

Pseudo Justiça Social e novas modulações de violências em ambiente escolar

*Julia Siqueira da Rocha¹
Ione Ribeiro Valle²*

Resumo

A escola tem uma produção peculiar de violências. Além da violência simbólica resultado de sua estrutura e funcionamento, observa-se algumas situações que estão nos limiares entre atos criminalizados e desordem, entre indisciplina e vandalismo. Ainda é perceptível a presença de uma violência que se produz em seu entorno e que lhe afeta com maior ou menor intensidade. A este quadro pesquisadores vêm tecendo suas análises. O menos visível no entanto é uma modulação peculiar de violências que se traveste de justiça social. Estamos nos referindo a medidas judiciais envolvendo crianças e adolescentes cujo efeito não é o 'Direito' alegado. Pelo contrário, produzem perversamente para as crianças e os adolescentes mais estigma e sofrimento, além de modulações peculiares de violências para os profissionais da escola. Estas demandas estão aportadas em decisões relativas às legislações de proteção, mas na prática se configuram numa hierarquia verticalizada, autoritária do sistema de justiça que envolve a escola em contextos que não lhe são próprios, produzindo violências como desvelamos neste artigo.

Palavras-chave: Violências. Escola. Justiça. Criança. Adolescente.

Phony social justice and new school environment violence modulations

Abstract

The school has a peculiar production of violence. Beyond the symbolic one resulted from its structure and functioning, there are perceivable situations that are on the threshold between disorder and criminal acts, between indiscipline and vandalism, and yet there's the noticeable violence on its surroundings, that affects it with varying intensity. Researchers are building their analysis on this picture. However the least perceivable forms of violence are those that masquerades as social justice. We refer to judicial sentences involving teenagers and children whose effect aren't the defense of their alleged civil rights, but rather perversely causes them more stigma and suffering, as well as peculiar forms of violence for school personnel. These rulings are anchored in specific protective legislation, but in practice results in a vertical, authoritarian hierarchy by the justice system that wraps the school in contexts other than their own, producing violence as we unveil in this article.

Keywords: Violence. School. Justice. Children. Teenager.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa: Sociologia e História da Educação, jsiqueiradarocha@gmail.com.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ionevalle@ced.ufsc.br.

1 Introdução

O presente artigo objetiva analisar demandas oriundas das instâncias de justiça nas relações escolares. Estas demandas inserem nas escolas situações que são no mínimo estranhas aos seus ritos e práticas cotidianas. Recortamos neste artigo especificamente três formas de determinações judiciais: 1. O reingresso na escola de crianças e adolescentes infratores e em situação de abandono e negligência intelectual e social que, quando são apreendidos e levados ao Ministério Público ou promotorias de infância e adolescência, retornam à escola por decisão judicial; 2. Situações de guarda compartilhada oriundas das varas de família a serem exercidas no ambiente escolar; 3. A apreensão de alunos com pendências judiciais efetivadas pelo poder judiciário na escola.

Todas estas medidas judiciais se justificam na promoção de direitos humanos e atendimento específico ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), que é no Brasil a lei de proteção aos cidadãos de zero a 18 anos de idade. Dentre as demandas selecionadas, a primeira atende ao Capítulo IV Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, visando garantir o direito inalienável de acesso à escolarização como princípio elementar para a cidadania. A segunda demanda requer o direito previsto também no Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo III intitulado Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, subseção II Da Guarda. E a terceira determinação atende ao Título III, Da Prática de Ato Infracional e do Capítulo IV, Das Medidas Sócio-Educativas.

A situação-problema que nos move ao estudo desta relação entre escola e demandas judiciais vincula-se aos efeitos perversos, provocados por tais demandas que atingem as crianças e os adolescentes objeto do direito que se tenta promover, além das repercussões em todo o contexto escolar, que podem ser de novas modulações de violências. É possível analisar este quadro pensando categorias próprias da atualidade como a perspectiva meritocrática introduzida pelo ideal republicano de educação escolar, bem como pela noção de igualdade e justiça que justificam a aplicabilidade de leis com uma métrica judiciária única que invisibiliza desiguais trajetórias de vida e distintas estruturas institucionais. Neste artigo vamos analisar como estas categorias se conjugam teoricamente em nome da promoção de direitos humanos, sem considerar as especificidades do contexto escolar.

