
A JUDICIALIZAÇÃO DA ESCOLA: O PAPEL DOS CONSELHOS TUTELARES NA MEDIAÇÃO DOS CONFLITOS

THE JUDICIALIZATION OF THE SCHOOL:
THE ROLE OF TUTORIAL ADVICE IN THE MEDIATION OF CONFLICTS

LA JUDICIALIZACIÓN DE LA ESCUELA: EL
PAPEL DE LOS CONSEJOS TUTELARES EN LA MEDIACIÓN DE LOS CONFLICTOS

Pâmela Suélli da Motta Esteves¹

RESUMO

As muitas facetas da violência que hoje adentram as diversas instituições de ensino, o cotidiano de professores e tem promovido desestabilizações as muitas concepções de ensino e aprendizagem. As diversas violências escolares que vão desde de conflitos interpessoais, as agressões físicas e psíquicas, indisciplinas e os grandes episódios de massacre desafiam o cotidiano de toda comunidade escolar incitando à construção de “práticas outras” que levem em conta um olhar crítico sobre a cultura específica da escola. Dessa forma, o atual contexto da educação brasileira nos coloca a urgente tarefa de pensar as relações entre uma cultura escolar marcada por violências e a crescente judicialização das relações escolares. Trata-se de discutir os conflitos que conduzem a inserção do sistema jurídico na escola como uma instituição julgadora das concepções de justiça que devem ser legitimadas. A partir dessas ponderações o artigo é dividido em três partes encadeadas. A primeira parte compreende as singularidades das violências escolares. A segunda parte investiga empiricamente o papel da escola nos casos de judicialização dos conflitos e sugere estratégias/alternativas de compreensão/solução das violências escolares que minimizem a recorrência ao judiciário. Por fim, a terceira e última parte apresenta uma concepção de justiça restaurativa como uma alternativa à judicialização e construção de uma escola mais justa. A principal defesa desse artigo consiste no entendimento de que judicializar a escola não apenas enfraquece a autonomia escolar, mas viabiliza que uma cultura jurídica não sensível às situações vivenciadas na escola determine os caminhos a serem seguidos.

PALAVRAS-CHAVE: Violências Escolares. Judicialização. Conselho Tutelar.

ABSTRACT

The many facets of violence that, enter the various educational institutions, invade the everyday of teachers and has been promoting destabilization among the many conceptions of teaching and learning. The various forms of school violence ranging from interpersonal conflicts, physical and psychic aggression, indiscipline and the episodes of massacre challenge the daily life of the entire school community, inciting the construction of "other practices" that take into account a critical look at the specific school's culture. Thus, the current context of Brazilian education places the urgent task of thinking about the relations between a school's culture marked by

¹ Doutora em Ciências Humanas e Educação e Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ - Brasil. **E-mail:** pamelasme84@gmail.com
Submetido em: 08-10-2017 - **Aceito em:** 05-03-2018

violence and the increasing judicialization of school relations. It is a matter of discussing the conflicts that lead us to the insertion of the legal system at the school as an institution that judges the conceptions of justice that must be legitimized. From these thoughts the article is divided into three linked parts. The first part comprises the singularities of school violence. The second part empirically investigates the role of the school in cases of conflict judicialization and suggests strategies / alternatives for understanding / solving school violence that minimize the search for the judiciary. Finally, the third and final part presents a conception of restorative justice as an alternative to the judicialization and construction of a more just school. The main defense of this article consists in the understanding that the judicialization of the school not only weakens the school autonomy, but allows a legal culture not sensitive to the situations experienced in the school to determine the paths to be followed.

KEYWORDS: School Violence. Judiciary. Tutorial Advice.

RESUMEN

Las muchas facetas de la violencia que hoy adentran las diversas instituciones de enseñanza el cotidiano de profesores y ha promovido desestabilizaciones las muchas concepciones de enseñanza y aprendizaje. Las diversas violencias escolares que van desde conflictos interpersonales, las agresiones físicas y psíquicas, indisciplinas y los grandes episodios de masacre desafían el cotidiano de toda comunidad escolar incitando a la construcción de "prácticas otras" que tengan en cuenta una mirada crítica sobre la cultura específica de la escuela. De esta forma, el actual contexto de la educación brasileña nos plantea la urgente tarea de pensar las relaciones entre una cultura escolar marcada por violencias y la creciente judicialización de las relaciones escolares. Se trata de discutir los conflictos que conducen a la inserción del sistema jurídico en la escuela como una institución juzgadora de las concepciones de justicia que deben ser legitimadas. A partir de esas ponderaciones el artículo se divide en tres partes encadenadas. La primera parte comprende las singularidades de las violencias escolares. La segunda parte investiga empíricamente el papel de la escuela en los casos de judicialización de los conflictos y sugiere estrategias / alternativas de comprensión / solución de las violencias escolares que minimicen la recurrencia al poder judicial. Por último, la tercera y última parte presenta una concepción de justicia restaurativa como una alternativa a la judicialización y construcción de una escuela más justa. La principal defensa de este artículo consiste en el entendimiento que judicializar la escuela no sólo debilita la autonomía escolar, pero viabiliza que una cultura jurídica no sensible a las situaciones vivenciadas en la escuela determine los caminos a seguir.

PALABRAS CLAVE: Violencias Escolares. Judicialización. Consejos Tutelares.

