133 da mesma Lei, exige inegável capacidade técnica. A nossa intenção é, portanto, dotar o Conselho Tutelar de pelo menos um profissional da área social – o Assistente Social – e, assim, de condições efetivas de cumprimento de suas atribuições, o que seguramente resultará em mais independência, agilidade e eficácia na defesa dos direitos da criança e do adolescente. (BRASIL, 2009, p.46)

O clamor pelos especialismos e a crença de que só os especialistas podem

resolver os problemas despontencializa a vida na medida em que, como descreveu Guattari ao falar da psicanálise e sua teorização estruturante, “isso conduz a um ressecamento e a um dogmatismo insuportável e, em sua prática a um empobrecimento de suas intervenções, a estereótipos que os tornam impermeáveis à alteridade singular de seus pacientes.” (GUATTARI, 1990, p.20) Assim, surgem as questões: seria mesmo necessário um especialista no CT? Ou será o CT capaz de atuar apesar do “suposto despreparo técnico” de seus conselheiros?

Foucault, ao falar dos intelectuais ou especialistas, afirma que eles ocupam uma posição específica e estão ligados às funções gerais do dispositivo de verdade. Assim, eles têm uma tripla especificidade: a de sua posição de classe ou seja, um pequeno burguês a serviço do capitalismo; a de suas condições de vida e trabalho como um intelectual e pesquisador que se submete ou se opõe a certas exigências políticas; e a especificidade da política de verdade (FOUCAULT, 1979a, p. 13).

A “verdade” dos especialistas é centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem. Ela é amplamente difundida sob o controle de aparelhos econômicos e políticos (FOUCAULT, 1979a, p.13). Ela está ligada a sistemas de poder que a produzem e a apóiam, o que esclarece o desejo de se incluir os especialistas no conselho tutelar, para que possam difundir a “verdade” pois, eles teriam o encargo de dizer o que é “verdadeiro” na defesa de crianças e adolescentes nas suas relações familiares, escolares e sociais.

O Projeto de Lei ao defender a inclusão obrigatória de pelo menos um assistente social no CT gerou polêmica e foram muitos os comentários nas redes sociais sobre o assunto. Alguns em defesa do projeto como: “-Que ótima ideia pois, os conselhos tutelares, estão precisando mesmo de assistentes sociais para que sejam melhor acompanhados os casos que chegam aos conselhos tutelares do Brasil. Agradeço em nome de todos os conselhos tutelares do Brasil”. Outros comentários vão em direção oposta: “É absurdo exigir um profissional de serviço social para compor o conselho tutelar, uma vez que este técnico de nível superior compõe as equipes dos CRAS e CREAS, para onde devem ser encaminhadas as famílias que necessitam dos serviços dos profissionais do SUAS”¹⁵ (JUSBRASIL,

¹⁵ O CRAS é o Centro de Referência de Assistência Social que é uma unidade pública estatal descentralizada da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Oferece serviços e ações de proteção básica nas áreas de vulnerabilidade e risco social. O CREAS - Centro de Referência Especial de Assistência Social é uma unidade pública estatal responsável pela organização e oferta de serviços de proteção social especial do SUAS - Sistema Único de Assistência Social.

2009). Apesar da polêmica o projeto não foi aprovado o que permite assegurar a intenção de definir o conselheiro como uma pessoa da comunidade ou seja, legítimo representante popular com envolvimento nas mobilizações comunitárias.

A tarefa do CT é zelar em defesa dos direitos de crianças e adolescentes e isto implica em garantir, inclusive se necessário, os atendimentos especializados. Mas não é o CT que faz este atendimento. Compete a ele, se houver necessidade, requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança. Assim, a inclusão obrigatória dos especialistas no CT contraria a lógica de sua criação de zelar pelos direitos e não fazer atendimentos especializados (médicos, odontológicos, psicológicos...).

O CONANDA (2001) define também a estrutura de apoio que deve ser dada ao conselho tutelar ao afirmar que : “Para o bom funcionamento do(s) Conselho(s) Tutelar(es) o Executivo Municipal deve providenciar local para sediá-lo(s), bem como mobiliário adequado, telefone/fax, computadores, transporte e pessoal administrativo.” Entretanto, uma pesquisa apresentada na proposta decenal do CONANDA revela as dificuldades de estrutura e apoio enfrentadas nos conselhos: “apenas 54% têm acesso à Internet, menos da metade (percentuais entre 40% e 50%) dispõem de computador, mobiliário e material de consumo, um terço (34%) oferecem privacidade para o atendimento e apenas 20% têm acesso à legislação, resoluções e outros documentos.” (CONANDA, 2010, p. 24).

O CT tem autonomia e como órgão colegiado deve tomar as decisões de forma coletiva sempre em prol dos interesses e da defesa dos direitos da criança e do adolescente, objeto da tutela do conselho. Entretanto, compete ao município criar uma regulamentação que normatize o funcionamento no âmbito do município desde que respeitado a CF e o ECA. O CT não integra o Poder Judiciário e por isso, não pune nem julga conflitos de interesses. Se houver necessidade disso ele encaminha ao Judiciário através de representação.

Segundo o CONANDA (2001) alguns graves problemas justificam a criação do CT para defender a infância brasileira, como homicídios de jovens pois, se permanecerem as estatística atuais de assassinato de adolescentes “mais de 33,5 mil vidas de adolescentes podem ser perdidas num período de 7 anos, a partir de 2006” (CONANDA, 2001, p.17). Ainda outros graves problemas são mencionados como a violência sexual, trabalho infantil, desaparecimento de crianças. Enfim, diversas situações de violação dos direitos que justificam a existência do CT.

O ECA em seu artigo 136 estabelece as atribuições do CT que podem ser sintetizadas em atender as crianças e adolescente que tiveram seus direitos ameaçados ou violados, aconselhar pais e responsáveis, requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança; representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações; encaminhar ao Ministério Público infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente e encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência.

O ECA, como uma lei não resolveu todos os problemas e conflitos na esfera infante e juvenil embora seja um grande avanço nesta direção. Ele “busca restringir a ação da maquinaria judiciária, abrindo espaço para a participação da sociedade civil no âmbito do poder executivo” (NASCIMENTO; SHEINVAR, 2010, p. 20). A criação dos conselhos tutelares com suas atribuições tem sido objeto de reflexão e troca de experiências em diferentes espaços sociais. A construção e funcionalidade deste novo aparato institucional é um processo gradativo com suas contradições, desafios e possibilidades que faz do CT mais do que o guardião do ECA, mas um órgão democrático e colegiado da própria sociedade com vista a garantir os direitos das crianças e dos adolescentes nas dimensões familiares, escolares e sociais.

As ações do CT, como um novo equipamento social, e as práticas escolares cotidianas produzem efeitos. Neste contexto de criação do CT e das relações estabelecidas entre este órgão e a escola e no âmbito desta pesquisa, nos cabe perguntar: que subjetividades produz a escola? E o CT? Como elas são produzidas? E que subjetividades queremos produzir?

3 PRODUÇÕES SUBJETIVAS PRESENTES NA ESCOLA E NO CONSELHO TUTELAR

Olhar o cotidiano como um sistema aberto em que a vida ganha consistência nas práticas é também escapar do movimento linear reduzido às causas e efeitos de uma visão cientificista em que a previsibilidade é um valor.

Marisa Lopes da Rocha

A escola é uma produção da modernidade que gera conhecimento. Nela ocorre o processo educativo formal constituído por práticas que produzem e que são produzidas por subjetividades. A disciplina e o controle na vida escolar, que se expressam pela rigidez de horários, utilização de uniformes, prescrição de formas de ser e pensar, modelização do ensino e da recusa àquilo que foge aos padrões considerados “normais”, são práticas que produzem subjetividades no cotidiano escolar. Este é marcado por demandas, ações e práticas atravessadas por imprevistos, possibilitando novas formas de atuação, pois o que escapa ao controle pode constituir-se em potência geradora de movimentos que desestabilizam convicções que balizam as práticas pedagógicas.

Assim, cabe problematizar essas práticas e o que elas produzem, bem como também identificar o que escapa como potencialidade uma vez que o processo educativo é extremamente complexo e como a vida, nem sempre é controlável. A subjetivação, é aqui entendida como efeito das práticas que constituem as relações pelos modos de existir nos diversos contextos, ou seja, é um processo de produção. Ela inclui a relação consigo mesmo, com o mundo e a maneira como essa se constitui. Os padrões subjetivantes são instituídos por meio de dispositivos diversos que regulamentam, normatizam e produzem práticas de assujeitamento do indivíduo e uma certa verdade de seu tempo e espaço. Foucault define dispositivo como:

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

A escola com seus elementos pedagógicos, filosóficos e administrativos é um mecanismo de circulação subjetiva. Ela, inclusive em sua relação com o CT, é um lugar de atravessamentos de subjetividades e de efeito de subjetivações. A subjetividade é um processo resultante de nossa relação com o mundo, logo, é construída historicamente ao longo da nossa vida, e por isso mesmo, nunca se completa e está sempre se constituindo. Os dispositivos de produção de subjetividade não são sempre os mesmos e produzem efeitos diferentes em tempos e espaços distintos. Problematizar essas construções subjetivas e suas implicações a partir do cotidiano é fundamental para compreender o sistema escolar e o lugar da escola na sociedade contemporânea, e para fabricar outras possibilidades de ação no universo educacional.

A produção de subjetividade atua, segundo Guattari e Rolnik (1996), no coração dos indivíduos, no seu modo de perceber o mundo e de se articular socialmente e isso a torna “mais importante do que qualquer outro tipo de produção, mais essencial até do que o petróleo e as energias” (p. 26). Esta importância pode ser exemplificada, segundo o autor, na atuação de uma potência, que antes de dominar um povo o assujeita pelos processos de subjetivação, usando as forças produtivas, o consumo, a economia e outros meios sem os quais não poderá controlá-lo. Sendo assim, a subjetividade é sempre produzida, ou seja, ela não é uma essência humana ou inata, mas vai se construindo no plano macro e micro das relações. Se a subjetividade é uma produção, o que ela produz e como é produzida?

A subjetividade é um modo de existir e de se relacionar no mundo. No modelo liberal¹⁶ produz assujeitamento através da massificação do homem em torno do capital:

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se trepa, como se fala, etc. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento,

¹⁶ Foucault (2008a) define o sistema liberal como aquele que se produz a partir da noção de liberdade e mecanismos de controlá-la: “[Essa prática] é consumidora de liberdade [...] na medida em que só pode funcionar se existe efetivamente certo número de liberdades [...] O liberalismo [...] implica em seu cerne uma relação de produção/destruição [com a] liberdade. É necessário, de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças, etc.” (p. 86-87). Além disso, ele é marcado pela questão: “qual o valor de utilidade do governo e de todas as ações do governo numa sociedade em que é a troca que determina o verdadeiro valor das coisas?” (p.64).

com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro, em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.42)

Como se produzem as subjetividades? Guattari e Rolnik (1996) afirmam que a subjetividade é produzida por agenciamentos coletivos de enunciação através de máquinas de produção de subjetividade que formam um ambiente maquínico. As máquinas aqui descritas não se referem a técnicas e equipamentos e sim às máquinas de produção, de controle social, incluindo as instâncias psíquicas que juntas moldam nossa percepção. As subjetividades são produzidas todo o tempo e em todo lugar através de agenciamentos diversos que se corporificam no cotidiano, em nossas famílias, no trabalho, com os amigos e nas diversas instituições das quais participamos. A materialização de tais agenciamentos se dá pela enunciação, pois um enunciado só pode existir se estiver inscrito num espaço e tempo associados que o tornam possível. O agenciamento coletivo de enunciação envolve sistemas econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, instâncias intrapsíquicas, enfim, os mecanismos que estão em ação na sociedade fabricando subjetividades. Logo, quando mudam o espaço e o tempo o enunciado se modifica. A escola é assim um dispositivo, ou máquina de produção de subjetividade, que opera por meio de agenciamentos coletivos de enunciação, isto é, de sua linguagem, de seus enunciados pedagógicos, de seus mecanismos e programas como Minayo- Gomez e Barros esclarecem:

A Pedagogia diz respeito ao enunciável em matéria educacional, é um regime de linguagem que classifica e traduz as condutas das crianças, calcula as estratégias e, ao mesmo tempo, um corpo de enunciados e um limiar. Já a escola diz respeito ao visível. Ela própria constitui uma visibilidade. É um regime de luz antes de ser um prédio concreto, um dispositivo que mistura programas e mecanismos, um encontro das visibilidades da escola com os enunciados da pedagogia, da saúde, da fábrica e muitos outros que a atravessam e a constituem. (MINAYO-GOMEZ; BARROS, 2002, p.658)

Neste contexto, tanto a escola quanto o CT são equipamentos produzidos e produtores de subjetividade que operam por meio de dispositivos ajudando a definir modos de ser, de subjetivar o sujeito através da relação entre profissionais e alunos, pela maneira como se configura a aprendizagem, a transmissão do saber, a rotina escolar, as demandas encaminhadas ao CT e as intervenções deste órgão. Eles, como espaços de agenciamentos coletivos de enunciação, fixam atributos aos

corpos. Um agenciamento coletivo, de acordo com Guattari, é constituído pela expressão ou conteúdo que coloca em conexão as diferentes instâncias que o formam: a extrapessoal, que envolve os sistemas maquínicos econômicos, tecnológicos, ecológicos, sociais, de mídia; e a infrapsíquica, que envolve a sensibilidade, os valores, o corpo, o afeto, o desejo entre outros. A subjetividade é sempre produzida por máquinas ou equipamentos de subjetivação que se materializam em nosso cotidiano em espaços instituídos como a família, a escola, o conselho tutelar e o trabalho.

A escola e o CT, como espaços de agenciamentos produtores de subjetividade, operam por meio de práticas normalizadoras visando o enquadramento das pessoas às regras estabelecidas regulando a vida e os costumes, bem como dirigindo a formação do indivíduo. Desta forma, nos cabe perguntar: como a escola é produzida? O que ela produz? E o CT, o que produz? Operam, escola e CT, na regulação e controle da vida das pessoas? Que subjetividades estão presentes nas práticas cotidianas deles?

3.1 Produções subjetivas e educação escolar

Há no universo escolar um padrão de sujeito universal definido, a priori, com base em conceitos psicológicos e pedagógicos. Tais conceitos e o padrão resultante destes norteiam a metodologia de ensino e aprendizagem adotadas. As práticas escolares respaldadas nestas teorias produzem assujeitamento, ou seja, obediência, submissão e dependência. Entretanto, tais práticas podem paradoxalmente abrir possibilidades de resistência, por meio de ações que se diferenciem das formas instituídas e hegemônicas produzindo rupturas nos processos de subjetivação.

A escola investe na ideia de que o professor é o detentor do saber e, nesse contexto, só ele sabe ensinar. Além disso, somente o saber escolar é legitimado em nossa sociedade e há uma desqualificação da experiência pessoal e das pessoas que não se apoderam do saber acadêmico. O professor, o pedagogo, o psicólogo, o conselho tutelar e todos que desenvolvem um trabalho educativo são produtores de subjetividades, são os chamados trabalhadores sociais. Eles também são produzidos para realizar seu trabalho seguindo normas e padrões já estabelecidos.

Sua prática é moldada e molda, avaliando, julgando e legitimando a subjetividade dominante. Mas, ela pode ser potencializada em outras direções. Marcada pela transitoriedade, a subjetividade dominante exige um constante movimento de ajustar-se ao novo, de produzir mais e melhor, sem levar em conta os modos de existência que estão se constituindo como funcionais. E porque os profissionais da educação estão envolvidos na produção de subjetividade com práticas de assujeitamento por meio de regras, normas e procedimentos, como fazer fila na escola, aplicar exames esquadrinhadores, determinar o quê e como se deve ensinar, encaminhar os “desvios” ao CT, entre outros, também podem produzir resistências e novas maneiras de atuação. Embora tais normas e procedimentos aconteçam há anos e a escola seja um lugar de repetição de certas práticas, elas podem constituir-se na diferença entre o que resiste e o que é previsível. Assim, a escola pode ser vista como um lugar potente que resiste à transitoriedade do conhecimento, da revolução tecnológica e das muitas profecias sobre o fim do espaço escolar. O CT também pode atuar de outras formas desvinculadas do modelo controlador e de vigilância tão presentes em nossa sociedade.

Interessa, portanto, nesta pesquisa, cartografar, ou seja, identificar as forças presentes no cotidiano que se configura não como espaço pronto e acabado, mas como lugar de produção. Atuar de forma diferente requer estar atento aos problemas e perguntas não previstas, que possibilitam não apenas fazer o jogo da reprodução de modelos, mas criar saídas para a singularização, apresentando-se de forma mais livre, fugindo dos moldes e padronizações, visando construir outras relações e novas possibilidades de vida. Para Foucault, o intelectual tem a função de diagnosticar por meio de um escrutínio minucioso o tempo presente, e não tem o papel de profeta de um tempo por vir, pois não cabe a ele dizer ‘deve ser’ ou ‘deve acontecer’:

A função do intelectual não é dizer aos outros o que têm de fazer. Com que direito o faria? Lembrem-se de todas as profecias, promessas, mandatos e programas que os intelectuais formularam nos últimos dois séculos e cujos efeitos se vêm agora. O trabalho do intelectual não é modelar a vontade política dos outros; mas é o de, pelas análises que fez nos domínios que lhe são próprios, reinterrogar as evidências e os postulados, sacudir os costumes, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades admitidas. Retomar as medidas das regras e das instituições e, a partir dessa reproblemática (onde põe em jogo seu ofício de intelectual específico), participar na formação de uma vontade política (onde tem que desempenhar seu papel de cidadão). (FOUCAULT, In Edgardo Castro, Intelectual, 2009, p.229)

No exercício da docência, é fundamental que o professor reflita sobre os problemas de seu tempo, buscando avaliar o instituído ao interferir no processo instituinte que está sendo construído. Guattari e Rolnik (1996) narram uma situação que é cotidiana na maioria das escolas: uma criança no fundo da sala, cansada e desinteressada, começa a jogar bolas de papel nos colegas. Geralmente o que se faz nesses casos é colocá-la fora de sala ou encaminhá-la para os orientadores educacionais ou psicólogos, caso a escola os tenha. Embora pareça trivial, esse caso oportuniza algumas análises significativas. Ao colocar o aluno para fora, instaura-se um processo de individualização que deixa de fora as relações. O professor entende se livrar de um problema para evitar questionar-se a respeito do comportamento dele e do aluno, que pode estar evidenciando uma insatisfação do grupo, como afirma o autor: “Nesse caso teríamos que questionar nossa posição na situação e desconfiar que talvez as outras crianças também estivessem de saco cheio, só que sem manifestá-lo” (p.51).

O comportamento da criança pode ser entendido como singular, na medida em que não estava de acordo com o padrão que é esperado dos alunos, subvertendo a dominação do professor como o único detentor do saber e da escola como local destinado apenas ao aprendizado de um saber pré-determinado. O aluno que foge às regras consideradas corretas mostra ser possível outra forma de estar na escola, outra forma de ser aluno em que haja espaço para as brincadeiras, para expressar sentimentos, para desejar, espaço em que é possível ser singular e não apenas seguidor de regras e padrões pré-estabelecidos. Para Guattari, a singularidade desejante procura revelar a subjetividade produzida “inventando subjetividades delirantes” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.30). A singularização se diferencia da individualização, que persegue padrões universais com indivíduos iguais e processos empobrecidos como indivíduos biológicos, homens, mulheres, operários, enfim, referenciáveis a partir de uma modelização. A singularização, enquanto processo, constrói suas próprias referências desvinculadas do poder global homogeneizante e gera desejos de criar e de viver de outras formas.

O encaminhamento do aluno ao pedagogo, psicólogo e ao conselho tutelar, tem a intenção de que estes profissionais consigam enquadrar o aluno nos moldes desejáveis pela escola. Esta ação pode ser confirmada por profissionais que se ocupam em aplicar punição, chamar a atenção e garantir o cumprimento das regras

no espaço escolar. Na maioria das vezes, esses profissionais praticam o que entendem ser o melhor, o correto e se consideram simples canais de transmissão do conhecimento científico. No entanto, essas práticas tão comuns no cotidiano escolar contribuem para que haja correção daquilo que poderia ser respeitado como diferença, como singularidade. Um conselheiro Tutelar no município de Volta Redonda relatou que por diversas vezes recebeu das escolas solicitações como: “gostaria que o CT viesse a escola só para dar um “susto” nos alunos” ou ainda, “vou encaminhar estes alunos para vocês “darem um jeito” neles”. Ao perguntar quais os motivos que levam a escola a fazer tais solicitações, o conselheiro afirmou: “as escolas não conhecem o ECA e se preocupam apenas em ter suas dificuldades imediatas resolvidas. Na verdade elas querem transferir seus problemas para nós”. Os pedidos da escola e muitas vezes dos próprios pais, produzem uma ideia a respeito do CT que repercute na forma como as crianças chegam ao conselho: “elas tem medo do conselho tutelar, às vezes a gente se sente como o “Bicho Papão” por causa da forma como elas nos olham.”¹⁷ Esta visão é muitas vezes reforçada pelo próprios encaminhamentos do CT que em muitos casos opera pelo enquadramento e controle, inclusive através de serviços como o atendimento psicológico, médico e social imposto aos usuários.

A observação do cotidiano da escola revela que quase sempre que um aluno se comporta de uma forma diferente do padrão, deve ser enquadrado e, se houver resistência, a família é acionada e pressionada para enquadrar o “desviante” sob a penalidade de sanções mais severas. Acionam-se os mecanismos de poder em que “cada um o usa para si, para seus próprios fins e contra os outros” (FOUCAULT, 2003, p.215). Professor, aluno, trabalhadores da escola, conselheiro tutelar e família são capturados na armadilha da subjetividade capitalística que desenvolve uma subjetividade sob a égide dos valores relacionados ao capital. Trata-se de conexões diretas entre as máquinas produtivas e as de controle social (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 35). Ela produz, um ambiente maquínico em que as máquinas teóricas, sociais, estéticas e outras funcionam produzindo subjetividades. Assim, surge a questão: qual a relação entre subjetividade capitalística e cotidiano escolar?

A escola passa a operar em favor do capital por buscar desenvolver nos alunos as competências e o perfil requerido pelo mercado de trabalho. O objetivo é

¹⁷ Relatos colhidos em conversa com os conselheiros no CT do município de Volta Redonda no interior do Estado do Rio de Janeiro.

formar o que Foucault chama de competência máquina, ou seja, o trabalhador “competente”, empregável e capaz de consumir a partir dos desejos que o sistema capitalista produziu em cada um. Mas poderia ser diferente? Ou é a escola apenas um equipamento que surge como funcional a isso? O sentido dessas questões não é para romantizar a escola como suposto lugar de libertação, nem tão pouco percebê-la como maquiavélica, mas sim pensá-la como um espaço de possibilidades.