Metodologicamente, selecionamos o estudo de caso como a melhor perspectiva para organizar os conhecimentos teóricos frente a uma base vivencial. O estudo de caso relaciona-se ao nosso interesse em observar a ocorrência do fenômeno em seu campo social, permitindo a

descrição e o aprofundamento de uma dada realidade social. Antônio Carlos Gil (2004, p. 54) o conceitua como o “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento.” Outro aspecto importante do estudo de caso é ter claro em que tempo ocorre e em que espaço acontece o fenômeno.

Dentro do estudo de caso utilizaremos a composição metodológica de análise documental, o que nos permitirá fazer o aprofundamento vertical que estamos nos propondo. A investigação documental, que se torna um processo decisivo nas pesquisas das ciências sociais e históricas, utiliza as fontes escritas que são referências científicas e base destas investigações. A análise documental apresenta-se como método de recolha e de verificação de dados; visa ao acesso às fontes pertinentes, sendo parte integrante da heurística da investigação.

São nossas fontes primárias de pesquisa Boletins de Ocorrência³ em que agentes da comunidade escolar vão à Delegacia de Polícia para proteção à criança, ao adolescente e à mulher de Florianópolis e formulam denúncias que abrangem a temática selecionada.

Nossos referenciais teóricos fundamentam-se, essencialmente, na contribuição do sociólogo Pierre Bourdieu, e em particular na sua teoria sobre a violência simbólica. Assim, importa-nos saber que as violências simbólicas são uma forma de coação apoiada no reconhecimento de uma imposição determinada, seja ela econômica, social ou simbólica. As violências simbólicas se fundam na fabricação contínua de crenças no processo de socialização que induzem o indivíduo a se posicionar no campo social seguindo critérios e padrões do discurso dominante.

Devido ao conhecimento do discurso dominante, as violências simbólicas são manifestação deste conhecimento através do reconhecimento e da legitimidade deste discurso. Em Pierre Bourdieu (2008), a violência simbólica é o meio de exercício do poder simbólico. O Poder Simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica, ou seja, o sentido do mundo supõe um conformismo lógico, uma concepção homogênea, que naturaliza as produções simbólicas da vida. Por sua vez, os símbolos são instrumentos de integração social. Enquanto instrumentos de conhecimento e comunicação eles tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social.

³ O Boletim de Ocorrência é o documento oficial no Brasil no qual as delegacias de Polícia registram as denúncias.

Outra referência teórica é a obra de François Dubet, intitulada *O que é uma escola Justa? A escola das oportunidades* (2008) e *Injustiças: A experiência das desigualdades no trabalho* (DUBET *et al*, 2014), que nos mostram como estas relações da justiça na educação estão cercadas de paradoxos, pois a conquista jurídica do direito à educação para todos não eliminou a exclusão por abandono, reprovação e aprendizagem deficiente.

E ainda no historiador Michel de Certeau (1996), que nos revela como se dá a produção de táticas para conviver com regras sociais nem sempre favoráveis a toda a população, como as (re)denúncias que as escolas fazem das crianças e adolescentes com pendências judiciais, que figuram como seus alunos por imposição judicial.

2 Relações De Poder Desigual: A Intervenção Da Justiça Na Escola

2.1 O reingresso na escola de crianças e adolescentes infratores e em situação de abandono e negligência intelectual e social quando apreendidos e levados ao Ministério Público ou promotorias de infância e adolescência: Lei 8.069 /90 Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, visando garantir o direito inalienável de acesso à escolarização como princípio elementar para a cidadania.

O Caso

Relata-me a comunicante que o autor é aluno onde a comunicante trabalha e que vem sendo agredida verbalmente e moralmente pelo aluno, que a equipe pedagógica já conversou com ele, mas de nada adianta, porque ele só está indo à escola porque a justiça o obriga. A declarante foi também ao conselho tutelar e lá ficou sabendo que a escola já fez vários registros deste aluno por agressão a outros alunos e até mesmo aos professores. (Boletim de Ocorrência registrado na 6ª Delegacia de Polícia de Florianópolis).