1 INTRODUÇÃO

Uma escola que produz violências não educa para paz, pelo contrário, tende a produzir impunidade e, nesses casos, a injustiça tende a assumir o lugar da indignação e do respeito ao outro. Estudantes que são educados em um cotidiano violento apresentam maior probabilidade de reproduzir as cenas que vivenciam em seus comportamentos diários. Por isso, a compreensão das raízes das violências escolares envolve a investigação do que pensa toda a comunidade escolar, em especial os docentes e os estudantes.

A investigação dos conflitos escolares é de suma importância para a construção de estratégias de administração/resolução destes, sendo também uma alternativa à fragilização

da escola. É com essa problemática que esse artigo busca dialogar. Para tanto, num primeiro momento apresentamos uma discussão sobre a singularidade das violências escolares. Em seguida, buscamos compreender as contradições existentes na atuação dos Conselhos Tutelares nos processos de administração de conflitos oriundos do âmbito escolar. Ainda nesse momento analisamos a responsabilidade civil da escola diante dos casos de violências e o procedimentalismo que resulta na judicialização. Por fim, já nas considerações finais indicamos, pontualmente, a justiça restaurativa como um caminho plausível para auxiliar a comunidade escolar na compreensão dos conflitos e na construção de uma mais escola justa.

2 MAS POR QUE A ESCOLA ESTÁ VIOLENTA?

Esse é um questionamento que apresenta uma grande variedade de respostas, uma vez que a violência escolar é um fenômeno multifacetado. Todavia, nesse texto afirmamos que a escola é um ambiente violento com base nas pesquisas macrossociais da ABRAPIA (2003) e PeNSE (2009). Também resgatamos dados oriundos da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas de uma pesquisa realizada em 2014 em uma escola estadual de Ensino Médio, situada no Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, que resultou em uma tese de doutoramento em educação, buscamos identificar se as relações sociais entre os estudantes são marcadas por algum tipo de violência física ou simbólica; se a violência no seu sentido mais amplo faz parte do cotidiano dos estudantes, não só nas salas de aula, mas em todo espaço escolar. Também buscamos captar se há alguma relação entre colocar apelidos e situações de agressão.

A primeira constatação que podemos apontar é que 133 dos 147 estudantes respondentes já presenciaram pelo menos uma situação de violência na escola, isso equivale a 89,7% da amostra, sendo que para quase 16% a violência na escola é algo que faz parte do dia a dia, isto é, sempre ocorre. Para quase 37% a violência está presente na maioria das vezes na escola, enquanto apenas 9,5% dos estudantes afirmam nunca terem visto uma situação de violência na escola.

É importante registrar que não conceituamos violência previamente para esses estudantes. Estamos partindo do que eles entendem por violência. Mas, mesmo assim, fica nítido que essas respostas estão baseadas em algum tipo de agressão. Acreditamos que a naturalidade com que as respostas foram narradas esteja relacionada ao fato dos estudantes não se surpreenderem com as cenas de violência que presenciam. É como se fosse algo natural e fizesse parte do cotidiano. A naturalização não necessariamente é um fenômeno endógeno da escola, pode ocorrer mediante o excesso de violência visto, falado, ouvido e lido fora da escola. É como se a violência fosse inerente ao convívio social.

Nesse sentido, a percepção sobre a violência perde a dimensão crítica e produz um cenário de conformismo, até que chega um momento em que a presença ou ausência da violência não faz mais diferença para a vida desses jovens, de modo que muitos conseguem gostar e sentirem felizes na escola, mesmo quando esse espaço é, segundo suas percepções, permeado de situações violentas.

Outra explicação presumível e complementar é a banalização da violência. Banalizar a violência é mais grave do que naturalizar, pois a banalização envolve a vulgarização, quando a violência ocupa o lugar de comum. A banalização da violência produz um cenário de aceitação da violência como inerente às relações sociais, tornam a violência não apenas como algo simples (naturalização), mas também mal interpretada, pois a violência se torna imperceptível.

Arendt (2000) escreveu que a violência emerge onde o poder perde suas forças. Em um contexto escolar, poderíamos entender que a violência se instaura de modo efetivo quando a autoridade enfraquece; esse seria o primeiro momento do processo. Em um segundo momento, o poder perderia totalmente sua capacidade de decisão e a violência assumiria esse lugar e passaria ser naturalizada, uma vez que toma o lugar e as funções do poder. A banalização aconteceria em um terceiro momento, quando os indivíduos perdem a capacidade de pensar e de julgar, e banalizam as consequências da violência. Essa banalização significaria entender a violência como algo comum, sem importância, imperceptível e incapaz de causar danos. Sabemos que Arendt (2000) não estava escrevendo sobre a realidade do contexto escolar, mas se levarmos suas investigações para a escola podemos supor que em momentos nos quais a autoridade não se faz presente a violência emerge e toma conta das relações interpessoais. Quando esses momentos são rotineiros, a violência pode ser naturalizada até chegar um ponto que os estudantes internalizam a violência como um caminho “normal”, comum, adequado para a resolução dos seus conflitos. É nesse processo que corremos o risco de perder a capacidade de pensar e de julgar e podemos então banalizar a violência, como foi discutido no capítulo anterior.

