



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Gabrielle Macedo da Fonseca

**A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS: A JUDICIALIZAÇÃO DAS
RELAÇÕES COM A E NA ESCOLA**

São Gonçalo

2011

Gabrielle Macedo da Fonseca

**A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS: A JUDICIALIZAÇÃO DAS
RELAÇÕES COM A E NA ESCOLA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção da graduação em Pedagogia: Licenciatura Plena, ao Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Estela Scheinvar

São Gonçalo
2011

Gabrielle Macedo da Fonseca

**A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS: A JUDICIALIZAÇÃO DAS
RELAÇÕES COM A E NA ESCOLA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção da graduação em Pedagogia: Licenciatura Plena, ao Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em dezembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Estela Scheinvar (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores

Prof^a. Dr^a. Rosimeri de Oliveira Dias (Parecerista)
Faculdade de Formação de Professores

São Gonçalo

2011

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos Gabriel, Eliane, Danielle, Marcus, Robson e demais membros da minha família por estarem ao meu lado em todos os momentos.

À Ana Paula e Livia, que partiram ao longo da feitura deste trabalho e deixaram uma saudade imensurável.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me dar forças para prosseguir com os meus objetivos mesmos nos momentos mais turbulentos.

Aos meus pais, pelo empenho, esforços, carinho e amor sempre dedicados a mim.

À minha irmã, Danielle Macedo, e meu cunhado, Robson Abdalla, pelo apoio e compreensão.

A Marcus Vignoli, por estar comigo em todos os momentos, aturando as alterações de humor, a falta de tempo, a irritação...

À minha orientadora, Estela Scheinvar, pelas broncas, conselhos, incentivos e dedicação e por ampliar meus horizontes, não só do meio acadêmico, mas da vida.

À professora Rosimeri Dias, por aceitar ser parecerista deste trabalho e por contribuir com sua obra e aulas para a ampliação dos meus horizontes.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa, Luan Sávio, Laísa Mouco e Tailine Lima, pela troca de experiências, pelos risos, angústias, desesperos e alegrias compartilhados.

Aos meus colegas do grupo de estudos do PPFH, Késia, Kássia, Elisa, Meli, Thiago, Micheli, Thais, Bel, Claudia e Ângela, por me proporcionar discussões potentes e por me fazer experimentar um espaço privilegiado para discutir nossas pesquisas.

À minha querida turma e únicos sobreviventes de 2007.2, Luzia Gavina, Luana Tavares, Thais Souza, Danielle Santos, Daniele Esteves, Marcelo Tinoco e Pamela Carvalho, pelos momentos compartilhados, trabalhos em grupo, conversas, amizade, carinho...

Aos meus demais colegas da FFP, por dividirem comigo a experiência de estarmos em uma universidade e também pelas conversas, brigas, angústias, risos...

Estudo Errado *Gabriel O Pensador*

Eu tô aqui Pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
A professora já tá de marcação porque sempre me pega
Disfarçando espiando colando as prova dos colegas
E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"
Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi
Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde
Ou quem sabe aumentar minha mesada
Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)
Não. De mulher pelada
A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada
E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!)
A rua é perigosa então eu vejo televisão (Tá lá mais um corpo estendido no chão)
Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação
- Ué não te ensinaram?
- Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil
Em vão, pouco interessantes, eu fico pu...
Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio
(Vai pro colégio!!)
Então eu fui relendo tudo até a prova começar
Voltei louco pra contar:

Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem

me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Decoreba: esse é o método de ensino
Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos
Desse jeito até história fica chato
Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo
Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já sou gente
E sei que o estudo é uma coisa boa
O problema é que sem motivação a gente enjoa
O sistema bota um monte de abobrinha no programa
Mas pra aprender a ser um ignorante (...)
Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
Ou que a minhoca é hermafrodita
Ou sobre a tênia solitária.
Não me faça decorar as capitánias hereditárias!! (...)
Vamos fugir dessa jaula!
"Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)
Não. A aula
Matei a aula porque num dava

Eu não agüentava mais
E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam
(Esse num é o valor que um aluno merecia!)
Íííh... Sujô (Hein?)
O inspetor!
(Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)
Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar
E me disseram que a escola era meu segundo lar
E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!
Então eu vou passar de ano
Não tenho outra saída
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
Com matérias das quais eles não lembram mais nada

E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada

Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)

Encarem as crianças com mais seriedade
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância a exploração e a indiferença são sócios
Quem devia lucrar só é prejudicado
Assim cês vão criar uma geração de revoltados
Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio
Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio...

RESUMO

FONSECA, Macedo Gabrielle. **A educação como direito de todos: a judicialização das relações com a e na escola.** Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011, 32 p.

O presente trabalho buscou colocar em análise o direito à educação e os seus desdobramentos tanto para a área da educação quanto para a sociedade em geral, principalmente a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Quando se instaura a obrigatoriedade escolar para uma determinada faixa etária da população, tal medida transforma a frequência dos estudantes em alvo de punições e julgamentos, judicializando a relação pedagógica. Utilizo como ferramentas teórico-metodológicas, as leis supracitadas, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e autores como Michel Foucault, Jacques Donzelot, Estela Scheinvar, Philippe Ariès, Rosimeri Dias, Eveline Algebaile e outros, para investigar tal direito e os efeitos dele nas práticas e relações escolares.

PALAVRAS-CHAVE: DIREITO, ESCOLA, JUDICIALIZAÇÃO, OBRIGATORIEDADE

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: A máquina escolar em ação.....	12
Figura 2: Um típico ortopedista social ilustrado por Tonucci.....	18
Figura 3: A rigidez do processo avaliativo.....	20
Figura 4: O conteúdo descontextualizado da prática.....	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A LEI COMO NORMA.....	12
2 O CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	19
2.1 De como vai se construindo esse sentimento escola ao longo da história.....	20
2.2 A luta pelo direito à educação. Uma bandeira a ser levantada por todos.....	24
3 OS ARTIFÍCIOS DO ESTADO PARA A MANUTENÇÃO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR: A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

INTRODUÇÃO

Antes de qualquer coisa, faz-se necessário ressaltar que este trabalho é um dos efeitos das implicações do meu trabalho como bolsista de iniciação científica no projeto Estatuto da Criança e do Adolescente: dispositivo de intervenção na área da infância e da adolescência (ECA: DIADIA), do qual fiz parte por 3 anos e que é coordenado pela professora Estela Scheinvar, e sobre o qual falo brevemente no capítulo 3. O grupo de estudos do qual participei, que reunia alunos da graduação e da pós-graduação, também teve grande contribuição para a elaboração deste trabalho, as discussões teórico-metodológicas, as experiências e os trabalhos partilhados foram de extrema importância por serem de pesquisas afins e por ter se tornado um espaço privilegiado de troca de experiências, dúvidas e análises. Portanto, apesar do nome ser monografia, este é um trabalho escrito a muitas mãos, pois como diz Arnaldo Antunes: O seu olhar melhora o meu.

Nesse contexto, o presente trabalho objetiva colocar em análise o direito à educação no contexto da sociedade contemporânea problematizando os efeitos que a definição de tal direito traz tanto para o campo da educação quanto para a sociedade em geral. Buscando analisar também a escola que temos hoje, que nem sempre existiu, trazendo para tanto, elementos históricos que mostram o contexto da sua emergência.

No capítulo 1, levanto a questão de como o direito, que era para ser resultado dos anseios e desejos do povo, vai se tornando cada vez mais resultado do desejo dos governantes, e nessa medida, serve como forma de regular as ações dos indivíduos. Assim, as práticas do direito vão sendo cada vez mais confundidas com as práticas da normalização, pois têm como objetivo homogeneizar. É neste contexto que temos o direito à educação, como mais uma das formas de homogeneizar e controlar os indivíduos.