A educação escolar no liberalismo, que tem no capital e no consumo seu foco, passa a ser valorizada e perseguida por todos, com o objetivo de aprimorar o capital humano. O sistema educacional maquínico tem no ambiente escolar um espaço privilegiado que se organiza por meio do agenciamento dos corpos, estabelecendo como se aprende, o que se deve aprender, como se ensina, o que é ser professor, como se deve portar, enfim, toda a forma de estar, pensar e se relacionar, ou seja, produz uma subjetividade do que é ser aluno e ser professor. Esta construção se dá com respaldo em teorias formuladas como verdades absolutas pronunciadas por quem supostamente tem o direito de fazê-lo.

Desta forma, a subjetividade capitalística vai transformando o homem em material descartável com uma vida empobrecida e com sofrimentos na busca incessante por se tornar uma “máquina melhor” e mais produtiva. Esta busca pelo sucesso e pela promoção, próprias da subjetivação capitalística, tem a escola como um dos mecanismos importantes na construção da competência máquina que é perseguida por cada pessoa, como destaca Guattari:

Os indivíduos são reduzidos a nada mais do que engrenagens concentradas sobre o valor de seus atos, valor que responde ao mercado capitalista e seus equivalentes gerais. São espécies de robôs, solitários e angustiados, absorvendo cada vez mais as drogas que o poder lhes proporciona, deixando-se fascinar cada vez mais pela promoção. E cada degrau de promoção lhes proporciona um certo tipo de moradia, um certo tipo de relação social e de prestígio (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 40).

Ao analisar as determinações emanadas do sistema educacional que regulamentam o processo educativo na escola, fica muito evidente a relação da escola com a subjetividade capitalística, pela ênfase dada na legislação para a formação para o trabalho. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Lei 9394/96 em seu artigo 2º afirma que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A legislação educacional se constitui em um discurso e conseqüentemente em uma produção de verdade que, como toda relação humana, é uma relação de poder. As escolas mudam seus currículos para melhor preparar seus alunos para o mundo do trabalho desenvolvendo competências laborais que podem ser definidas como a capacidade de saber usar o conhecimento que se tem no lugar e na hora certa. Mas quem define quais competências serão desenvolvidas? O sujeito pode opinar ou escolher quais competências deseja desenvolver? Quer ter uma formação nos moldes de uma engrenagem? E depois, a serviço de quem se colocam tais competências? Quais os efeitos desta busca no indivíduo, nas escolas, no mercado de trabalho? Quais as lógicas que põem em operação este modelo? A escola tem um currículo formatado como uma verdade naturalizada, sem pensar nas práticas que geram e nos efeitos no cotidiano. Ela produz controles e valida poderes que se sustentam em saberes. Tais verdades são reafirmadas no cotidiano através de algumas práticas escolares, por meio dos discursos que elegemos como verdadeiros como afirma Foucault:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral de verdade: isto é os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; [...] o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979 ba, p.12).

Surgem assim novas questões: quais são os discursos que a escola faz funcionar como verdadeiros e quais os seus efeitos?

3.2 Os discursos da escola e os discursos na escola

Em uma sociedade se produz uma multiplicidade de discursos que podem ser entendidos como uma variedade de formas de ver, dizer, pensar e agir, ou seja, como práticas sociais atravessadas por relações de poder. Deste modo, se produzem verdades ao significar certas práticas e instituir uma ordem nos discursos, ou seja, selecionar aquilo que é preciso ser dito para a aplicação de um determinado poder. (FOUCAULT, 2009, p.7-36)

O campo discursivo exprime modos de enunciar a realidade através de um regime que é constituído por processos dizíveis, como as teorias educacionais e as falas dos especialistas, e por coisas visíveis, como a escola com seus programas. Assim, o espaço escolar se torna um mecanismo que opera por meio da sua discursividade e produz subjetividades. A subjetivação é aqui entendida como efeito das práticas que constituem as relações e pelos modos de existir nos diversos contextos, ou seja, é um processo de produção. Ela inclui a relação consigo mesmo e com o mundo, a maneira como esta se constitui e as práticas que possibilitam ou não a transformação do sujeito.

Na escola se desenrola uma variedade de processos complexos que estão ligados à sua dinâmica: avaliação, construção de currículo, organização, disciplina, entre outros. Todos eles se sustentam em discursos que os justificam e os mantêm em funcionamento. Há em seu cotidiano inúmeros ritos ou práticas que condensam maneiras de significar, reconstituem sentidos e estabelecem formas de pertencimento e de celebrações de acontecimentos sociais. Em geral, determinam o pertencimento a um grupo e por isso os reproduzimos constantemente não sendo motivos de discussão ou de modificação, sendo cumpridos com convicção ou mecanicamente. E quando alguém o transgride acaba por destoar do grupo. Podemos citar ritos que legitimam ou sancionam as diferenças sociais como refeições de grau em formaturas, que estabelecem a segregação entre os que participam e os que ficam de fora ou que não alcançaram o necessário sucesso. O rito naturaliza as barreiras, oculta o arbitrário e determina o que deve ser ensinado e exigido dos alunos.

Na relação pedagógica, encontramos práticas ligadas à seleção de alunos para entrar numa escola, a organização da matriz curricular, a enturmação dos alunos nas salas, a avaliação da aprendizagem, enfim, uma multiplicidade de ritos. Para ilustrar, podemos analisar o ritual de entrada dos alunos das primeiras séries na escola, que se dá quase sempre da mesma forma: ao toque de um sinal faz-se uma fila, em geral por ordem de tamanho, e aguardam-se os comandos de entrar, falar e posicionar-se. Já dentro da sala, os rituais continuam. Os alunos sentam-se em carteiras geralmente dispostas em fileiras, inicia-se a chamada e os alunos vão respondendo “presente”. Destaca-se que estes alunos estão todos uniformizados. Etimologicamente uniforme é definido como aquilo que tem a mesma forma ou farda, se contrapondo à diversidade, entretanto, promove uma agradável sensação de

pertencimento ao grupo e uma falsa ilusão de igualdade.

Há nas atividades e projetos educativos desenvolvidos na escola a produção e a manutenção de uma subjetividade que dá uma essência ao estudante, fazendo dele um “objeto” que todos têm o direito de dispor, inclusive em relação ao seu corpo. É percebido com clareza este fato na medida em que, a cada dia, aparecem mais projetos e temas que devem ser discutidos na escola. Logo, ela é um espaço que possibilita a subjetivação coletiva a partir de interesses estabelecidos em certo contexto. Por determinação de diversas leis, os alunos da educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio, além dos conteúdos tradicionais, têm aulas de filosofia, sociologia, arte, música, cultura afro-brasileira e indígena, direitos de crianças, adolescentes e idosos, educação para o trânsito e meio ambiente. Nota-se neste vasto cardápio a construção de discursos que produzem efeitos subjetivantes sobre como ser, estar e viver no mundo.

Cria-se uma visão romantizada e idealizada da escola como salvadora e capaz de resolver todos os problemas sociais e econômicos enquanto adotam-se práticas educacionais de homogeneização, com o intuito de moralizar, normalizar e disciplinar. Quando não se reflete sobre os instrumentos educativos utilizados, corre-se o risco de adotar aqueles que reduzem o homem à condição de objeto, ou seja, não se trata apenas de uma subjetividade do que é ser aluno, professor ou pessoa escolarizada, mas sim, de uma construção subjetiva que se conecta com outros campos como o trabalho, a produção, a participação social etc.

Entre as práticas pedagógicas do cotidiano da escola encontra-se a avaliação. A prática avaliativa como estratégia pedagógica vem se constituindo em um mecanismo educacional de controle fundamental há algum tempo e tem sido acusada pelos elevados índices de reprovação e evasão escolar, aliados a um baixo nível de qualidade em educação. O termo avaliar está tradicionalmente vinculado à ideia de medir, classificar e mensurar. No cotidiano escolar pode-se constatar esta prática facilmente. Avaliar tem sido sinônimo de aplicar provas e testes, conferir uma nota e decretar a sentença: aprovado ou reprovado. Com frequência, a única ideia atrelada à avaliação é a de verificação. Existe assim, uma relação estreita entre esta avaliação e a opressão, à qual o avaliado se submete, a partir dos critérios do avaliador. É por isso que se pode dizer que a avaliação envolve uma relação de poder, por ser um instrumento de controle de disciplina ou de assujeitamento de um grupo.

Um exemplo do caráter excludente e classificatório da avaliação utilizada em nossas escolas é o exame vestibular classificatório que surgiu durante o período da Ditadura de Vargas, com o intuito de apaziguar o clamor do povo por acesso ao ensino superior. Afirmava-se que qualquer um poderia ter acesso à universidade desde que fosse aprovado no exame vestibular. A dualidade do ensino já era uma realidade, ou seja, havia uma escola paga, cara e que focava a preparação para o vestibular, e uma escola pública sem a mesma qualidade. Desta forma, sabia-se que só os mais “bem preparados” teriam aprovação no vestibular e ingressariam nas universidades públicas e gratuitas do país, visto que este funcionamento maquínico da escola e do ingresso nas universidades através de exames classificatórios é uma prática consolidada em nossa sociedade. O funcionamento maquínico reduz os indivíduos a engrenagens do mercado capitalista. “Vivem como robôs, solitários e angustiados absorvendo as drogas que o poder lhes proporciona”. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 48).

A prática avaliativa nas instituições de ensino vem, assim, negando as diferenças, ou seja, as singularidades. Ela persegue o padrão chegando a fazer comparações sobre o desempenho dos alunos e punindo os desvios. O autoritarismo e a arbitrariedade do processo avaliativo buscam cada vez mais a padronização, como afirma Jussara Hoffmann (2001, p.19):

Persegue-se incansavelmente 'o igual' na escola e todas as diferenças são obstáculos impeditivos de aprendizagem: os alunos agitados ou muito quietos, os alunos pobres, doentes, de idades diversas, com talentos inesperados, com deficiências físicas e mentais, que falam outra língua... De tal forma o olhar do professor vasculha por desvios ao padrão determinado 'a priori' que poucos sobrevivem à fúria avassaladora da comparação, resultando na perversidade de uma escola seletiva e excludente.

A escola cultiva as respostas prontas e a visão do erro é fatalista. Não se pode errar. Em geral a nota é dada a partir da contagem de erros cometidos e não do desenvolvimento ou do interesse demonstrado. Se o aluno erra ou não aprende, pensa-se que é porque ele quer, é malandro, se esforça pouco. Surgem aí os rótulos como lento, fraco, desinteressado, apático, preguiçoso, relapso e bagunceiro. O erro não é visto como uma tentativa ou uma hipótese de construção do conhecimento, mas sim como uma falha imperdoável. A escola não valoriza o processo de aprendizagem e sim o produto final. Um dos efeitos disso é a “cola”, que pode ser

definida como uma tentativa de corresponder às expectativas escolares, pois embora a escola seja o lugar que vamos para “aprender” é também o lugar em que não podemos errar. Neste caso, cabe questionar: os acertos são sinônimos de aprendizagem? Será a ‘cola’ um mecanismo de resistência a um modelo de avaliação classificatório e excludente?

Uma pesquisa no Orkut (site de relacionamentos) revelou mais de 1000 comunidades defendendo a cola como: “Quem não cola não sai da escola”, com 1.716.480 membros, e “aluno não cola, consulta o colega”, com 676.425 membros. Pode-se entender o sucesso da cola nas escolas como efeito de um modelo avaliativo que busca apenas classificar bons e maus alunos a partir de um padrão fixo.

Jussara Hoffmann (2001, p. 23), em suas pesquisas sobre avaliação, chega a afirmar que a competitividade existente na sociedade encontra suas raízes na escola que legitima e reforça a rivalidade e a competição entre os alunos, pois: “Muito cedo aprendem a valorizar os que 'sabem' e humilhar os que 'não sabem', comparando notas obtidas, negando-lhes ajuda em exercícios e tarefas, escolhendo participar do grupo dos que 'sabem mais’”.

Como resultado do processo avaliativo, atribui-se notas aos alunos e faz-se o registro delas em boletins ou relatórios descritivos do desempenho escolar. Esses instrumentos produzem subjetividade, pois fazem com que as pessoas desenvolvam a partir daí uma nova percepção de si como bons ou maus alunos, logo, como bons ou maus profissionais, cidadãos, etc. O poder da documentação resultante da avaliação pode ser compreendido pela afirmação de Paul Veyne (apud LE GOFF, 1995, p. 78) de que “Nenhuma pessoa duvida quando todos os outros creem. Duvida-se ainda menos quando uma opinião possui o apoio institucional e quando modela a conduta [...]. Em resumo interioriza-se o alheio”.

Foucault (1987) analisa relações de poder e revela que o exame é um controle, uma vigilância, que permite classificar e punir. É por isso que o exame é tão ritualizado, reunindo a cerimônia do poder, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. O autor destaca ainda, que a escola torna-se um aparelho de exame ininterrupto que acompanha a operação de ensino. O exame gera também registro intenso e acumulação documentária. É o “poder da escrita”, que busca situar cada um em seu nível e capacidade. O exame faz de cada indivíduo um “caso” em que “o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado,

medido, comparado a outros, e isso em sua própria individualidade, e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído etc” (p. 159). Além disso, no universo escolar podemos associar ao exame às práticas avaliativas classificatórias que geram relatórios de desempenho com caráter classificatório e meritocrático que são aceitos como naturais: “O ‘sucesso’ e a ‘competência’ se tornam referências de vida em nome das quais regras, normas, conteúdos, segmentações e toda forma de hierarquização são estabelecidas com tamanha rigidez que se tornam inquestionáveis, adquirindo um caráter natural.” (SCHEINVAR, 2004, p.158) Desta forma, é necessário perguntar: qual o efeito dos discursos e das práticas de avaliação nas escolas?

Quando o aluno não corresponde às expectativas escolares com bom desempenho e não se apropria dos conhecimentos ali transmitidos, configura-se o quadro de fracasso escolar e este se sente incapaz e incompetente. Produz-se a culpa pelo fracasso na escola e buscam-se teorias para explicá-lo. Algumas levam em conta apenas os aspectos biológicos como responsáveis pelo insucesso escolar naquele momento. A divisão entre o sucesso e o fracasso se baseia num aspecto físico, de gênero, de raça ou genético. Em outros discursos validados e aceitos, se justifica o mau desempenho pela chamada carência cultural ou seja, os alunos avaliados com baixo capital cultural, chegam à escola defasados ou reprováveis. Esta teoria defende a ideia de que as diferenças culturais fazem com que uma cultura seja superior à outra. Assim, culturas de grupos menos favorecidos economicamente, de minorias ou de pouca projeção social nas mídias, passam a ser estigmatizadas como inferiores, como é o caso dos nordestinos, dos trabalhadores rurais, dos moradores das favelas, dos alunos das escolas públicas como pode ser observado nas manchetes dos jornais: “Aluno do ensino médio na escola pública sabe menos que o do fundamental na particular” (YAMAMOTO, 2012). Nesta mesma matéria dois entrevistados defendem esta posição, Romualdo Portela de Oliveira professor e pesquisador da Faculdade de Educação da USP afirma que: “A nota na Prova Brasil é fortemente dependente do nível socioeconômico. Se o estudante vem de uma família com mais dinheiro, ele tem mais acesso a bens culturais que um aluno pobre” (YAMAMOTO, 2012). Para Priscila Cruz, diretora-executiva do Programa Todos Pela Educação: “É como se aluno da escola privada saísse com 50m de vantagem numa corrida de 100m.” (YAMAMOTO, 2012). É preciso refletir: existe padrão cultural ideal? Quem o

estabelece? Com que objetivo? E a escola, é pensada a partir de qual referência cultural? É o aluno pobre que destoa da escola? Ou a escola que legitima uma certa cultura em detrimento de outras?

A teoria da carência cultural também acaba por colocar no indivíduo a culpa pelo seu insucesso na escola uma vez que é a sua cultura que é “inferior” e precisa ser “reajustada”. Isto pode ser visto num site criado para discussão entre pessoas interessadas nos problemas educacionais. As respostas à pergunta lançada após a divulgação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB/ 2011 evidenciam o quanto esta teoria está difundida. A pergunta foi: “Por que as escolas públicas têm notas menores que as particulares no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem?” Entre as inúmeras respostas, observou-se que a grande maioria crê na carência cultural como fator determinante como na resposta abaixo:

Porque eles têm muito mais meios de conhecimento também, um dos fatores, a TV a cabo, acesso direto à internet rápida, revistas semanais, jornais diários, livros, apoio dos pais/familiares/amigos... enfim, eles têm muitos, mas muitos meios de comunicação e incentivo, mas também não podemos nos esquecer que vai da vontade de cada um. Esses fatores são muito importantes para que o governo desse país faça algo que nos incentive a ter um futuro muito bom. (CECIERJ, 2009)

Destaca-se nesta resposta a oscilação entre a ideia da carência cultural atribuída à dificuldade de acesso aos meios de comunicação e a visão romantizada da meritocracia ao afirmar que “não podemos nos esquecer que vai da vontade de cada um”.

O discurso da meritocracia afirma que cada um tem o lugar que merece na sociedade. A culpa pelo insucesso é toda do indivíduo que não se empenha o suficiente, já que todos são capazes e as oportunidades são supostamente iguais.

Todos esses discursos e essas práticas sustentadas em tais lógicas promovem a culpabilização que é uma função da subjetividade capitalística que nos leva a acreditar que não somos bons o suficiente e “aí se pensa que a melhor coisa que se tem a fazer é calar e interiorizar esses valores” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.41).

A escolarização funciona como um conjunto de dispositivos capazes de constituir os sujeitos e vem balizada em discursos que apregoam o respeito às diferenças e princípios éticos, estéticos e políticos. Além disso, se fundamenta em diversas teorias educacionais com destaque para as áreas da psicologia, sobretudo

que buscam compreender o comportamento humano a partir de padrões, estabelecendo para cada faixa um modelo de comportamento dito normal. Entretanto, mais do que fazer análise das condutas consiste em “saber como um dado jogo de estímulos poderá, por mecanismos ditos de reforço, acarretar respostas cuja sistemática poderá ser notada e a partir da qual será possível introduzir outras variáveis de comportamento”, ou seja, produzir subjetividades (FOUCAULT, 2008a, p.368).

No cotidiano escolar, apesar dos pressupostos supostamente humanizadores, observam-se premissas que dão lugar a práticas de homogeneização que buscam assujeitar os indivíduos às regras sociais neoliberais do mundo capitalista fazendo funcionar o *homo oeconomicus*¹⁸ ou “aquele que é eminentemente governável no sentido da economia política e economia no sentido de restrição, autolimitação e frugalidade do governo” (FOUCAULT, 2008a, p.370).

O processo educativo formal corrobora a ideia do homem como um empresário de si mesmo, que deve fazer todo um investimento educacional para constituir o que Foucault denominou competência máquina, que produz renda e consome para sua própria satisfação. Produzir capital humano é a meta da sociedade capitalista e a escola é uma das ferramentas para isso. E para assegurar que ninguém ficará excluído do “jogo” entra em cena o CT que ao receber denúncias, inclusive anônimas, de infrequência à escola atua com advertência aos responsáveis. A justificativa é que todos devem obrigatoriamente frequentar à escola. A escola e o CT são portanto, o que Foucault denominou como instituições de sequestro, ou seja, espaços que se ocupam em fazer do tempo, do corpo e da vida dos homens força produtiva pois, atuam para: “Que o tempo de vida se torne tempo de trabalho, que o tempo de trabalho se torne força produtiva; tudo isto é possível pelo jogo de uma série de instituições que esquematicamente, globalmente, as define como instituição de sequestro” (FOUCAULT, 2002, p.122).

O capital humano, produzido na escola, refere-se aos os investimentos feitos no indivíduo para que ele produza melhor. Neste contexto, cada pessoa é um empreendedor da sua própria formação, devendo buscar sempre uma qualificação

¹⁸ O *homo oeconomicus* no modelo neoliberal americano é um homem econômico empresário de si mesmo através do capital humano com elementos inatos e adquiridos. O trabalho para os neoliberais americanos comporta um capital, uma competência. O trabalhador é como “empresa para si mesmo”, uma máquina de produzir renda, um fluxo de salários. (FOUCAULT, 2008a, p. 307-317)

melhor. Empreender assim, torna-se uma captura, pois sempre se está aquém das expectativas mercadológicas que parecem se metamorfosear cada vez que temos a sensação de “estar quase prontos”. As exigências vão se modificando e sempre confirmando a nossa incompetência: “Você fala Inglês? E espanhol? Mas agora é necessário falar Mandarim!” Nunca somos bons o suficiente. Desta perspectiva, há uma preocupação constante em torno das seguintes questões: Como melhorar o capital humano? Como deve operar a escola para produzi-lo?

Na sociedade contemporânea, as políticas educacionais evidenciam um enorme interesse com a formação do capital humano e isso fica evidente no empenho do mercado de trabalho por desenvolver competências desejáveis. Em uma reunião de pais, uma escola particular de educação básica afirmou que estava saindo na frente das outras, pois acabava de inserir no currículo a disciplina mandarim. A notícia foi aclamada e recebida com entusiasmo, pois a grande preocupação daqueles pais é preparar os filhos para a inserção no mercado de trabalho. Não houve questionamento sobre a real necessidade de tal conteúdo, ou qual disciplina deixaria de ser dada em detrimento do mandarim. A lógica de estar mais bem preparado na acirrada corrida pela empregabilidade justifica qualquer esforço.

As subjetividades produzidas no modelo liberal pregam a liberdade, embora o que se produz seja a massificação do homem como espécie, o que vai afetar os processos ligados à vida, à morte, à produção e, conseqüentemente, à educação. Processos que se articulam numa ordem política e econômica são o interesse principal dessa biopolítica que busca estratégias para melhor capturá-los. O poder biopolítico atua diretamente sobre o indivíduo como parte integrante de uma população e cada um é culpado e perigoso até que se prove o contrário. Por meio de uma biopolítica, a população deve ser governada como estratégia de defesa do capitalismo e do Estado Liberal.

A arte liberal de governar se propõe a fabricar a liberdade tendo como consequência procedimentos de controle e coerção que possam ser o motor da suposta liberdade. Logo, a obrigatoriedade da frequência escolar, tendo o Estado como interventor, é um dispositivo de controle da formação da competência-máquina que deve estar no jogo econômico, pois a sociedade capitalista sujeitou os indivíduos a um tipo de consumo que tem funções de uniformização e de normalização (FOUCAULT, 2008a, p.154).