Para além da naturalização da violência, Forquin (1993) adverte para o caráter homogeneizador e monocultural da educação escolar e ressalta que quando a escola trabalha na perspectiva da universalização acaba provocando a submissão da diversidade. A escola está, nesta perspectiva, imersa no projeto moderno iniciado no século XVIII, que abordou a diversidade de duas formas: assimilando o que era diferente a padrões unitários ou desconsiderando a diferença a partir de categorias dominantes de normalidade. Na mesma perspectiva, Candau (2008) argumenta que escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e com a diferença, ou seja, homogeneizar e padronizar também sempre foram posturas empregadas pela educação brasileira. A autora defende que mesmo tendo

consciência do caráter monocultural que a escola assume é preciso romper com essa prática, nem que para isso tenhamos que “reinventar a escola” e construir uma educação na qual a interculturalidade seja um princípio norteador.

A escola está violenta porque se constituiu como uma instituição homogeneizadora que educa através de uma lógica punitiva/retributiva de desvalorização do diálogo.

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 E CAMARA, 2014, p. 23).

No entanto, hoje, a diversidade cultural e identitária desafiam as tentativas homogeneizantes que a escola ainda tenta impor. Duas questões poderiam ser analisadas em relação a esse cenário: (1) por que a escola insiste em negar as diferenças sob a égide da uniformização? (2) por que a diferença tanto incomoda no ambiente escolar?

Buscando compreender a primeira questão, podemos afirmar que a escola não contribui para que os alunos possam pensar no que é público e refletir sobre sua importância, e, ainda, traduz em ações a ideia de que o que é público não é bom (TOGNETTA e VINHA 2008). Ao homogeneizar as diferenças, pasteurizando os comportamentos, as ações e as atitudes dos estudantes em nome do respeito às normas institucionais que viabilizam a convivência harmônica, a escola desconstrói a importância do público enquanto espaço de socialização.

Da mesma forma, é significativo pensar como é que a escola sanciona os comportamentos inadequados? Muitas vezes, com punições coletivas, fato que nos obriga a afirmar que a condição do que é público se traduz como o que não é agradável ou bom para todos (TOGNETTA e VINHA, 2008). O resultado dessas ações é que os estudantes parecem pouco se preocupar com a esfera pública. E as consequências disso são visíveis na banalização e naturalização de comportamentos agressivos nos espaços públicos escolares.

Em pesquisa de 2007 com pré-adolescentes do ensino fundamental, Tognetta e Vinha (2008) apresentaram a 150 meninos e meninas de escolas públicas e particulares uma simples pergunta: “Tem alguma coisa que as pessoas fazem que deixa você com raiva ou indignado? O quê?”. A partir das respostas constataram que 35,33% dos estudantes apresentam valores considerados individualistas, pois se indignam quando acreditam que seus direitos individuais foram violados e, assim, temos, segundo as autoras, uma espécie de “justiça auto-referenciada”. A maior parte das respostas, 40,66%, referem-se a valores estereotipados e a

relações próximas. As pesquisadoras afirmam que esses adolescentes, ainda heterônomos, consideram apenas o meio social restrito em que vivem, por exemplo, indignam-se quando alguém “xinga minha mãe ou meu pai”. Somente 24% desses adolescentes se referem à indignação contra virtudes, como a falta de dignidade, a desonestidade e a injustiça. Tais dados revelam exatamente a ausência do valor ao que é público. Somadas as porcentagens da justiça auto-referenciada e da valorização aos que são próximos, temos 76% das respostas em que meninos e meninas pré-adolescentes parecem não se incluir numa esfera pública que envolva a si e a outros.

A hipótese de Tognetta e Vinha (2008) é que a escola nega as diferenças homogeneizando as identidades porque compreende o espaço público como um *lócus* estruturado a partir da uniformização. A escola pretende que seus alunos se insiram no espaço público, mas suas pretensões não são suficientes para fazê-lo, pois a escola ainda está voltada apenas para aquilo que fere ao que é de todos, e não consegue ensinar aos estudantes que a valorização do que é público começa pelo reconhecimento e respeito de si mesmo, do que é particular, mas também do que é dos outros. Ao homogeneizar as diferenças dos estudantes e não reconhecer as singularidades culturais e identitárias de cada um, a escola não possibilita que seus estudantes valorizem o bem comum, pois para que essa valorização seja viável é fundamental que os estudantes sintam suas singularidades respeitadas e reconhecidas. O modelo vigente de escola faz o caminho inverso: investe forçosamente no que é público, sem explicitar que o público é constituído a partir das singularidades pessoais.

Tognetta e Vinha (2008) afirmam que muitos professores elegem o cumprimento de uma regra institucional que é comum a todos em detrimento do valor da pessoa humana. Por exemplo, um professor cobra de seu aluno que tire o boné em sala de aula, validando a regra da escola, contribuindo para uniformização de todos os estudantes, mas no mesmo dia resolve o problema de uma aluna que lhe procura dizendo que a chamaram de “piranha” com uma pergunta “Você é peixe? Então, não ligue”. Nesse exemplo, o que está em jogo é exatamente a ausência de validar o “auto respeito” necessário ao respeito do outro. Manter a organização igualitária da sala de aula foi visto como mais importante do que resolver os conflitos interpessoais dos estudantes.