Verificando os registros de reinserção do referido adolescente, encontramos na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, em seu setor jurídico, o ofício expedido pelo Ministério Público estadual referente ao mesmo adolescente, datado de 30 de setembro de 2008, ano em que se dá o relato acima com a seguinte requisição:

Senhor Secretário, cumprimentando-o cordialmente, tendo chegado ao conhecimento desta promotoria de justiça que o adolescente (nome completo do adolescente) Data de Nascimento: 07/12/1993, filho de (nome completo da

mãe), residente (endereço constando rua e bairro), está fora da escola, sirvo-me do presente para requerer, no prazo de 10 dias, que esta secretaria disponibilize vaga para o adolescente em escola nas adjacências de sua residência.

Atenciosamente

Assina o Promotor de Justiça

Ao buscar dados no programa informatizado da Secretaria de Estado da Educação sobre as matrículas nas 1.320 escolas da Rede Estadual de Educação, constatou-se que o adolescente apresentava uma última matrícula no início do ano letivo anterior, ou seja, em 2007. Em contato telefônico⁴ com a direção da escola fomos informados de que este aluno havia abandonado a escola no início do mês de março do ano anterior, logo após a matrícula, na quarta série do Ensino Fundamental. A direção da escola ainda informou que havia comunicado ao Conselho Tutelar o abandono do aluno na segunda semana de sua ausência e que o adolescente apresentava um histórico de fracasso escolar e indisciplina.

No contato com o Ministério Público, obtivemos a informação de que o referido estudante fora apreendido cometendo pequenos delitos com outros adolescentes, especificamente usando droga, mas que havia fortes indícios de que no período de quase 19 meses após o abandono da escola o adolescente esteve envolvido no “mundo do crime”.

Cumprindo o solicitado pelo Ministério Público quanto ao reingresso do adolescente à escola, chega-se ao relato que abre este caso. Compete-nos questionar, sob a ótica da sociologia da educação, como uma medida que visa sempre garantir o direito inalienável de acesso à escolarização como princípio elementar para cidadania gera novas violências para os envolvidos no contexto escolar.

A Análise

O ofício expedido pelo Ministério público, ao usar o termo “requerer no prazo de 10 dias”, destitui a possibilidade de não atendimento. Mesmo que seja possível, ao órgão demandado, expedir ao Ministério Público uma resposta questionadora da solicitação, a obrigação no cumprimento do solicitado no prazo fixado estabelece um poder simbólico das instâncias do judiciário e dos órgãos da educação, gerando uma subserviência em que, via de regra, não se discute a obediência ao solicitado.

⁴ Os contatos são feitos por telefone, dado o exíguo prazo para reinserção do estudante no sistema de ensino, neste caso 10 dias.

Os dados referentes ao adolescente em questão nos dão conta de que, no mês de setembro, data deste requerimento, o mesmo tinha 14 anos, com apenas as três primeiras séries do Ensino Fundamental completas, necessitando retornar à quarta série. Retornar à quarta série significava estudar com crianças e adolescentes de nove anos de idade, pois a idade obrigatória no Brasil de ingresso no Ensino Fundamental regular é de seis anos, com duração de 9 anos. Assim, aos 14 anos, esta etapa da escolaridade já deveria estar em fase de conclusão.

A idade mínima para ingresso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é de 15 anos, o que o adolescente só alcançaria em dezembro do ano em que se deu a solicitação judiciária, adiando a sua matrícula para o ano subsequente. Esse procedimento inviabilizaria o cumprimento do requerimento feito pelo Ministério Público.

É necessário lembrar que o ano letivo no Brasil vai de fevereiro a dezembro e se constitui de 200 dias e 800 horas de efetivo trabalho escolar como preconiza a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 24, inciso I.

Assim, o que inicialmente começa a comprometer a garantia do direito à educação escolar de qualidade é o tempo da solicitação, 30 de setembro, estando o ano letivo em seu derradeiro bimestre. A insuficiência da frequência obrigatória, 75% do tempo determinado, automaticamente o levaria a uma nova reprovação, além de que os saberes escolares se distribuem nos anos letivos com progressivos graus de aprofundamento nos bimestres, em que, via de regra, organizam-se formas de avaliação do processo ensino aprendizagem. A apropriação ou não destes saberes que estão assim distribuídos no tempo e espaço escolar vão definir o estudante como aprendiz ou não, validando sua aprovação ou reprovação.