Entretanto, é possível resistir e criar novas possibilidades e é aí que reside o paradoxo das práticas pedagógicas, pois ainda que todos os seus detalhes sejam controlados, sempre existirão as forças das diferenças que podem tornar possível a sua recriação, mudando seu sentido. É necessário perceber primeiramente as forças que se apropriam e exploram o fazer educativo na escola. Além disso, devem-se identificar no sistema educativo potencialidades de resistência como sugerem Guattari e Rolnik:

Se levamos isso em conta teremos de reconhecer que o inimigo não está só nos imperialismos dominantes. Ele está em também reconhecer em nossos próprios aliados, em nós mesmos, nessa insistente reencarnação dos modelos dominantes, que encontramos não só nos partidos mais queridos ou nos líderes que nos defendem da melhor maneira possível, mas também em nossas próprias atitudes, nas mais diversas ocasiões (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.48).

O indivíduo vive de forma padronizada e desconectada de seu meio. O rompimento com as normas massificantes exige uma reinvenção da própria vida através de um pensar que se singularize em relação ao todo. Nesta tarefa, a educação assume uma grande importância devendo “fazer evoluir sua prática tanto quanto suas bases teóricas” (GUATTARI, 1990; p.23). Uma educação com seu sentido ético, político e estético deve produzir novas práticas e uma renovação molecular com novas subjetividades singularizantes que recusem a subjetivação capitalística.

Nesta ótica, a escola e CT desvinculados de modelos prontos e de teorias formatadoras e padronizantes devem atuar na reinvenção de nós mesmos e do mundo em que vivemos longe dos padrões pré-estabelecidos, numa gestão mais coletiva, com fins mais humanos, pois no mundo maquínico “não somente as espécies desaparecem, mas também as palavras, as frases, os gestos de solidariedade humana” (GUATTARI, 1990; p.27).

Sendo assim, a escola e o CT podem produzir novas subjetividades que rompam com práticas hegemônicas instituídas e promovam novas relações, novos modos de existir e uma nova organização social. Muitos discursos que se encontram exaustivamente difundidos na sociedade, como o do direito à educação, precisam ser repensados para não nos limitarmos à reprodução de uma suposta naturalização que reforça a tirania dominante. Tal naturalização é reforçada pelos efeitos dos discursos midiáticos como é o caso do fenômeno *bullying*.

3.2.1 Os discursos midiáticos sobre ‘bullying’ e seus efeitos no cotidiano

As práticas escolares envolvem ações metodológicas e pedagógicas que se encontram intoxicadas do discurso sedativo e infantilizado da suposta democratização da educação. Para exemplificar, cotidianamente tem sido veiculado na mídia o fenômeno ‘bullying’ que se refere à violência, humilhação e ao constrangimento que ocorrem no universo escolar. Entretanto, o que não se discute é como esta violência tem sido produzida, uma vez que ela não é essencialmente humana¹⁹ e também não faz parte de um ciclo vital de sobrevivência como numa cadeia alimentar. Em conversa com alguns conselheiros do CT de Volta Redonda, foi informado, que a maior demanda das escolas são casos de ‘bullying’ e que eles atuam ajudando a escola a lidar com estas situações, embora acreditem que estes problemas devam ser resolvidos na mesma, ou na esfera jurídica, uma vez que, crianças com mais de 12 anos, que cometem atos infracionais devem ser encaminhadas à Delegacia da Criança e do Adolescente. Ao serem interrogados sobre quais casos eles considerariam que merecem ser encaminhados à delegacia, descreveram algumas situações como: agressão física entre alunos, uso de drogas na escola, porte de armas e agressão aos professores²⁰.

O termo violência é usado corriqueiramente em torno de questões como a vida nos grandes centros urbanos, a pobreza, a mídia e a juventude. Entretanto, sua recorrência não elimina a dificuldade de conceituar e compreender a sua abrangência. Isto acontece por tratar de um conceito volátil, múltiplo e relativizado historicamente. Assim, só se pode falar de violências pelo seu caráter plural. (MINAYO; SOUZA, 1998, p.14)

No foco desta pesquisa, a violência é entendida como histórica, múltipla e se

¹⁹ Para Foucault não há uma essência humana, nem verdade transcendente, pois as coisas são inventadas. Desta forma, a violência pode ser entendida como uma construção tal qual “o conhecimento não é instintivo, é contra-instintivo, assim como ele não é natural, é contra-natural”. (FOUCAULT, 2002, p. 17).

²⁰ De acordo com o ECA, a criança com até 12 anos que cometer ato infracional, será encaminhada ao Conselho Tutelar e estará sujeita às medidas de proteção previstas no art. 101 como: encaminhamento aos pais, matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental e acolhimento institucional. O adolescente entre 12 de 18 anos, ao praticar ato infracional, estará sujeito a processo e o Promotor de Justiça poderá adotar uma “sanção”, denominada medida socioeducativa, prevista no art. 112, do ECA como: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semi-liberdade e internação em estabelecimento educacional.

materializa em práticas que produzem constrangimento, frustrações e sentimentos de inferioridade. Logo, ela aparece associada a instituições que operam pelo disciplinamento, controle e estabelecimento de padrões de comportamento. Ela provoca tensões e nem sempre é facilmente percebida. Para exemplificar, às vezes certo jeito de olhar pode ser extremamente violento e transmitir mensagens como: “Fique quieto”; “Cale a boca”; “Comporte-se”. Outras vezes a indiferença em relação ao outro é um gesto violento, pois pode ser entendido como: “Não me importo com você” ou “Você não é nada”.

Qualquer tipo de violência²¹, inclusive a que ocorre no universo escolar, é resultado de complexas relações sociais: “A violência e a negatividade resultam sempre de agenciamentos subjetivos complexos: elas não estão intrinsecamente inscritas na essência da espécie humana, são construídas e sustentadas por múltiplos agenciamentos de enunciação” (GUATTARI, 1990; p.43).

Nesta ótica, a violência é um comportamento humano, embora não seja inerente à espécie. Os seres humanos são capazes de dar sentido às suas ações e por isso mesmo capazes de refletir e produzir outras possibilidades de ser e neste caso cabe-nos questionar: até que ponto algumas práticas pedagógicas e lógicas estabelecidas no cotidiano escolar capturam as relações em lógicas naturalizadas tais como as que chamamos de “fracasso escolar”, “*bullying*”, “hiperatividade” e tantas outras? Cabe-nos refletir sobre as relações de poder e saber como nos propôs Foucault (2003, p.115):

[...] cada um, se ele sabe jogar o jogo, pode tornar-se para o outro um monarca terrível e sem lei: *homo homini rex*, toda uma cadeia política vem entrecruzar-se com a trama do cotidiano. Mas esse poder, é preciso ainda, ao menos por um instante, dele se apropriar, canalizá-lo e incliná-lo na direção que se quer; [...]

Os modos de subjetivação são instituídos por meio de dispositivos diversos que regulamentam, normatizam e produzem práticas de assujeitamento do indivíduo em relações de poder e submetem-no a certa verdade de seu tempo e espaço.

A escola com seus elementos pedagógicos, filosóficos, administrativos, enfim sua prática discursiva, é um dispositivo produtor de subjetividade. Ela produz e é também produzida por modos de subjetivação como os discursos midiáticos que são

²¹ A violência pode se apresentar de muitas formas: física, emocional, cultural, política, social etc. Mas sempre traz a marca dos conflitos e das tensões.

abertos e generalizados e, por isso, alcançam um grande número de pessoas por meio de suas variadas formas como: jornal impresso, jornal *online*, *sites*, matérias televisivas, revistas e redes sociais de relacionamento que constituem o que neste trabalho denominamos mídia.

Em geral, os discursos midiáticos, quando apresentam temas científicos ou polêmicos, procuram especialistas para corroborar e apresentar as ideias de forma compreensível pelo público comum, com destaque para médicos, juízes, psicólogos e professores. Eles acabam por massificar o modo de pensar das pessoas, embora se crie a ilusão de provocar uma singularidade. Isto se dá na medida em que cada pessoa se identifica com os comentários e as informações divulgadas e alguns chegam a dizer: “parece que esta matéria foi feita pra mim”. Surge aí um sentimento de individuação embora o que se está produzindo é uma homogeneização do pensamento. Acredita-se, sobretudo, que as chamadas disciplinas “psi” sejam capazes de dizer a verdade sobre os seres humanos e possam dar receitas sobre todos os aspectos da vida. Tais receitas são amplamente difundidas através dos discursos midiáticos por profissionais que “ávidos por criar perguntas e respondê-las, por criar problemas e solucioná-los, defendem um humanismo que preencha o vazio de um homem fraco e sem forças, um homem angustiado e perplexo necessitado de tutela.” (BATISTA, 1999, p.105) Atualmente, o seguimento literário que mais cresce no país é o da autoajuda, que vende uma suposta singularidade para que cada pessoa possa realizar seus sonhos, projetos e ser mais feliz, desde que siga a “receita” daqueles que têm todas as respostas para todas as perguntas.

Desta forma, a mídia veicula discursos e práticas formatados como verdades naturalizadas, que geram efeitos no cotidiano. Ela produz controles e valida poderes que se sustentam em saberes. Tais verdades são reafirmadas no cotidiano através de algumas práticas, inclusive escolares, por meio dos discursos que elegemos como verdadeiros.

Um caso que ilustra a influência da mídia, na massificação do modo de pensar é o da Escola Base que se localizava no bairro da Aclimação, em São Paulo. No dia 28 de março de 1994, proprietários e funcionários foram acusados de abusar sexualmente de alunos com quatro anos. Duas mães fizeram as denúncias na delegacia do bairro e afirmaram que seus filhos teriam vivenciado situações de abuso sexual na escola. A partir de então iniciou-se “a caça” aos “culpados”.

A imprensa nacional destacou o caso como se os abusos fossem fatos

comprovados e de uma forma sensacionalista. A notícia, segundo o jornalista Thiago Domenici (2005, s/p), ganhou visibilidade na televisão e manchetes de vários jornais e revista da época: “Uma escola de horrores” (Revista Veja de 06/04/1994 - Edição 1334); “Kombi era motel na escolinha do sexo” (extinto jornal *Notícias Populares*, editado pelo Grupo Folha); “Perua escolar carregava crianças para a orgia” (extinta *Folha da Tarde*). A notícia foi apresentada no Jornal Nacional da emissora Globo e com muito sensacionalismo:

Como na matéria do dia 31 de março do *Jornal Nacional*, que sugere o consumo de drogas durante as supostas orgias, ou a possibilidade de contágio com o vírus HIV, em decorrência dos abusos. O caso ficou conhecido inicialmente com acusações de molestar sexualmente duas crianças, os acusados terminaram a semana drogando, e, possivelmente, transmitindo Aids para as mesmas. (DOMENICI, 2005, s/p).

O delegado de polícia Edécio Lemos, atraído pelos holofotes da mídia, convocava a imprensa que fazia-nos acreditar que os pedófilos pervertidos donos da Escola Base receberiam o julgamento que mereciam por suas atrocidades. A opinião pública foi implacável e o saldo foi a depredação e o saque da escola. As pessoas consumiram as ideias e as atitudes que apareciam nos textos midiáticos, que apontavam os supostos pedófilos como monstros. Os envolvidos tiveram que abandonar suas casas para evitar agressões físicas e no muro de um deles foi pichado: "Maurício estuprador de criancinhas". A mídia veiculava as notícias sobre o caso como verdades absolutas e sem o mínimo critério de apuração. À época, a TV Cultura noticiou:

Lúcia ouviu seu filho dizer que, junto de Carla, foi à casa de um coleguinha da escola, Ronaldo, 4 anos, filho do casal Saulo e Mara Nunes. Contou ter visto filmes de 'gente pelada', que batiam 'fotos' e havia cama redonda. Tudo isso aconteceria durante o horário das aulas, e as crianças seriam levadas para fora da escola na Kombi de Maurício. (DOMENICI, 2005, s/p).

No campo jurídico, entretanto, as acusações e todos os supostos indícios se mostraram frágeis e sem fundamentos. Os envolvidos foram inocentados e tentam, até hoje, receber indenizações do Estado e dos meios de comunicação que veicularam a notícia do suposto abuso. O dono da escola, Icushiro Shimada desabafou sobre os efeitos em sua vida: "Acaba com o sujeito. Você não levanta mais não, amigo. Que nem eu, eu tô com 60 anos, rapaz, e tô aqui engatinhando. Estou pendurado no banco e até hoje estou pagando. Não tenho conta, não tenho

cheque, não tenho porra nenhuma.” (Jornal da Record News de 26/03/2012)

Neste e em muitos outros casos, a mídia funciona como “amoladora da faca” que retira da vida o sentido da existência, produz culpa e culpados através de um discurso supostamente ingênuo e neutro como destaca Batista:

O fio da faca que esquarteja, ou o tiro certeiro nos olhos, possui alguns aliados, agentes sem rosto que preparam o solo para estes sinistros atos. Sem cara ou personalidade podem ser encontrados em discursos, textos, falas, modos de viver. Modos de pensar que circulam entre famílias, jornalistas, prefeitos, artistas, padres, psicanalistas etc. Destituídos de aparente crueldade, tais aliados amolam a faca e enfraquecem a vítima, reduzindo-a a pobre coitado, cúmplice do ato, carente de cuidado, fraco e estranho a nós, estranho a uma condição humana plenamente viva. Os amoladores da faca, à semelhança dos cortadores de membros, fragmentam a violência da “cotidianidade”, remetendo-a a particularidades, a casos individuais. (BATISTA, 1999, p.105)

Para Foucault, todo discurso é uma prática de atribuir significados e é atravessado por relações de poder que não apenas reprimem, mas também criam e produzem sujeitos. Assim, o exercício do poder “conduz condutas” e ordena a probabilidade dos acontecimentos. (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Os discursos e suas relações de poder criam modos de subjetivação do sujeito em que às vezes ele aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder e, em outras, se reconhece como o sujeito de um discurso. (FOUCAULT, 1979 e, p. 274-275).

Surgem assim algumas questões: quais os discursos que a mídia faz funcionar como verdadeiros no que se refere à rotina escolar na atualidade? E quais os seus efeitos? Embora muitos temas ligados à educação apareçam com frequência nos discursos midiáticos, o tema *bullying* é muito recorrente e verifica-se um alto número de matérias jornalísticas que discutem o assunto. Ao buscar o tema no *google*, maior site de busca da internet, com a insígnia “notícias sobre *bullying*” aparecem como resultado 2. 240.000 referências.

O termo de origem inglesa, que significa valentão, refere-se a comportamento agressivo entre estudantes. Ao analisar as notícias apresentadas nos diversos meios de comunicação observa-se que os discursos midiáticos objetivaram um sujeito vítima e um praticante de *bullying*. Como propõe Foucault, não nos interessa verificar as fontes para estabelecer parâmetros de verdade, mas questionar: Que condições possibilitam a produção dos discursos midiáticos sobre a violência nas escolas? Que modos de subjetivação estes discursos produzem? Quais são as

implicações e os efeitos no cotidiano escolar?

O fenômeno *bullying* que se refere à violência, humilhação e constrangimento no universo escolar é ressaltado regularmente e tornou-se um dos temas preferidos nos debates televisivos e matérias jornalísticas. A ênfase no tema gerou a criação do Disque-*Bullying* em Belo Horizonte e no Estado do Ceará para que as pessoas façam denúncias. Espera-se com a medida combater e prevenir a violência nas escolas. Entretanto, o que não se discute é o que se define, se vê e se vive como violência, uma vez que ela não é essencialmente humana ou seja, é heterogênea, está em constante transformação e também não faz parte de um ciclo vital de sobrevivência como numa cadeia alimentar.

Como efeito, todos parecem se sentir vítimas de *bullying* e problemas que antes eram resolvidos de outras formas, agora merecem enquadramento legal como pensa o promotor de Justiça Lélío Calhau que defende a criação de lei federal que criminalize o ato: “[...] eu penso que é necessária a criação de uma lei federal para uniformizar o combate ao *bullying* no Brasil. A criação de uma tipificação específica reforçaria a importância de se reprimir essas práticas”. (Portal Universidade)

O Conselho Nacional de Justiça - CNJ- criou uma cartilha sobre *bullying* para orientar pais e educadores e uma das perguntas respondidas na cartilha defende que a escola recorra à polícia para resolver certos casos:

QUAL É O PAPEL DA ESCOLA PARA EVITAR O BULLYING ESCOLAR?
A escola é corresponsável nos casos de *bullying*, pois é lá onde os comportamentos agressivos e transgressores se evidenciam ou se agravam na maioria das vezes. A direção da escola (como autoridade máxima da instituição) deve acionar os pais, os Conselhos Tutelares, os órgãos de proteção à criança e ao adolescente etc. Caso não o faça poderá ser responsabilizada por omissão. Em situações que envolvam atos infracionais (ou ilícitos) a escola também tem o dever de fazer a ocorrência policial. Dessa forma, os fatos podem ser devidamente apurados pelas autoridades competentes e os culpados responsabilizados. Tais procedimentos evitam a impunidade e inibem o crescimento da violência e da criminalidade infantojuvenil. (SILVA, 2010, p.12)

A judicialização em torno do tema pode ser ilustrada pela condenação do juiz Luiz Artur Rocha Hilário, da 27ª Vara Cível de Belo Horizonte, a um estudante de 7ª série que deverá indenizar uma colega de classe em R\$ 8 mil pela prática de *bullying*. De acordo com o processo, a estudante vítima do *bullying*, ganhou apelidos e começou a ouvir insinuações do colega logo no início do convívio escolar. Ela afirmou ainda, que as “incursões inconvenientes” passaram a ser mais frequentes

com o passar do tempo. Segundo a decisão, os pais da garota chegaram a conversar na escola, mas não obtiveram resultados satisfatórios e então recorreram à justiça. (Jus Brasil Notícias de 19/05/2010)

Os pais do “aluno agressor” disseram que após o ajuizamento da ação, ele passou a ser chamado de “réu” e “processado”, com a pior conotação possível. O juiz argumentou sobre sua decisão: “O dano moral decorreu diretamente das atitudes inconvenientes do menor estudante, no intento de desprestigiar a estudante no ambiente colegial, com potencialidade de alcançar até mesmo o ambiente extracolegial”. Sobre este depoimento podemos indagar: não haveria outra maneira de abordar a questão? Não poderia o diálogo entre os envolvidos produzir as mudanças necessárias? Na lógica que naturaliza o *bullying* nos cabe questionar: pode-se combater *bullying* com *bullying*? Não foi vítima de *bullying* o jovem que agora está estigmatizado como “réu e processado”? O juiz defende sua posição ao afirmar que havia potencialidade do dano sofrido pela vítima alcançar o espaço extraescolar, mas se julga, condena e pune alguém pela potencialidade? A medida adotada se justifica, juridicamente, como preventiva ou aquela que previne, protege ou evite danos maiores.

A lógica da prevenção se assenta sobre a defesa dos interesses da coletividade, do grupo, ou seja, “o bem de todos vai ser assegurado pelo comportamento de cada um” (FOUCAULT, 2008 b, p. 466). A intervenção se apoia na regulação, de modo que a vida de cada um se converta na felicidade da totalidade. Mas, uma análise mais detida revela alguns questionamentos: A prevenção da violência, pode ela mesma ser violenta? As ações de prevenção que proliferam nas decisões judiciais contribuem para que cresçam situações de violência, medo e humilhação como destaca Cecília Coimbra:

Diante da crescente violência urbana que nos lembra, muitas vezes, a barbárie, a produção do medo e da insegurança se faz sentir cada vez mais fortemente. Diante da fome, do desemprego, dos esgotos a céu aberto, da ocupação de ruas e viadutos por famílias cada vez mais numerosas, do analfabetismo, da prostituição infantil, de crianças que nos provocam terror, o medo e a insegurança passam a ser “uma forma de interpretar o mundo”. É com esses sentimentos que passamos a perceber o que nos cerca e nos agride os “olhos, ouvidos e narizes”. A linguagem, as atitudes, comportamentos e sentimentos violentos nos envolvem cotidianamente. Vivemos numa cultura do medo, da insegurança, da paranóia, enfim; e esta atmosfera domina a todos.(COIMBRA, s/d, p.7)

Ao problematizar as práticas de prevenção e seus efeitos, um caso que

merece destaque é o recolhimento de usuários de drogas das ruas de algumas cidades brasileiras. Na cidade do Rio de Janeiro, desde 2011, está sendo feita a recolhida de usuários de drogas com a internação compulsória de crianças e adolescentes, que são identificados ou definidos pela equipe de recolhimento como dependentes químicos. Os adultos são recolhidos, levados para abrigos e internados. O prefeito Eduardo Paes defende a internação compulsória e criou um projeto de lei para internar os adultos usuários de crack: “Essas pessoas não têm condições de tomar decisão. Sempre tive opinião pessoal favorável (pela internação compulsória). Mas aqui é decisão política do prefeito.” (CASTRO & LIMA, 2012).

Aqueles que são internados não recebem o atendimento necessário, pois faltam recursos e infraestrutura para recebê-los. Estas pessoas são retiradas das ruas para serem colocadas, por uns dias, em algum lugar como asilos, sanatórios, clínicas, enfim se tornam invisíveis, pois não enfeiam a paisagem, não perturbam e nem incomodam a rotina da cidade. Deixam de ser vistas pelos turistas e são trancafiadas em qualquer lugar sem assistência necessária. São deslocados para outros lugares por meio do medo e da ameaça, pois tampouco são assistidos.

É necessária uma política que transcenda o viés higienista²² que propõe apenas limpar a cidade como destacou Margarida Pressburger:

Aterrorizada pela violência e cerceada no seu direito de andar com tranquilidade na cidade em que vive, a população quer que alguma coisa seja feita. Concordo. Alguma coisa já teria que ter sido feita muito antes da véspera da Copa do Mundo, das Olimpíadas e da Jornada Mundial da Juventude Católica. Alguma coisa teria que ter sido feita há 30 anos, quando o menino de rua pedia um trocadinho para comprar cola. Da cola ao crack foi um longo caminho ignorado pelos governos. Alguma coisa precisa ser feita agora. E não é recolher viciados e levá-los para locais que não curam ninguém. Primeiro, porque ninguém se cura de uma dependência química se não quiser. Segundo, porque não há nada nesses locais que incentive alguém a se livrar do crack. São casas em que os dependentes vão ficar três, quatro, cinco ou seis meses, se não fugirem antes, até serem devolvidos às calçadas e às cracolândias. (PRESSBUGER, 2012)

A escola é marcada por demandas, ações e práticas em que, além das coisas previstas, imprevistos acontecem possibilitando novas formas de atuação, pois o

²² O higienismo é uma prática que se baseia na medicina e que se firmou no Brasil a partir do século XIX. Sustenta que uma vida com padrões de higiene definidos pela ciência é fundamental à saúde social. Baseada no positivismo responsabiliza as famílias pelos bons hábitos e, assim, transfere culpa a elas pelos problemas sociais. Um exemplo atual desta visão é a afirmação simplista de que o abuso de drogas é causado pela desestruturação familiar e por isso se justifica o recolhimento e internação compulsória de dependentes químicos.

que escapa ao controle pode constituir-se em potência geradora de movimentos, que desestabilizam convicções que balizam certas práticas.

