A Judicialização dos conflitos escolares: como garantir uma escola justa?[1]

Pâmela Esteves (UERJ/FFP e PUC/RIO)
Ingrid Gomes (UERJ/FFP e PUC/RIO)

Vivemos em *tempos sombrios*, dizia Hannah Arendt no momento em que o autoritarismo se tornava o *modus operandi* da política totalitária na Europa. Décadas mais tarde, os países da América Latina foram vítimas dos mesmos *tempos sombrios*, mergulhados no autoritarismo político anunciado nas mais diversas formas de violação aos direitos humanos. Nos dias de hoje, temos ainda o fantasma daqueles tempos nebulosos onde a violência contra a condição humana atingiu patamares descomunais. O totalitarismo foi desfeito e a Democracia, a duras penas, se consolidou. Mas, todas essas transformações saudosamente positivas não foram suficientes para desestruturar e impedir o surgimento de novas formas de *tempos sombrios.*

A violência estrutural que ameaça a vida comum na sociedade brasileira nos possibilita pensar que estamos, sim, vivendo um momento sombrio. Felizmente, o contexto histórico não é mais de um poder político totalitário que transforma os indivíduos em sujeitos massificados e artificializados diante da homogeneização capitalista. Contudo, a violência social, da maneira como vem se constituindo, é uma ameaça contundente à dignidade humana, pois motiva o medo como um sentimento constante, inviabiliza a liberdade, destrói o sentimento de solidariedade e produz a descrença na função do Estado enquanto uma instituição protetora da sociedade civil.

Os graves e recorrentes casos de violência social que se proliferam nas manchetes brasileiras denotam o quão sombrio é o momento atual. Arendt (1987b) nos mostrou que a violência é sempre instrumental, ou seja, necessita ser justificada. Logo, a grande questão é o que está por trás desse cenário crescente de violências sociais. Para essa problemática, algumas respostas são possíveis: (1) a crise do nosso atual modelo de Estado; (2) a crise na tradição de valores morais/éticos que fundamentem a construção de uma sociedade justa; (3) a disputa por poder, ressaltando que o poder é um fim em si próprio, por isso, não necessita de justificação, mas sim de legitimidade.

Assim sendo, uma sociedade violenta é caracterizada pela construção e reconstrução de diversas formas de disputas de poder. Dentro dessas disputas, a violência se transforma no

[1] V ENADIR, GT 10: Justiça juvenil, adolescentes em conflito com a lei e instituições de internamento para jovens.

principal instrumento de conquista do poder, e não estamos aqui nos restringindo ao poder político, mas sim as mais diversas relações de poder que se constroem/reconstroem formando uma economia do poder religioso, ideológico, econômico, midiático, entre outros (FOUCAULT, 2008). Quanto mais disputas pelo poder, mais violência. Essa equação pode ser exemplificada no aumento das intolerâncias religiosas, quando o poder religioso é disputado através de radicalismos. Os crescentes episódios de racismo, também, nos ajudam a compreender a relação entre poder e violência, nos casos em que a hegemonia branca é desafiada por etnias minoritárias. Temos, ainda, as disputas pelo poder político, agravadas pela falência do Estado Nacional brasileiro, cuja a violência se expressa no momento em que pessoas inocentes são mortas por "balas perdidas" em confrontos entre a polícia (poder estatal) e traficantes (poder paralelo) nas periferias brasileiras.

E na escola? A escola é uma instituição de formação, consolidação dos valores morais apreendidos no seio familiar e socialização das experiências do crescer, mas atualmente, vem se transformando em uma instituição de combate à violência. Cada vez mais, a sociedade acredita e deposita suas crenças na educação escolar como um caminho impeditivo ao protagonismo da criminalidade. O paradoxo é que a escola é uma instituição social, o que significa que não está imune à violência produzida pela sociedade e que por mais esforços que sejam feitos por parte da comunidade escolar, esta não tem condições nem obrigação de assumir a responsabilidade do Estado e reduzir a violência.

É diante desse panorama, de múltiplas e crescentes formas de violências, que esse artigo busca compreender: Como a cultura escolar se constrói dentro de uma sociedade que aprendeu a naturalizar/banalizar a violência? Em outras palavras, nosso interesse é investigar os tipos de conflitos que são produzidos na escola, sem deixar de considerar a estreita relação desses conflitos com a cultura violenta que permeia as relações sociais externas à escola. Além de compreender a natureza e as especificidades da violência escolar, buscamos, também, conhecer os procedimentos adotados diante dos casos de elevada gravidade.