O capítulo seguinte se dedica a problematizar a subjetividade que entende a escola praticamente como uma relação imanente à condição humana, como construtora e salvadora das pessoas, mas também como objeto e dispositivo de poder por ser uma ferramenta permanente de governo. Assim, o capítulo 2 traz a discussão das múltiplas faces da escola, especialmente aquela que tem como objetivo moldar e disciplinarizar seus alunos, fabricando-os com “corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (Foucault, 2003).

O último capítulo analisa os efeitos da judicialização das relações no espaço escolar e como tal prática torna a vivência nesse espaço ainda mais difícil, sobretudo porque é obrigatório para certas idades, como observamos a partir da Constituição Federal de 1988 e da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Cabe acrescentar o fato de, em muitos casos, a escola ser entendida como passaporte para o mercado de trabalho. Problematizo também o fato da escola não fazer sentido para muitos jovens, com conteúdos descontextualizados, disciplina rígida e falta de diálogo, tornando-se um lugar que se frequenta por obrigação, por convenção social.

Esta última questão ficou muito evidente em minha formação quando fui fazer as disciplinas de estágio supervisionado propostas pelo meu currículo. Tais disciplinas foram potentes dispositivos para perceber como é de fato o trabalho que teremos pela frente. Ir a campo, acompanhar as turmas, ver a situação precária em que se encontram muitas escolas públicas e ver como muitos estudantes e professores estão desmotivados com aquele ambiente me fez parar e pensar sobre o que estava sendo produzido nesse espaço. Ao mesmo tempo em que via o espaço escolar com pessoas tão insatisfeitas de estarem ali, via uma grande campanha por parte dos governantes e da própria população por mais e mais educação. Tal cenário soava no mínimo paradoxal, como se clama por mais educação se os maiores “atingidos” por ela não estão satisfeitos com suas práticas?

Diante dessa questão, emerge este trabalho como uma tentativa de conhecer os processos que elevam a educação ao patamar de quase imanência na sociedade contemporânea.

1 A LEI COMO NORMA

Seria preciso, para estudar a escola, estudar o que se faz nela, por meio dela, na relação com ela, seja isso educação ou não.

Eveline Algebaile (2009)

Desde os tempos mais remotos da nossa humanidade existem leis. Estas servem como forma de regulação, forma de delimitar as ações dos indivíduos. Muito se escuta que as leis são verdades absolutas e que devem ser seguidas com afinco, mas afinal, quem cria as leis? Partindo da ideia das leis como verdades absolutas, as colocamos no campo da imanência, como se fossem perfeitas, criadas por Deus ou por certo saber científico e, portanto, inquestionáveis. Mas a questão é que as leis são criadas pelos homens e assim, seguem uma série de perspectivas, interesses e vontades de determinada época, favorecem uns em detrimento de outros e isso acontece em qualquer sociedade e em qualquer época. As leis são um instrumento dos interesses de certo contexto histórico e social.

Pensando nas leis e como elas são encaradas como verdades absolutas, nos remetemos ao conceito de verdade e indagamos: o que são verdades? E mais, o que são verdades absolutas? Foucault nos mostra que não existe a verdade - no singular - e muito menos uma verdade absoluta. Segundo o autor,

(...) a verdade é desse mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (1979, p.12).

E continua dizendo que:

Há um embate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” - entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as

quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”; (Ibidem, p.13).

Assim, percebe-se que verdade e poder estão ligados todo o tempo. Para que um discurso seja considerado verdadeiro é preciso que se atribua a ele poder. O lugar de poder do qual se fala qualifica seu discurso como verdadeiro.

As autoras Maria Livia do Nascimento e Cecília Coimbra no artigo “O Efeito Foucault: desnaturalizando verdades, superando dicotomias” analisam as produções de verdade que vão pautando quais são os discursos autorizados como verdadeiros. Elas apontam que os discursos valorizados vêm de diversas áreas e esferas, sendo sempre somados a eles o saber e o poder. Logo, dentro desta lógica, quanto mais se colocar como o detentor de saber e poder, mais “qualificada” a pessoa será considerada.

Observamos então que há uma supervalorização do discurso proveniente da academia em detrimento do discurso provindo das experiências e práticas cotidianas das pessoas que não possuem formação acadêmica. Assim também, como por exemplo, há uma supervalorização do discurso dos líderes religiosos em oposição aos de seus fiéis. Como também, dos professores para com os seus alunos, dos legisladores em relação à população. Enfim, há uma infinidade de exemplos que poderia dar aqui.

Alguns desses discursos autorizados como verdadeiros vêm em forma de lei, que são regulamentadas com a força de uma norma para toda a população, ou seja, é necessário que se siga a ordem dada por fazer parte de um conjunto de regras estabelecidas como padrão correto a ser seguido. Apesar de lei e norma não serem a mesma coisa, elas se complementam: “A norma, a partir da valorização das condutas, impõe uma conformidade que se deve alcançar; [e] busca homogeneizar. A lei, a partir da separação do permitido e do proibido, busca a condenação” (CASTRO, 2009, p.310). Portanto, enquanto a norma busca colocar todos no mesmo padrão, a lei dicotomiza as condutas e condena aquelas que são proibidas. O que se tem observado atualmente é que a lei, para além da condenação das condutas, carrega em seus textos traços da norma, pois tem como objetivo homogeneizar a população, dar a todos as mesmas condições, tratá-los de forma igualitária.

Assim, dentro desse contexto em que a lei é pensada para padronizar, interessa estudar o liberalismo que prega normas universais e, com elas, como vai se configurando o Estado de Direito que é tão aclamado desde o século XX.

O liberalismo começa a ser difundido entre os séculos XVII, com o filósofo inglês John Locke, e o século XVIII, com o filósofo e também economista escocês Adam Smith. Tal corrente tem como um dos princípios básicos, a igualdade das pessoas perante a lei, que é a base do Estado de Direito. Além da defesa da liberdade política e econômica, em que o indivíduo tem liberdade de produzir e comercializar seus produtos sem a interferência do Estado. Este deve, então, apenas garantir a ordem. Segundo Adam Smith, o Estado não deve intervir na economia, pois o mercado é auto-regulável, o que ocorre por uma mão invisível e pelas leis da oferta e da procura, da livre concorrência e do livre cambismo.

Com o Estado absenteísta¹, os indivíduos têm liberdade também de contrato de trabalho, incluindo jornada e salários, que no contexto da revolução industrial era muito importante, visto que as jornadas de trabalho eram exorbitantes e os salários minúsculos. Segundo os liberais a riqueza provinha do trabalho e eles justificavam a pobreza e as desigualdades como algo natural da condição humana, que seria amenizado conforme o progresso.

Assim, ao estabelecer que as pessoas sejam iguais perante a lei, acaba se estabelecendo também que as mesmas têm “iguais condições” em qualquer aspecto de suas vidas, sem se preocupar com as discrepâncias de classes sociais existentes, acabando por produzir um discurso que legitima aqueles que não conseguem se adequar ao modelo liberal como incapazes, pois tal pensamento induz ao questionamento: como em “iguais condições” uns conseguem e outros não? Segundo D’Almeida,

A concepção liberal, então, acaba desqualificando e operando pela culpa, à medida que difunde a idéia de sociedade regida por direitos igualitários e pela equalização de oportunidades, trazendo para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou insucesso, por sua realidade confortável ou desconfortável, por suas conquistas ou derrotas. Se o indivíduo não consegue algo tem responsabilidade por isso, não conseguiu por sua “incompetência”. (2009, p. 68).