Para além do tempo, somos impelidos a pensar nos métodos selecionados e organizados pela professora⁵ que deseja ensinar com sucesso esta seleção de saberes a crianças de nove anos de idade, e na obviedade do quanto estes mesmos métodos podem ser inadequados para um adolescente de 14 anos. A socialização bastante conhecida que se faz nas relações escolares está comprometida pela falta de interesses comuns nesta distinta faixa etária, que separa este adolescente de todo o grupo de estudantes de sua classe, sem falar nos estigmas que acompanham sua chegada à escola, uma vez que sua inserção por medida judicial costuma ser extraoficialmente de conhecimento dos estudantes e dos profissionais. Dentro do que se conhece como indisciplina escolar, há muito se sabe que a ausência vincular de um estudante com o grupo ao qual será

⁵ Mantivemos o gênero no feminino, pois o relato deste caso envolve uma professora.

enturmado é fator relevante, mas este conhecimento não impedirá que seja ele, o reingressante, fortemente estigmatizado como indisciplinado, agressivo e violento.

Todos estes fatores demonstram que este ingresso a qualquer tempo e sem nenhuma mudança na estrutura e organização da escola, exclui a possibilidade do sucesso escolar, construindo e reforçando neste adolescente uma lógica de incapacidade pessoal que não decorre dele no sentido personificado e sim do conjunto da estrutura, como nos ensina Charlot (2000). Em sua visão, o fracasso escolar é apresentado como o “não ter”, o não “ser”, e para tentar esclarecer isto o autor descreve essa situação como uma experiência que o aluno vive e interpreta. Existe uma busca pela compreensão de como é que se constrói uma situação de um aluno que fracassa no aprendizado, e não “o que lhe falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem sucedido. Procura-se explicar o fato de o aluno estar em dificuldade a partir do que ocorreu com ele, do que fez, do que pensou e não apenas do que não ocorreu com ele, do que não fez e do que não pensou.

O autor entende ser importante compreender como se constroem as circunstâncias de fracasso escolar. Para isto é necessário entender, também, qual o tipo de relações mantidas com os outros alunos, com os professores, enfim de entender as relações estabelecidas com o saber. No caso apresentado, o efeito dessa demanda atendida é tão perverso que, ao contrário da aquisição dos saberes escolares que é o direito que se pensa estar sendo garantido ao adolescente, o que ocorre são novas denúncias em Conselhos Tutelares e Delegacias de Polícia, reforçando seu lugar de marginal, como mostra o relato que abre este caso.

Há ainda toda uma violência que se institui sobre ele, sobre os outros estudantes e os profissionais na escola que, submetidos a esta relação desqualificada, sofrem sem que sejam sequer consideradas numa demanda judicial desta natureza. Fica estabelecido para este adolescente e para toda a comunidade a sua falta de mérito para estar na escola, mesmo quando há uma aparente justiça sendo realizada. Frequentemente, os que fracassaram na escola aceitam o veredicto, como nos ensina Dubet (2009). Para este autor, o mérito, ainda que seja um princípio totalmente discutível, é um princípio de justiça ativo

Na medida em que cada um não cessa de avaliar o seu e o dos outros, na medida em que desencadeia uma crítica interrompida e à geometria variável, na medida em que permite definir as desigualdades justas. Os vencedores crêem no mérito, os vencidos pensam que seu mérito é ignorado pelos que os dominam, com frequência em nome de seu próprio mérito. (DUBET, 2009, p. 28).

Diante do analisado é possível inferir que o mérito não alcançado, o direito não efetivado transforma-se em injustiça ativa.

2.2 A guarda de crianças por um dos pais exercidas na escola via decisão judicial: Lei 8.069/90 Direito previsto no capítulo III intitulado Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, subseção II Da Guarda.