Com o objetivo de facilitar o entendimento do leitor, dividimos o artigo em três partes. Na primeira parte, apresentamos uma discussão sobre o cotidiano escolar no que tange a relação entre diferença e violência, a partir da constatação da dificuldade dos/as estudantes em reconhecerem as diferenças que os constituem e os casos de violência que são oriundos dessa dificuldade (ESTEVES, 2015). Em um segundo momento, analisamos situações de judicialização dos conflitos que acontecem nas escolas do município de São Gonçalo (RJ), caracterizadas pela atitude da escola em acionar o Conselho Tutelar, doravante (CT) e este,

por sua vez, encaminha o caso para a Delegacia de proteção à criança e ao adolescente (DPCA) e/ou ao juizado da infância e da juventude. Por fim, na última parte, argumentamos a favor da urgência do desenvolvimento de concepções de justiça no ambiente escolar, em especial de uma justiça restaurativa voltada para construção de uma cultura de paz, como um instrumento alternativo à judicialização da educação.

A violência escolar como produto do não reconhecimento das diferenças

Charlot (2002) argumenta que a violência escolar não é uma novidade dos séculos XX e XXI. Já no século XIX, há registros de práticas violentas em escolas secundárias, sancionadas com prisões. Contudo, se a violência escolar não é um fenômeno radicalmente novo, ela tem assumido novas feições. Na medida em que a violência escolar passa a ser vista como estrutural e não mais acidental, as famílias, os/as estudantes, os/as professores/as e toda a comunidade escolar passam a desacreditar no potencial da escola como instituição formativa, socializadora e protetora. Na escola, a violência não se restringe a dificultar o processo de ensino e aprendizagem, mas também contribui para um cotidiano inseguro, permeado por medos, revoltas, injustiças das mais diversas e, fatalmente, atitudes autoritárias e punitivas.

Sposito (2001) também considera que a violência escolar não é um fenômeno novo e, devido as suas novas roupagens, demonstra preocupação na maneira como ela vem sendo conceituada. Buscando evitar equívocos, Sposito (2001) defende a necessidade de compreender a violência escolar como aquela que nasce entre os *muros da escola*, isso significa trabalhar em uma perspectiva *stricto* sensu que nos permita minimizar afirmações precipitadas baseadas em raciocínios de causa e efeito como o binômio pobreza/violência, e possibilita compreender a violência escolar em sua singularidade.

Há várias interpretações para o aumento da violência escolar. Explicações macrossociais responsabilizam os altos índices de violência social, na medida que uma sociedade que recorre à agressão como mecanismo de resolução de conflitos produz escolas violentas. De certa forma, essa visão é compartilhada pela sociologia francesa de Bourdieu (1975), que compreende o sistema educacional como um instrumento de dominação do sistema capitalista, produtor de violências simbólicas que reproduzem de maneira diferenciada a ideologia da classe dominante.

Assim, Bourdieu (1989) considera o processo educativo uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de violência, de força. Neste ato são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que criam nos mesmos hábitos diferenciais,

ou seja, predisposições para agirem segundo um certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe. Nessa perspectiva, o sistema educacional é autoritário e dominador ao impor o *habitus* da classe dominante, e ao cooptar membros isolados das classes. Esses membros, uma vez familiarizados com a axiologia da classe dominante, defendem e impõem de maneira mais radical à classe dominada os sistemas de pensamentos que a fazem aceitar sua sujeição à dominação.

Reconhecemos e admitimos o potencial macroestrutural da análise de Bourdieu. Mas, defendemos nesse artigo que na virada do século XX para o século XXI, a violência escolar não pode mais ser explicada apenas pelo viés estruturalista, pois acreditamos que os conflitos escolares auferiram singularidades oriundas da dificuldade dos estudantes em reconhecer/aceitar as diferenças que nos constituem como seres humanos. É fato que essa dificuldade é representativa de uma sociedade preconceituosa, excludente e discriminatória. Todavia, a aversão à diferença não se restringe à dominação da ideologia capitalista[2]. Na escola, os conflitos são motivados por todos os tipos de diferenças, basta não corresponder ao padrão de normalidade socialmente acordado. E o que define esse padrão? Essa é a questão. O padrão não corresponde mais somente a questão da classe social. Atualmente, a definição do padrão é uma questão antropológica de pertencimento cultural e identitário. São as identidades rotuladas como diferentes que não são reconhecidas e que, na maioria das vezes, aparecem como vítimas nos conflitos escolares. Na escola, a diferença é constantemente colocada à prova, isso porque a escola foi pensada e construída no formato de uma instituição uniformizadora, que historicamente pouco assimilou o reconhecimento das diferenças.