Problematizar essas construções subjetivas e suas implicações, a partir do cotidiano, é fundamental para compreender o lugar da escola na sociedade contemporânea e fabricar outras possibilidades de ação no universo educacional. Assim questionamos: Que condições históricas favoreceram a visibilidade midiática do *bullying*? Que relações de poder sustentam estes discursos? E quais são as possíveis implicações?

Um efeito de verdade produzido nestes discursos é a “naturalização” do *bullying* nas escolas e a essencialização dos ditos violentos, mau caráter, ou coitadinhos e vítimas. Desta forma, a escola vai se despotencializando e se torna cada vez mais um lugar “violento e perigoso”, que “precisa” da intervenção dos conselhos tutelares, da polícia e da justiça.

Outro episódio, ocorrido em uma escola de Volta Redonda, ilustra o clamor da sociedade pela punição, ainda que revestido de um discurso de tolerância e preocupação. Um jovem do 3º ano do ensino médio teve uma reação de irritação, ao ser contrariado pelo professor, quando desejava exibir vídeos pessoais ao término da aula. No auge de sua raiva, ele atira sua mochila em uma colega da mesma série. Os demais colegas interveem e o aluno é levado para a direção, que solicita a presença dos seus responsáveis e informa que o mesmo ficará alguns dias suspenso. Sob a ótica dos professores e da direção foi apenas um episódio isolado, sem maiores consequências e que estava resolvido a partir da punição e do diálogo com o aluno e seus responsáveis.

No dia seguinte, um grupo de pais procurou a escola e fez inúmeras exigências qualificando o ocorrido como muito grave e comparando com tragédias ocorridas em escolas e veiculadas pela mídia. Um deles questionou: E se este aluno estivesse armado? E se ferisse seus colegas? E se houver outros episódios como este e escapar do controle da escola e alunos forem agredidos violentamente? A direção entendeu que não se pode agir com base em possibilidades e especulação e devolveu ao pai a pergunta: e se fosse a sua filha? É seu desejo que ela seja tratada com a mesma intolerância que você demonstra neste momento? Neste encontro a direção buscou tranquilizar os pais e afirmou que o assunto estava sendo tratado de forma cuidadosa e que eles não tinham com o que se preocupar.

A atitude da direção da escola pode ser questionada ao se retirar a potência

da crise em favor de uma subjetividade da segurança. A escola não pode ser pensada como espaço de pacificação, de consenso, mas da manifestação das diferenças propiciadoras de diálogos e da construção de novas formas de agir frente às questões que forem surgindo.

Entretanto, parece que os pais não se satisfizeram com a posição da escola e recorreram à imprensa local. O episódio ganhou meia página em um jornal da cidade que colocou a seguinte manchete: “Alunos de colégio particular de VR passam por momentos de pânico”. A matéria relata um episódio de proporções e fatos que não correspondem à realidade e chega a afirmar:

O saldo da confusão foram alunos com hematomas espalhados pelo corpo, devido às mordidas e tapas desferidos pelo agressor, e o trauma psicológico, afinal, uma tragédia poderia ter ocorrido naquela sala de aula. “Com toda certeza imaginei que ele estivesse armado e poderia, a qualquer momento, puxar um revólver e sair atirando”, contou uma aluna. “Ele poderia ter acabado com a minha vida e de várias pessoas de maneira inconsequente”, revelou outra estudante da turma. (Jornal Folha do Aço de 10/09/2011)

A notícia revoltou professores e alunos e na edição seguinte o jornal se viu obrigado a publicar uma nota de esclarecimento fornecida pela escola. Entretanto, o que se destaca é a produção de um louco ou homicida, uma pessoa fora do controle quando uma atitude contraria a norma. Foucault, ao falar da criminologia e da penalidade no século XIX, apresentou a ideia da periculosidade como uma escandalosa noção presente quando as pessoas são punidas “ao nível de suas virtualidades e não ao nível de seus atos; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas representam” (FOUCAULT, 2002, p.85).

Neste caso, fica evidenciado o desejo de punir preventivamente pela virtualidade do que “supostamente” poderia ter acontecido. A intenção é assegurar o controle dos indivíduos. “Não é mais uma reação penal ao que eles fizeram, mas controle de seu comportamento no momento mesmo em que ele se esboça” (FOUCAULT, 2002, p.85). Para punir as virtualidades é preciso ampliar os tentáculos da justiça e associar a ela instituições que tenham a função de controle dos indivíduos em nível de sua periculosidade. Neste contexto, a escola, a polícia, o asilo, o hospital e o conselho tutelar podem funcionar como extensão da justiça e recebem dela “a função de não mais punir as infrações dos indivíduos, mas de

corrigir suas virtualidades” (FOUCAULT, 2002, p.86). Assim se justifica o fato, de após ler a notícia no jornal, o conselho tutelar local ter entrado em contato com a escola, solicitando esclarecimento e um relatório do caso. A direção disse que enviaria, se recebesse uma solicitação por escrito, o que não ocorreu.

O acontecimento ilustra como o *bullying* naturaliza as agressões como encontros e fatalidades, afirmando a lógica de que a punição é necessária imediatamente ou até mesmo preventivamente, quando há a suposição de que ele possa vir a ser praticado. Objetivam-se pessoas como vítimas ou agressores e elas são enquadradas nesta posição hermeticamente fechada sem abertura ao diálogo. E o que se reserva para estas pessoas assim objetivadas? Nikolas Rose nos dá uma pista ao afirmar que:

Nessa fragmentação e nessas recusas, temos sido forçados a reconhecer que as identidades nacionais, raciais, sexuais, de gênero, de classe têm sido historicamente criadas, mais tipicamente, por aqueles que nos têm afixado uma identidade a serviço da problematização, da regulação, do policiamento, da reforma, do aperfeiçoamento, do desenvolvimento e mesmo da eliminação daqueles assim identificados. (ROSE, 2001, p.50)

Ao se colocar como vítima ou como causador de *bullying* se responde a todo um processo de produção de subjetividade com os efeitos que advêm a partir de então.

A potencialidade do ocorrido é totalmente diluída quando se perde a possibilidade de avaliá-lo numa outra ótica e fazer alguns questionamentos como: por que temos conflitos na escola? Como lidar com eles? Como significar este espaço tão potente que é a escola? Ela pode operar de outros modos? Como? O espaço escolar precisa ser pensado pelos efeitos de suas práticas, ou seja, o que está instituído e o que se quer instituir?

Para lidar com o *bullying* medidas como criação de leis que preveem multas para as escolas foram criadas. Elas estabelecem que a escola deva denunciar os casos ao conselho tutelar, que deverá agir aplicando a legislação vigente. Entretanto o efeito da lei foi o surgimento de um seguro escolar contra o *bullying*: “As instituições de ensino agora querem se proteger de possíveis prejuízos financeiros causados por ações na Justiça movidas por famílias de vítimas.” (GOMES, 2012).

Nesta perspectiva, é preciso considerar os efeitos de “verdade” produzidos nas práticas sociais, incluindo os discursos midiáticos que naturalizam o *bullying* e

objetificam pessoas como vítimas ou agressores através de uma essencialização da violência. É preciso analisar o cotidiano escolar com seus conflitos e tensões, não como dado e cristalizado, mas como um processo de construção e possibilidade de outras formas de existência considerando que:

A mídia ao mesmo tempo que proporcionou a possibilidade de novos encontros, através de sons e principalmente de imagens, constituindo uma certa democratização de informação e conseqüentemente do saber, trouxe uma homogeneização de valores, de padrões, de costumes, bem como de subjetividades. (MIRANDA, 2000, p.30)

As relações chamadas *bullying* podem ser entendidas como um mal sem explicação clara e, procurar suas causas individualmente, é um modo simplista de analisar a questão. O *bullying*, como outras questões contemporâneas, pode “ser um sinal que emerge no entrelaçamento de configurações subjetivas e capitalismo” (MACHADO, 2004, p.165). Pode ser indicador de tensões que propiciem o seu enfrentamento e reversão na medida em que possibilita o desejo de transformar a escola atual. Não se trata de purificar nem criminalizar a escola, mas de criar novas subjetividades que escapem da captura dos modelos estabelecidos e entender os procedimentos por meio dos quais ela funciona. “Precisamos acreditar e desacreditar, acreditar na força de resistir e desacreditar na hegemonia da dominação.” (MACHADO, 2004, p.171).

Para Guattari e Rolnik: “É desde a infância que se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das linguagens dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir”. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 49). Assim, ao considerar os efeitos dos discursos no cotidiano escolar nos cabe perguntar: Qual o sentido de se colocar uma criança na escola? Por que são encaminhadas aos CT as famílias que não garantem a frequência escolar de seus filhos? Quais os atravessamentos sociais no que diz respeito ao direito à educação? A frequência escolar obrigatória é para assegurar um direito ou estratégia de controle?

4 TODOS NA ESCOLA: DIREITO OU CONTROLE?

Toda educação para obediência requer ameaça e uso de castigos que funcionam como prevenções gerais à manutenção do equilíbrio da sociedade. Essas são vistas como decisivas a uma sociedade futura composta por indivíduos livres, em nome da humanidade ou da dissolução das classes sociais. A ameaça e o uso de castigos, enfim, geram o medo necessário para o governo dos pais, dos governantes e dos procedimentos disciplinares.

Edson Passetti

A ideia de um sistema educativo formal que atenda a todas as pessoas sem distinção se origina de uma movimentação histórica em defesa da democratização e da humanização da educação em diversos lugares ao redor do mundo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos publicada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU) no Artigo XXVI enumera entre os diversos direitos humanos, o direito à educação:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948)

No Brasil, diversas campanhas e programas dos governos federal, estadual e municipal destacam o direito à educação. É fundamental pensarmos o que leva uma criança a frequentar uma escola. Além disso, devemos nos questionar: o que é uma escola? O que ela produz? A quem ela serve? Qual é o seu objetivo? De fato, a garantia à educação corresponde aos desejos, sentimentos e singularidades das crianças e dos adolescentes como alunos? Há respeito à diferença, nesse contexto? O que torna a escola necessária?

4.1 Constituição Federal de 1988 e ECA: Conquistas e Desafios

Atualmente, o discurso sobre a criança e o adolescente, sobretudo o construído pela mídia, tornou-se comum nos manifestos políticos e documentos institucionais. De maneira geral, toda a sociedade está pronta a defender o discurso dos direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que no dia 13 de julho de 2010 completou 20 anos. Todavia, o processo de constituição deste importante documento teve seu início muito antes, através do movimento de defesa da infância e juventude brasileira. Nesse sentido, os anos 80 marcaram diversas lutas e movimentos em defesa dos direitos de grupos minoritários como idosos, indígenas e deficientes, assim como movimentos em defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Neste contexto de mobilização social, buscou-se a inclusão da emenda pelos direitos da criança e do adolescente previstos na Constituição Federal de 1988 no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

A trajetória histórica da sociedade brasileira nos mostra que o nosso país é herdeiro de uma tradição escravocrata e é atravessado por uma enorme desigualdade social, que teve sua origem no controle absoluto da colônia portuguesa, que inculcou uma visão sobre direitos que repercute nas práticas sociais até a atualidade.

Surge então uma questão crucial: o que é o direito? É um produto da própria convivência social que, nas relações humanas, vai ganhando relevância e um significado cada vez maior? É um meio pelo qual se efetivam demandas? São normas e regras a serem cumpridas, independente da capacidade que cada pessoa tenha para se “enquadrar” individualmente? É um meio do Estado controlar as crianças e suas famílias através do ECA? O que é um direito legítimo em um determinado espaço e tempo pode não ser em outro?

O fato é que hoje, o discurso dos direitos é naturalizado, é tido como algo

“normal”, é como se nunca tivesse havido outro meio das pessoas “resolverem” suas questões, como se nunca tivessem existido outras formas de organizar as relações. Os direitos, a justiça, o juiz, os advogados, compõem hoje um aparato que prevê processos, que transformam pessoas em números, em papéis, em réus. Sobre os discursos produzidos a partir desta lógica, Foucault afirma:

Em uma sociedade como a nossa, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. (FOUCAULT, 1979f, p. 179)

O discurso dos direitos surgiu a partir do fim do século XVIII, com os ideais da Revolução Francesa e seus ensinamentos sobre “igualdade, liberdade e fraternidade”. Estes se tornaram os fundamentos dos direitos humanos com a declaração burguesa dos Direitos do Homem e do Cidadão que serviram de base para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU em 1948. Numa perspectiva histórica, os direitos são resultados das práticas sociais, em determinados momentos, que produzem continuamente subjetividades e saberes sobre eles. No caso da infância e da adolescência, cabe uma reflexão que precede a discussão sobre os direitos: essas “etapas da vida” foram produzidas? Em que medida a própria concepção de infância e adolescência são estratégias de controle? Nesse caso, a família será a primeira a ser cobrada pelos direitos a serem “efetivados”? Para Scheinvar,

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

Assim, a criança e o adolescente como “sujeitos de direitos” na forma da legislação, podem ser entendidos como um meio do Estado controlar as famílias. Sobre a construção histórica acerca da concepção de família, infância e adolescência, cabe ressaltar que o próprio conceito de infância sofreu mudanças ao longo da história, às vezes convivendo simultaneamente com formas distintas de percebê-la como destaca Varela:

Em consequência se instituíram, pouco a pouco, diferentes infâncias que abarcam desde a infância angélica e muito nobre dos príncipes, passando pela infância de qualidade dos meninos das classes distintas, para a infância rude das classes populares. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p. 18)

Na sociedade brasileira, em 1927, foi promulgado o Código de Menores, que permaneceu em vigor até 1990, quando foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente. O Código de Menores associava o termo “menor” à pobreza e a infrações de regras estabelecidas, o que implicava, na ótica jurídica, estar em uma situação ilegal ou irregular (SCHEINVAR, 2004, p.137). A política de proteção a esses jovens, resultava no afastamento deles de suas famílias e da escola, colocando-os em instituições ditas de reabilitação, que funcionavam com confinamento, e o retorno à família dependia da condição disciplinar.

O código de menores é resultante de um “modelo” de sociedade, a disciplinar, que fundamenta na normalização e que com seus códigos defende a igualdade de todos perante a lei e a norma. Desta forma, estabelece-se uma vigilância recíproca onde todos se vigiam mutuamente.

O poder disciplinar, segundo Foucault, usa como estratégia a vigilância hierárquica dos mais altos sobre os inferiores e a punição, que tem a função normalizadora para converter os desviantes que são escrutinados profundamente com o objetivo de se ajustarem a um modelo e às suas normas. (1987, p.143). Através das sanções se compara, diferencia, hierarquiza, hegemoniza, exclui; enfim, normaliza.

A Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990 promulgou o ECA que trouxe uma nova visão acerca da criança e do adolescente que, a partir de então, passaram a sujeitos de direitos, como declarado em seu artigo 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)

Os direitos da criança e do adolescente previstos no ECA são: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária. Esta é uma visão que difere da posição adotada pelo código de menores de 1927,

que focava a proteção e assistência aos menores abandonados e delinquentes que não eram cidadãos de direitos. Entretanto, reconhecendo as mudanças ocorridas durante estes vinte anos de vigência do ECA, vê-se que tal discurso não corresponde à vida das crianças e dos adolescentes, que se por um lado possuem o direito à comida, muitas vezes não possuem a comida de fato, o que pode também ser aplicado aos demais direitos.

Quanto ao direito à vida, por exemplo, cabe problematizar até que ponto esse direito é meramente formal, ou seja, o que é garantido de fato às crianças para que elas sobrevivam? Seria direito à vida ou à sobrevivência? O que é a vida da qual trata a lei? Para viver é necessário ter condições mínimas de saúde? E quais são os parâmetros para se pensar a saúde? Todas as crianças têm acesso a essa saúde “idealizada”? Ou à alimentação “adequada”?

A questão da convivência familiar e comunitária, que também foi incorporada ao ECA, não se dá de forma natural ou espontânea. Cabe também definir o que é ser família, pois é a família idealizada que se busca para a formação de crianças e adolescentes. Em nenhum momento se fala das barbáries que são cometidas em nome dos direitos, mas a todo instante está se falando que as famílias não têm conseguido “dar conta” da educação de seus filhos. Embora o ECA tenha incorporado uma série de mudanças na esfera jurídica, em muitos casos as ações repressoras são naturalizadas em nome da chamada proteção da criança pobre e/ou na dita situação de risco, como no caso da cigana que teve seu filho retirado dos braços de uma forma agressiva.

4.2 Um caso: Cigana tem seu filho retirado dos braços à força

No sentido de ilustrar as implicações do cumprimento do ECA, um caso recentemente noticiado na mídia brasileira (G1- Portal de notícias da Globo de 16/03/2010) evidencia o paradoxo entre a vida e o dispositivo legal. Uma pessoa identificada como cigana teve sua filha de um ano retirada de seus braços à força, por decisão do juiz da Vara da Infância e Juventude de Jundiaí, cidade do interior de São Paulo. Segundo a sentença, a mãe estava pedindo esmola com a filha nos braços. Para o juiz, a menina estava exposta a “situação de risco” e a mãe foi

intimada a responder por ter submetido a criança a “vexame”. A menina foi retirada com força dos braços da mãe por um guarda, que a levou em um carro da prefeitura até um abrigo. A mãe e a filha entraram em desespero. A mãe negou o uso da filha para esmolar: “Eu estava lendo sorte, lendo mão. Aí me pegou, colocou dentro do carro e trouxe na viatura”. Segundo a psicóloga que trabalha no abrigo para onde a menina foi levada: “a separação de mãe e filha foi muito violenta e haveria outras opções menos traumáticas. Por exemplo, trazendo essa mãe ao abrigo, fazendo com que ela visitasse a casa, visse onde essa criança iria dormir, faria as refeições, iria brincar, para que ambas se tranquilizassem e a mãe fosse embora um pouquinho mais calma, sabendo onde a filha ficaria.” Fica evidenciado no depoimento da psicóloga que embora ela se preocupe com o método utilizado na separação entre a mãe e a filha, qualificando-o de violento, ela defende a medida ao sugerir uma separação menos traumática. Em nenhum momento do relato foi dito que a criança apresentava indícios de maus tratos ou de risco de morte. Então cabe perguntar: por que todos (o juiz, o guarda, a psicóloga) defenderam a separação? Para garantir os direitos da criança? Para controlar a família?

A presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente disse que a cena de separação de mãe e filha é forte, mas não havia outro jeito de pegar a criança. “-Dentro das condições reunidas no momento, não tinha outra forma senão aquela, para tentar conter a emoção da mãe e tentar da mesma forma cumprir a denominação municipal”. Ela descartou um possível dano: “Tudo isso vai se resolver de acordo com o tratamento que a criança vai ter durante a vida, os traumas são dissolvidos ao longo da vida, desde que haja muito amor e que essa criança seja acolhida onde ela estiver, seja no abrigo ou no colo da mãe.”

O comando da Guarda Municipal justificou a ação dizendo que naquele momento foi necessário agir com rigor para cumprir a lei e preservar os direitos do bebê. O guarda, que puxou a menina dos braços da mãe, declarou: “Ninguém acredita realmente que existe algum prazer neste ato, mas infelizmente, estava lá como profissional. Havia uma determinação que eu tinha que cumprir.” Nesta posição, a profissional justificou sua ação através de uma suposta neutralidade e do cumprimento da lei. Cumprir a lei está acima de qualquer questão, pois “não é apenas preciso que a lei seja comum, mas é preciso que os que são vencedores, e, por conseguinte exercerão maior influência na cidade, mostrem que são ainda mais submissos às leis que os próprios vencidos”. (FOUCAULT, 2010, p.247)

O juiz, autor da ordem para que a criança fosse levada a um abrigo, comentou sobre a forma como a menina foi tirada dos braços da mãe: "Toda vez que o juiz expede uma ordem, espera-se que o funcionário que vai cumpri-la o faça dentro da legalidade". Para o juiz, a determinação de retirar a filha da mãe é legítima, o que evidencia a criminalização da pobreza, do pobre e de suas formas de vida.

A lógica penal no liberalismo propaga a ideia de que é preciso cumprir a lei, crer nela, temê-la, obedecê-la e ser subjetivado por ela, pois "a potência da lei está em sua definição como parâmetro universal, o que só é possível se entendida como uma verdade anteposta às pessoas, às práticas e aos desejos. A lei é [...] é um instrumento que produz subjetividades ao orientar práticas, afetos, relações entre as pessoas, colocando-as no plano do que é proibido e/ou do que é lícito". (SCHEINVAR; LEMOS, 2012, p.75)

A análise dos detalhes deste caso deixa claro que na sociedade atual a proposta de um modelo padrão e as técnicas disciplinares próprias do poder disciplinar permanecem e produzem efeitos. Percebe-se também, que muitas práticas disciplinares se transmutaram e outras surgem, com foco no controle da população, das massas, da vida. Há uma judicialização da vida e esta nova forma de poder denomina-se biopolítica. Esta judicialização da vida pode ser verificada pelas falas e práticas das pessoas como: "vou te processar"; "comigo não tem conversa eu só discuto na justiça"; "eu exijo meus direitos, senão...".

Na biopolítica, o que se procura é a massificação do homem como espécie, afetando os processos ligados à vida, à morte, à produção e, conseqüentemente, à educação. Processos que se articulam numa ordem política e econômica são o foco principal da biopolítica que busca estratégias para melhor capturá-los. O poder biopolítico atua indiretamente sobre o indivíduo como parte integrante de uma população, pois no poder disciplinar é o indivíduo que deve ser conduzido e na biopolítica é a população que deve ser regulada.