O Caso

Relata que a autora é sua ex-mulher e que o mesmo possui com ela uma menina de 4 anos. Diz que ela não está cumprindo com a decisão judicial em relação à visita que o comunicante tem direito (vide cópia do termo de audiência em anexo)”, Termo de Audiência- “ 1) A filha ficará sob a guarda da mãe; 2) O pai terá direito de ficar com a filha em fins de semana alternados, podendo buscá-la na sexta feira no colégio e devolvê-la no domingo as 20:30horas, Quando vai buscar, ou a mãe já a levou para casa e a diretora deixou, ou começa uma briga na escola. (Boletim de Ocorrência registrado na 6ª Delegacia de Polícia de Florianópolis).

A Análise

O exercício de guarda compartilhada, tendo a escola como lócus de busca da criança por um dos pais, é comum. Em nossa pesquisa encontramos um significativo número de denúncias envolvendo esta determinação. A escolha do relato acima nos permite questionar como, sociologicamente, a escola emerge como palco do exercício de um direito que é do âmbito exclusivo das relações familiares?

O envolvimento da diretora como quem autoriza indevidamente a saída de criança com sua mãe, lhe involucra diretamente em algo para além de suas funções. Entre suas funções está a de proteger a criança até que os familiares venham buscá-la.⁶

Nas situações de guarda compartilhada as escolas não são comunicadas, ouvidas ou sequer consideradas para as tomadas de decisões judiciais. São efetuados acordos judiciais que a envolve, sem ao menos ponderar as possíveis consequências nas relações pedagógicas e administrativas da mesma com a criança e com a família e sem jamais ouvir seus profissionais. São decisões que podem expor a criança e toda a comunidade escolar a situações

⁶ Exceto se há risco eminente e lhe foi oficialmente comunicado pelo poder judiciário para não permitir o contato com algum membro da família, ou se presenciar maus tratos pelo familiar que está buscando a criança.

constrangedoras, pois se uma das partes não cumprir as determinações, a instituição de educação fica obrigada a lidar com processos que fogem a sua alçada. Novamente, é um poder hierarquizado que se põe nas relações entre judiciário e as escolas.

Ao burlar o acordo judicial citado no referido relato, nos deparamos com as táticas referenciadas por Certeau:

Denomino de tática a ação calculada, que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, a distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Büllow e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saída. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 1996, p. 100).

Neste caso, o que se vê é o burlar da norma do poder hierarquizado não no confronto direto com ele, mas no desvio do instituído, produzindo resistências a poderes desiguais. O acordo feito na instância judicial parece aceitar o jogo do poder, mas o cotidiano revela sua resistência:

Instrui-nos Certeau, na cultura ordinária, cotidiana, “a ordem é jogar”, isto é, por meio da astúcia, driblar o sistema, fingir seu jogo. O sistema? Este às vezes “fecha os olhos”. Assim, no próprio interior da ordem instituída, anuncia-se a resistência à reprodução uniformizante. (SOUSA FILHO, 2007. p. 4.).

A briga ao qual se refere o relato traz, para o cenário escolar, cenas bizarras de pais e mães discutindo nos pátios e muitas vezes chegando às vias de fato, com agressões físicas. Como o currículo certamente é mais do que apenas os conteúdos ministrados, pois se constitui de toda a cultura disseminada nos diversos espaços escolares, é possível dizer que neste caso a determinação judicial do exercício de guarda na escola traz para ela um currículo de violência como ambiente para resolução dos conflitos. Os adultos profissionais e pais da comunidade escolar educam pelo

exemplo, assim a briga dos pais se configura como um episódio/conteúdo que não pode ser ignorado, mas que tampouco está na perspectiva cotidiana do trabalho dos profissionais da escola, especialmente neste formato de realidade envolvendo os agentes desta comunidade. Fica para o corpo de profissionais mais uma tarefa: organizar pautas interacionais com os estudantes e suas famílias para o estabelecimento de relações dialógicas, o estabelecimento de uma nova cultura de autoproteção e proteção mútua. Uma cultura em que todos se comprometam com o bem-estar coletivo, este desafio extremamente complexo amplia suas dificuldades pelo protagonismo dos adultos da comunidade escolar nas brigas no território da escola.

2.3 O cumprimento de mandato de segurança em desfavor do adolescente exercido na escola: Lei 8.069 /90 Título III, Da Prática de Ato Infracional e do Capítulo IV, Das Medidas Sócio-Educativas.