Resta-nos agora pensar na segunda questão. Porque a diferença tanto incomoda no ambiente escolar? Esse talvez seja o questionamento mais custoso. Aqui, novamente resgatamos a pesquisa realizada em 2015 sobre a violência que marca as relações sociais cotidianas entre os estudantes. Vale lembrar que essa pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Médio que atende moradores das comunidades periféricas do Rio de Janeiro.

Perguntamos aos estudantes como eles se relacionam com seus colegas, com os professores e com a direção.

Ruim. Eu tô repetindo o primeiro ano e desde ano passado eu tinha um amigo, que repetiu e saiu da escola. Eu só tinha esse amigo e agora tenho duas amigas que são de outras turmas. Na minha sala, esse ano é um pouco ruim também, porque converso com poucos alunos, mas sei lá, eu também sempre fui diferente. Eu sempre fiquei, a maioria das vezes, sozinho, no meu canto, desenhando. (...) (E1)

O relato de E1, nos chamou atenção. Ele afirma que não tem um bom relacionamento com os demais estudantes, mas justifica essa situação afirmando sua própria diferença, chega a dizer que sempre foi diferente e que sempre gostou de ficar mais isolado. Quando a diferença provoca intolerância, a violência se instaura. Mas, até aqui, considerávamos o olhar do estudante agressor para a vítima. O diferencial no depoimento de E1 é que o olhar parte dele, como alguém que se sente diferente e que compreende que não é aceito por todos devido a sua diferença. Segundo o que pudemos observar, o estudante não tem nenhuma diferença física que se sobressaia. Não é muito gordo, nem muito magro, nem baixo e nem muito alto, não tem espinhas ou sinais, não é orelhudo, olhudo, bocudo ou nada parecido. Se declarou heterossexual, não é negro, nerd ou “sem noção”. Porque se sente diferente?

Acho que sou diferente porque sou mais sensível a algumas coisas. Na minha turma tem três divisões, o grupo das meninas, o grupo dos meninos e eu. Eu não falo com ninguém, não gosto de ninguém. E eles também não gostam de mim. (E1)

A diferença apontada por E1 é uma diferença comportamental. O fato de ser mais tímido e gostar de arte o faz acreditar que ele é diferente dos outros meninos devido à sua sensibilidade. Os outros meninos são mais populares, jogam futebol e se comportam de maneira socialmente compreendida como mais masculina. É expressivo o quanto a escola é uma instituição homogeneizadora e padronizadora, ao ponto do estudante se sentir diferente porque não se enquadra no padrão da maioria.

Dessa forma, a diferença torna-se um desafio para o cotidiano escolar, uma vez que os estudantes enfrentam dificuldades em reconhecê-la e ainda a transformam em uma das principais fontes motivadoras dos conflitos escolares. É possível que a hostilização à diferença seja sim uma nova feição das violências escolares. Nessa perspectiva, 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 como prisões. Concordamos que a violência escolar não é um fenômeno radicalmente novo, mas argumentamos que a mesma tem assumido novas feições, e os casos de bullying originados da intolerância à diferença nos ajudam a elucidar esse argumento.

Dentro dessa questão das novas feições, vale ressaltar que violência escolar passou a ser vista como estrutural e não mais acidental. Os pais, os estudantes, os professores e toda a comunidade escolar iniciaram um movimento de questionamento do potencial da escola como instituição. É nesse cenário que a escola corre o risco de perder sua autonomia enquanto instituição social educadora. Se a escola não é mais um lugar pacífico como podemos confiar a ela o papel de fortalecer a educação de crianças e adolescentes? A escola tem uma responsabilidade civil diante das diversas formas de violência que se produzem/reproduzem em seu interior. Toda comunidade escolar precisa estar ciente dessa responsabilidade e dialogar para encontrar as melhores alternativas para mediação/resolução dos conflitos. O primeiro passo é conhecer as motivações e os tipos de conflitos, compreendendo sua natureza e gravidade para o cotidiano.

3 A RESPONSABILIDADE CIVIL DA ESCOLA

Qual o papel da escola diante dos casos de violências que marcam seu cotidiano? Como a escola pode/deve reagir? Que procedimentos pode/deve aplicar? Quando é necessário acionar o Conselho Tutelar? Antes de refletir sobre esses questionamentos é fundamental resgatarmos as contribuições de Foucault (1999) sobre o poder nas instituições sociais de confinamento, das quais a escola faz parte. Em Vigiar e Punir (1999), Foucault desenvolveu um estudo sobre a domesticação dos corpos de indivíduos em instituições prisionais. Nesta obra, o autor adverte que o poder não possui unicamente uma concepção negativa e destrutiva. Para além de uma lógica repressiva, de exclusão ou de omissão, Foucault (1999) nos indica outro lado do poder a ser pensado, o poder 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, por exemplo, 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, 1999, p.139).