Nesta sociedade, o ECA é uma importante estratégia de controle da vida, tendo o Estado como interventor que busca na sociedade capitalista sujeitar os indivíduos a um tipo de consumo, que tem funções de uniformização e de normalização. (FOUCAULT, 2008a, p.154)

Na sociedade de controle, o Estado prega a liberdade, mas a gestão dela implica limitações e controle em nome da proteção à própria liberdade. No caso da

cigana, a retirada da filha se assentou nos direitos da criança. De acordo com Foucault, o liberalismo se insere num mecanismo em que terá, a cada instante, de arbitrar a liberdade e a segurança dos indivíduos em torno da noção de perigo. Por ser uma arte de governar, que manipula fundamentalmente os interesses, ele não poderia manipular tais interesses sem ser ao mesmo tempo gestor dos perigos e dos mecanismos de segurança/liberdade. Trata-se de um jogo segurança/liberdade que deve garantir que os indivíduos fiquem o menos possível expostos ao perigo. (FOUCAULT, 2008a, p.90)

Com o objetivo de proteger a criança do “suposto” perigo a que a mãe a expôs, tendo em vista sua “segurança” e a garantia de seus direitos, atos de violência são justificados. São considerados “justos”, fazem parte de um mesmo jogo e de uma mesma lógica: proteger do risco, do perigo. Mesmo após 23 anos de ECA, hoje o que vemos são essas situações em que o humano dá lugar ao desumano e a justiça se configura em injustiça. Afinal, o que é ser justo? Qual o parâmetro de justiça que seguem os conselhos, os juízes, as instituições, e quais são os parâmetros aos quais as famílias devem se submeter para serem de fato enquadradas como “famílias”?

A lógica dos direitos é um mecanismo para controlar famílias e crianças, apoiando-se no discurso da “proteção”. Essa, em muitos casos, nada mais é que um meio de enquadrar crianças, adolescentes e famílias em um modelo que é o do interesse do Estado. Esta é a mesma lógica que determina práticas escolares como exigir que todos os alunos tenham um comportamento padrão e coibir comportamentos diferentes com punições e encaminhamentos ao psicólogo, ao médico e ao CT. O objetivo do encaminhamento é normalizar o desviante. Um caso relatado no CT revela a arbitrariedade de uma escola pública que chegou a impedir que uma criança entrasse no refeitório para comer, pois segundo a diretora “ela não sabe como se comportar no refeitório e só vai poder frequentá-lo quando souber se portar adequadamente”. A mãe compareceu à escola e a conversa com a direção foi muito difícil. Ela acabou por trocar o filho de escola. O CT relatou que a escola tentou todo o tempo “desqualificar” e “julgar” a criança e a sua mãe e não foi possível um acordo. A escola dizia que precisava excluí-lo para garantir o direito das outras crianças. Mas nos cabe problematizar: não seria tarefa da escola discutir com o aluno envolvido seu comportamento? Não seria possível construir com o grupo outras possibilidades de uso do espaço? Foucault ao falar da judicialização

na sociedade comentou sobre a prevalência desta em espaços como a escola: “O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor e quem é o pior”. (FOUCAULT, 2002, p. 120).

No caso da cigana, citada anteriormente, cabe uma reflexão sobre os direitos, no sentido de pensar até que ponto esses direitos negam o direito à diferença. Para ser família, é necessário cumprir as regras estabelecidas pelos especialistas e, nesse sentido, a vida da cigana na rua junto ao seu filho deixa de estar dentro dos parâmetros que são pré-estabelecidos. Com isso, mãe e filho são violentamente separados, em nome de uma lei que as desconhece como pessoas singulares, como multiplicidade.

Assim, apesar de alguns avanços no que tange à garantia de direitos como a diminuição do trabalho infantil e a melhora no atendimento médico hospitalar, muitas vezes se vem produzindo o desumano em nome da humanização, o desrespeito em nome do direito à vida e, sobretudo, a violência, tendo como justificativa a proteção de crianças e adolescentes.

4.3 Algumas implicações do direito à educação

Ensinar conteúdos aos alunos, avaliá-los e transformá-los em cidadãos faz parte da tarefa escolar proposta pelo sistema educativo. Este é o discurso defendido pela escola e por todos os que a defendem. Desta forma, a escola passa a ser vista como espaço social para “salvar” as próximas gerações através da suposta humanização ética e da cidadania que ela constrói.

A escola é vista como um espaço de socialização, ou seja, é principalmente nela que se recebe preparação para a inserção no mundo produtivo capitalista. Nesta lógica, ser cidadão implica em ser produtivo, inserir-se no mercado de trabalho e cabe quase que exclusivamente à escola esta preparação. A escolarização é vista como mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo e da própria sociedade em que ele se insere. Vera Malaguti Batista em uma conferência no Primeiro Colóquio Internacional Michel Foucault na UERJ (2011), com o tema “A judicilização da vida” questiona o conceito de cidadania e faz um

trocadilho com a expressão “cidadania”, pois no liberalismo, a defesa dos direitos é a característica principal da cidadania e acaba se tornando muito mais uma armadilha, uma cilada para o controle e a judicialização das pessoas. A escola passa a ser um instrumento nesta “cidadania”, que busca apenas a preparação para o mercado capitalista através do controle das condutas promovendo a culpabilização pessoal quando não se consegue a inserção desejada no referido mercado.

Paradoxalmente, a família é considerada a grande responsável pelo cuidado e bem estar da criança e do jovem, embora não se possa escolher um modelo de educação que não tenha na escola a base principal da educação formal. Isto fica muito evidente na posição de um juiz no interior da Bahia, que decidiu multar os pais que não matriculassem os filhos na escola. Eles serão multados, em valores a partir de três salários mínimos, e ainda responderão a processo. Segundo ele, é crime de ‘abandono intelectual’ não matricular o filho na escola. (Revista Consultor Jurídico, 2010, s/p.)

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, assegura os direitos fundamentais de cada brasileiro. Entre eles destaca-se a educação que no artigo 205 é definida como “direito de todos e dever do estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O direito à educação, como qualquer outro, é produto de uma forma de convivência social, que em certo contexto histórico vai ganhando relevância e um significado cada vez maior. Desta forma, mantém-se em constante renovação e mudança. Logo, o que é um direito legítimo em um determinado espaço e tempo, pode não ser em outro. A educação escolar, no cotidiano da sociedade brasileira, é impregnada das nossas heranças histórico culturais de controle absoluto, que repercute nas práticas pedagógicas até a atualidade.

Retornando ao caso do juiz da Bahia, ele apresentou dados que mostram que 94% dos adolescentes que cometeram infrações são analfabetos ou não concluíram o ensino fundamental. Desta forma, nos cabe perguntar: Por que não aprenderam se frequentaram a escola? A propaganda do Governo Federal é que temos 95% das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos matriculadas na escola, como resultado da campanha “Toda Criança na Escola”²³, lançada em anos

²³ A campanha “Toda Criança na Escola” foi lançada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em 1997 como uma das ações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

recentes, mas surgem as questões: o que é para a sociedade brasileira o direito à educação? É sinônimo de matrícula? É aprendizagem? Do quê? Por que? De que forma?

Mais especificamente, em relação ao direito à educação, é preciso responder ainda outras perguntas: como ao longo de nossa história este direito foi sendo produzido? A que tem a escola chamado educar? E se o aluno frequentar a escola e não aprender, o que fazer? Punir? A quem? À família, à escola, ao Estado ou ao próprio aluno? Outras perguntas mais: por que a imposição deste “direito” de frequentar a escola? O que se produz a partir daí?

O limite para a decisão familiar sobre a opção da escolarização formal é no máximo a definição da escola em que irá matricular seu filho de até 17 anos, pois segundo Scheinvar:

A escola é produzida como ‘a’ instância do saber. Independentemente das condições de trabalho dos professores, estes são chamados à responsabilidade por disciplinar e instruir os filhos e, através destes, a própria família, sob pena desta última ser acusada pela falta de condições de cidadania e de ser capturada por outras instituições de seqüestro vigilantes da ordem, como o Juizado, o manicômio ou os consultórios dos especialistas. (SCHEINVAR, 2001, p.2)

Na intenção de assegurar os direitos criaram-se os mecanismos legais ou jurídicos que visam estabelecer leis e assegurar punições no caso do descumprimento delas. É neste contexto que também se inscreve o conselho tutelar, em particular quando tem por atribuição contribuir com o direito à educação. O discurso é que é preciso punir os pais negligentes que não matriculam o filho em idade escolar, pois eles negam o direito da criança à educação, à socialização e à cidadania quando as deixam fora da escola. Mas, as estatísticas sobre o desempenho e a aprendizagem de nossos alunos sinalizam sérios problemas na educação escolar brasileira. Para apresentar apenas um destes problemas, vale destacar o estudo do Instituto Paulo Montenegro que concluiu em 2009 a sexta edição do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf). Apurado desde 2001, o

Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que tem como prioridade assegurar que todas as crianças cursem o ensino fundamental que é a escolaridade mínima obrigatória no país. A campanha prevê ações como: melhoria na merenda escolar, assistência médico-odontológica, distribuição de materiais escolares e capacitação dos professores. A intenção é reduzir a taxa de repetência e a defasagem idade-série, além de trabalhar para que os alunos não abandonem a escola. (BRASIL, Ministério do Planejamento, s/d)

Indicador mensura os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, ou seja, classifica a população brasileira de acordo com suas habilidades em leitura/escrita e em matemática.

Os resultados de 2009 revelam que a população entre 15 e 64 anos teve uma redução na proporção dos chamados "analfabetos absolutos" de 9% para 7%. Embora tenha havido crescimento entre os que têm nível rudimentar e básico de alfabetização, o nível pleno de alfabetismo não mostrou crescimento. São consideradas com nível pleno de alfabetização aquelas pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada. São capazes de ler e interpretar textos diversos podendo compará-los, analisá-los e emitir opiniões.

Embora sinalizem alguma melhora na educação nacional, vale destacar a síntese da avaliação através do Inaf, divulgada pelo Instituto Paulo Montenegro:

[...] chama a atenção o fato de 54% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série atingirem, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo. Mais grave ainda é o fato de que 10% destes podem ser considerados analfabetos absolutos, apesar de terem cursado de um a quatro anos do ensino fundamental. Dentre os que cursam ou cursaram da 5ª a 8ª série, apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados. Além disso, 24% dos que completaram entre 5ª e 8ª séries do ensino fundamental ainda permanecem no nível rudimentar. Dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio, apenas 38% atingem o nível pleno de alfabetismo (que seria esperado para 100% deste grupo). Somente entre os que chegaram ao ensino superior é que prevalecem (68%) os indivíduos com pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas. (INAF- dez. 2009)

O analfabetismo funcional é uma condição socialmente produzida numa construção histórica com todos os seus fluxos. É um acontecimento no cotidiano das escolas como nos ensinaram Deleuze e Guattari (1997, p.141): "É uma questão de devir. O pensador não é acéfalo, afásico ou analfabeto, mas se torna". Diante disto, a análise destes dados deve provocar algumas reflexões: estão as escolas brasileiras formando "cidadãos"? E o que é ser cidadão? Justifica-se determinar a frequência obrigatória à escola? Diante destes dados pode-se dizer que estas pessoas que foram transformadas em analfabetos funcionais tiveram efetivamente direito à educação? Se não, o que fazer? Punir? A quem? Cobrar? De quem? Houve crime de abandono intelectual? Estas questões podem ser ponto de ancoragem para a lógica penal, entretanto, será que se trata de punição ou de

cobrança? Existem outras possibilidades de análise deste fato?

Ao falar do poder pastoral, Foucault descreve o devotamento do pastor para com suas ovelhas. A descrição se assemelha em muitos aspectos aos discursos adotados pelo referido juiz baiano sobre as suas preocupações, seu envolvimento, sua dedicação e seu esforço para ajudar a cuidar das crianças e jovens: “O poder pastoral se manifesta inicialmente por seu zelo, sua dedicação, sua aplicação infinita” (2008b, p.171). Este comportamento pastoral está presente também na fala do professor, na sua subjetividade, nas relações concretas da sociedade que o vê como um sacerdote cuja missão é ensinar os conteúdos prescritos pelo sistema educativo e transformar os alunos em “cidadãos”.

No espaço escolar há uma atuação provedora e disciplinadora próprias do poder pastoral. Entretanto, a análise do discurso da escola democrática e acessível a todos, bem como de suas práticas pedagógicas e os resultados que produz, parece negar o direito à educação, no mesmo instante que o institui. Há uma diminuição do poder pastoral, provedor e disciplinador e transfere-se para o indivíduo a responsabilidade, ou melhor, a culpa pela não aprendizagem. São muito comuns relatos de pessoas que fracassaram na escola condenando-se por seu insucesso. Se por um lado o Estado afirma oferecer oportunidade para todos estudarem, por outro, coloca a responsabilidade da não aprendizagem quase que exclusivamente para o indivíduo que deve se auto-governar e produzir-se. Ao poder pastoral e disciplinar vão sendo acopladas técnicas de controle através de novas práticas, novos saberes e novos discursos usados no “governo” das pessoas.

De certa forma pode-se refletir sobre a prática escolar a partir da pergunta de Deleuze e Guattari (1997, p.139): “Que social democracia não dá a ordem para atirar quando a miséria sai de seu território ou gueto?” Desta análise pode-se compreender a hipocrisia do discurso democrático da escola que recebe a todos, transforma muitos em analfabetos funcionais e ainda produz neles a culpa pela não aprendizagem. É preciso pensar: o que acontece na escola? O que deixa de acontecer?

Neste contexto da sociedade de controle, a escola passa a ser fundamental para produzir as subjetividades segundo o interesse do sistema, uma vez que as subjetividades que privilegiam os corpos disciplinados convivem com aquelas que destacam a criatividade, a inteligência, a iniciativa e a comunicação. Embora a escola não desenvolva em uma grande parcela da população tais habilidades, este

tem sido o discurso para justificar a obrigatoriedade de frequentá-la e mais ainda para “condenar” aqueles que não alcançam as tais “competências” na medida em que o sujeito contemporâneo deve ser um “empreendedor de si mesmo”(FOUCAULT, 2008a, p.311).

As políticas públicas para a educação não analisam a atual crise educacional que pode ser entendida como o descompasso entre as práticas educacionais e que se passa na sociedade. Os programas atuais mantidos pelo Estado, como o Bolsa Escola, Toda Família na Escola, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Merenda na Escola, Um Computador por Aluno – UCA e outros mais se tornam apenas uma forma de governar que busca apenas minimizar os efeitos dos problemas educacionais da atualidade e naturalizá-los. Este conjunto de investimentos feitos no nível do próprio homem é o que Foucault chama de “capital humano”. Os elementos que o constituem transcendem o espaço escolar e a aprendizagem profissional, embora a escola continue sendo um importante mecanismo de controle na formação de competência- máquina como ele destaca:

Formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais. (FOUCAULT, 2008a, p.315)

Esta é uma política que não tem o intuito de superar e resolver os problemas, mas sim a convivência com eles. Não existe a preocupação de se repensar a escola e as ações de intervenção adotadas como políticas públicas no âmbito educacional. Segundo Foucault, na política neoliberal somos conduzidos de alguma forma por determinadas práticas e regras que nos colocam e nos mantêm no jogo. Tomando como exemplo o programa ‘Bolsa Família’ que consiste no repasse de um valor mensal às famílias cadastradas, a regra adotada para se beneficiar do programa é a frequência regular à escola. Não se acompanha aprendizagem ou seja, o quê, o porquê e o como se está aprendendo. O critério é apenas cumprir a regra de frequentar a aula. Aprender não é a prioridade.

Neste contexto, o discurso democrático da inclusão e acesso de todos à educação situa-se como um dispositivo de controle, como destaca Silvana Tótoro (2006, p.246): “Identificar e incluir, eis as palavras chave dos enunciados que vigem nos protestos e apelos do público. Leia-se capturar.”

O discurso pode ser instrumento ou efeito de poder e também obstáculo, por isto, há a necessidade de analisar os discursos do sistema educativo e da escola no cotidiano, pois, ao examinar o que somos e fazemos, abrimos a possibilidade de mudança.

A preocupação atual do Estado tem sido garantir uma “escola para todos”. Todavia, como é esta organização para recepcionar a todos? Como o tempo e o espaço escolar acomodam as necessidades desta nova escola? Como lida a escola para todos com as diferenças culturais e econômicas? Se a escola para todos é uma conquista democrática da qual não podemos abrir mão, devemos refletir cuidadosamente sobre o seu encaminhamento para que, ao invés de ser um entrave social, seja aliada nestas questões, tornando-se um espaço aberto e infinito para o diálogo e as realizações das pessoas.

A escola carrega em sua gênese, relações de poder autoritárias e excludentes. Ela foi se constituindo assim, em decorrência dos diferentes tipos de saberes e pelas relações de poder que lhe atravessam. Dessa forma, faz-se necessário trazer problematizações sobre a escola e sua capacidade de instigar determinadas maneiras de pensar como sugere Frigotto (1999, p.86): “É na avaliação crítica desta trajetória que reside a força política para não apenas resistir, mas disputar no plano da sociedade e no plano da educação uma proposta alternativa”.

Analisar o cotidiano das escolas é fundamental para compreender o processo educacional no momento atual, buscando sua gênese e atuar na sua resignificação como nos assevera Gallo e Neto (2007):

Trata-se, sim de estarmos sempre atentos, desconfiados e humildes diante das verdades que nós mesmos, como professores e alunos, ajudamos a construir e disseminar, de modo a estarmos preparados para, a qualquer momento, revisá-las e se preciso for, buscarmos articular outras que consigam responder melhor aos nossos anseios e propósitos por uma vida melhor.

É preciso repensar o direito à educação na sociedade brasileira partindo de nossa construção histórica, com o olhar no futuro e não basta para isso tentar buscar ‘soluções mágicas’ pois, é preciso analisar todas as facetas e os condicionantes desta problemática partindo de nosso contexto como nos propõe Vera Malaguti Batista (2008, s/p): “Ao invés de colonizadamente nos aculturarmos

àquilo que já se foi [...], precisamos construir um dique utópico que permita o florescimento de nossa inventividade; um projeto que vá ao encontro do povo brasileiro, [...] o antídoto contra as transculturações macabras”.

Assim, na análise do contexto educacional brasileiro e no desdobramento desta tese, nos cabe problematizar a relação entre a escola e conselho tutelar com todos os seus fluxos tensionando o cotidiano e acompanhando os processos por meio do qual estes equipamentos operam.

5 CONSELHO TUTELAR E ESCOLA: CONFLITOS, DIÁLOGOS E AÇÕES NO COTIDIANO

O que me parece instigante é afirmar a escola como um lugar de famílias, estudantes, trabalhadores de diversas ordens, ou seja, de múltiplas vozes, linhas e, claro, tensões.

Estela Scheinvar

Desde a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, modificaram-se as concepções sobre os direitos ligados à infância e à adolescência, estabelecendo uma nova configuração no tratamento de questões relativas a elas, sobretudo nos espaços institucionalizados como escola e família. Espaços em que, nos termos de Foucault, se dão nitidamente as relações de poder, pois o poder e o direito de punir materializam-se em instituições locais e regionais cada vez menos jurídicas. Trata-se de:

captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento. (FOUCAULT, 1979f, p. 182)

Delegar ao CT o direito de punir e vê-lo como um órgão jurisdicional é uma atitude recorrente na sociedade. Em uma conversa sobre o ECA e o CT com uma turma de alunos do 2º ano do Curso Normal²⁴, 22 alunos responderam um questionário e somente um afirmou conhecer pouco o Estatuto, os demais afirmaram tê-lo estudado e conhecê-lo. Vários entrevistados enfatizaram o ECA como “uma lei que “protege” e que diz as “obrigações” das crianças e adolescentes no Brasil”. A relação constante entre os direitos e os deveres presentes nas respostas corrobora o fato do direito ser uma produção de controle como destacou Foucault: “O direito deve ser visto como um procedimento de sujeição, que ele desencadeia, e não como uma legitimidade a ser estabelecida” (FOUCAULT, 1979f,

²⁴ O Curso Normal tem a duração de 3 anos e objetiva formar professores para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

p.182). Ao se estabelecer os ditos direitos, se estabelecem as punições quando eles não são cumpridos. Desta forma, todo direito não é mais que um dever, uma obrigação considerando que não é facultada escolha ou sempre que se faz uma escolha que difere do suposto direito, há punições. Inegavelmente, em nossa sociedade, para se usufruir direitos é preciso primeiro cumprir deveres. Assim, ao se pensar sobre o ECA, direito e obrigações são associações compreensíveis.

O ECA, ao instituir o CT, recria um espaço para proteção de crianças e adolescentes. Entretanto, este espaço se configura muitas vezes em assistencialismo, caridade e controle. Uma análise do próprio nome evidencia a contradição desde a sua gênese, pois o que seria um conselho como órgão? E o que caracteriza uma tutela? O termo conselho sugere diálogo, debate e reflexão de pessoas que deliberam sobre um assunto, ou seja, um colegiado. O CONANDA ao explicitar o papel colegiado do CT esclarece que:

O Conselho Tutelar é um órgão colegiado, devendo suas deliberações ser tomadas pela maioria de votos de seus integrantes, em sessões deliberativas próprias, realizadas da forma como dispuser o Regimento Interno, sem prejuízo do horário de funcionamento previsto na legislação municipal específica. Quando um Conselheiro se encontrar sozinho em um plantão, e havendo urgência, ele poderá tomar decisões monocráticas, submetendo-as a posterior aprovação do colegiado, o mais breve possível. (CONANDA, 2001)

Assim, fica definida a importância do colegiado nas tomadas de decisões uma vez que todas as ações adotadas deverão passar pela deliberação e aprovação do colegiado. Caso isso não ocorra, poderá haver a nulidade dos atos praticados isoladamente por apenas um ou mais conselheiros, sem respeito ao quorum mínimo de instalação da sessão deliberativa. Além disso, o CONANDA define que aplicar medida de proteção contrariando a decisão colegiada do Conselho Tutelar é falta grave podendo implicar na suspensão ou cassação do mandato.

Volta Redonda, cidade situada no Sul do Estado do Rio de Janeiro, possui desde 2013, dois conselhos tutelares. Em um deles, onde se realizou parte desta pesquisa, os conselheiros afirmaram que apesar do CT ser um órgão colegiado, eles optaram por escolher um deles para ser o coordenador do grupo. A escolha se justifica por sentirem a necessidade de que alguém possa organizar as atividades e definir as decisões. Este comportamento pode ser entendido pela necessidade de se possuir um chefe, alguém que diga o que fazer, na medida em que se está mais

acostumado a receber comandos do que pensar autonomamente. Esta infantilização é uma importante função da subjetividade capitalística: “Pensam por nós, organizam por nós a produção e a vida social” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.41). Inquestionavelmente, pensar e decidir autonomamente são desafios a serem aprendidos em nossa sociedade.