O Caso

Relata-nos o comunicante que foi cumprido o Mandato de busca e Apreensão em desfavor do adolescente [...] autos nº [...], que depois de feita a apreensão no colégio onde ele estuda, foi chamado seus pais.

A Análise

Um oficial de justiça entra no estabelecimento escolar, informa-se da presença do aluno, dirige-se a sua sala de aula, o chama e lhe apresenta o mandado de busca e apreensão o levando para a Delegacia de Polícia para prestar esclarecimentos sobre delitos.

Esta prática expõe a situação vexatória e constrangedora não apenas para o adolescente em questão, mas para toda a comunidade escolar. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu artigo 18 preconiza que: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. Por certo o executor de tais demandas no âmbito judiciário não desconhece esta lei, mas ignora que a escola é o lugar da convivência entre pares, que esta convivência integra suas subjetividades e identidades. Assim, ao prender um adolescente, todos os outros que presenciam este fato serão afetados diretamente e de muitas formas.

Desconhece que a escola é também o lugar em que simbolicamente os pais sentem segurança para deixarem seus filhos. O fato de a direção não ter impedido a saída do adolescente gera inúmeros conflitos entre os familiares e profissionais da escola. Os pais questionam a escola do por que desta não os ter comunicado durante o ocorrido. Os pais desconhecem que a escola é surpreendida pela presença das autoridades judiciais e policiais, que ela não é previamente avisada e que age na obediência do judiciário porque há uma violência simbólica envolvendo as relações entre estas instituições, nem sempre percebidas pela própria escola.

A raiz das violências simbólicas estaria presente nos símbolos e signos culturais, especialmente no reconhecimento tácito da autoridade por certas pessoas e grupos. Assim, as violências simbólicas nem sempre são percebidas como violências, mas como uma espécie de interdição desenvolvida com base em um respeito que passa a ser naturalizado. Esse fato desvela uma forma de “consentimento”, de compartilhamento de quem sofre, originário da forma como se estabelecem essas relações, ou seja, está presente na estrutura interna do campo social⁷ onde as pessoas estão inseridas.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significação e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 25).

Este caso suscita ainda perguntas de vital importância que não foram formuladas: quais são as relações com o saber escolar estabelecidas por esse adolescente? No sentido de suas aprendizagens, sua frequência, seu relacionamento com pares e profissionais. E ainda: seu vínculo escolar será considerado quando forem estabelecidas as medidas socioeducativas? Em caso de medidas de internação, será assegurada a continuidade de sua formação escolar?

Por fim, não podemos omitir que as instituições de cumprimento de medida socioeducativa, no Brasil, sofrem sérias críticas porque, via de regra, assemelham-se ao caótico sistema penitenciário.

⁷ Campo, em ciências sociais, designa um espaço limitado reservado a determinadas operações ou dotado de certas propriedades. O espaço social se compõe de uma pluralidade de campos autônomos, sendo que cada um define modos específicos de dominação e estabelece suas próprias regras. Pequenos mundos correspondendo a certos compartimentos da sociedade: campo universitário, campo jornalístico, campo literário, entre outros. “Isto, é o universo na qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência esse universo é um mundo social como os outros, mas obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004a, p.20)

3 Conclusão

Os três casos estudados demonstram que a escola se converteu em espaço do exercício de demandas judiciais, mesmo quando o direito impetrado não se relaciona diretamente com o campo educacional. Evidencia-se uma relação hierárquica vertical entre as instâncias de justiça e os órgãos da educação.

Este movimento do exercício das demandas judiciais na escola causa uma série de novas responsabilidades que geram mal-estar, desconforto e uma sensação de incompetência generalizada, num flagrante assédio ambiental⁸. O profissional se sente impotente frente aos novos saberes e competências que lhe são exigidos. Esta impotência acaba ficando personificada sem que sejam observadas as reais condições e contextos em que se desenvolvem as situações.