É exatamente com a lógica do poder disciplinador que a escola, em geral, administra seus conflitos, controlando os comportamentos através de normas disciplinares e punitivas. Ou, em muitos casos, negligenciando a existência do conflito, atitude que denota omissão/consentimento diante de situações que necessitam ser publicizadas para que a justiça se efetive. O modelo institucionalizado de escola que temos hoje não discute concepções de justiça, não educa para o pensamento reflexivo e tampouco acredita que um conflito pode ser potencializado para o aprendizado de uma educação moral. Vale ressaltar

que o debate acerca de concepções de justiça no ambiente escolar não se constitui através da defesa de uma justiça jurídica, pois é exatamente esse modelo que é proceduralizado nas situações de judicialização. O que estamos argumentando é que ao não problematizar o que é justo/injusto a escola não motiva a construção de concepções próprias de justiça que são fundamentais para mediar os conflitos cotidianos que são oriundos da socialização escolar. Essa omissão por parte da escola promove à recorrência e valorização do modelo retributivo e punitivo empregado na judicialização.

Mas porque a escola pune e/ou negligência os conflitos? Podemos listar 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 já mencionada 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.

A escola é um espaço de gestão da vida. Mas, na contemporaneidade a complexidade da vida vem destituindo as instituições de confinamento (DELEUZE, 1992). A escola vem se transformando em um sistema de prestação de serviços, onde determinados modelos de serviços são mais valorizados e produzem uma classificação da qualidade do ensino escolar que passou a atender demandas específicas que grupos específicos. Além desse aspecto clientelista/empresarial da escola também ocorre a medicalização do ensino com a solicitação de laudos médicos que naturalizam e rotulam o não-aprender, submetendo supostas diferenças ao signo do patológico. Soma-se a esse cenário famílias que não conhecem o cotidiano escolar de seus filhos, professores que se queixam por estarem sozinhos nessa empreitada que vem se transformando a atividade educativa.

É nesse cenário que a escola é desafiada pelas mais diversas formas de violências. Como a escola procede quando a violência se instaura? Sendo a escola uma instituição homogeneizadora sua atuação corresponde à normalização disciplinar, onde o sistema de legalidade funciona codificando o que é permitido e o que é proibido, e esses códigos determinam o que deve ser impedido e o que deve ser obrigatório (HECKET; ROCHA, 2012, p. 90).

Judith Butler na obra “Relatar a si mesmo” nos ajuda a compreender os efeitos da homogeneização da identidade na construção do sujeito. A filósofa dá continuidade aos argumentos de Foucault acerca da disciplinarização dos corpos e expõe suas proposições a partir de uma longa reflexão sobre a constituição dos sujeitos, em que dialoga, sobretudo, com o pensamento de Adorno, Nietzsche, Hegel, Laplanche e Lévinas. Butler (2015) nos

apresenta diferentes concepções sobre a interpelação, circunstância que nos inaugura como seres reflexivos, uma vez que é partir do momento que alguém nos convoca que sentimos a necessidade de contar uma história sobre nós mesmos. Na cena da interpelação, há um duplo valor ético. Ao mesmo tempo em que falamos sobre nós mesmos e nos reconstruímos nesse processo, estabelecemos uma relação com nosso interlocutor, buscamos agir sobre ele. Com base em Adorno e Foucault, a filósofa ressalta que as condições sociais determinam o surgimento do “eu”, de modo que a história do eu será sempre a história de uma relação com um conjunto de normas. Ou seja, há um horizonte de códigos prescritos historicamente que estabelece quais formações de sujeito são consideradas reconhecíveis.

O sistema escolar funciona exatamente assim, com um conjunto de códigos prescritos que estabelece previamente a identidade dos estudantes. Àqueles que não se encaixam nos padrões reconhecíveis pela escola tendem a ser rotulados, medicalizados, alvos de laudos e mais laudos e ainda, nos casos de autores e/ou envolvidos em conflitos violentos, são judicializados. Aprendemos com Durkheim que as instituições sociais funcionam através de fatos sociais que normatizam os comportamentos sociais, todavia, quando pensamos no espaço escolar é fundamental termos em mente que trata-se de uma instituição formadora, que deveria acolher todas as formas de pertencimento identitário e zelar pela diversidade cultural.

4 QUANDO A VIOLÊNCIA É JUDICIALIZADA

Em uma sociedade disciplinadora a lei realmente nos liberta? Ou será que contribui para consolidar e validar as padronizações que a disciplinarização necessita? Uma análise sociológica nos mostra que a lei tem como potência a garantia da verdade e da justiça. A lei nos diz o que deve ser feito e o que será feito caso o dever ser não se confirme. “A execução da lei é uma prática judiciária dedicada a analisar a verdade, julgar o grau de desvio e, então definir se há castigo e qual será” (SCHEINVAR, 2012). Desse modo, a justiça se naturaliza na efetivação da lei e o Poder Judiciário emerge como a instituição aplicadora da lei e guardião da justiça. Quais seriam, então os efeitos sociológicos da naturalização das leis? Ora, a primeira consequência é o controle da vida pelo que está normatizado na lei. A lei passa a nos dizer como deve viver uma família, como deve se relacionar um casal, como a escola deve educar as crianças, como os pais devem orientar seus filhos... enfim, a lei modela a vida social e impõem modos de existência que uma vez infringidos podem e devem ser passíveis de punição.

O que estamos afirmando é que a lei invade o fazer cotidiano e determina o *modus operandi* das relações sociais. Foucault (2008), nos alertou para esse processo e o conceituou como uma economia do poder que nos dias de hoje opera através da multiplicação da função

judiciária no corpo social. Trata-se de um processo de regulamentação jurídica de todos os comportamentos sociais que passam a ser vigiados, disciplinados e controlados não só pelas instituições de confinamento como escolas, presídios e manicômios, mas principalmente pelas feições judiciárias que vem se capilarizando e se multiplicando no tecido social.