Se por um lado o funcionamento colegiado do conselho evita ações em defesa de interesses pessoais por outro, o CT é um órgão de tutela. A expressão tutelar implica zelar, dar amparo, proteção e auxílio. A tutela é concedida por meio legais e pressupõe a incapacidade do outro de defender-se. Assim, ela vai despotencializando as famílias, os jovens, sobretudo os pobres a quem são prescritas as regras sobre como criar os filhos, o que se pode ou não fazer, enfim como viver.

Uma análise dos usuários do CT revela que ele é mais procurado por pessoas pobres uma vez que elas não possuem recursos para buscar serviços de apoio pago. O CT de Volta Redonda informou que raramente recebe demandas das escolas particulares e, quando as recebe são referentes aos alunos bolsistas.

Ainda na entrevista com os alunos do curso normal, quando perguntados sobre o que é o conselho tutelar afirmaram: “o CT é uma organização que defende direitos das crianças e adolescentes”; “Um “método” utilizado para proteger a criança de algo que esteja acontecendo em relação a maus tratos ou abandono”; Não sei definir o que é realmente, mas sei que ele assegura crianças e adolescentes em casos de brigas ou abuso”. A visão tuteladora do CT como órgão protetor fica evidenciada nas respostas e a expectativa de que o CT aponte soluções fica nítida ao se referir a ele como um “método” de proteção. As famílias com recursos raramente buscam o CT pois, suas questões são resolvidas em outras instâncias. Desta forma, as práticas dos conselheiros tutelam os pobres, oferecem auxílio e assistência por meio de procedimentos de controle e assujeitamento.

Nietzsche, ao falar da compaixão, da assistência e da caridade afirmou que sempre que somos notados como sofredores, nosso sofrimento é interpretado superficialmente uma vez que “nossos ‘benfeitores’ são, mais do que nossos inimigos, diminuidores de nosso valor e de nossa vontade” (NIETZCHE, 2012, p.338). No impulso de socorrer é retirado do outro aquilo que o sofrimento tem de pessoal, ou seja, não é possível interpretar o sofrimento alheio a não ser a partir de nossas convicções e ideais. Assim: “na maioria dos benefícios prestados a infelizes,

há algo de revoltante na frivolidade intelectual com que o compassivo faz o papel de destino” (NIETZCHE, 2012, p.338). Fazer o papel de destino significa sentir-se no direito de definir a vida das pessoas como ocorre muitas vezes no CT: “Você tem que frequentar à escola”, “Vai ser encaminhado para uma instituição”, “Esta família é desajustada e precisa de intervenção”. Não há o questionamento em relação aos desejos da pessoa atendida.

Desta forma, quando se oferece proteção, assistência e ajuda através dos diversos dispositivos sociais criados para este fim, cabe a pergunta: a quem se quer proteger? Evocamos Nietzsche novamente e ele nos responde:

O acidente do outro nos toca e faria sentir nossa impotência, talvez nossa covardia, se não o socorrêssemos. Ou então traz consigo mesmo uma diminuição de nossa honra perante os outros ou diante de nós mesmos. Ou ainda vemos nos acidentes e no sofrimento dos outros um aviso do perigo que também nos espia; mesmo que fosse como simples indício da incerteza e da fragilidade humanas que pode produzir em nós um efeito penoso. Rechaçamos esse tipo de miséria e de ofensa e respondemos com um ato de compaixão que pode encerrar uma sutil defesa ou até uma vingança. Podemos imaginar que no fundo é em nós que pensamos, considerando a decisão que tomamos em todos os casos em que podemos evitar o espetáculo daqueles que sofrem, gemem e estão na miséria: decidimos não deixar de evitar, sempre que podemos vir a desempenhar o papel de **homens fortes e salvadores**, certos da aprovação, sempre que queremos experimentar o inverso de nossa felicidade [...]. (NIETZCHE, p.133, grifos nossos).

Uma política voltada para o assistencialismo a fim de garantir o bem-estar social, acaba por reforçar a sujeição dos corpos, por meio da biopolítica que nega as singularidades em cada situação. No âmbito de atuação do CT é necessário inventar práticas que fujam do viés da caridade e bem fazer, é preciso como ressaltou Nietzsche deixar o “papel de homens fortes e salvadores”, pois somente com a abertura ao diálogo é que se pode produzir outras práticas. Mas como se dá a relação entre a escola e o CT? É pautada no diálogo ou no assistencialismo?

O conselho tutelar, inovação introduzida pelo ECA com a função de zelar pela garantia dos direitos da infância e da adolescência é um órgão público, que como outros, tem a marca da fiscalização, do controle e da conciliação. A escola, num primeiro momento, passou a vê-lo como um novo instrumento de interferência no seu fazer cotidiano.

A mediação necessária entre essas duas instituições não se dá sem conflitos: se por um lado tem a “necessária” atuação do conselho tutelar, por outro, há a resistência de professores e gestores nos tratamentos de várias situações que

notoriamente extrapolam o “fazer” da escola definido a partir de certas concepções pedagógicas. Em alguns casos, a escola solicita o apoio externo tendo em vista a complexidade da situação; em outros, se ressentem da intervenção do CT. Aparentemente, na construção das relações entre o conselho tutelar e a escola, deflagrou-se uma relação no mínimo incômoda, pois primeiramente, a escola sentiu-se invadida e, em seguida, buscou alternativas para melhor convívio e adaptação a essa nova realidade.

O ECA em seu artigo 53 trouxe mudanças que causaram um impacto direto nas relações cotidianas da escola ao definir que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). O direito à educação e à cidadania, já discutidos neste trabalho, ajudam a compor uma rede de controle e normalização da infância. Neste mesmo artigo da legislação é assegurada a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o direito de ser respeitado por seus educadores; o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência e ainda o direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O direito de igualdade de condições para acesso e permanência na escola nos faz pensar nas questões vividas no cotidiano em que muitas crianças deixam de frequentar as aulas por falta de recursos, inclusive de passagem, e quando o CT é acionado os pais são responsabilizados e são lembrados que compete a eles, como provedores, garantir recursos para que os filhos estudem. Os pais escutam, dizem saber disso, e prometem tentar resolver o problema. Após uma intervenção assim o que fica é um grande sentimento de incompetência e culpa dos pais que não conseguem garantir a frequência regular de seus filhos à escola. A culpabilização é uma estratégia da subjetividade capitalística que retira a dimensão social, política e econômica dos processos e faz recair sobre o sujeito toda a responsabilidade pelas suas mazelas. O Estado ainda se propõe como bem-feitor por meio dos diversos programas de assistência que promove.

Uma análise de alguns programas como redução do valor do transporte para estudantes, merenda escolar, distribuição de livros didáticos e o bolsa escola revela que eles garantem a permanência e o acesso de todas as crianças e adolescentes

na escola. Este fato é demonstrado nos dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) ao apresentar uma taxa de 24 % de evasão ou abandono da escola em 2010. Em virtude desta evasão a cada quatro alunos que iniciam o ensino fundamental no Brasil, um abandona a escola antes de completar a última série (UOL, São Paulo em 14/03/2013).

Somado a isto, convém ressaltar que práticas escolares muitas vezes autoritárias e formatadoras de comportamentos contribuem diretamente para a evasão da criança, sobretudo a pobre, pois os investimentos em educação se pautam nas perspectivas sociais que pregam valores e princípios moralizantes com foco na “obediência às leis”, “nos bons costumes” e na “punição dos culpados”. As práticas educativas repressivas no cotidiano escolar acabam por impor limites rígidos e saciar o desejo de punição e denúncia fazendo com que alunos, pais e professores solicitem o afastamento de alunos que “não se enquadram” no modelo que julgam ser o correto. Igualmente, tais práticas fazem com que alguns educadores afirmem que a escola se tornou um lugar de conflitos e desordem depois da criação do ECA, como defendido por uma professora do Curso Normal: “O ECA nos impede de atuar mais energicamente em casos de indisciplina e dá às crianças o direito de contestar inclusive nossos critérios avaliativos. Acho isto um absurdo que só serve para a escola ficar cada vez mais desacreditada.” O posicionamento da professora revela o quanto é difícil dialogar e instituir práticas participativas na escola. Uma diretora de escola, ao ser perguntada sobre como ela informa os pais sobre a proposta pedagógica de sua escola, disse que “isto é uma bobagem, os pais não querem e nem precisam saber detalhes da rotina escolar. Afinal, a gente não fica questionando o médico sobre seus métodos de trabalho. Por que devem os pais palpitar e interferir na escola?”²⁵

A dificuldade da professora em partilhar com os pais sua proposta pedagógica e considerá-los incapazes de participar, opinar e contribuir com a rotina escolar pode ser compreendida pela análise de Foucault ao afirmar que existe um sistema de poder que invalida o saber das massas e coloca os intelectuais como agentes da consciência para dizer a muda verdade de todos (FOUCAULT, 1979g, p.71). Desta forma, a professora se vê no papel de intelectual e somente ela pode dizer como a escola deve funcionar. Já os pais devem confiar na escola sem questionar suas

²⁵ Falas colhidas em conversas com professores sobre o ECA e o CT.

práticas.

Atualmente, a escola convive com o CT e estabelece com este uma relação que envolve a família. Assim, professores, pais e conselheiros atuam para resgatar os “direitos” infantil e juvenil. Neste contexto, tanto a escola como a família estão presentes na vida da criança e são atravessadas pelo CT.

Com a finalidade de garantir o direito à educação, o ECA determina que as escolas notifiquem o CT casos de violência, falta às aulas e sucessivas repetências como descrito no artigo 56:

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:
 I - maus-tratos envolvendo seus alunos;
 II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
 III - elevados níveis de repetência. (BRASIL,1990)

A partir da legislação nos compete perguntar: a escola encaminha crianças ao CT? Em que situações?

Os registros do CT e da própria escola revelam que são encaminhados ao CT os casos de suspeita de maus tratos, de faltas sucessivas e principalmente indisciplina e mau comportamento dos alunos. Raramente, porém, se encaminham crianças com elevados níveis de repetência ou dificuldade de aprendizagem. E novamente interrogamos: o que acontece após o encaminhamento?

Após o encaminhamento da escola, inicia-se o processo de investigação e aconselhamento que é uma das atribuições do CT. Aconselhar tem o sentido de regular a vida do outro sob uma fachada de liberdade como denunciou Donzelot: "O conselho é o ato que melhor caracteriza a **igualdade**, pois resulta ao mesmo tempo do desejo de influenciar, da parte daquele que o dá e da **perfeita liberdade** da parte de quem o recebe" (DONZELOT, 1986, p.64. Grifos meus). Os conselhos funcionam como vetores morais e segundo Donzelot (1986, p.64) permitem a transposição da dependência à "influência legítima". Embora se diga que os aconselhados são livres para acatar os conselhos, segui-los é condição para receberem quaisquer benefícios da maquinaria filantrópica da atualidade, como apoio das Organizações Não Governamentais - ONGs ou ajuda de Organizações Governamentais - OGs. O oposto, ou seja, rejeitar os conselhos, implica em punições e ameaças pois, há na pobreza e nos pobres "desvios" que precisam ser moralizados e normalizados como

"essa parte de irresponsabilidade, de preguiça, de devassidão que existe em toda miséria" (DONZELOT, 1986, p.67). Segundo Lemos:

"Após a abertura política brasileira, ampliou-se uma complexa filantropia de tutela das crianças, dos adolescentes e de seus familiares, gerindo os supostos perigos que cercariam as crianças e adolescentes e corrigindo os corpos das crianças e adolescentes que já estariam classificadas como "desadaptados" e "perigosos" pelos peritos da norma" (LE MOS, 2008).

As famílias passam a ser alvo direto da vigilância e do controle através da escola e do conselho tutelar, elas aparecem como colonizadas, na expressão de Donzelot, por meio da medicina, da psiquiatria e da pedagogia no cotidiano (DONZELOT, 1986, p.97). As histórias são apartadas de sua dimensão política, social, cultural e econômica permanecendo apenas os conselhos moralizantes, que dizem o que deve e como deve ser feito, baseados em regras definidas como corretas, justas e que são repetidas mecanicamente. Não se investigam as dificuldades que existem ao se fazer escolhas nesta vida maquiônica marcada pela obediência utilitarista tão necessária na sociedade capitalista.

Um caso ocorrido com um adolescente em Volta Redonda ilustra a arbitrariedade dos "conselhos". Um jovem de 15 anos estava em uma festa tradicional na cidade. Ele consumiu bebidas alcoólicas e sentiu-se mal. Seus colegas o levaram a um posto de atendimento na própria festa e logo sua família foi acionada. A mãe, ao chegar ao posto médico, foi recebida por um conselheiro que a convocou a comparecer ao CT junto com o filho no dia seguinte. No horário estabelecido, ela e o adolescente compareceram. O conselheiro conversou com eles e perguntou ao jovem se ele costumava beber, o rapaz respondeu que era a primeira vez que ficava alcoolizado embora já tivesse experimentado bebidas alcoólicas outras vezes. O conselheiro repreendeu o jovem e também a sua mãe. Ele os informou que colocaria o adolescente num programa de prevenção ao abuso de drogas do Grupo de Atendimento Integral ao Adolescente (GAIA)²⁶. A mãe levou o filho ao GAIA e lá foi informada que ele passaria por uma avaliação social, psiquiátrica e psicológica e que após a triagem seria encaminhado para um determinado grupo de atendimento. Logo após a primeira sessão de atendimento, o jovem falou para sua mãe que não gostaria de participar daquele grupo uma vez que

²⁶ O Grupo de Atendimento Integral ao Adolescente (GAIA) é um centro de tratamento para usuários de drogas mantido pela Fundação para a Infância e Adolescência (FIA).

havia dependentes químicos e pessoas em fase de reabilitação por abuso de diversas drogas e que ele estava destoando do grupo. Entretanto, o jovem só foi liberado após frequentar as sessões conforme a indicação do CT. Mãe e filho acharam um exagero e também uma exposição desnecessária do adolescente naquele grupo. O jovem revelou seu sentimento sobre o CT: “Eles não queriam me proteger, me pegaram para mostrar serviço. Outros rapazes que estavam bebendo na mesma festa foram dispensados e eu tive que passar por toda aquela humilhação. Às vezes eu me sentia como um bandido muito perigoso que precisava ser contido. Foi horrível”. A mãe declarou: “Fiquei muito deprimida e até hoje esta história me incomoda. Meu filho foi tratado como um delinquente e eu como uma mãe incosequente. Houve exageros nas medidas adotadas em nosso caso. Tentei falar, mas não fui ouvida. Espero nunca mais precisar do CT para nada.” A fala da mãe revela que ela não questiona a punição, mas o seu rigor. Esta posição corrobora o desejo de punir presente em nós pois, “vivemos o desejo de ser polícia” (PASSETTI, 2011, p.52)

A mãe ainda questionou: “Eu e meu filho fomos punidos e os organizadores da festa que vendem bebidas para menores, não deveriam ser punidos com o rigor da lei?” Tal questionamento nos remete ao artigo 5º do ECA que determina: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma de lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. A análise deste caso nos move aos questionamentos: foi opressora a forma como foi conduzido o caso relatado? Houve, e ainda há, negligência e omissão do Estado e da sociedade em questões como o abuso de álcool por crianças e adolescentes? As medidas adotadas são atravessadas pela lógica da punição? O abuso de bebidas alcoólicas é uma questão individual de poucos adolescentes ou é um problema coletivo que precisa ser discutido na esfera social, política e econômica?

Este caso evidencia a aplicação de conselhos moralizantes e seus efeitos de controle e vigilância sobre os adolescentes e suas famílias. Outrossim, revela também a individualização de um problema coletivo que é uso de bebidas alcoólicas por adolescentes. Como desdobramento neste caso, poderíamos interrogar que táticas e estratégias foram utilizadas no combate ao abuso de álcool pela população jovem da cidade. E ainda, qual o objetivo do atendimento do jovem em questão: proteção, controle, punição, vigilância? Quais os efeitos produzidos?

Neste, e em muitos outros, casos o Estado e a própria sociedade são isentos de qualquer responsabilidade. Através do governo das famílias se produz a culpa e os culpados como descreve Lemos:

Esse dispositivo tutelar incide sobre os corpos, ordenando-os, moralizando-os; o governo das famílias é a legitimação de um processo que as desqualificam frente às prescrições dos especialistas; frente aos discursos competentes, às falas autorizadas de médicos, de educadores, de psicólogos e assistentes sociais dirigidas às famílias, produzidas como ignorantes e incompetentes para gerir suas questões (LEMOS, 2004).

Se os questionamentos feitos a partir deste caso são difíceis e provocativos, por outro lado, nos remetem também a outras perspectivas, pois histórias como esta podem oferecer referências para pensar as políticas públicas para crianças e adolescentes por outras lógicas e percursos.

No CT de Volta Redonda, os conselheiros afirmam que a escola envia com frequência relação de alunos faltosos, ou seja, que apresentam mais de 50% do máximo de faltas permitido pela lei²⁷. Nestes casos, eles chamam os responsáveis e “aconselham” mostrando que se os pais não garantirem a frequência às aulas poderão perder o pátrio poder, uma vez que é crime manter crianças fora da escola. Se a situação persistir é feita uma advertência aos pais que devem periodicamente levar atestado de frequência regular à escola e apresentá-lo ao CT. Quando tais medidas são insuficientes os responsáveis são representados no ministério público através de um processo administrativo.

Nesta ocasião, foi perguntado aos conselheiros o que eles acham dos casos da família de Belo Horizonte e de Caratinga que optaram pela educação domiciliar e retiraram seus filhos da escola. A reportagem apresentada na televisão (G1- Portal de notícias da Globo de 17/02/2013) destacou que um dos motivos para uma das famílias retirar seus filhos da escola e oferecer estudos em casa é a péssima qualidade da escola brasileira: “Eu lembro quando eles faziam a interpretação de texto, eu mais interpretava para eles do que eles mesmos” destacou a mãe. Ela disse ainda que em casa, o filho tem um cantinho de estudo, o escritório da casa: “Ele não tem um rotina muito rígida, uma quantidade específica de horas para

²⁷ A LDB em seu artigo 12 inciso VIII estabelece que compete a escola notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. O percentual máximo é de 25% das aulas.

estudar, mas uma coisa é obrigatória todos os dias: a leitura”. O jovem estudante de 13 anos foi perguntado se gosta mesmo de estudar em casa e afirmou: “Prefiro, porque aqui eu consigo estudar tranquilo”.

Mesmo assim, a Justiça determinou que as crianças devam voltar para a escola no prazo de 30 dias, porque a legislação brasileira não prevê a educação domiciliar. No outro caso apresentado, os pais estão enfrentando uma batalha judicial e devem mais de R\$ 10 mil reais de multas, além de responderem criminalmente por abandono intelectual: “Nós corremos esse risco e estamos dispostos a ir até as últimas consequências” afirmou o pai dos dois adolescentes hoje com 18 e 19 anos. O pai defende o benefício que os filhos tiveram com a educação domiciliar: “Eles se tornaram autodidatas, sem aquela dependência para serem ensinados para aprender”. Os jovens concordam com os pais e disseram que: “Em casa a gente aprendeu a gostar daquilo que a gente estava aprendendo e a gente mesmo fazia os horários e todo o esquema de estudo”. Para mostrar a superioridade da educação que estavam oferecendo aos filhos e que o processo de abandono intelectual é improcedente, os jovens quando tinham 12 e 13 anos prestaram e passaram no vestibular de Direito. A aprovação é considerada pela família uma prova contundente da superioridade da educação que estão recebendo em casa.

Esta família tem ainda uma filha de cinco anos que já está alfabetizada desde os quatro anos, inclusive em inglês. Os pais argumentam: “Nossos filhos não precisam da escola. A escola deve ser a última alternativa”. Esta opinião não é compartilhada pela pedagoga entrevistada que afirmou que “quem não tem convívio escolar deixa de interagir e perde a essência da convivência comunitária”. Os pais se defenderam dizendo que os filhos brincam com outras crianças, frequentam aulas de música e sabem mais que a maioria das crianças de suas respectivas idades que estão na escola. Para o promotor da infância e juventude de Belo Horizonte, esses pais desrespeitam o Estatuto da Criança e do Adolescente, que determina como “direito” da criança que os pais as matriculem na rede regular de ensino. Ele multou os pais por desrespeito ao estatuto e informou que eles também podem perder a guarda dos filhos se os adolescentes não voltarem à escola.

A discussão do caso no CT foi interessante, pois eles disseram reconhecer que as crianças não estavam sofrendo abandono intelectual, mas lei é lei. “Elas precisam estar na escola e se a escola não é boa, a família deve complementar o

conhecimento, mas todos precisam frequentar a escola”. Neste ponto foi perguntado por que todos devem frequentar a escola e as respostas foram que a escola é essencial para a vida em sociedade. As respostas dos conselheiros confirmam o pensamento de Donzelot ao afirmar que a escola foi criada como mecanismo de difusão da norma na totalidade do corpo social. Através dela se poderia organizar a vida e a missão social do professor passa a ser “fazer penetrar, por seu intermédio, a civilização no lar” (DONZELOT, 1986, p. 75).

Decerto, a escola, o CT e as famílias estão imbricados no processo de subjetivação. Assim, como estas instâncias se relacionam no cotidiano? O que pede a escola ao CT? Como interfere o CT na escola e em suas famílias?

5.1 As demandas escolares ao Conselho Tutelar

O que é o CT para as famílias, para os alunos e para a escola? Uma ocorrência em uma escola retrata como os professores, as famílias e as crianças vêem o CT. Em uma escola de ensino fundamental uma professora repreende seu aluno de 6 anos que ela considera agitado e sem limites. Como as broncas foram insuficientes para contê-lo, ela por fim o ameaça: “Agora não tem mais jeito vou ter que ter que te enviar para o CT”. A criança neste momento fica apavorada e pergunta: “Tia, eles vão me prender? Eu não quero ficar na cadeia.” A professora aproveitou a situação para intimidar o aluno que momentaneamente se aquietou. A cena foi presenciada por uma estagiária do curso normal que relatou que os olhos do aluno externavam medo em meio às lágrimas que escorriam silenciosamente. Em muitas outras escolas o número do telefone do CT fica em local estratégico e qualquer ato considerado indisciplina é contido sob a ameaça de encaminhamento ao órgão paradoxalmente criado para proteger as crianças e que tem sido muitas vezes usados pela escola como recurso de ameaça e controle da disciplina.