> O lamentável é que a escola pode também ser um mecanismo de exclusão, dando a alguns o acesso aos mecanismos de poder (direito, língua, história, ciência etc.) e negligenciando a outros. A escola pode sociabilizar com ênfase no respeito à diferença, mas pode também uniformizar (uniforme, provas únicas, currículo único, a mesma maneira de ensinar para todos). (ANDRADE, 2009, p.23).

No entanto, hoje, a diversidade cultural e identitária desafiam as tentativas homogeneizantes que a escola ainda tenta impor. É nesse ambiente de (re)construção e reprodução da diversidade que a violência se constitui, enquanto um comportamento de negação e inferiorização das diferenças. Quando a diferença aparece, ela não é somente negada, mas é também inferiorizada, naturalizada e banalizada. A escola insiste em negar as diferenças em nome da igualdade porque compreende que o respeito ao que é de todos não pressupõe o respeito e o reconhecimento ao que é individual e ao que é dos outros.

[2] Estamos argumentando que os conflitos escolares não se restringem a uma dominação de classe no sentido proletário/burguês.

Resta-nos agora pensar o porquê da diferença tanto incomoda no ambiente escolar. A modernidade prioriza a defesa da igualdade, por isso, historicamente, a diferença é vista como um obstáculo à garantia e à aplicabilidade de direitos. Todavia, a diferença que incomoda não é aquela que legitimou historicamente os privilégios de classe, mas sim aquela que estrutura os preconceitos, discriminações e estereótipos. É aquela que inferioriza uma identidade, que reduz os seres humanos e legitima exclusões. A diferença que tanto incomoda na escola é aquela que não corresponde ao padrão moderno de indivíduo: homem, branco, heterossexual, magro, talentoso, inteligente, proativo, etc. Os que não se enquadram nesse padrão são os diferentes, alvos de práticas preconceituosas, intolerantes e discriminatórias.

O caminho da judicialização

Em seu sentido geral, compreendemos a judicialização como a intervenção das instâncias judiciárias em diferentes esferas sociais na resolução de conflitos e na proteção dos direitos individuais e coletivos.Vianna et al. (1999) trata a judicialização:

> "em termos de uma procedimentalização do direito e da ampliação dos instrumentos judiciais como mais uma arena pública a propiciar a formação da opinião e o acesso do cidadão à agenda das instituições políticas".

Considerando esse crescente cenário da judicialização das relações sociais, isto é, da transferência de poder das instâncias políticas tradicionais para as instâncias judiciárias com o objetivo de julgar as questões relevantes do âmbito político, social ou moral, esse fenômeno compreende diferentes facetas, e como exemplo prático expressado no contexto brasileiro, se apresenta casos relativos ao direito à saúde, quando há necessidade de regulamentação de medicamentos específicos por meio de uma ação judicial desencadeando, assim, a judicialização da saúde.

Cumpre salientar que apesar de não ter expressado o termo judicialização, propriamente dito, o filósofo francês, Michel Foucault, teceu conceitos que nos permitem dialogar com questões que suscitam tal problemática, tendo em vista que os seus esforços investigativos indicavam, desde a década de 70, a expansão das funções judiciárias por todo o corpo social. A presença do poder regulamentador das instituições jurídicas funcionou como um dispositivo disciplinar que atuou, e ainda atua, de forma estratégica na fabricação de indivíduos úteis e dóceis. O Direito, na modernidade, se constituiu como um produtor de verdades que atuam nas diferentes formas jurídicas através da normalização, submetendo os indivíduos à obediência e definindo o normal e o anormal, o proibido e o permitido (Foucault, 1990).

É em função do normal que as normas são estabelecidas e fixadas, as verdades construídas e a justiça acionada. Quando o Poder Judiciário aplica uma determinada lei na sociedade, a verdade é apresentada e a justiça instituída. O justo, a partir da modernidade se tornou a aplicação de leis, por isso a judicialização é interpretada como um procedimento válido, capaz de solucionar situações de conflito. A lei é tão suprema que está sempre acima de tudo e de todos de modo que, quando violada, temos a prática de um crime, e seu violador se transforma em inimigo da sociedade, aquele que foi capaz de passar por cima da superioridade da lei. Contudo, chamamos atenção para o processo de padronização da lei que ocorre quando uma legislação é acionada de forma estandardizada operando como um mecanismo de modelização capaz de tornar a lei uma referência última da vida, naturalizando o Poder Jurídico. O ato de naturalizar a lei como verdade pode nos levar a naturalizar a punição como sinônimo de justiça, uma vez que a punição é a extensão da não obediência à lei.