“... 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).

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. Todavia, quando a intervenção das instâncias judiciárias em diferentes esferas sociais ocorre na administração/resolução de conflitos e/ou na proteção dos direitos individuais e coletivos estamos diante do fenômeno da 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”. (VIANA, 1999, p.287)

O que vivemos atualmente na sociedade brasileira é um momento de 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, como, por exemplo, direito à saúde, quando há necessidade de regulamentação de medicamentos específicos por meio de uma ação judicial desencadeando, assim, a judicialização da saúde.

Aqui, para os objetivos deste texto, nos interessa a judicialização das relações escolares. A escola é hoje uma instituição judicializada, uma vez que a lógica do império da lei é acionada de modo recorrente nas instituições escolares, tanto pelos pais, como pelos professores, diretores, alunos e demais funcionários. Há uma intensa mobilização do judiciário e do aparato extrajudicial quando o assunto é, por exemplo, a relação família-escola, onde, na maioria das vezes, a escola aciona o Conselho Tutelar por situações de conflitos familiares, evasão escolar, rebeldia, indisciplina... A realidade da educação pública no Brasil é marcada pela carência de acompanhamento familiar acerca da vida escolar dos estudantes. Essa carência induz a gestão da escola a buscar apoio extrajudicial, iniciando assim, em muitos casos, um processo de judicialização, onde na maioria das vezes o Conselho

Tutelar direciona o caso para instâncias judiciais (Ministério Público e Justiça da Infância e do adolescente).

Cabe indagar, num primeiro momento, por que a escola não consegue administrar esses conflitos? Nos estudos de Garapon (1999), há um diagnóstico de um processo de fragilização da moralidade de autoridades fundamentais como a família e o professor levando à convocação do Direito e, por conseguinte, do Poder Judiciário como última instância de regulação da sociabilidade cotidiana. Se pensarmos na constituição histórica do Direito de família, novamente Garapon (1999) observa o gradual processo de penetração da Justiça como um mecanismo de controle das relações familiares. “As relações entre pais e filhos se ‘judicializam’ progressivamente, sendo compreendidas cada vez mais em termos jurídicos do que naturais” (Garapon, 1999 p.142). 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 no sentido habermasiano pela esfera judicializante.

Analisando as narrativas da gestão escolar em uma pesquisa sobre a judicialização da educação realizada em 12 escolas do Rio de Janeiro, Burgos (2008) relatou que:

Ao recorrer ao Conselho Tutelar e, em alguns casos, ao Judiciário para resolver problemas da gestão escolar, seus diretores estariam, involuntariamente, fragilizando ainda mais sua autoridade institucional. Instalando uma espécie de círculo vicioso na dinâmica escolar, em que a falta de compromisso dos pais/responsáveis justificaria a mobilização do Direito e de seu aparato institucional que, em socorro da escola, resolveria pontualmente situações conflituosas, porém, ao mesmo tempo, contribuiria para esvaziar a própria autoridade escolar, tornando-a ainda mais dependente do recurso à judicialização de conflitos escolares. (BURGOS, 2008 p. 169)

É notório que em determinados casos, que serão expostos mais adiante, a judicialização é um instrumento necessário para a resolução de conflitos que extrapolam a capacidade de atuação da escola. Porém, é urgente discutir a questão da responsabilização civil da escola diante de conflitos oriundos da dinâmica da cultura escolar, aqueles conceituados por Derbabieux (2002) como micro-violências do chão da escola. Até porque, todas as vezes que ocorre a judicialização dos conflitos escolares, a justiça que é estabelecida não é construída pela comunidade 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. De acordo com 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. (HECKET; ROCHA, 2012, p. 90).

5 O PRIMEIRO PASSO PARA JUDICIALIZAÇÃO: O 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 está relacionada ao contexto de redemocratização da política brasileira, onde havia o receio do Estado impor medidas autoritárias à educação escolar e, por conseguinte, nesse período a própria sociedade sentiu a necessidade da criação de uma instituição civil garantidora e protetora das crianças e adolescentes.

Nesse sentido a criação do Conselho Tutelar teve como finalidade a 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 eleitos através de voto popular, para atuarem com autonomia na busca pela garantia e proteção dos direitos da criança e do adolescente. 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 judicialização das práticas, que a:

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

Dessa forma, o conselho tutelar (CT) é uma instituição contraditória, na medida em que sua singularidade é não ser uma instituição jurídica, mas sua existência está vinculada a uma legislação que opera com os mecanismos da justiça. Os CTs foram criados com a finalidade de desjudicialização, nomeando a sociedade civil para se responsabilizar pela 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.

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, que atendem o respectivo município em sua totalidade. Com base em entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com os/as conselheiros/as e com as pedagogas oriundos/as destas três diferentes unidades procuramos compreender as formas de atuação e de articulação entre os pares no cotidiano de trabalho; a relação do CT com as escolas públicas do município, e os seus respectivos entendimentos sobre a judicialização dos conflitos escolares bem como os recursos utilizados diante desses casos.