Assim, o liberalismo faz com que as pessoas acreditem na sua própria incapacidade e se conformem com ela, refugiando-se em seus “guetos”, onde habitam tantos outros

¹ O Estado absenteísta é um termo tipicamente utilizado no liberalismo para definir o Estado que se abstém do seu poder de intervir no mercado.

“incapazes” criados por essa lógica liberal, que é descrita de forma clara no ditado popular: “*pau que nasce torto nunca se endireita*”.

Na falsa tentativa de se acabar com as desigualdades vão se criando cada vez mais leis - que se convertem em direitos para a população em uma sociedade que diz ter como base a igualdade - que visam assegurar benefícios para aqueles que a própria lógica liberal já produziu como incapazes. Esses benefícios tentam preencher as lacunas que as leis, ao declarar todos como iguais, deixam, como por exemplo, as leis de cotas nas universidades, as leis específicas em defesa dos idosos, dos negros, dos pobres, enfim, de qualquer setor enquadrado como minoria. Com isso, o que se vê em pleno século XXI é um emaranhado de direitos que vem entrelaçado em seus deveres, ou seja, a cada novo direito adquirido vem também o seu dever atrelado. E quando se pensa estar cada vez mais livre e respaldado por leis que dêem certa “proteção”, na verdade se está cada vez mais encarregado de deveres a serem cumpridos, como bem coloca Ewald:

Com efeito, é evidente que, ao multiplicarem-se os direitos, se multiplicam na mesma proporção as obrigações que, ao multiplicarem-se os créditos, se multiplicam igualmente as dívidas e os devedores, num processo cuja prossecução não pode deixar de levar a que já só hajam deveres, portanto já sem direitos. Tal é de facto, a lógica do direito, que a sua inflação só pode levar à própria anulação. (2000, p.186).

É importante ressaltar também que a igualdade de que fala a lei é uma igualdade formal, ou seja, uma igualdade estabelecida somente perante os termos da lei. É uma igualdade desprovida de uma materialidade para além da enunciação jurídica. No entanto, existe também a igualdade material que é, em forte medida, embasada no pensamento aristotélico de *tratar desigual na medida da sua desigualdade*, o que parece mais próximo às condições econômicas e sociais do nosso país. Tal pensamento significa que, aqueles que não têm condições próprias para resolver suas questões, sejam cada vez mais tutelados em nome da proteção do Estado, pois como já foi dito, a cada novo direito adquirido se tem um dever atrelado.

Assim, quando se necessita recorrer ao Estado para adquirir algum benefício, como por exemplo o bolsa família, é preciso que se cumpra o dever de manter os filhos em idade escolar frequentando regularmente a escola, caso contrário, a família não ganha o benefício. Percebe-se então que há um discurso de garantir que todos tenham o direito a condições dignas de vida e que o Estado fornece certos benefícios na tentativa de equiparar essas desigualdades. Mas a questão é que, além de serem precárias as práticas do Estado em nome

de eliminar ou reduzir as desigualdades, para cada benefício oferecido é necessário o cumprimento de alguns deveres. Assim, se tratando de uma sociedade em que os direitos não são assegurados com frequência, há sempre uma série de deveres que são cobrados dos indivíduos, tais como frequência escolar e boas notas dos estudantes. Quando estes deixam de cumprir com os deveres impostos pelo Estado, eles perdem os benefícios não importando se suas situações financeiras continuam precárias, afinal, há outras famílias que não cometeram nenhum “deslize” na fila esperando pelos benefícios. Cabe ressaltar que os deveres são cobrados das famílias mesmo quando os benefícios que a lei promete não são garantidos, pois tais benefícios funcionam como uma espécie de “bônus” para aqueles que têm boa conduta.

Jacques Donzelot, em seu livro *A polícia das Famílias*, nos aponta que não é recente a preocupação do Estado com os rumos e condutas das famílias mais pobres, já que este, desde os fins do século XVIII e começo do XIX, exerce sua tutela protetora sobre estas famílias, no sentido de guiá-las e mantê-las na ordem social vigente.

A princípio a preocupação se centrava na educação, cuidados e higiene das crianças pequenas, depois foi se ampliando a preocupação com educação e escolarização dos maiores. Até que o Estado percebeu que a família era um potente dispositivo de controle e vigilância, e que, segundo Donzelot, ela era a menor organização política possível. Percebeu também que era “ao mesmo sujeito e objeto de governo” (2001, p. 49). Portanto, o Estado começa a usar a família como dispositivo para a manutenção da ordem por esta ser produzida como uma instituição rígida, que não deve fugir aos moldes que determinam a forma certa de ser. E, ao mesmo tempo em que é controlada, é usada para controlar as outras famílias que não estão se encaixando nesses moldes que são os considerados certos, levando a que uma família vigiasse a conduta da outra.

Os mecanismos de assistência crescem junto com a ampliação da tutela às famílias, guiando suas condutas no sentido de preservar certa ordem, mesmo que para isso seja necessário mexer com os medos de descrédito, como explica Donzelot:

As desordens ameaçam a família pelo descrédito que lançariam sobre ela, pois significaria que ela não pode conter seus membros nos limites que lhe compete e, portanto, sublinharia sua pouca confiabilidade no cumprimento de suas obrigações (...). A fim de assegurar a ordem pública, o Estado se apóia diretamente na família jogando indissociavelmente com seu medo de descrédito público e com suas ambições privadas (Ibidem, p.51).

Essa tutela é produzida na medida em que se anuncia que as famílias não sabem criar seus filhos sozinhas. Há sempre a necessidade de se orientar essa criação, ou seja, de se tutelar a conduta das famílias. Assim, mexendo com os medos de descrédito das famílias e tutelando-as fica fácil para o Estado mantê-las dentro da ordem social estabelecida.

Essa ordem é mantida através dos trabalhadores sociais, nos que se pode incluir o professor, e cujos quais Donzelot vai chamar de tutores e técnicos, que visam destacar como alvo a patologia da infância em suas duas formas. A: a infância perigosa e a infância em perigo, sendo estas duas categorias necessárias de total atenção, para que não venham a trazer problemas. Cria-se então uma série de “círculos concêntricos” em torno da criança:

O círculo familiar, o círculo dos técnicos, o círculo dos tutores sociais. Resultado paradoxal da liberalização da família, da emergência de um direito da criança, de um reequilíbrio da relação homem-mulher: quanto mais esses direitos são proclamados, mais se fecha em torno da família pobre a opressão de uma potência tutelar. (*Ibidem*, p. 97-98).

A relação de opressão da potência tutelar da qual o autor faz referência acaba se tornando um processo punitivo, pois se relaciona à desqualificação das famílias, trazendo para o Estado a responsabilidade pelas práticas disciplinares em relação à criança, se a família é dita como “incapacitada” de exercer seus poderes. Logo, se uma família não se enquadra no padrão considerado correto, o modelo da família burguesa, ela é definida como incapaz de criar seus filhos, “(...) a norma estatal e a moralização filantrópica colocam a família diante da obrigação de reter e vigiar seus filhos se não quiser ser, ela própria, objeto de uma vigilância e de disciplinarização...” (*Ibidem*, p.81), então, o Estado “protetor” assume esse poder, justificando a intervenção desses tutores e técnicos. Assim, as famílias com organizações mais diversas, as que não se enquadram nos padrões naturalizados como norma, ou ditas “incapazes” de criar seus filhos, se tornam alvo da intervenção, porque nunca se pensa em formas diferentes de organização como sendo positivas, como sendo exemplos de diversidade, etc. Essas diferenças são sempre apontadas como negativas, como imorais, necessitadas de ajuda e, neste caso, de intervenção.