Em Vigiar e Punir (1987), Foucault desenvolveu o estudo sobre a expansão da incidência dos corpos, dos indivíduos enclausurados, pelo poder. Nesta obra, Foucault desvela a falsa ideia de poder expressada unicamente na concepção negativa e destrutiva. Para além de uma lógica repressiva, de exclusão ou de omissão, Foucault nos indica um outro lado do poder a ser pensado, o da transformação. A lei é um poder transformador e serviu de instrumento para o domínio e controle sobre o corpo humano, por meio de técnicas próprias de vigilância e de sanções normalizadoras, que não eram exclusivas da prisão, mas permeavam outras instituições, como a escola. Isso porque a lei funciona como uma economia de poder na medida em que estorva atitudes e comportamentos não normatizados. Foi esse tipo de poder, que fabrica o indivíduo, que Foucault delimitou como poder disciplinar, cujo os métodos "que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade (...)" (FOUCAULT, 1987, p.139).

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

> ".... a intervenção do judiciário é assumida na sociedade moderna como um dever do Estado em favor do 'bem comum' e 'em benefício' das partes sob júdice. Independentemente dos efeitos das práticas judiciárias, estas foram

> produzidas historicamente como benéficas e sempre inquestionáveis, verdadeiras (...). Para instrumentalizar a prática judiciária, o arcabouço legal compreende normas universais a serem aplicadas sem considerar as condições diversas que vivem os sujeitos alvo das leis." (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2007, p.154).

Não se trata aqui de extinguir o aparelho jurídico do mundo social, mas de problematizar os motivos pelos quais as relações cotidianas, mais especificamente, as relações do mundo escolar, estarem cada vez mais colonizadas pela esfera judicializante. Sabemos que, no ambiente escolar, esse cenário é fruto de uma multiplicidade de fatores que envolvem desde o desconhecimento por parte da comunidade escolar das legislações educacionais, em específico o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a omissão da escola em discutir as diferentes concepções de justiça que se configuram no cotidiano escolar, até a presença de uma racionalidade que delega à justiça (poder judiciário) o papel de resolução dos conflitos escolares materializando a ideologia do império da lei. É fato que em determinados casos, que serão expostos mais adiante, a judicialização é um instrumento necessário para a resolução de conflitos que extrapolam o papel educacional da escola. Porém, é urgente discutir a questão da responsabilização civil da escola diante de conflitos oriundos da dinâmica da cultura escolar. Até porque, cabe enfatizar que todas as vezes que ocorre a judicialização dos conflitos escolares, a justiça que é estabelecida não é construída pela comunidades escolar, mas sim por mecanismos exteriores à escola e através da aplicação de leis que também foram fabricadas distantes da realidade escolar. Na judicialização, o justo vem de fora. Nas palavras de Heckert e Rocha (2012):

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

Diante do exposto, no contexto escolar, o caminho para a resolução dos conflitos escolares tem sido cada vez mais buscado em instâncias fora do âmbito escolar, de justiça ou policiais, sendo elas: o Conselho Tutelar, o Ministério Público, a delegacia, a Justiça. Inclusive, essas próprias instâncias tem adentrado e participado das relações escolares. Como exemplos dessa realidade, no interior dos colégios da rede municipal de São Gonçalo (RJ),

guardas municipais realizam o patrulhamento da chamada Ronda Escolar[3]. Enquanto que colégios da rede estadual de São Gonçalo (RJ), contam com a participação diária de policiais militares. Ambos os exemplos sob o respaldo de garantia de segurança da comunidade escolar e do patrimônio público escolar.

A atuação do Conselho Tutelar

O Conselho Tutelar (CT) tem sido constantemente acionado para intervir em conflitos escolares. Instituído em 1990, através do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, o Conselho Tutelar (CT) representa um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, cuja função primordial se deve a proteção integral do cumprimento dos direitos da criança e do adolescente previstos no ECA. Com efeito, a ideia da criação do Conselho Tutelar se pautou na desjudicialização do atendimento ao referido público, sem a necessidade de acionar o Poder Judiciário, uma vez que o poder de representação caberia aos conselheiros tutelares, representantes da sociedade civil elegidos através de voto popular, para atuarem com autonomia na busca pela garantia de direitos. Em contrapartida, a lei prescrita está estritamente vinculada com as práticas do Poder Judiciário, e quem não se enquadrar a ela, cujo horizonte corresponde à aplicação da justiça, terá que responder pela punição. Portanto, mesmo sendo um órgão não-jurisdicional, muitas das práticas dos sujeitos que ali atuam se revelam pautadas na lógica jurídica, conforme afirmam, novamente, Nascimento e Scheinvar (2007), sobre a juridicialização das práticas, que a:

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

Dessa forma, o conselho tutelar (CT) é uma instituição contraditória. Sua criação remete a tentativa de desjudicialização, nomeando a sociedade civil para auxiliar na proteção e garantias de direitos às crianças e adolescentes, porém, o que a práxis nos mostra é um conjunto de procedimentos regulamentadores da vida escolar que enquadram os conflitos em legislações e normatizações construídas fora do espaço escolar, ou seja, a judicialização das relações escolares.