Antes de passar para análise das entrevistas realizadas com as equipes dos Conselhos Tutelares, é importante apresentar nossas percepções sobre o funcionamento, as atribuições e demandas dos CTs. A literatura especializada nos estudos sobre a relação entre escolas e CTs adverte para o caráter punitivo que é empregado. O que observamos a partir das narrativas obtidas das entrevistas é que na prática a atuação dos CTs produz uma demanda por punição, uma vez que há uma lógica penal julgadora que não dá conta de compreender as motivações para os conflitos escolares, mas apenas busca enquadrar estes conflitos em normatizações pré-estabelecidas e legalizadas. Dito de outra maneira, a atuação dos CTs é voltada para solucionar os conflitos que chegam. No geral, não há uma postura de compreensão das origens e motivações dos conflitos e das possíveis redes de complexidade que se configuram. Nossa percepção é corroborada pela literatura que sinaliza a postura dos CTs em consertar, enquadrar e normatizar os casos de conflitos escolares, para que os supostos direitos da criança e do adolescente sejam garantidos. “A lógica penal não coloca em jogo a relação concreta na escola, mas a legalidade das práticas” (SHEINVAR, 2012, p.49).

Essa percepção constatada pela literatura e reiterada na análise de nossas entrevistas não se restringe aos procedimentos adotados pelos conselheiros na administração de conflitos. O imaginário social também compreende o CT como uma instituição aplicadora de punições e os próprios conselheiros admitem que esse olhar é oriundo da natureza contraditória que o CT possui na sociedade atual. A C2 relatou que:

(...) quando chega o conselho, o conselho tem uma imagem às vezes ruim pra criança e adolescente. Ela acha que ele vai chegar e vai prender eles. [risos] E que não é esse, a gente tá lá pra garantir o direito deles. É o contrário. A gente chega na porta da escola com o carro escrito “conselho tutelar” [risos], pra eles é um pavor. E, na verdade, a gente tá ali a favor dele [aluno]. Não tá ali contra ele, entende? Às vezes, a gente tenta reverter essa história porque quando a criança e o adolescente tá fazendo alguma coisa em casa, e fala assim: “olha, eu vou chamar o conselho tutelar pra te levar”, que não é verdade. Conselho tutelar não leva ninguém. (C2).

A diferença entre essas percepções é que analisando a atuação do CT conseguimos observar que não existe uma lógica preliminar de punição e sim uma demanda sistêmica na qual o CT somente cumpre o que já está procedimentalizado. Já no caso do olhar que os estudantes possuem trata-se de uma compreensão do CT como uma instituição que veio somente punir/castigar e ainda retirar do convívio familiar e enviar para um abrigo. De acordo com os conselheiros tutelares, as famílias, na grande maioria dos casos, tendem a alimentar esse sentimento de medo presente no imaginário estudantil.

Dessa forma, a natureza do CT é duplamente paradoxal, seja nos procedimentos relacionados à administração dos conflitos que correspondem a uma demanda por punição, e não por aconselhamento, fiscalização e responsabilização como foi proposto no momento da criação, ou ainda acerca da visão das crianças e adolescentes que, segundo os próprios conselheiros, ficam receosos quando o CT visita suas escolas ao invés de compreendê-lo como uma instituição protetora e garantidora de direitos.

É contraditório, mas as narrativas dos conselheiros tutelares e a literatura especializada nos levaram a refletir sobre como a judicialização dos conflitos escolares produz um outro sentido para a natureza do próprio CT. Ocorre a desconstrução da funcionalidade de instituição garantidora e protetora dos direitos das crianças e dos adolescentes, ao mesmo tempo em que há uma reconstrução de um novo CT, que atua na procedimentalização e encaminhamento dos conflitos e que é reconhecido como uma instituição responsável em não apenas aconselhar, mas sim solucionar as mais diversas formas de violência e injustiças direcionadas às crianças e adolescentes. Nesse sentido, ao judicializar os conflitos o CT é positivamente reconhecido como uma instituição efetiva, mesmo que em sua origem o objetivo tenha sido a desjudicialização.

6 QUANDO O CONSELHO TUTELAR É ACIONADO PELAS ESCOLAS?

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 CT para saber o porquê das referidas ausências dos estudantes. Apesar de realizarem essa tarefa, os/as conselheiros/as afirmam, unanimemente, 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 conselho” (C3). Em outras palavras, “a escola poderia ‘enxugar’ mais, fazer todas as tentativas possíveis antes de vir pro conselho”(C4). 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, Burgos et al. (2008) 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, 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 estudantes 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.

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 abrigo). Em muitos casos o CT recorre à promotoria, e quando isso acontece o conflito já está em processo de judicialização. Compreendemos que muitos casos necessitam ser judicializados, pois a escola não tem condições de administrar determinados conflitos dado a complexidade da situação e a gravidade das atitudes tomadas pelos estudantes:

“E me acionaram aqui porque tinha um adolescente de 14 anos que tava quebrando a escola. Teve uma briga dentro da escola. Não foi uma briga, não. Foi um pisão no pé. Aí, eu fui, peguei o processo dele todo. A mãe dele morreu a paulada, o pai morreu a tiro. Ele sofreu um acidente que as duas irmãs morreram no carro com ele. O outro irmão, mais velho, abusou de uma adolescente. Abusou de uma criança. Ele teve que ser expulso de várias comunidades por causa disso. Ele só tem 14 anos. Ele só tem a avó paterna. (...) porque, assim, a gente tá em 2017. Ele perdeu as irmãs em 2009 num acidente. Os pais foram mortos, se eu não me engano, foi na frente deles. Um a paulada e outro a tiro. Então, assim, é uma coisa muito séria. E a gente entendeu que ele poderia colocar a vida desses adolescentes em risco. Então, esse relatório vai vir pra cá, vou encaminhar pra promotoria pra pedir o auxílio pra ver o que a gente vai fazer, porque ele já passou por vários abrigos, e ele fugiu” (C1).