A intervenção se dá através da normalização, da homogeneização das condutas e dos indivíduos, ou seja, são produzidas regras que as famílias diversas devem seguir em nome de se ter uma posição, um reconhecimento social ou simplesmente o direito de existir como família. A norma funciona como um regulador da sociedade, um conjunto de regras e padrões estabelecidos que devem ser cumpridos para que as pessoas sejam aceitas socialmente.

Leis -que estabelecem direitos- e normas -que estabelecem regras- são dispositivos de governo para regular práticas e ações da população em nome de se manter a ordem social e, para além disso, servem como instrumento de governo para estabelecer medidas e padrões – sempre expressão de interesse de determinada época e determinado contexto. Mas, estas se confundem, pois como bem aponta Fonseca (2002) quando diz que temos a imagem de um direito normalizado-normalizador: “Normalizado, porque investido, penetrado pelas práticas da norma e, ao mesmo tempo, normalizador, porque agente e vetor da normalização.” (p. 185). O direito que antes era tido como expressão das vontades e anseios do povo, se transforma em expressão das vontades e anseios dos governantes e por isso, é visto como uma norma definido por certo grupo que, no entanto, o enuncia como universal. Fonseca também traz uma diferenciação importante feita por Foucault sobre a penalidade judiciária, ou seja, do direito, e a penalidade da norma, ou seja, da normalização. Ele diz que:

Enquanto a ‘penalidade da norma’ tomaria por referência um conjunto de fenômenos observáveis (atos, desempenhos, comportamentos singulares), a ‘penalidade judiciária’ tomaria um corpo de leis e de textos; enquanto a primeira teria por função diferenciar os indivíduos (diferenciá-los em função de uma regra interna ao conjunto de que fazem parte - a norma), a segunda teria por função especificar atos no interior de um certo número de categorias ilegais; enquanto a primeira teria por função hierarquizar em termos de valor as capacidades, a categoria e a natureza dos indivíduos, a segunda teria por função fazer funcionar pura e simplesmente uma oposição binária entre o permitido e o proibido; enquanto a ‘penalidade da norma’ teria o papel de homogeneizar (fazendo com que todos se pareçam segundo um padrão de normalidade), a ‘penalidade judiciária’ teria o papel de realizar a partilha, adquirida de uma vez por todas, da condenação. (*Ibidem*, p. 185-186).

O que observamos hoje é que tanto o direito quanto a norma têm suas funções misturadas em alguns momentos, pois muitas vezes o direito assume o papel normalizador quando estabelece, por exemplo, que todos devem ir à escola. Ou a norma que na condição de direito pune aqueles que não seguem seus regulamentos.

Quando se estabelece em lei que todos devem frequentar a escola, homogeneiza-se para certa faixa etária da população a permanência naquele espaço. Como tal fato está previsto em lei, seu não cumprimento é enquadrado como um delito, uma infração à lei. Mas, ao se falar em educação, a população a aclama como um bem público e não encara o não cumprimento desse serviço como um delito, assim como qualquer outro descumprimento aos artigos da lei. E mais do que isso, concorda-se com julgar e punir aqueles que não obedecem a lei, desde que se trate de pessoas abordadas de forma individualizada. Entretanto, o direito à educação não é visto como uma infração.

2 O CAMPO DA EDUCAÇÃO

Neste item irei especificar e problematizar as leis do campo da educação, principalmente no tocante ao direito a ela. Como já fora abordado no item anterior, as leis servem para atender a certos interesses de determinados contextos sócio-históricos e aqui pretendo analisar como esses interesses se articulam até termos uma inflamação do direito à educação, que é tão aclamado no século XX como sendo um direito primordial da vida de crianças e adolescentes. Gostaria de colocar em análise o processo que produz essa subjetividade que entende a escola como fundamental na vida de crianças e adolescentes, como algo natural, imanente à condição deles.

Os autores Varela e Álvarez-Uría, no livro *Arqueologia da escola*, colocam em análise a naturalização da escola:

Se a escola existiu sempre e em todas as partes, não só se justifica que siga existindo, mas que sua universalidade e eternidade a tornam tão natural como a própria vida convertendo seu questionamento em algo impensável ou antinatural. Isto explica que as críticas mais ou menos radicais à instituição escolar sejam escassos estudos que tentam colocar em análise quais as funções sociais que cumprem as instituições escolares, ainda são praticamente irrelevantes perante as histórias da educação e a todo um exame de tratados pedagógicos que contribuem a **alimentar a rentável ficção da condição natural da Escola**. (grifos meus, 1991, p.1).

Essa escola tratada como algo naturalizado, como mencionam os autores, transforma qualquer questionamento sobre ela em algo irracional. Há uma produção subjetiva que entende a escola como algo quase que inerente ao ser humano e questioná-la gera uma série de repreensões. Os discursos para a existência da escola são inúmeros, vêm de diversas áreas e mexe com diversos interesses. Segundo Scheinvar, “A família e escola localizam-se como formas de garantir que uma pessoa ‘seja gente’” (2009, p. 128).

É preciso pensar que a escola é uma produção como muitas outras coisas que permeiam o nosso cotidiano. Essa quase imanência dada à escola pode vir do fato dela ter assumido um papel de destaque na nossa sociedade, a própria fala da autora acima ilustra bem o lugar que a escola ocupa que, junto com a família, moldará essa pessoa, o transformará em gente, em cidadão.

2.1 De como vai se construindo esse sentimento escola ao longo da história

Para entender o processo que desemboca nessa valorização da educação escolar é necessário voltar um pouco na história e compreender que a escola como temos hoje nem sempre existiu, ela é fruto de uma série de interesses e necessidades que começam a surgir no século XVI com a demanda por controle da vida e ações da população jovem.

Para tanto, recorro aos escritos de Ariès (2006) buscando elementos que mostrem como vai se configurando a lógica da educação e instrução dos jovens desde a Idade Média. No século XIII, por exemplo, os colégios eram como asilos para abrigar os estudantes pobres, eles não tinham como objetivo ensinar. Somente a partir do século XV, junto com o progresso do sentimento da infância na mentalidade da população é que a instituição escolar vai ganhando um pouco mais de força. Antes as crianças eram consideradas como mini adultos e não tinham nenhuma atenção voltada para sua condição, ficavam sempre à margem, esperando que seus corpos, gestos e falas amadurecessem o mínimo que fossem para poderem ingressar nas atividades da vida adulta.

Apesar desse progresso na mentalidade do povo, o espaço escolar ainda era para um reduzido número de clérigos e não havia nenhuma preocupação com a separação de idades. As escolas, “(...) se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos”. (Ariès, p.107).

Em relação à disciplina, ou as disciplinas, ela está presente e é forte até hoje. Ela é definida por Foucault como os “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (2009, p. 133). São as formas por meio das quais se aplica sobre o corpo uma coerção sem folga, manipula-se seus gestos e seus comportamentos calculadamente. Nesse contexto,

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica de poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ (*Op. Cit.*, p.133).