[3] "Desde 1998, o Grupamento especializado de Ronda Escolar foi criado com o objetivo de atender os alunos da rede municipal de ensino, além de manter proteção de serviços, bens e instalações nas unidades escolares municipais." Informação extraída em: http://www.pmsg.rj.gov.br/guardamunicipal/grupamentos.php Acesso em: 13/06/2017.

O contexto desta pesquisa, ainda em fase preliminar, busca investigar as três unidades de Conselho Tutelar do município de São Gonçalo (RJ) divididas por áreas de abrangência[4], que atendem o respectivo município em sua totalidade. Com base em entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com os/as conselheiros/as[5] e com as pedagogas[6] oriundos/as destas três diferentes unidades procurou-se compreender as formas de atuação e de articulação entre os pares no cotidiano de trabalho; a relação do CT com as escolas do município, e os seus respectivos entendimentos sobre a judicialização dos conflitos escolares bem como os recursos utilizados diante desses casos. Consideramos que estes aspectos poderiam expor as concepções e a realidade de trabalho dos/as conselheiros/as e de sua equipe técnica frente às ocorrências escolares recebidas, favorecendo o entendimento empírico da dinâmica do órgão e do tema de pesquisa.

Uma característica marcante observada foi o fato do Conselho Tutelar atuar em redes, como menciona a conselheira C2:

> "Nós trabalhamos em rede, nós trabalhamos com abrigo, nós trabalhamos com hospitais, com escolas. Então, é assim, tudo depende da rede. O conselho tutelar não trabalha sozinho. A gente depende de outros órgãos. Nós somos garantidores de direitos, mas não necessariamente nós vamos ser atendidos. Nós podemos representar o órgão que não nos atende, mas às vezes a condição que o governo dá não nos ajuda mesmo a gente tendo o respaldo legal que nós somos garantidores de direito." (C2)

Sob a ótica educacional, a ocorrência encaminhada pela escola que mais se destaca é a FICAI (Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente), que se refere aos/às alunos/as ausentes na escola, com sucessivo número de faltas. A escola recorre ao conselho para saber o porquê das referidas faltas do alunado. Apesar de realizarem essa tarefa, os/as conselheiros/as afirmam, unanimamente, que essa atribuição deveria ser acolhida pela própria escola, não cabendo ao conselho. Este é um exemplo de ocorrência descrito pelos/as conselheiros/as em que a escola deixa de assumir o seu papel educacional e recorre ao conselho sem a verdadeira necessidade, deixando de solucionar questões que poderiam ser resolvidas no interior da própria instituição escolar.

Outro exemplo ilustrativo que contribui com essa percepção é o recebimento de ocorrências envolvendo conflitos escolares, que para os/as entrevistados/as a escola deveria tentar realizar medidas para lidar com essas situações, pois "não é qualquer coisa que é pro

[4] O município de São Gonçalo (RJ) é composto por três unidades do CT. Cada unidade atende por localização/bairros específicos.
[5] Para garantir o anonimato dos sujeitos de pesquisa, mencionaremos como C1, C2 e C3.
[6] Pelo mesmo motivo do anonimato, mencionaremos como P1 e P2.

conselho”[7]. Em outras palavras, “a escola poderia ‘enxugar’ mais, fazer todas as tentativas possíveis antes de vir pro conselho.”[8] Os conselheiros percebem que há uma aguda ausência de diálogo no interior das escolas para resolver essas situações, e logo buscam o CT. Nesse sentido, a conselheira C2 afirma que:

> “... assim, o conselho tutelar é chamado pra isso, pra essas divergências. E, muitas das vezes, esses conflitos na escola depende só de orientação e não de conselho tutelar. Só que eles, em algumas situações de colégio, dependendo do colégio, eles têm medo dos orientadores. A direção tem medo de ir pra um conflito maior, mais intenso por causa da situação de tráfico, de ser da comunidade, e aí encaminha pro conselho.” (C2)

Em contrapartida, os/as entrevistados/as alegam ocorrências graves, que chegam ao conselho, no seu estopim. Em consonância com essa constatação, um estudo realizado por Burgos et al. (2014) sobre a relação escola, família e Conselho Tutelar aponta que:

> “...essa agência representa, para a escola e a família, uma espécie de pronto-socorro para onde são encaminhadas as situações consideradas mais graves do ponto de vista da integridade física e intelectual da criança/adolescente.” (BURGOS ET AL., 2014, pg.75)