Entretanto, mesmo considerando a necessidade da judicialização, acreditamos que ações preventivas realizadas pelas escolas podem contribuir para auxiliar os estudantes a solucionar seus conflitos sem recorrer a violência física ou simbólica. Dentre as medidas que a escola poderia realizar a fim de evitar o acontecimento de certos conflitos, do ponto de vista dos/as entrevistados/as, foram à busca pelo diálogo com o corpo discente; a aproximação com as famílias e a aproximação preventiva com o Conselho Tutelar.

Os casos de conflitos judicializados compartilhados, transcorrem de alguma situação envolvendo ameaça aos demais estudantes e/ou 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)

Algumas equipes do Conselho Tutelar constataram um distanciamento na relação com as escolas, no sentido de realizarem trabalhos preventivos, e consideraram 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”. As oportunidades de contato são direcionadas à resolução de conflitos que já se transformaram em situações urgentes. Ainda é muito frágil a cultura de buscar 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”. (SCHEINVAR, 2012, p.48).

O recurso desnecessário à judicialização dos 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 às ações de tecnologias de coerção, vigilância e criminalização das ações infanto-juvenis.

7 PALAVRAS FINAIS: A JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO CAMINHO PARA UMA ESCOLA JUSTA

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 do grupo.

No ambiente escolar a justiça restaurativa pode se transformar em um caminho de mediação dos conflitos que são originados a partir dos processos de socialização. Investir na compreensão do conflito, dar aos envolvidos o direito de narrativa dos acontecimentos e motivar o entendimento entre as partes sem negar ou redimir o conflito, pode se tornar uma maneira de educar para a construção de novas concepções de justiça alternativas ao modelo de retribuição/punição. Para o estudante que sofreu a violência garante-se o direito de narrar seus sentimentos e expressar para toda a comunidade escolar o significado socioemocional daquele conflito. Para o autor que iniciou a violência também garantido o direito de narrativa para que ele possa explicar suas razões, reconhecer seu erro e enfrentar suas responsabilidades. As testemunhas, ou seja, os demais estudantes e o restante da comunidade escolar também participam do processo, uma vez que são informados dos acontecimentos e responsabilizados para que situações semelhantes não sejam recorrentes. Isso não significa que os estudantes não envolvidos serão responsáveis em denunciar os futuros casos de violência, mas sim que devem se sentir responsáveis uns pelos outros e zelar para que os conflitos sejam mediados através do diálogo. Dessa forma, a prática da justiça restaurativa na escola viabiliza a construção da ideia de justo dentro da escola e por aqueles que são afetados pelo conflito. Não há uma decisão pronta e arbitrária do que deve ser feito, como acontece nas situações que são judicializadas.

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. No modelo retributivo, 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 os indivíduos transgrediram as normas legais e morais de convívio social.

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 e a identidade de uma instituição formadora, mas também inviabiliza o potencial restaurador do conflito. Por exemplo, 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 judicializados são procedimentalizados 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. 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/punitiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICASⁱ

ANDRADE, Marcelo; CÂMARA, Luiz. Educação moral e diversidade: diálogos a partir de Habermas e Kohlberg. **Revista Educação e Filosofia. Uberlândia**, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/17429>

ABRAMOVAY, Miriam ... *et al.* **Violência nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO: Instituto Ayrton Senna: 2004.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BURGOS, Marcelo Bauman. A judicialização da gestão da escola: escola pública, conselho tutelar e redes de proximidade. **Cadernos CEDES**. Boletim jan./fev. 2008.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana (Coords). **Educação em direitos humanos e bullying**: oficinas para o enfrentamento e prevenção. Rio de Janeiro: Novamerica, 2008.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, p. 432-442, jul./dez., 2002.

DEBARBIEUX, Eric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E. e BLAYA, Catherine. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FORQUIM, J.C. **Escola e cultura**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GARAPON, Antoine. **O juiz e a democracia**: o guardião das promessas. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

HECKERT, Ana Lucia; ROCHA, Marisa Lopes. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**; v.24, n./esp., p.25-30, 2012.

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

OLIVEIRA, Camila Felix Barbosa; BRITO, Leila Maria Torraca. Judicialização da vida na contemporaneidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 33, n./esp., p.78-89, 2013.

SCHEINVAR, E. Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & Sociedade**; v.24, n./esp., p.45-51, 2012.

SCHILLING, Flávia. **Educação e direitos humanos**: percepções sobre a escola justa. São Paulo: Cortez, 2014.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.104, p. 58-75, jul. 1998.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: **Escola, conflitos e violência**. Santa Maria: UFSM, 2008.

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

ⁱ Revisão gramatical do texto sob a responsabilidade de : João Vitor Esteves Batista. **E-mail:** jvb.nave@gmail.com