Para os professores esta parece ser uma função adequada para o CT e uma professora chegou a afirmar: “o CT faz muito pouco pela escola, a gente liga, encaminha os nomes dos indisciplinados e pede ajuda, mas nem sempre eles tomam providências”. Fica muito evidente na fala da professora que ela entende o CT como órgão para resolver o problema de indisciplina na escola e ao ser

questionada sobre isso, ela disse que controlar os indisciplinados é o modo de garantir o direito a aprendizagem dos demais alunos. Já os conselheiros dizem que procuram ajudar a escola intervindo nos casos mais graves de indisciplina, às vezes bastando conversar com os pais, em outros casos sendo necessário trocar a criança de escola.

A relação da escola com o conselho tutelar, no município de Volta Redonda, no enfrentamento diário das questões relativas à crianças e adolescentes se constitui muitas vezes em um discurso vazio e perigoso, em defesa da criança e do adolescente em que a atuação do conselho tutelar na escola se dá, não em termos de omissão ou incompetência, em defesa dos interesses da escola e não da criança. A escola, algumas vezes, com seu discurso, se apropria das ações do conselho tutelar, distorcendo suas atribuições, colocando tais ações, não em função do “menor”, mas em função do bem-estar dela mesma.

Na relação entre escola e conselho tutelar parece haver uma apropriação pela escola do Estatuto da Criança e do Adolescente e certa influência sobre a ação do conselho em seu favor. Foucault nos sinaliza sobre este perigo ao afirmar que: “O Grande jogo da história, será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso, e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto”. (FOUCAULT, 1979 c, p. 25) Desta forma, a escola muitas vezes faz um uso do CT em defesa de seus interesses ou de suas necessidades. Para exemplificar uma escola da cidade colocou uma regra para alunos, pais e professores que consistia em encaminhar para o CT todos os celulares recolhidos durante as aulas pelos professores.

O CT recebia os aparelhos e convocava os pais para fazer a entrega deles. Na ocasião os pais eram alertados sobre a proibição do uso do celular nas escolas. Em uma das conversas com os conselheiros eles afirmaram que a maior demanda das escolas era a entrega de celulares. Após a eleição e troca dos conselheiros esta prática foi abolida pelo novo grupo que relatou discordar do envolvimento do CT nesta situação que deve ser resolvida no âmbito da escola. As escolas não ficaram satisfeitas com a mudança e se queixam da falta de apoio do novo conselho.

Esta visão do CT como órgão disciplinador que deve resolver os problemas disciplinares da escola ficou evidenciada nas respostas que os alunos do Curso Normal deram a pergunta: Em que situação a escola deve acionar o CT? “Se o aluno tiver muitas faltas, mau comportamento e desinteresse em estudar”; “Em

casos de extrema urgência como agressões a alunos e professores”; “Quando os alunos não cumprem as regras da escola”; “Quando a escola tiver dificuldade com a criança e sua família”; “Quando o pai demora várias vezes em buscar a criança na escola”; “Em caso de porte de materiais inadequados, situações de furto e brigas entre alunos”; “Nos casos de brigas ou faltas”; “Quando a escola não tiver mais controle sobre a criança e não puder aplicar punições devido aos direitos delas”. Vários alunos que no próximo ano serão professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental apresentam uma concepção do CT como órgão a serviço da escola para ajudá-la a resolver problemas de disciplina. Também ficou evidenciada a visão controladora e fiscalizadora em relação às famílias ao se esperar punições para os pais que atrasam ao buscar os filhos na escola ou mesmo que permitem que eles levem o celular para aula.

Neste sentido, incorre-se no equívoco de defender a punição como solução e revela o distanciamento da escola em relação aos seus próprios alunos e suas famílias uma vez que, não se consegue resolver na escola os problemas ali surgidos. A escola se considera incapaz de lidar com seus alunos e recorre ao CT que passa a receber os “problemáticos”; “rebeldes” e “indisciplinados”. O CT se torna o interlocutor entre a escola, o aluno e sua família. Ele opera pela normalização e enquadramento das crianças e jovens com um discurso de prevenção e do bom comportamento.

Outro relato de um caso presenciado por uma estagiária revela que a família muitas vezes ao ser convocada à escola e diante das diversas queixas feitas, pede que o filho seja enviado ao CT para que receba uma punição. A expectativa dos pais é que o medo dos conselheiros possa modificar o comportamento do filho. Assim, o CT de certa maneira é um espaço de ameaça, punição, correção e modelação utilizado pelos pais, professores e diretores.

A escola apresenta inúmeras queixas sobre seus alunos como a indisciplina, a rebeldia, o desrespeito, o furto, a violência, o uso do celular, o uso de drogas, os namoros e o sexo, o desinteresse, a apatia, as dificuldades de aprendizagem e a falta de apoio da família. Entretanto, embora estas sejam queixas de quase todas as escolas, o problema é sempre tratado como caso particular ou seja, um desvio do aluno e uma incompetência de sua família. A escola, diante dos inúmeros casos, e o próprio CT frente às demandas desta ordem, não abordam o problema como uma questão social, mas como casos individualizados como bem descreveu Scheinvar:

“Constata-se que, em vez do caso encaminhado ao conselho tutelar ser uma forma de colocar em análise as políticas sociais, ele também é abordado em uma dimensão isolada e, geralmente como uma situação limite, imponderável e perdida [...]” (SCHEINVAR, 2004, p. 158).

A legislação determina que a escola encaminhe alunos com elevados índices de repetência. De acordo com o CT estes encaminhamentos têm pouca incidência. Uma diretora de uma escola pública de periferia informou que embora ela possua alguns casos de sucessivas repetências ela não os encaminha ao CT, pois nunca soube que isto era necessário e nunca foi solicitado. Como desdobramento desta situação nos cabe perguntar: por que a escola apesar ter casos de alunos com sucessivas reprovações não os encaminha ao CT? É por desconhecimento apenas? Ou pode ser uma estratégia para não se expor temendo questionamentos sobre as medidas adotadas para a superação das dificuldades?

E quando o CT recebe encaminhamentos de alunos com elevados níveis de repetência, qual o procedimento adotado? Os conselheiros informaram que procuram encaminhar os alunos com sucessivas repetências para os serviços especializados de medicina e psicologia. O interessante nestes casos, é que a escola não é questionada sobre sua prática e a criança com dificuldades de aprendizagem é rapidamente diagnosticada como portadora de algum transtorno ou distúrbio de aprendizagem. Não se problematizam os métodos de ensino, a estrutura da escola, as possíveis falhas pedagógicas, ou seja, “não se problematizam as relações, mas decretam-se alguns sujeitos como problemas, como responsáveis por um quadro social e político instalado” (SHEINVAR, 2006, s/p).

O CT está presente cotidianamente na escola, seja pelo encaminhamento de diversas situações vivenciadas ou pela simples ameaça de fazê-lo. O que de fato interessa, não é nem a escola, nem o CT, mas as relações entre estes equipamentos. A escola encaminha famílias consideradas desajustadas e os alunos tidos como problemáticos. As famílias denunciam a escola e os professores nas supostas violações de direitos. O CT controla, regula e disciplina a partir dos encaminhamentos e queixas recebidas. Muitas vezes a escola faz um uso do CT de acordo com sua conveniência e ele passa a operar por outras lógicas que não a defesa das crianças e adolescentes. Entretanto, “a presença do Conselho Tutelar tem sido uma forma de extrapolar os muros da escola e obrigá-la a conectar-se de forma crítica com a cadeia de processos produtores de exclusão social, na qual ela

também está inserida”. (SCHEINVAR, 2004. p. 164)

Um fato que fica evidente no CT é o desejo de solucionar todos os casos. Parece que não se pode dizer nunca “não sei o que fazer”. Há uma grande preocupação de rapidamente responder as demandas para se evitar ser visto como displicente ou incompetente. A ansiedade em resolver tudo em pouco tempo, muitas vezes impede uma reflexão cuidadosa ou uma escuta atenta que possibilite o diálogo entre os envolvidos na questão. A questão mais importante não deve ser quantos casos foram “atendidos” ou se todos foram “resolvidos”, mas problematizar o que entende como “caso”, “demanda”, “problema”, violação de direito e o modo como opera o conselho (SCHEINVAR, 2004, p.163)

Ao se pensar nas práticas, seus efeitos e na relação entre a escola e o CT se pode construir novas subjetividades, outras histórias e uma política pública voltada para resgate do sentido coletivo da vida. A atuação coletiva e livre dos modelos instituídos permite a construção de um saber provisório que reconhece as singularidades e recusa práticas de controle e individualização que empobrecem a existência. Assim, se podem potencializar espaços como a escola e o conselho tutelar e fazer dos conflitos, diálogos e tensões existentes, possibilidades de deslocamentos de verdades naturalizadas que ampliem a potência da existência humana.

É inegável que a criação dos conselhos tutelares pode se constituir numa nova prática de diálogo e de construção coletiva em que não se precisa de respostas prontas e definitivas. Tanto a escola quanto o CT podem coletivamente se aventurar na construção de outros possíveis modos de atuar, de ser, de pensar, enfim de viver. Para isto, é vital desconstruir, construir e reconstruir novas subjetividades que reconheçam a singularidade e possibilitem as mudanças sonhadas na elaboração do próprio ECA que traz em seu bojo a marca da coletividade, da luta e da democratização como fontes inspiradoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS : Tecer e destecer: uma prática necessária

A escola e o CT são espaços que operam pela normalização, disciplinarização e controle. Entretanto, são espaços potentes em que novas práticas podem ser efetivadas, buscando vias de escape às capturas da sociedade de controle.

O conto de Marina Colasanti, intitulado “A Moça Tecelã” apresenta uma sucessão de acontecimentos que misturam ficção e realidade. Em sua narrativa, ela parece ter inventado um modo de nos levar à reflexão sobre esta vida maquínica que a subjetividade capitalística nos impõe. Através da magia e do encantamento Colassanti produziu um texto contemporâneo com elementos dos contos tradicionais que pode nos ajudar a pensar sobre nossas práticas.

A narrativa não começa com o tradicional “Era uma vez...”, mas sim, com a descrição de uma jovem moça junto ao seu tear: “Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear”. Ela tinha o poder de tecer tudo que precisava e desejava: “Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte”. Assim ela tecia o dia, a noite, as estações do ano, o sol, o vento, a chuva, enfim, a própria vida comparada a um infundável tapete: “[...] depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora à hora, em longo tapete que nunca acabava.”

Ao sentir fome, tecia frutas, peixe e se alimentava. Ao sentir sede tecia leite. “Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias”.

A moça vivia a tecer e sentia um grande prazer nisto. Escolhia as linha com cuidado e admirava seu próprio trabalho. Ela era uma pessoa com autonomia e o ato de tecer neste conto pode ser entendido como uma atividade produtora de cultura, de bens e de prazer atravessando a vida. De certa forma, todos nós somos tecelões, tecemos nossas histórias, nossos medos, nossos conflitos, nossas alegrias atravessados pelos dilemas, “verdades” e discursos de nosso tempo.

Paul Veyne, ao falar da “verdade” de cada pessoa em cada época afirmou: “A cada época, os contemporâneos estão, portanto tão encerrados em seus discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e

até mesmo o fato de que há um”. (VEYNE, 2011, p. 25). Assim, estamos tão envolvidos em nossas histórias que é muito fácil viver sobreimplicado, ou seja, desperceber os efeitos de cada uma de nossas ações. Isto acontece na escola e no CT quando professores, conselheiros e também usuários destes espaços não percebem o “aquário” que os restringe e modela. E quem ou o que pode ser este aquário? A análise feita nesta tese evidencia que a legislação, as lógicas punitivas, os discursos midiáticos e muitas práticas instituídas atuam como “aquários falsamente transparentes” ao limitar, controlar e cercear a vida das pessoas. Agimos a partir das subjetividades que nos produziram e que nós mesmos ajudamos a produzir. Assim não só estamos no “aquário” como muitas vezes somos o “aquário”. A escola e o CT quando reprimem, estabelecem normas rígidas e tentam definir a vida das pessoas sob a lógica da proteção, são para seus alunos e usuários um pequeno e apertado “aquário”. Mas quando estes equipamentos são cerceados pela legislação, pela burocracia administrativa e temem ser acusados de ineficácia e negligência no cumprimento da lei, estão eles mesmos aprisionados em supostos “aquários”, pois vivemos sob a égide da lógica da fiscalização em que todos se vigiam mutuamente e temem ser processados uma vez que:

Aplicar a lei significa submeter as práticas a julgamentos, [...] emitir uma sentença. [...]. Entretanto, a lei é um modelo formulado para conter qualquer escape. [...] As histórias que não se enquadram na lei são crimes.[...] entendem as vidas da população como erro, distorção, desestrutura, sem abrir espaço para pensar que tais vidas podem ser (e são) de outras formas e que a lei nada mais é que um instrumento coativo que induz a desqualificação do múltiplo. (SCHEINVAR, 2011, p.33)

No conto, a hábil tecelã tecia tudo que precisava, pois: “Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer”. Mas um dia talvez pelas exigências de seu tempo, pelas subjetividades que a constituíam, ou pela própria incompletude humana, ela desejou um marido. Talvez ela tenha pensado em um companheiro com quem pudesse discutir planos, projetos e ideias. A moça não titubeou escolheu as linhas e pôs-se a tecer: “E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.” Foi uma alegria ao ver materializado seu desejo por um companheiro e ela pensou nas alegrias que teriam juntos, nos filhos que teceriam e que ela nunca mais sentiria solidão.

O marido tecido a partir do desejo da moça, este último, produzido pelas “verdades” de seu tempo entrou em sua vida com muita autoridade, pois ele “meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida”. O desejo da moça de ter um marido pode ser comparado aos desejos produzidos subjetivamente pelas demandas de nosso tempo como frequentar à escola. Este desejo está tão introjetado em nós que chegamos a pensar que a escola sempre existiu e sua existência se tornou uma “verdade” inquestionável. Entretanto, nesta tese, no capítulo um, destacou-se a escola como um projeto da modernidade ou seja, uma construção histórica, marcada no tempo e espaço. Em seus estudos sobre a história da criança Ariès aponta que a partir do século XV surge a preocupação com a educação, pois se percebe a criança como despreparada para a vida adulta. Ela precisaria de instrução escolar. Assim, a família assumiu uma função moral e necessitou da educação escolar para melhor preparar seus pupilos para a vida. (ARIÈS, 2011, p. 194) E como funciona esta escola?

O universo escolar é marcado por práticas pastorais, disciplinares e de controle que produzem efeitos no cotidiano. As práticas pastorais se caracterizam pelo zelo, pelo cuidado e o professor assim, se assemelha ao pastor que cuida das ovelhas. Ele é neste contexto o sacerdote, a “tia” com uma função de proteção. O magistério é visto como uma profissão sagrada. Entretanto, do pastorado nasce a disciplinarização que marca a escola e tem como foco moldar o corpo, adestrar e enquadrar por meio de rigorosas regras, que se forem descumpridas aplicam-se punições. Foucault ao falar do poder disciplinar afirma que: “a disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.” (FOUCAULT, 1987, p. 164). O poder disciplinar na escola se organiza através de instrumentos simples como o olhar hierárquico do diretor sobre professor e do professor analisando, julgando e avaliando o aluno. Assim, professores e alunos são objetos e também instrumentos disciplinares. Ele utiliza também as sanções normalizadoras sempre que as regras são descumpridas. Embora os estilos de sanções tenham se modificado ao longo da história, a lógica é a mesma, ou seja, punir os desvios: atrasos, ausências, interrupções de tarefas, desatenção, etc.

Há na escola uma evidente interação das tecnologias disciplinares com a subjetivação de homem e de sociedade produzidas por meio do poder pastoral. No poder disciplinar o objetivo é moldar o corpo, adestrar, definir um padrão e

enquadramento de comportamentos por meio da disciplina. No poder pastoral o controle se dá pela via do cuidado, da proteção, pelo zelo do pastor.

Embora a sociedade contemporânea seja atravessada por práticas pastorais e disciplinares, ela é marcada pelo controle que busca a massificação do homem. Este poder chamado biopolítico é exercido sobre a população que deve ser governada. Assim a escola passou a funcionar por meios de controles mais difusos, mais fluídos. As relações sociais são atravessadas por sistemas de informação e comunicação e produzem subjetividades e enquadramento. O poder pastoral e o poder disciplinar permanecem associados a outras formas de enquadramento na sociedade de controle.

Na sociedade de controle, o Estado liberal prega a liberdade, mas a gestão dela implica limitações e controle que possam proteger a própria liberdade. No caso da educação, isto se assenta sobre o pretendido direito à educação. No caso brasileiro, a “liberdade” e o “direito” à educação estão atrelados a obrigatoriedade de frequentar à escola. Medidas como colocação de câmeras, catracas eletrônicas e *chips* nos uniformes são defendidas e aclamadas como necessárias numa sociedade em que todos vigiam todos.

Neste contexto de controle e vigilância, o CT se torna uma estratégia importante, pois ele tem entre as suas tarefas garantir os direitos e isto implica o controle das famílias no modelo defendido como adequado. Assim, tanto a escola quanto o CT atuam de forma pastoral, disciplinadora e controladora, pois não há rupturas neste processo e sim acumulação de modos de agir e isto se manifesta nas práticas do cotidiano. Como “pastores”, tutelamos e queremos trazer a “solução”, o “cuidado” e o “zelo” ao nosso aluno, seja na escola ou no CT. Disciplinamos quando estabelecemos regras rígidas e arbitrarias de conduta com ameaças e punições para os casos de descumprimentos delas. Controlamos a todo o momento através de notas, relatórios, diários e em muitos casos através dos aparatos eletrônicos disponíveis como: câmeras, *chips*, cartões magnéticos, detector de metais, etc.

No segundo capítulo desta tese, buscou-se analisar a criação dos conselhos tutelares como órgãos de defesa dos direitos das crianças e adolescentes. O liberalismo prega a liberdade como seu fundamento principal e se articula com as leis como instrumento de assegurar os direitos conquistados através de lutas sociais. Neste contexto, o Brasil deu início ao seu processo de redemocratização a partir dos anos 80 após o fim da ditadura militar que se manteve no poder no

período de 1964 a 1979.

Assim, a Constituição Federal do Brasil de 1988 é entendida como um marco histórico de conquista dos direitos. Ela defende entre outras coisas os direitos fundamentais de crianças e adolescentes e define que a família, a sociedade e o Estado são responsáveis por assegurá-los. Ela estabelece ainda que crianças e adolescentes sejam prioridades e devam ser protegidos de qualquer forma de maus tratos, opressão e negligência, e para a garantia destes direitos foi aprovada a Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990 que criou o ECA. A partir de então, passou-se a reconhecer crianças e adolescentes não mais como “irregulares” ou “menores infratores” mas como sujeito de direitos. Através do ECA foram criados os conselhos tutelares, como órgãos não jurisdicionais, para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes.

Na sociedade do controle, a lógica dos direitos e todos os discursos de proteção se ligam ao desejo de segurança e justiça. Assim, em nome da proteção se justificam diversas políticas sociais voltadas para o controle das supostas situações ou pessoas perigosas. Cada vez mais a delação se faz necessária para o controle das pessoas. Uma importante ferramenta de delação é o disque denúncia que opera através do anonimato do delator. O CT de Volta Redonda informou que as suas principais demandas se dão por meio de denúncias anônimas e eles defendem o anonimato como segredo de justiça. O importante é delatar para assegurar que dispositivos como os conselhos tutelares possam operar no controle e garantia de direitos. Não só os violadores de direitos são ameaçados pela legislação como os próprios conselheiros temem ser responsabilizados e, por isto, atuam com a grande preocupação de cumprir a lei, pois: “há terror mesmo quando aqueles que comandam tremem, porque sabem que de qualquer modo o sistema geral da obediência os envolve tanto quanto àqueles sobre os quais exercem seu poder.” (FOUCAULT, 2008b, p.265). Desta forma, usuários e conselheiros são reféns da lei. Ela é parte do transparente aquário a que estamos modelados como defendeu Veyne. (VEYNE, 2011, p. 25).

A escola e o CT com seus elementos pedagógicos, filosóficos e administrativos são mecanismos de produção de subjetividades que podem ser entendidos como processos resultantes da relação com o mundo, sendo construídos historicamente. Assim, no terceiro capítulo desta tese buscou-se analisar os efeitos das construções subjetivas na relação entre a escola e o CT e

suas implicações a partir do cotidiano.

Desta forma, tanto a escola quanto o CT são equipamentos produzidos e produtores de subjetividade que operam por meio de dispositivos ajudando a definir modos de ser, de subjetivar o sujeito através da relação entre profissionais e alunos, pela maneira como se configura a aprendizagem, a transmissão do saber, a rotina escolar, as demandas encaminhadas ao CT e as intervenções deste órgão. Eles fixam atributos aos corpos e produzem subjetividade, ou seja, modo de ver, sentir e agir produzido por máquinas ou equipamentos de subjetivação que se materializam em nosso cotidiano em espaços instituídos como a família, a escola, o conselho tutelar e o trabalho.

A subjetividade capitalística, ou seja, a que tem no capital e no consumo seu foco utiliza o espaço escolar para a construção da competência máquina em que os diversos investimentos educacionais escolares e familiares entram na constituição de um capital humano. Assim, espaços como a escola e o CT assumem um sentido muito maior, pois é preciso garantir todas as possibilidades de investimento em capital humano, sobretudo na vida das crianças.

Retornando ao conto da moça tecelã, ela agora tecia para os dois e foi por um tempo feliz. Mas aconteceu um infortúnio, o homem tecido tão cuidadosamente descobrira o poder do tear e fazia exigências: uma casa maior, um palacete, cavalos, carruagens. A mulher tecia desejos e caprichos do marido e vivia exausta com as exigências que ela nunca satisfazia plenamente: “Uma casa melhor é necessária”; “Exigiu que escolhesse as mais belas lãs”; “Tinha pressa para a casa acontecer”; “Para que ter casa se podemos ter palácio?”; “Imediatamente ordenou[...]”; “Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça”.

Este marido pode ser comparado ao sistema capitalista que está sempre exigindo mais, pois cada pessoa precisa aprimorar seu próprio capital humano. O sistema escolar corrobora a ideia do homem como um empresário de si mesmo para constituir o que Foucault denominou competência máquina. Produzir capital humano é a meta da sociedade capitalista e a escola é uma das ferramentas para isso. Neste cenário, o CT deve garantir a frequência obrigatória à escola. A escola e o CT são portanto, o que Foucault denominou como instituições de sequestro, ou seja, aquelas com o invólucro geral de “como fazer do tempo e dos corpos dos homens, da vida dos homens, algo que seja força produtiva” (FOUCAULT, 2002, p.122).