Dentre os exemplos de conflitos escolares, entre os próprios/as alunos/as ou entre aluno/a e professor/a, que chegam ao CT estão os casos relacionados com agressão física, ameaças, indisciplina, depredação do patrimônio escolar e tráfico de drogas. Como exemplo, um dos casos de agressão, envolvendo duas alunas, decorreu de *bullying*. Uma das alunas estava munida de um canivete, que só foi descoberto pela gestão escolar após a agressão. Nas palavras da conselheira:

> “... ela não aguentava mais a colega falar sobre algo no corpo dela, e aquilo foi passando. Foi passando, até que um dia ela projetou que aquilo ia acabar. Como que acabaria isso? Ela machucando a colega. Graças a Deus, não chegou até o final.Alguma coleguinha contou que a professora, a coordenadora, não recordo, que fulano estava com algo cortante na mochila. Aí, elas não podem mexer, né. E aí, ela foi chamada na secretaria. A menina mesmo mostrou que estava. E aí, a ronda escolar junto com a direção, mais a família vieram aqui no conselho.” (C3)

Diante da exposição desse caso, *a priori*, a atuação do CT vem sendo de acompanhamento das alunas, após escutá-las individualmente, bem como, os seus respectivos responsáveis legais, após receberem a notificação. As envolvidas vêm sendo acompanhadas por psicólogas do próprio CT, que avaliarão se o atendimento será estendido. Concomitantemente, a gestão escolar segue neste acompanhamento. O caso citado ainda está em andamento.

---

[7] Fala proferida por C1.
[8] Fala proferida por C1.

Em outras situações, além deste procedimento inicial descrito acima, em caso do/a criança e/ou adolescente não ter mais possibilidade de permanecer com os responsáveis legais nem com a família extensa, o CT recorre à vara da infância solicitando o acolhimento institucional (o abrigamento).

Dentre as medidas que a escola poderia realizar para solucionar e/ou evitar o acontecimento de certos conflitos, do ponto de vista dos/as entrevistados/as, foram à busca, a saber: 1) pelo diálogo com o corpo discente; 2) pela aproximação com as famílias; 3) pela aproximação com o Conselho Tutelar. Como nos indica nessa fala da conselheira C2:

> "Eu acho que palestras pros adolescentes é uma saída, porque quando os adolescentes tão voltados pro conhecimento, e eles começam a perceber que eles também podem ser punidos, eu acho que muda o quadro das escolas, porque nós já tivemos experiências aqui de colégios, que depois que o conselho teve, fez palestras, que eles começaram a ter conhecimentos do que eles tem, dos direitos, dos deveres, melhorou o relacionamento entre direção e alunos." (C2)

Os casos de conflitos judicializados compartilhados, transcorrem de alguma situação envolvendo lesão corporal. Como exemplo, o trecho do segundo discurso dito pelo/a conselheiro/a C2, sobre o caso de uma adolescente que tinha histórico com autoria de agressão por domínio de território escolar. A saída encontrada era sempre a mudança de escola, sem nunca ter oferecido qualquer oportunidade de trabalhar essa questão dentro da instituição escolar, como é possível verificar abaixo:

> "E quando se trata de lesão corporal, já não cabe muito a mim, né. A gente pode até tentar, pode. Mas aí, já se torna lesão corporal, que é crime. Então, não compete ao conselho. Então, fica muito difícil não judicializar, mas pode parar só na delegacia também. Mas assim, já foge da minha competência." (C1)

> "A mãe retirou ela de um colégio, colocou ela em outro, ela fez o mesmo procedimento: tomar conta do colégio. E aí, ela sempre acha um alvo: um adolescente que não aceita as regras dela, e aí ela vai e espanca. E aí, quando ela foi fazer a ocorrência, ela viu que já tinha outro registro. E aí, que gerou um processo criminal, porque ela levou 16 pontos. Um soco que ela deu." (C2)

Embora seja assegurado pela Constituição Federal do Brasil (1988) e pelo ECA (1990), que todos têm direito à educação, há um escancarado descompasso com a realidade na garantia de vaga na escola. A implementação desses aparatos se mostra frágil para concretização plena do que se propõe. Diante disso, é paradoxal primar por uma educação pública de qualidade com um sistema de educação excludente.