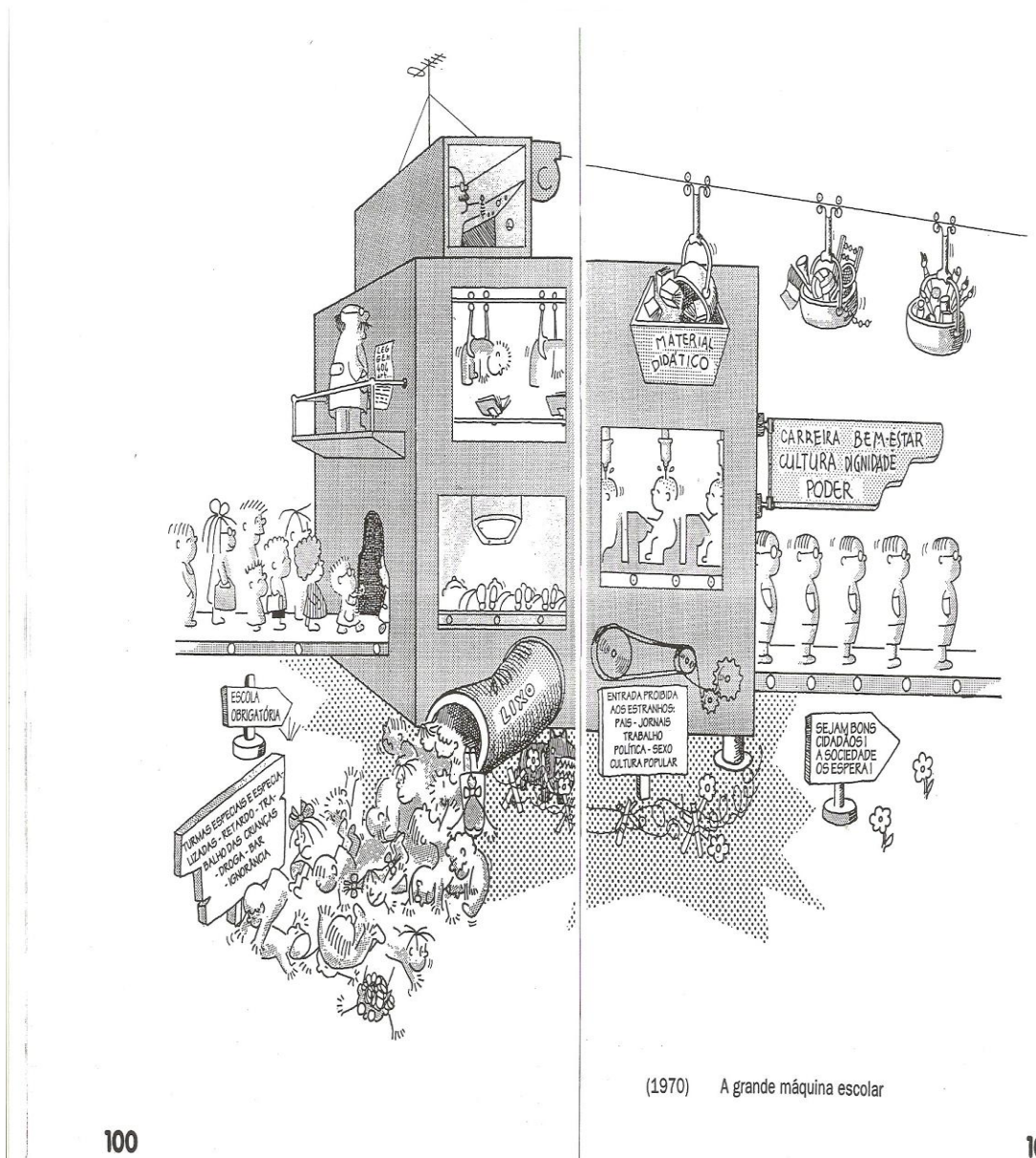


Figura 1: A máquina escolar em ação. (Tonucci, 1997)

A disciplina ainda hoje continua a fabricar corpos dóceis, corpos mais facilmente moldáveis e sujeitados, ela continua a ser uma grande questão para a escola, pois esta não tolera conviver com a adversidade, com a pluralidade. A escola prega o enquadramento de seus alunos em um modelo o tempo todo e isso se dá em certa medida pela disciplina e pela norma.

E é também por causa da norma e seus regulamentos que práticas que existiam há décadas atrás como naturais, normais, nos apareçam hoje como estranhas e até erradas. Ariès

vai nos mostrar que era “(...) muito raro encontrar nos textos medievais referências precisas à idade dos alunos” (2006, p.107). Naquela época não havia preocupação com idade, o foco era nos conteúdos ensinados, na rigidez com que estes eram dados e como os estudantes eram tratados, pouco importando para qual público o conteúdo se destinava. Essa “preocupação com a idade se tornaria fundamental no século XIX e em nossos dias”. (*Ibidem*, p. 108).

Outra questão que cabe discutir é a da estrutura da sala de aula, que apesar de hoje ser bem diferente dos relatos dos antigos, ainda vale ser observada pelos arranjos e rearranjos que são feitos em nome de se ter ou se dar uma aula. Hoje o professor improvisa numa sala de aula dita adequada, mas que faltam muitas coisas para que seja. Antes,

O mestre instalava-se no claustro após livrá-lo do comércio dos parasitas, ou então dentro ou na porta da igreja. Mais tarde, porém, com a multiplicação das escolas autorizadas, quando não tinha recursos suficientes, ele às vezes se contentava com uma esquina da Rua São Tomás (...). Em geral, o mestre alugava uma sala, uma *schola*, por um preço que era regulamentado nas cidades universitárias. (...). Forrava-se o chão com palha, e os alunos aí se sentavam. Mais tarde, a partir do século XIV, passou-se a usar bancos (...). Nessa sala, reuniam-se então meninos e homens de todas as idades, de seis a 20 anos ou mais. (*Ibidem*, p.108)

Como observamos no relato acima, a escola funcionava de forma completamente adaptada e também podemos constatar a presença de diferentes idades numa mesma classe. Apesar desse cenário, esse já é o começo com a preocupação com a vida e formação da população.

Segundo Ariès, no século XV, “A escola não cerceava o aluno” (p. 109). Diante de todo esse cenário de adaptação da escola, ficava evidente perceber como o professor não daria conta de assistir e controlar esses alunos para além do espaço da sala de aula. A escola ainda se encontrava num estágio inicial de sua existência e com uma mentalidade muito diferente da que temos hoje do que seja ela.

À medida que vai evoluindo a instituição escolar, vai evoluindo também o sentimento com relação à idade e à infância, ou seja, vai-se cada vez mais tendo um olhar sensível para a questão da divisão de idade e preocupação com a educação da infância. Chega um momento em que se separam os menores em classes diferenciadas e depois passam para os maiores, mas a grande preocupação não era exatamente com o fato de serem crianças e sim de serem estudantes e precisarem ser separados por níveis de conhecimentos.

Ainda pensando na formação dos estudantes e com o intuito de proteger sua moralidade e controlá-los, ao longo do século XIV, eles eram afastados do modo de vida do resto da população:

Deseja-se apenas proteger os estudantes das tentações da vida leiga, uma vida que muitos clérigos também levavam, desejava-se proteger sua moralidade. Os educadores inspiraram-se então no espírito das fundações monásticas do século XIII, dos dominicanos e franciscanos, que conservavam os princípios da tradição monástica (...). (Ariès, 2006, p. 111)

Observamos que os séculos passam, mas que algumas questões continuam as mesmas, como é o caso do pensamento de proteger e controlar os estudantes dos “perigos” da vida fora da escola.