Assim como a jovem tecelã não conseguia satisfazer as exigência do marido

a sociedade atual nos captura com expectativas mercadológicas que nunca alcançamos. As exigências vão se modificando e sempre confirmando a nossa incompetência: “Você fala Inglês? E espanhol? Mas agora é necessário falar Mandarim!” Nunca somos bons o suficiente, pois nesta sociedade capitalista somos apenas mão de obra a ser escolarizada para produzir mais e melhor.

O discurso das “competências” está sempre expondo nossa incapacidade e nos culpa por não sermos bons o suficiente. Precisamos assim, da tutela e vigilância do Estado que deve nos proteger dos supostos riscos que corremos como o *bullying* que naturaliza a violência e reafirma a lógica da punição. Ao se colocar como vítima ou como causador de *bullying* se responde a todo um processo de produção de subjetividade com os efeitos que advêm a partir de então.

Na continuidade do conto da moça tecelã, seu marido decidiu colocá-la num quarto no alto da torre do novo palácio sob a justificativa de que era para a proteção dela e do tear. Ninguém poderia descobrir o mágico poder do tear e a habilidade da tecelã. Como a moça aprisionada na torre, muitas vezes somos encarcerados em lógicas que defendem direitos sob a justificativa de nossa própria proteção. Tal ideia é apresentada no caso da cigana, descrito no capítulo quatro, que teve sua filha retirada de seus braços a força, sob a alegação da proteção da criança, uma vez que, o modo de viver da cigana não se enquadra no modelo de família definido como correto. A separação da mãe e filha foi agressiva e desconheceu a singularidade delas.

A mesma lógica opera na defesa dos direitos incluindo o da educação. Pais são multados e processados por crime de abandono intelectual de seus filhos quando decidem não matriculá-los na rede regular de ensino. Eles são considerados negligentes e correm o risco de perder o pátrio poder de seus filhos mesmo quando estes estão sendo instruídos e apresentam conhecimento superior aos das crianças nas escolas. O CT atua na intervenção junto a estas famílias para que suas crianças estejam na escola. Não se questiona a escola e nem o fato de muitos alunos não aprenderem. Aliás, se não aprenderam é por culpa deles mesmos, não se esforçaram o suficiente. Emir Sader ao escrever o prefácio do livro “A educação para além do capital” menciona que “García Márquez diz que aos sete anos teve de parar sua educação para ir à escola. Saiu da vida para entrar na escola.” (SADER, 2005, p.16). Esta afirmação revela o artificialismo que se vive na escola e a necessidade de reconstrução deste potente espaço.

Ainda em paralelo com o conto da moça tecelã podemos perguntar: a quem se assemelha este marido, quando impõe expectativas demasiadas, quando encarcera para proteger e quando não ouve os desejos da moça? Não se parece com o modo de vida maquínico na sociedade de controle? Em quantas altas torres subjetivantes, como a lógica dos direitos, a produção de nossa segurança, a medicalização, a judicialização da vida temos nós também sido enclausurados? Ao colocá-la na torre o marido argumentou: “É para que ninguém saiba do tapete”. Ele ainda ao trancar a porta à chave advertiu: “Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!” Quantas vezes na escola, no CT e em nossas casas arbitramos e ainda defendemos: “é para o seu bem” ou “ só estou fazendo isto por amor”? No capítulo cinco, ao refletir sobre a relação entre a escola e o CT ficam evidenciados os conflitos e muitas vezes as tensões entre estes equipamentos. As famílias passam a ser alvo da vigilância e do controle sendo marcadas por práticas que induzem a uma obediência utilitarista.

Nietzsche, falou da “revoltante frivolidade intelectual com que o compassivo faz o papel de destino” (NIETZSCHE, 2012, p.338). O marido quis fazer o papel de destino ao sentir-se no direito de definir a vida da moça. Isto como ocorre também em espaços como a escola e o CT quando arbitramos: : “Você tem que frequentar à escola”, “Vai ser encaminhado para uma instituição”, “Esta família é desajustada e precisa de intervenção”.

Ainda no conto de Marina Colssanti, a mulher agora se via obrigada a tecer e tecendo foi ficando triste: “E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.” A mulher desejou poder novamente fazer suas escolhas e tecer com prazer. Este desejo de uma vida verdadeira pulsa dentro do homem que busca escapes, que constrói desvios que possam potencializar sua própria existência .

Assim, as relações nas escolas, nos conselhos tutelares e entre eles pode ser constituída de práticas diferentes, por outros possíveis caminhos, pois Guattari e Rolnik defendem que todos os devires se chocam contra o muro da subjetividade, ora sendo absorvido e ora sofrendo implosão, mas que “é preciso construir uma outra lógica para poder fazer coexistir esse muro com a imagem de um alvo que uma força seria capaz de perfurar”. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 59)

A tristeza da moça do conto não a imobilizou, mas a fez buscar uma

alternativa. Ela esperou o marido dormir, sentou-se no tear, pegou o longo tapete já tecido e começou a destecer: “Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.” A moça estava novamente feliz e quando o marido acordou na velha e dura cama, antes que se levantasse e fizesse qualquer reclamação a moça já “desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo.” A moça que tecia, se viu obrigada a destecer. E destecer é, por assim dizer, um modo de tecer novas possibilidades.

Esta tese não pretendeu apresentar soluções para os problemas da escola e do CT uma vez que não existe uma fórmula mágica que possa resolver as questões apresentadas. Não pretendeu ser um manual de instruções aos que atuam nestes espaços. O que se propôs nesta pesquisa foi problematizar as relações de poder no cotidiano destes dois equipamentos e os efeitos produzidos como as subjetividades que produzem tal relação e são produzidas por ela.

A biopolítica controla a vida das pessoas e as coloca como foco das políticas contemporâneas. No caso da educação, isto se exerce pela obrigatoriedade de frequentar à escola. Assim, a escola e o CT foram capturados pela política de direitos e produzem assujeitamento, mas também resistências. E se há resistências, há desvios e há outros possíveis jeitos de se fazer escola e se atuar no CT. A escola e o CT podem fazer alianças e desarmar a lei, reinventá-la, fazer com ela rupturas e a partir dela pensar coletivamente deslocamentos que retirem os direitos dos bancos dos réus e os coloquem no campo de luta resignificando os espaços de garantia de direitos. (SCHEINVAR, 2011, p. 36)

Desta forma, tanto a escola quanto o CT podem destecer práticas já instituídas que produzem apenas controle, vigilância, tutela, medos, angustia e como a moça do conto escolher novos fios e produzir novos tecidos: “Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte”.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Elisa F. S. de. **Educação, rótulo e estigma**: uma visão histórica do fracasso escolar. 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Severino Sombra, 2004.

ALVES, Mirela Fernanda de Freitas. Um estudo sobre os modos de subjetivação na sociedade disciplinar e de controle a partir dos agenciamentos existentes na contemporaneidade. In: CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello; LEMOS, Flávia Cristina Silveira. **Foucault, Deleuze e Guattari**: Corpos, instituições e subjetividades. São Paulo: Fapesp, 2011.

ANDRADE, Oswald. **Pau Brasil**. Paris: Sans Pareil, 1925.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. **A reforma das prisões, a Lei do Ventre Livre e a emergência no Brasil da categoria de “menor abandonado”**. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/12/A_reforma_das_prisxes.pdf>. Acesso em: mar.2011

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: Introdução ao estudo da cultura no Brasil. Tomo Terceiro: A transmissão da cultura. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BANDEIRA, Manuel. **A Estrela da Manhã**, 1936. In: ANÁLISE de obras literárias. Disponível em: <<http://interna.coceducacao.com.br/AnaliseObrasLiterarias/downloads/EstrelaDaManha.pdf>>. Acesso em: mar. 2013.

BATISTA, Luiz Antonio dos Santos. **A atriz, o padre e a psicanalista**: os amoladores da faca. Anuário do laboratório de subjetividade e política. Niterói, Departamento de Psicologia da UFF. n. 3 e 4, 1999.

_____. **A fábula do garoto que quanto mais falava sumia sem deixar vestígios**. In: MACIEL, Ira Maria. Psicologia e Educação: Novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.

BATISTA, Vera Malaguti. Diriti (e) umani nel Brasile contemporâneo. **Cosmópolis**: Rivista Semestrali di Cultura, v. III. n.1, 2008. Disponível em: <<http://cosmopolisonline.it/20080624/batista.php>>. Acesso em:

_____. **Judicialização da vida e o estado de polícia**. Primeiro Colóquio Internacional Michel Foucault. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 33ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil de 25 de março de 1824.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>> Acesso em 10 de fev. de 2011.

BRASIL. **Lei Nº 2040 de 28.09.1871** – Lei do ventre livre . Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/lei_ventre_livre.htm.> Acesso dez. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 1.313, de 17 de Janeiro de 1891.** Estabelece providencias para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> Acesso em 10 de fev. de 2013.

BRASIL. **Decreto Nº 17943-A** de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção aos menores. Código de Menores. Rio de Janeiro, 12 de outubro de 1927.

BRASIL. **Lei Nº 6697** de 10 de outubro de 1977. Institui o Código de Menores. Brasília, 10 de outubro de 1979.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.**

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 16 jul.1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei 9394/96.**

BRASIL. CONANDA- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do adolescente. **Resolução nº 75 de 22 de outubro de 2001.** Dispõe sobre os parâmetros para a criação e funcionamento dos Conselhos Tutelares e dá outras providências. Brasília: 2001. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id2118.htm>> Acesso em: 07 jun. 2013.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 4860 /2009. **Diário da Câmara dos Deputados. Projeto torna obrigatório assistente social em conselho tutelar. Disponível em: <<http://camara.jusbrasil.com.br/politica/2725103/projeto-torna-obrigatorio-assistente-social-em-conselho-tutelar>> Acesso em: 26 Jun. 2013.**

BRASIL. CONANDA- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do adolescente. **Resolução nº 139, de 17 de março de 2010.** Dispõe sobre os parâmetros para a criação e funcionamento dos Conselhos Tutelares no Brasil e dá outras providências. Brasília: 2010. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id2118.htm>> Acesso em: 07 jun. 2013.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Programa Toda Criança na Escola.** Disponível em: <<http://www.abrasil.gov.br>> Acesso em: 04 Jun. 2013.

BRITO, Sérgio. Enquanto houver sol. Rio de Janeiro: BMG, 2003. Música interpretada pelo grupo Titãs. Faixa 08 do álbum: Como estão vocês?

CASTRO, Carolina de Oliveira. LIMA, Ludmilla de. **Crack: internação compulsória de adultos divide opiniões.** O Globo 22.10.2012. Disponível em: <<http://www.rebomeg.com.br/p/internacao-compulsoria.html> >. Acesso em: 08 Jan. 2013

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

CECIERJ. **Educação Pública Discutindo**. Comentário de Biazinha, 31/07/2009. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/discutindo/discutindo.php>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Produção do medo e da insegurança**. Disponível em:<<http://www.slabb.uff.br>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Lívia do. **Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político?** Disponível em: <<http://server.slabb.uff.br/textos/texto22.pdf>> Acesso em 08 jul. 2013.

COLASSANTI, Marina. **A moça Tecelã**. Disponível em: <<http://cocminas.com.br/arquivos/file/A%20MoCa%20Tecelã%20pdf.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

CORALINA, Cora. **Meu livro de cordel** .8. ed. Goiânia: Cultura Goiânia, 1998.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Disponível em: < www.direitoshumanos.usp.br> Acesso em: 10 mar. 2010

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia?** Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: 34, 1995. v.1.

DISQUE DENÚNCIA/RJ. Disponível em: <<http://www.disquedenuncia.org.br>> Acesso em 02 Jun. 2013.

DOMENICI, Thiago. **Onze anos do caso Escola Base**. Jornal Fazendo Média de 03/05/2005. Disponível em: <<http://www.fazendomedia.com/novas/educacao.>> Acesso em: out. 2012 .

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção: Richard Lagravenese. Elenco: Hilary Swank, Imelda Staunton, Patrick Dempsey, Scott Glenn.EUA: Paramount Filmes, 2007.(122 min)

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

FISCHER, Rosa Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n.114, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979a.

_____. Genealogia e poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979b.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979c.

_____. Poder- Corpo. In: _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979d.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979e.

_____. Soberania e Disciplina. In: _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979f.

_____. Os intelectuais e o poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979g.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Sujeito e poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Foucault: **Uma trajetória Filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

_____. **Estratégia Poder- Saber**. In: _____. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A Ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense: 2010. (Ditos e Escritos V).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Silene de Moraes. **Direitos humanos e questão social na América Latina**. Rio de Janeiro: Gramma, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana**: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.p.32-92.

G1- Portal de notícias da Globo. **Criança de 1 ano é retirada à força de cigana no interior de SP**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/noticias/saopaulo>>. Acesso em: 3 jul. 2010.

G1- Portal de notícias da Globo. **Menor comete duplo homicídio em Conquista com arma furtada da PM**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/03>>. Acesso em: 3 jul. 2010.

G1- Portal de notícias da Globo de 16/03/2010. **Pais brasileiros lutam pelo direito de educar os filhos longe da escola**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/02/pais-brasileiros-lutam-pelo-direito-de-educar-os-filhos-longe-da-escola.html>>. Acesso em: 2 jun 2013.

G1- Portal de notícias da Globo. **Secretário culpa 'causas sociais' por aumento de homicídios no RN**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2012/11/secretario-culpa-causas-sociais-por-aumento-de-homicidios-no-rn.html>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

GALLO, Silvio; NETO, Alfredo Veiga. **Ensaio para uma filosofia da educação**. Educação Especial: Biblioteca do Professor - Foucault Pensa a Educação. São Paulo: Segmento, v. 3, p. 16-25. 2007

GOMES, Rodrigo. **Colégios contratam seguro contra o 'bullying'**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/colegios-contratam-seguro-contrabullying>>. Acesso em: out. de 2012.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. 4. ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INAF-Instituto Nacional de Analfabetismo Funcional. dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 02 maio 2010.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad / 2011**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/Imprensa/ppts/>>. Acesso em: mar. de 2013.

Jornal Folha do Aço. **Alunos de colégio particular de VR passam por momentos**

de pânico. Disponível em: <<http://folhadoacovr.com.br/site/noticias>>. Acesso em: 02 set. 2011.

Jornal iFolha. **Menor infrator "invade" escola municipal e agride criança de 14 anos.** Disponível em: <http://www.ifulha.com.br/ler_noticias.php?id_j=1100>. Acesso em: abr. 2013.

Jornal da Record News. **O caso da Escola Base após 18 anos.** Disponível em: <<http://noticias.r7.com/jornal-da-record-news/2012/03/26/jrnews-record-a-caso-da-escola-base-apos-18-anos/>>. Acesso em: out. 2012.

Jornal São Carlos Agora. **Menores agredem criança de 8 anos em praça no São Carlos VIII.** Disponível em: <<http://www.saocarlosagora.com.br/policia/noticia/2013/04/10/40564>>. Acesso em: abr. 2013.

Jornal Tela Crente. **Menor agride criança para assaltar uma família.** Disponível em: <<http://telacrente.org/2012/02/13/menor-agride-familia>>. Acesso em: abr. 2013.

Jornal Patos Hoje. **Adolescente de classe média usa faca para assaltar mulher no bairro Sobradinho.** Disponível em: <<http://patoshoje.com.br/noticias/policiais/3696>>. Acesso em: abr. 2013.

Jornal Tribuna Hoje. **Escola do DF adota chip em uniforme para evitar que alunos 'matem' aula.** Disponível em: <<http://www.tribunahoje.com/noticia>> Acesso em: 10 nov. 2012.

JusBrasil Notícias. **Aluno é condenado por bullying.** Disponível em: <<http://tj-mg.jusbrasil.com.br/noticias>>. Acesso em dezembro de 2011.

KASTRUP, Virgínia. **O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção.** In: CASTRO, Lúcia Rabelo; BESSET, Vera Lúcia (Orgs.). Pesquisa Intervenção na infância e Juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 465-489.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org). **História: Novos Problemas.** 4. ed. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LEMOS, Flávia Cristina da Silveira. **Conselhos Tutelares : Proteção e Controle.** Disponível em: <<http://www.ichf.uff.br/publicacoes/revista-psi-artigos/2004>>. Acesso em: maio 2013.

_____. **O Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil atual.** In: Rev. psicol. polít. vol.8 no.15, São Paulo: jun. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>> Acesso em: jun. 2013.

LESSA, Carlos. **O Brasil não tem nenhum projeto nacional de longo prazo,** a não ser a expansão da economia do petróleo, afirma ex-presidente do BNBES. Jornal Valor de 01/08/2012. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/>> Acesso em: fev. 2013.

LINHARES, Célia Frazão Soares. **A escola e seus profissionais: tradições e contradições**. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

LOURAU, René. **Análise Institucional e práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

MACHADO, Leila Domingues. Capitalismo e configurações subjetivas. In: ABDALLA Maurício; BARROS, Maria Elizabeth (orgs.). **Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização**. São Paulo: Paulus, 2004.

MAIRESSE, Denise. Cartografia do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (orgs.). **Cartografias e Devires: A construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p.259 -318.

MINAYO- GOMEZ, Carlos; BARROS, Maria Elizabeth de. Saúde, Trabalho e Processos de Subjetivação nas Escolas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**: 2002. p. 649-663.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **Revista História, Ciências, Saúde**. v. IV, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v4n3/v4n3a06>>. Acesso em: mar. 2013.

MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In SOUZA, Solange J. (org). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000

Museu "Eng. Augusto Carlos Ferreira Velloso". Disponível em: <<http://www.santa casasp.org.br/portal/site/quemsomos/museu/arodadosexpostos>> Acesso em: mar. 2013.

NASCIMENTO, Maria Livia do; SCHEINVAR, Estela. **Intervenção Socioanalítica em conselhos tutelares**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**. São Paulo: Escala, s/d. Disponível em: <<http://p33rz.p3.funpic.org/biblioteca/Nietzsche,%20Friedrich/Nietzsche-Aurora.pdf>>. Acesso em: jun. 2013.

_____. **A Gaia Ciência**. Trad.: Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ORKUT. **Quem não cola, não sai da escola**. Disponível em: <www.orkut.com.br/main#community?cmm=864>. Acesso em: 02 jul. 2012.

ORKUT. **Aluno não cola, consulta o colega**. Disponível em <www.orkut.com.br/main#community?cmm=4867> Acesso em: 02 jul. 2012.

O SUBSTITUTO. Direção: Tony Kaye. Elenco: James Caan, Lucy Liu, Adrien Brody. EUA: Califórnia Filmes, 2011. (97 min.)

PASSETI, Edson. Sobre sociedade de controle. Educação e fluxos. In: TEDESCO, Silvia; NASCIMENTO, Maria Livia. **Ética e subjetividade**: novos impasses no contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. Governamentalidade e Violências. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 1, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/passetti.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2012

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia, ESCÓSSIA Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PAULON, Simone Mainieri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. **Pesquisa intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos**. In: _____. Estudos e pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro: UERJ, 2010. p.85-102.

PIB - Produto Interno Bruto. **Veja.com**. Sessão on line: Perguntas e Respostas. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas_respostas/pib/produto-interno-bruto-pib.shtml>. Acesso em: mar. 2013.

PIRES, Macicleide da Silva. **Contribuições para a sala de aula**. Irecê/Bahia: Pires. 19 set. 2008. Disponível em: <<http://contribuicoesparaprofessores.blogspot.com.br/2008/09/resumo-e-reflexo-do-filme-escretores-da.html>> Acesso em: 03 de mar. 2013

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Moderna, 1994.

PORTAL UNIVERSIDADE. **Prefeitura de BH cria disque- denúncia contra bullying**. Disponível em: <<http://www.portaluniversidade.com.br/noticias-ler/prefeitura-de-bh-cria-disque-denuncia-contr-o-bullying/2772>> Acesso 10 dez.2001

PRESSBUGER, Margarida. **Questão de saúde pública**. O Globo 22.04.2012. Disponível em: <<http://www.rebomeg.com.br/p/internacao-compulsoria.html>>. Acesso em 08/01/2013

Revista Consultor Jurídico, 30 de março de 2010. Disponível em: <<http://www.aprovando.com.br>>. Acesso em: 10 maio 2010.

REIS, Magali dos. À imagem e semelhança: ensaio sobre a figuração de crianças na pintura e na fotografia. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 12, n. 21, p. 149-164, jul.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF21/m_reis.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2013.

ROCHA, Marisa Lopes da. Falando de pesquisa-intervenção na formação escolar. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação Inventiva de Professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a História do eu? **Revista Educação e Realidade**. jan/jul 2001

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SCHEINVAR, Estela. **A escola e a produção da sociedade civil organizada: reflexões sobre os conselhos a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, jul/dez, 2001

_____. Estela. **A família como dispositivo de privatização do social**. ABP, 2006.

_____. Conselho Tutelar e Estado de [Violação de] Direito. In: FREIRE, Silene de Moraes. **Direitos humanos e questão social na América Latina**. Rio de Janeiro: Gramma, 2009.

_____. O conselho tutelar e prática de assistência no contexto dos 20 anos do ECA. In: MIRANDA, Humberto (org). **Estatuto da Criança e do Adolescente: conquistas e desafios**. Recife: Universitária da UEPE, 2011.

_____. Conselho escola e práticas inventivas: pensando a gestão no dia a dia. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação Inventiva de Professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____. **A indústria da insegurança e a venda da segurança**. Segundo Colóquio Internacional Michel Foucault. Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

SCHEINVAR, Estela; ALGEBAILLE, Eveline (Orgs). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SCHEINVAR, Estela; LEMOS, Flávia Cristina Silveira. **Os direitos da criança e do adolescente: o caminho da judicialização**. Revista Universidade e Sociedade: Brasília, Ano XXII - Nº 50 - junho de 2012.

SOARES, Cesar. Jornal Ipatinga News. **Menor fere outra criança com uma faca na Vila Riachão**. Disponível em: <http://www.itapetinganews.com/site/?sessao=noticia_>. Acesso em: abr 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Cartilha 2010-Justiça na escola**. Brasília: CNJ, 2010. Disponível em: <www.cnj.jus.br>. Acesso em: dez. 2011.

TÓTORA, Silvana. **Democracia e sociedade de controle**. Verve, 10, p.237-261, 2006.

UOL. **Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evacao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>> Acesso em: 10 Jul. 2013.

VARELA, Julia; ALVAREZ – URÍA, Fernando. **Arqueologia de La Escuela**. Madrid: Endymion, 1991.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. Brasília: UNB, 1982.

_____. **Foucault:** seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

YAMAMOTO, Karina. **Aluno do ensino médio na escola pública sabe menos que o do fundamental na particular.** Disponível em:<educacao.uol.com.br>. Acesso em: 16 ago 2012.