Algumas equipes do Conselho Tutelar constataram um distanciamento na relação com as escolas, no sentido de realizarem trabalhos preventivos, e consideram este um dos motivos

que endossa o medo da comunidade escolar pelo Conselho Tutelar, "porque as pessoas identificam o conselho tutelar como um órgão punidor"[9]. Não há um contato frequente para estabelecer trocas de informações ou trabalhos estratégicos de sensibilização que fortaleçam a difusão das prerrogativas do ECA, como um instrumento de luta e resistências pelos direitos e deveres da infância e juventude brasileira. Scheinvar (2012) nos indica que:

> "O viés punitivo da escola tem encontrado aliança no conselho tutelar, cuja prática é vivida de forma ameaçadora. A característica singular do conselho tutelar é não ser do âmbito da justiça, mas a sua existência está diretamente vinculada a uma lei, o que tem contribuído para que use métodos da justiça. Não que a escola não seja punitiva, mas todos pensam que não cabe à escola julgar, condenar e punir, apesar da ênfase na sua função de controle dos alunos – o que acaba significando a adoção de práticas semelhantes às da justiça. Já ao conselho tutelar, proposto como um órgão de garantia de direitos, é associada uma demanda explícita por julgamento e punição. E ele não só corresponde a tais expectativas como, com sua prática, produz tal demanda." (SCHEINVAR, 2012, p.48).

As pedagogas entrevistadas consideram que a sua função no CT, junto à equipe técnica, prima pela mediação dos conflitos familiares/escolares, pelo acompanhamento dos casos, pela promoção da auto-estima do/a aluno/a, e pela conscientização/orientação dos responsáveis legais dos seus respectivos deveres para manter os cuidados necessários da criança e do adolescente.

Outro argumento trazido pela equipe do conselho tutelar, sobre os conflitos escolares, sobre a raiz do problema, é o discurso da "família desestruturada"[10]ou da "estrutura familiar banalizada", que reflete no comportamento "indisciplinado", e no mau desenvolvimento escolar da criança e do/da adolescente. Nesse sentido, muito similar às práticas que caracterizam a sociedade disciplinar, expressada por Foucault, o Conselho Tutelar, além de punidor, também se mostra como um espaço de controle do comportamento dos indivíduos para adaptá-los à norma vigente. Portanto, parafraseando Foucault, promovem regras a serem seguidas para a "ortopedia social".[11]

O recurso da judicialização de conflitos escolares reforça expressamente a desqualificação institucional escolar e a própria destituição da autoridade, provocando um esvaziamento da potencialidade de autonomia que permeia a escola quando episódios de conflitos entre pares na escola se deslocam cada vez mais do campo pedagógico para o jurídico, mediante a ações de tecnologias de coerção, vigilância e criminalização das ações infantojuvenis.

---

[9] Fala proferida pela conselheira C2.
[10] OS termos, entre aspas, referem-se as próprias falas dos/as entrevistados/as.
[11] Em "A Verdade e as Formas Jurídicas" (1999).

A restauração como alternativa

A justiça restaurativa surgiu nos anos de 1970 como uma alternativa ao modelo de justiça criminal prevalecente. Em oposição ao modelo de justiça baseado em leis, atribuição de culpa, e punição, a justiça restaurativa enfatiza os danos, as necessidades e as obrigações. Ao contrário de responsabilizar advogados e juízes para o relato do conflito e sobre a decisão quanto ao destino dos autores, a justiça restaurativa estimula a participação ativa de vítimas, autores e membros da comunidade na reconstituição dos fatos e na administração da justiça. O sentido do conflito é construído a partir das perspectivas e experiências daqueles que foram mais afetados por este: a vítima, o autor e em alguns casos os membros da sociedade.

Os defensores da justiça restaurativa acreditam que as práticas restaurativas são capazes de enfrentar o moderno fenômeno da criminalidade e ao mesmo tempo produzir à reintegração dos autores a sociedade. Eles argumentam que todo o dano causado por alguém rompe o equilíbrio das relações sociais na comunidade. Esta ruptura produz várias situações indesejáveis, parte delas diretamente perceptível como sofrimento por parte da vítima. Nessa situação, a Justiça Restaurativa busca restabelecer as relações sociais; re-construir o equilíbrio rompido. Para isso, entretanto, será necessário descobrir, tão exatamente quanto possível, qual a extensão do dano produzido. Neste movimento, sabemos que a vítima foi diretamente afetada, por isso dar-lhe a palavra e permitir que ela ocupe um papel central no processo é a melhor maneira de saber a amplitude do dano por ela experimentado (Rolim, 2006).

Martins (2004, p.25-26) observa que;

> "Na justiça restaurativa os participantes têm a chance de relatar os acontecimentos a partir do seu próprio ponto de vista e demonstrar as consequências sofridas pelo comportamento criminoso. A partir de então procura-se reparar os danos físicos e emocionais, minimizando os efeitos negativos futuros. As vítimas dispõem de um fórum seguro para dizer como foram afetadas, desempenhando um papel fundamental na decisão a respeito da melhor maneira de reparar o dano. Elas participam do processo de construção da decisão justa. O criminoso, ao invés de se esquivar isolando-se da comunidade, tem que confrontar as consequências do seu comportamento e assumir a responsabilidade pelos danos causados".