Justifica-se controlar e vigiar os estudantes por entender-se que estes estão em condições peculiares de desenvolvimento, Varela e Alvarez-Uría (1991) dizem que essas características são:

(...) maleabilidade, de onde se deriva a sua capacidade para ser modelada; debilidade (mais tarde imaturidade) que justifica a sua tutela; rudeza, sendo então necessária a sua ‘civilização’; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade da alma, que distingue o homem das bestas e, enfim, natureza que se assentam os germens dos vícios e das virtudes – no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada ao mal- que deve, no melhor dos casos, ser orientada e disciplinada. (p. 5)

Somente no século XV e com mais intensidade no XVI é que a escola ganha mais força. Em 1452 o Cardeal d’ Estouteville falava de um certo governo das crianças e da responsabilidade moral dos professores para com as **almas** dos alunos (Ariès). O Cardeal acreditava ser necessário impor “uma disciplina estrita: a disciplina tradicional dos colégios, modificada, porém num sentido mais autoritário e mais hierárquico. O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral”. (*Op. Cit.*, p. 111). Nesse contexto é que a escola, que antes era frequentada apenas por uma minoria, se amplia e passa a receber desde clérigos até integrantes de famílias populares. E aí é que: “**o colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade**: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do Ancien Régime” (*Ibidem*, p.111, grifos meus).

Em relação a essas classes numerosas que o texto faz referência, há de se atentar também para o fato de que além de numerosas, eram completamente heterogêneas até o

século XV. No decorrer deste século é que se começa a dividir os estudantes em grupos a partir de sua capacidade, mas esses grupos permanecem na mesma sala e sob a orientação do mesmo professor. Ao longo deste mesmo século é que os grupos ganham professores especiais, mas ainda não conquistam suas próprias salas. A Inglaterra é um exemplo de país que arrasta esse modelo de ensino por muito tempo, mais precisamente até meados do século XIX.

Finalmente no século XIX, tendo influência flamenca e parisiense, os professores e seus estudantes ganham salas próprias e são divididos de acordo com a sua capacidade, modelo bem próximo do que temos hoje.

Retomando a ideia da valorização da escola, voltamos ao pensamento do Cardeal d'Estouteville que acreditava que “os educadores eram responsáveis pela alma dos alunos”. Ele foi um dos precursores da escola no contexto da época, pois temia que “as crianças não podiam ser abandonadas sem perigo a uma liberdade sem limites hierárquicos”. (*Ibidem*, p.117). E achava que era através da escola que isto seria feito, através do ensino rigoroso e da disciplina, para que suas almas pudessem ser salvas.

Como podemos perceber, a escola dos séculos passados era bem diferente da que temos hoje, mas alguns traços permanecem ainda muito fortes como a questão da disciplina e do controle da vida dos alunos para além do espaço escolar. Não cabe aqui fazer uma análise retratando e problematizando a história da educação em todos os séculos e décadas, este não é o foco do trabalho. Mas trouxe um pouco da história para mostrar como elementos que são separados por séculos podem ser tão semelhantes e pensamentos que hoje julgamos como inovadores não o são. Trouxe elementos históricos também para mostrar que a escola nem sempre foi como é hoje. É ilusório pensar isso, como também o é pensar que ela permanecerá como é hoje. Basta perguntarmos a nossos pais ou avós como era a escola na época deles que já perceberemos as diferenças. A escola é um dispositivo de governo e como tal, sofrerá alterações de acordo com os interesses deste.

2.2 A luta pelo direito à educação. Uma bandeira a ser levantada por todos

A luta pelo acesso à educação escolar torna-se uma bandeira a ser levantada por todos na medida em que se cria a ideia da escola como “salvadora/redentora” das pessoas. Nesse contexto, a educação escolar está colocada como direito, ou seja, como algo que deve ser

garantido pelo Estado. A quase imanência da escola na nossa sociedade ajuda a garantir que todos defendam a bandeira da educação para todos, sem problematizar que educação de fato esses estudantes estão tendo.

Desde que entra em vigor a Constituição Federal (CT) de 1988 e mais tarde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a escola passa por algumas mudanças. Esta passa a ser obrigatória para certas idades – dos 6 aos 14 anos-, como consta no artigo 4º da LDB/96: “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;”, e sua obrigatoriedade transforma a relação aluno/escola em um dever.

Quando se fala em direito, especialmente no contexto do liberalismo, se pensa em algo que é concedido à população e que é propagado de forma universal. Mas, no caso do direito à educação, este vem atrelado a sua obrigatoriedade. Assim, o não cumprimento deste dever configura-se em uma infração, pois se está indo contra uma lei, judicializando mais incisivamente uma esfera da vida, a relação aluno/ escola/ família. Cria-se na população uma ideia de que a única forma de educação se dá através da escola, esta para além da função de ensinar conteúdos, tem como função socializar, transformar seus estudantes em cidadãos. A escola é vista como etapa intransponível para a convivência em sociedade, por isso, ela é bandeira que a população levanta.

Essa escola é que garantirá aos novos cidadãos um futuro, como discorre Corrêa:

(...) já se sabe o que é a escola de um modo muito claro, pois já temos no corpo a compreensão de tudo o que implica esta palavra: os horários, a disciplina, as recompensas e sanções, as leituras, os cálculos e, principalmente, **um futuro**. A qualquer um de nós, em alguma fase rebelde da vida infantil, certamente já ocorreu a pergunta: “Pra que ir à escola?”. Lembra-se da resposta? Sempre a promessa de um futuro, condicionado pela frequência às intermináveis promoções diárias da escola. A presença efetiva da escola em nossas vidas, desde os mais esquecidos anos, torna-se natural. (grifos meus, 2006, p.22)

Mas, como visto ao longo do presente trabalho, a escola se desdobra em muitas faces, uma delas prega a obediência e o controle como vimos com a discussão da conferência IV de Foucault do curso A verdade e as formas jurídicas (2003) na que ele fala da escola como instituição de correção. Ela pretende enquadrar seus alunos, colocá-los em fôrmas que são julgadas como corretas para que possa moldá-los e assujeitá-los às suas vontades. Com isso, tiram toda a espontaneidade, criatividade e todo movimento dessas crianças, fabricando-as

com *subjetividades contemporâneas* (MACHADO), que temem as consequências de se rebelar. Para entender esse processo de subjetivação ao que os alunos são submetidos é preciso entender primeiro o conceito de produção de subjetividade, tal conceito muitas vezes é confundido com personalidade, caráter ou como forma de conduta dos indivíduos, mas segundo Machado:

A noção de subjetividade que colocamos em discussão não está referida às concepções de identidade, de estrutura psíquica ou de personalidade, ou seja, não se trata de uma palavra mais atual para dizer a mesma coisa. Trabalharemos a partir de uma ideia de subjetividade que vem questionar a presença de uma interioridade em separado de uma exterioridade, tais como as polarizações clássicas: sujeito e objeto, consciência e mundo, corpo e alma ou individual e social. (MACHADO, 1999, p1)

E continua dizendo:

A subjetividade pode ser pensada então como sendo formada por dobras. Mas as dobras são a própria rede, ou melhor, nós somos a própria rede, assim como o sistema econômico, político, educacional etc. também são. As dobras são formas que se produzem e conferem um sentido específico para o que chamamos desejo, trabalho, arte, religião, ciência, etc. (p.3)

Ou seja, nós mesmos vamos produzindo formas de intimidação desses jovens enquanto parte integrante do Estado. Vamos cultuando a cultura do medo, da punição em cada um de nossos alunos, filhos, sobrinhos, vizinhos, para que eles sejam mais facilmente moldáveis e disciplináveis. Quem nunca ouviu histórias do “velho do saco” ou outras parecidas? Todas giram em torno do medo, cultua-se o medo no jovem para que ele não se afaste, para que ele tema o desconhecido e seja dócil.