O movimento gerado pela ação de apreensão do adolescente é violento para a escola, e se antagoniza ao processo de inserção obrigatória demonstrada no primeiro caso que não é menos violento. O caso da guarda de crianças involucra os profissionais em mazelas das relações conjugais, expõe a todos de forma hostil e constrangedora. A violência do casal que briga publicamente se estende a cada membro da comunidade escolar quer a presencie ou não. Os efeitos perversos estão no direito não atendido, na conversão do profissional em praticante de violências na medida em que taticamente faz novas denúncias do menino infrator recolocado na escola. É evidente que não se impõe por medida judicial a reinserção do estudante na perspectiva acadêmica de aprendizagem. Pois, “frequentar o espaço geográfico da escola não significa estar nela e muito menos na condição de aprendente, razão de ser da medida que o levou até lá. Ainda no fator da aprendizagem, exige que se estabeleça uma relação favorável”. (ROCHA, 2010, p.155). Nas inúmeras demandas oriundas de instâncias judiciárias que impõem uma métrica jurídica única para pessoas com trajetórias diversas e estruturas institucionais desiguais, como fica explícito em nossa análise.

Se, como nos esclarece Valle e Ruschel (2009,p.198), “à sua maneira, a escola participa ativamente dos grandes ideais dos tempos modernos: a passagem de uma sociedade de posições transmitidas a uma sociedade de posições adquiridas”, parece evidente que, para determinadas crianças e adolescentes, a aquisição de posições sociais via escolaridade está comprometida, seja

⁸ O assédio horizontal ou ambiental ocorre quando a vítima é exposta a situações constrangedoras, estressantes, humilhantes ou inoportunas pelos colegas ou por terceiros (no caso, alunos e pais de alunos). A vítima é hostilizada com investidas, provocações, violência, agressões, atos desrespeitosos, atos ilegais e piadas de forma a caracterizar alta nocividade no ambiente.

pela saída ou pela entrada forçada via instâncias judiciais no sistema de ensino. Assim, podemos inferir que, para além dos direitos, almejados nos casos citados, não terem se efetivado, estamos diante de novos processos seletivos que vão se institucionalizando como se naturais fossem. O que Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 1998) chama de “excluídos do interior”. A aparente justiça que se revela na demanda judicial acaba por compor um cenário de exclusão no interior do próprio sistema de ensino, legitimado pela falsa ideia de que houve igualdade de oportunidades numa métrica judicial que desconsidera a diversidade das trajetórias humanas bem como das estruturas escolares.

Os casos relatados revelam que o direito inalienável à educação formal, a convivência na família e a aplicabilidade de medidas socioeducativas são colocadas em xeque pelas demandas judiciais. Elas podem promover em algumas crianças e adolescentes a certeza de que o mundo dos conhecimentos escolares não lhes pertence, que sua inadequação é personificada, portanto um defeito próprio, subjetivo, desvinculado do social. Revelam também que o lócus escola como espaço de exercer a guarda de crianças pode gerar violências paralelas entre os pais que expõem toda a escola a cenas bizarras, produzindo medos e sofrimento para as crianças envolvidas diretamente no pleito e para os outros membros da comunidade que ficam expostos a estas situações. O caso da retirada de estudantes de sala de aula por medida judicial fere diretamente o Estatuto da Criança e do Adolescente, que proíbe a exposição de crianças e adolescentes a situações vexatórias.

E, por fim, os casos revelam também novas modulações de violências que afetam toda a comunidade escolar que, em resposta a estas violências, produzem táticas (CERTEAU, 2008) para dirimir o problema do contexto escolar, a demanda judicial revitimizar o estudante alvo do direito e produzem mais estigmas. Assim, evidencia-se nas relações entre instâncias do judiciário e escolas uma violência simbólica notabilizada pelo status e forma hierárquica que uma instituição parece ter sobre a outra.

Referências

BOURDIEU, P. PASSERON, J.- C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.

DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, F.; CAILLET V.; CORTÉSÉRO R.; MÉLO D.; RAULT F. *Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho*. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle trad., 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). *Pierre Bourdieu. Escritos em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROCHA, Julia Siqueira da. *Violências na escola da banalidade do mal a banalização da pedagogia*. Florianópolis: Insular, 2010.

SOUSA, A. Filho, A. *Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano*. Sociabilidades. São Paulo/SP, v.2, p.129 - 134, 2002. ISSN:1679-0251, 2007.

VALLE, I.R.; RUSCHEL, E. A meritocracia na Política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação*. Porto/ Portugal: Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, v.22, n. 1, p. 179-206, 2009.