Em síntese, o processo de justiça restaurativa reverte a tendência de *outrificação* e distanciamento social tão presente nos processos de justiça retributiva. Por meio do mecanismo dialógico, as categorias "nós" e "eles" são desfeitas, para dar lugar a uma categoria que engloba a todos e que é moldada pelo entendimento conjunto do significado e reparação do conflito.

A partir da exposição dos pressupostos teóricos da justiça restaurativa fica claro que este modelo apresenta uma estrutura conceitual substancialmente distinta da chamada justiça

tradicional ou justiça retributiva. O foco da justiça restaurativa está na vítima e na restauração de sua vida através da reparação do dano sofrido, ao contrário, na justiça retributiva a vítima ocupa um papel periférico, seus sentimentos e traumas recebem linguagens técnicas e genéricas que não dão conta de expressar a realidade vivenciada. Nesse modelo a ênfase está nos antagonismos do processo e não no diálogo e na negociação, não há indagações sobre os motivos que levaram ao conflito ou porque as pessoas transgrediram as normas legais e morais de convívio social, o foco está na vingança que é oficializada pelo Estado e a punição deve ser proporcional ao dano praticado.

Palavras finais: A justiça está na restauração

A judicialização dos conflitos escolares, mesmo quando necessária, deveria assumir uma abordagem restaurativa de justiça possibilitando a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Esse foi o objetivo da criação dos Conselhos Tutelares, direcionar a responsabilidade pelos conflitos escolares para a sociedade civil permitindo o protagonismo desta na proteção e garantia dos direitos às crianças e adolescentes. Todavia, quando a escola aciona o CT para solucionar conflitos que poderiam ser administrados internamente não perde apenas a autonomia a identidade de uma instituição formadora, mas também inviabiliza o potencial restaurador que a situação produzir. Dito de outra maneira, numa situação de bullying a escola teria a oportunidade de usar a ofensa como um instrumento pedagógico para trabalhar empatia, o perdão, e a responsabilização pelos erros através da reparação da dor provocada.

Infelizmente a escola ainda busca o modelo retributivo que educa pela punição e recorre a lei como um instrumento absoluto da verdade e da justiça. A diferença desafia a escola construindo e reconstruindo situações de conflitos que uma vez desnecessariamente judicializadas são procedimentalizadas através de uma lógica penal julgadora que ao invés de problematizar como os conflitos são produzidos, se concentra apenas na legalidade das práticas que serão regulamentadas. Já a justiça restaurativa se estabelece como uma oposição à violência quando defende a restauração da paz através da reparação do dano, quando se posiciona pelo reconhecimento e pela valorização das diferenças, quando postula a paridade na participação do processo de resolução do conflito e principalmente quando explicita a importância de sempre se considerar o outro.

Uma escola justa luta para compreender seus próprios conflitos, investiga os contextos que a violência é produzida, analisa os diferentes discursos, enfatiza a validade do diálogo na

busca pelo pedido/aceitação da desculpa. Nessa escola os estudantes são chamados a compreender a origem de seus conflitos e de que maneira é possível aprender com os próprios erros. Quando, e se todas essas possibilidades não forem efetivas, nesse caso, o Conselho Tutelar deve ser acionado, mas não para enquadrar o conflito em leis previamente normatizadas e nem tampouco para consertar a escola com a lógica retributiva do poder judiciário, mas sim para aconselhar a equipe escolar na administração do conflito responsabilizando assim a sociedade civil pela garantia e proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes nesses tempos tão sombrios!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. *Tolerar é Pouco? Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii: De Petrus; Rio de Janeiro: Novamérica, 2009.

ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. 2ª edição.

Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

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

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. A Verdade e as Formas Jurídicas. 2.ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

HECKERT, A. L.; ROCHA, M. L. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. Psicologia & Sociedade; 24(num. esp.), 25-30.

NASCIMENTO, M. L.; SCHEINVAR, E. De como as práticas do conselho tutelar vêm se tornando jurisdicionais.Aletheia, n.25, p.152-162, 2007.

OLIVEIRA, C. F. B.; BRITO, L. M. T. Judicialização da Vida na Contemporaneidade. Psicologia: Ciência e Profissão, 33 (núm. esp.), 78-89, 2013.

SCHEINVAR, E. Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. Psicologia & Sociedade; 24 (num, esp.), 45-51, 2012.

SPOSITO, Marilia Pontes. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.* São Paulo, Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1, p.85-103, 2001

VIANNA, L. W. et al. A judicialização da política e das relações sociais no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1999.