Para Foucault, a escola assume um caráter disciplinarizador. O autor considera também que a escola se dispõe a fabricar alunos disciplinados, moldando seus corpos e produzindo “*corpos submissos, corpos dóceis*” (2009). Com isso, ela colabora com um plano maior que é o de se manter a ordem social vigente, pois não se tolera o caos. Nesse contexto, percebe-se que a busca por essa ordem social é feita através de uma série de dispositivos de exercício de poder, atuando através da vigilância, do controle e da correção e agindo através do trabalho de especialistas, chamados por Foucault de ortopedistas sociais (2003).

Estes profissionais seriam ligados à área social tais como médicos que incutem formas de agir em nome da saúde pública, pedagogos ou professores que disciplinam seus alunos em nome da ordem e da disciplina, psicólogos, assistentes sociais, conselheiros e juízes, entre

outros, que juntos, aconselham, encaminham, julgam e definem a “melhor” maneira de a família ser família. Esses profissionais invadem os espaços familiares em nome de se “consertar”, guiar, conduzir, essas famílias que não estão se encaixando nos moldes considerados corretos, justificando-se assim, a existência dos mecanismos de assistência.



Figura 2: Um típico ortopedista social ilustrado por Tonucci, 1997

Eles são os responsáveis por corrigir as condutas, os comportamentos, os desejos, as virtualidades das pessoas para que não cometam infrações e, em decorrência, não seja necessário puni-las, como proposto pela sociedade penal.

Assim, cada vez mais a família perde sua autonomia. Ela já não pode decidir sozinha quando é hora de mandar seus filhos à escola, nem de que forma eles devem se comportar nela, pois tudo isto já vem pré-definido, pré-estabelecido. Neste contexto, entende-se a obrigatoriedade escolar como mais uma das formas do Estado de vigilância e controle das famílias e de seus indivíduos, principalmente quando se trata de famílias pobres com as que se lida o tempo todo com o receio do que os seus membros possam vir a fazer, apontando sempre o grau de periculosidade dessas pessoas.

É exatamente nessas famílias mais pobres que esse corpo de especialistas da área social mais atua, mostrando-lhes como devem agir, se vestir, como devem ser suas casas, suas condutas, suas vidas de uma maneira geral. Tudo em nome do controle dos corpos e dos indivíduos, para que o seu grau de periculosidade seja controlado e que não cause problemas.

Sobre a questão de periculosidade que Foucault fala na conferência número IV do seu ciclo de conferências proferidas no Brasil, nomeado de Verdade e as Formas Jurídicas (2003). O autor fala de como a penalidade envereda para o lado do controle e que esse controle passa a ser tão incessante que os indivíduos são vigiados antes mesmo de cometerem alguma infração, ele diz que:

Toda a penalidade do século XXI passa a ser um controle, não tanto sobre se o que fizeram os indivíduos está em conformidade ou não com a lei, mas ao nível do que podem fazer, do que são capazes de fazer, do que estão sujeitos a fazer, do que estão na iminência de fazer (...). A noção de periculosidade significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível de suas virtualidades e não ao nível de seus atos; não ao nível de suas infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas representam. (p. 85)

Assim, com esta lógica de periculosidade em que se começa a vigiar e controlar o indivíduo antes mesmo que este infrinja a lei, faz-se com que o judiciário não dê conta desta função sozinho. Ele vai precisar de uma série de poderes paralelos, laterais, que estão à margem da justiça e que são as denominadas instituições de vigilância e correção para lhes ajudar nessa função (Foucault, 2003). Estas instituições estão presentes em todas as sociedades, são elas: “a polícia para vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas para correção”. (p. 86).

E é nesse contexto que a escola está inserida, como instituição de correção, para corrigir as virtualidades dos alunos, o que eles podem vir a fazer, vir a dizer, vir a pensar...

Foucault termina seu pensamento sobre assunto dizendo que:

(...) ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições (...) vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. Toda essa rede de poder que não é judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se atribui nesse momento: **função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades.** (grifos meus, ibidem, p. 86).

Assim, observa-se o espaço escolar como um ambiente de exercício de poder incessante. É também um espaço politicamente obrigatório para certas idades, e um equipamento social permanente nas comunidades e, portanto, um dispositivo de governo, exercendo controle por meio de técnicas extremamente competentes na arte de dominar, como diz Foucault:

(...) [o] espaço escolar [funciona] como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (...) a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor. (2009, p. 142)

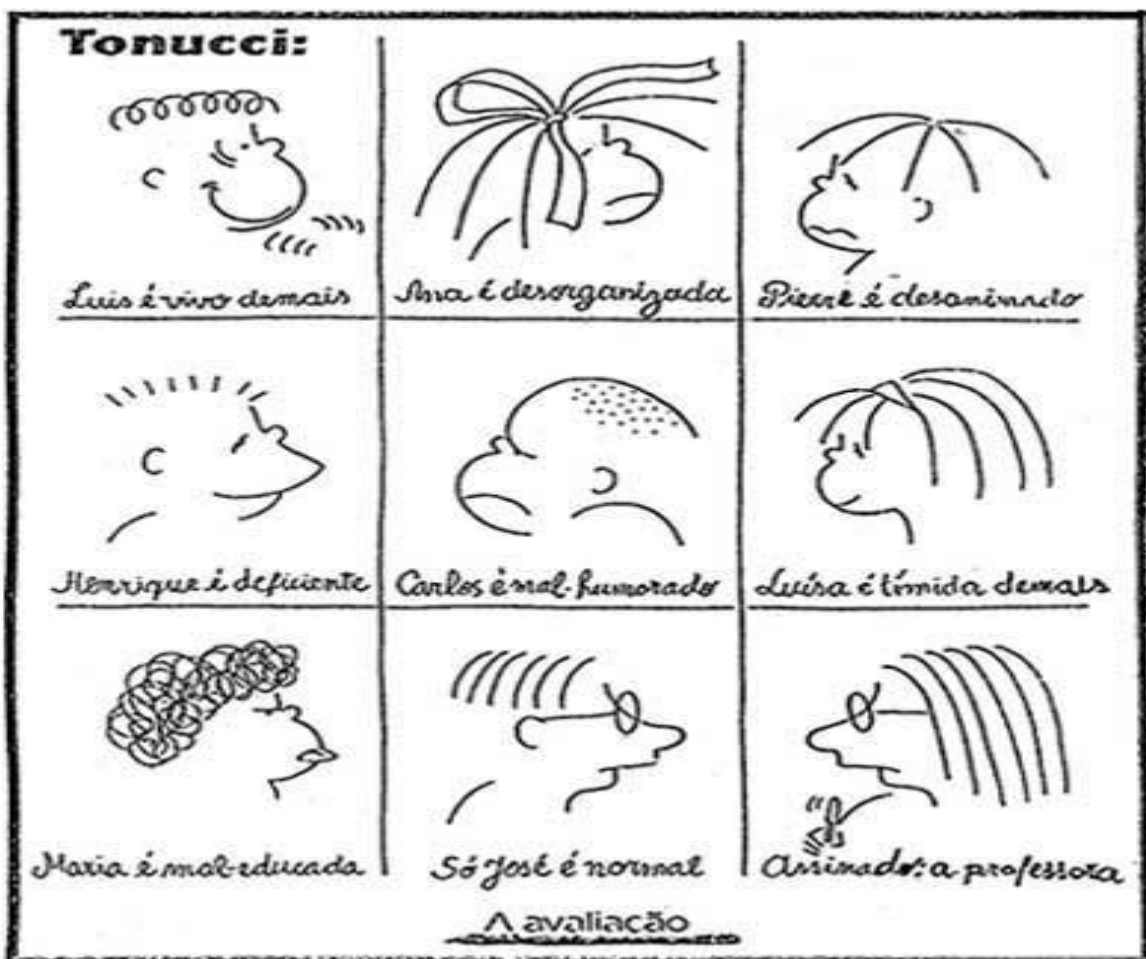


Figura 3: A rigidez do processo avaliativo (Tonucci, 1997)

A charge acima é de Francesco Tonucci. Esse autor faz um trabalho interessantíssimo sobre a infância, sobre as formas de avaliação e a escola. Essa charge fala sobre a avaliação e tem tudo a ver com esse olhar classificador do professor, como diz Foucault na citação acima.

Como podemos observar o único estudante dito “normal” é aquele parecido com a sua professora, todos os outros têm as suas singularidades capturadas e enquadradas como erro, como conduta a ser corrigida. A escola prega o enquadramento no modelo dominante o tempo todo, não deixando espaço para que outras formas de existir coabitem o espaço escolar.

Pode-se dizer que a escola vem se esforçando cada vez mais para cumprir seu “papel” como instituição de correção, pois cada vez são criadas mais medidas de controle, punição e vigilância dentro do espaço escolar. E esse fenômeno vem crescendo com a aclamação da escola como um direito e um bem dos indivíduos, como se a escola pudesse salvar as pessoas de suas realidades desconfortáveis pelo simples fato destas estarem frequentando a escola.

3 OS ARTIFÍCIOS DO ESTADO PARA A MANUTENÇÃO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR: A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A escola, templo da formação em nossa cultura, será entendida como usuária e como usina do conhecimento
Marisa Lopez da Rocha (2007)

Em 1988 tivemos a promulgação da Constituição Federal, conhecida como Constituição Cidadã. Com o processo de democratização da sociedade brasileira, esta representou um avanço para o país ao propor um novo olhar para a população com idade inferior a 18 anos, transformando-os em sujeitos de direitos, como consta no artigo 227 da Constituição Federal:

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

Nesse contexto, quando começa a se configurar uma maior preocupação com a vida e a educação de crianças e jovens, é extinto o Código de Menores (1979) e entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Essa lei vem para consolidar a ideia, que começa a se configurar na nova Constituição Federal, sobre um novo olhar para as crianças e adolescentes, pois segundo Scheinvar:

As mudanças trazidas com o ECA falam de um olhar pedagógico que privilegia a reflexão e a mobilização da sociedade civil, por oposição à tradição autoritária e submissa na gestão da política pública, que define desde o que se chama necessidade ou problema social, até as formas de abordá-los. (2002, p.1)

Para além da questão da preocupação com a população com idade inferior a 18 anos, é preciso observar que a lei é um avanço também ao convocar a sociedade civil para a participação e por privilegiar a reflexão. Digo que é um avanço, pois tanto o ECA quanto a Constituição Federal de 1988 são leis criadas pós-ditadura militar, período em que éramos regidos pelo autoritarismo dos militares e não havia espaço para reflexão ou mobilização social.

Com o Código de Menores (1979) em vigor, crianças e adolescentes pobres cujo comportamento transgredia a ordem instituída eram definidos como menores² e vistos por este código como portadores de certa “tendência natural” à delinquência e, por isso, eram aplicados mecanismos do Estado para controlá-los, corrigi-los. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), eles passam da situação de desprovidos de direitos e incapazes para sujeitos de direitos, como estabelece a nova lei em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, grifo meu)

O ECA foi criado para que fossem garantidos os direitos fundamentais de crianças e adolescentes e entre os direitos estabelecidos por esta lei está o direito à educação, que é o foco deste trabalho.

Como se pode perceber, a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) caminham juntos por um objetivo comum que é o de tratar as crianças e os adolescentes com “absoluta prioridade”, como mencionam as próprias leis. Assim, se percebe como as próprias leis vão configurando um novo olhar para crianças e adolescentes. Esse novo olhar se dá através da criação de medidas específicas para os jovens, que os defendem e os protegem em certas situações e, no contexto da educação, lhes garantem acesso público e gratuito a ela.

Em 1996 é promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que estabelece uma série de novos parâmetros a serem seguidos pelas escolas brasileiras. Dentre eles, no artigo 4º, como já dito anteriormente, estabelece que: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996). Ou seja, para além de estabelecer o direito ao ensino fundamental para a população em idade de cursá-lo (de 6 a 14 anos) e garanti-lo para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada, esta estabelece sua obrigatoriedade.

² Segundo Scheinvar, “menor não é qualquer pessoa que não tenha cumprido 18 anos, mas uma parcela do setor infante-juvenil”, que corresponde aos pobres, mas não qualquer pobre, e sim “[...] aqueles que, além de serem pobres, não tinham recursos para resolver de forma individualizada e ordeira as chamadas problemáticas sociais e transgrediam as normas disciplinares” (2002, p.2).

Em 11 de novembro de 2009 é acrescentada à Constituição Federal a Emenda Constitucional número 59 que prevê a extensão da faixa de obrigatoriedade da educação escolar para toda a educação básica, ou seja, dos 4 aos 17 anos. Tornando obrigatória quase toda a vida escolar de crianças e adolescentes. Segundo o artigo 208 da Constituição Federal, esta emenda ainda não está em vigor, ela deverá ser implementada progressivamente até 2016 nos termos do Plano Nacional de Educação.

Assim, observo que investigar o porquê da obrigatoriedade escolar é uma forma de entender a importância e o lugar da escola na sociedade contemporânea. Faixa etária, conteúdos, métodos, disciplina, horários, enfim, todo um universo que é definido como obrigatório, no contexto da sociedade capitalista e, sobretudo, de sua fase neoliberal, interessa estudar, pois a escola é um instrumento de exercício de poder potente e contínuo na sociedade moderna.

Segundo Foucault, o poder está presente nas relações sociais por seu caráter produtivo. Para ele,

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (1993, p. 8)

Como parte da rede produtiva que constitui as relações de poder, a escola tem sido um espaço que articula diferentes práticas e lógicas em seu entorno. Práticas de assistência sociais e penais, por exemplo, se conjugam nesse espaço. Algebaile (2009) analisa os artifícios do Estado para auxiliar os pobres, tendo como pré-requisito para a obtenção dos benefícios manterem os filhos na escola. Ao mesmo tempo, o discurso jurídico-penal está presente no seu cotidiano quando se ameaçam aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos como norma com sanções, coerções e punições. As famílias têm seu domínio privado invadido, tiram seus direitos de decidir o que é certo ou errado, pois o único certo é aquele determinado por alguém com o discurso autorizado a fazê-lo.

A escola, para além de existir como instituição de correção, precisa garantir que os estudantes frequentem seu espaço para que consiga, ou pelo menos tente fazer valer suas técnicas no controle das virtualidades dos estudantes. Para tanto, ela conta com o Estado, este

por sua vez, usa de uma série de artifícios para garantir a frequência e permanência dos estudantes nas escolas. O Estado acaba por atribuir à escola uma série de funções para além do campo pedagógico. Assim, abarrota a escola de funções que, há algumas décadas atrás, não eram suas e acaba por sobrecarregar toda a dinâmica escolar.

É bem verdade que a escola pública que temos hoje está sucateada por todo o processo de aumento do número de alunos não seguido pelo padrão de qualidade que existia no passado. As campanhas que incentivavam a escolarização em massa não foram seguidas por políticas públicas de investimento em ampliação das escolas e isso gerou problemas que se refletem até hoje nas escolas públicas brasileiras. Escola não é sinônimo de educação de qualidade. Estar indo à escola não é sinônimo de estar aprendendo os conteúdos escolares.

A escola passou a abrigar em seu interior programas sociais que auxiliam na manutenção da frequência escolar dos alunos. Segundo Algebaile, “A vinculação da renda mínima à escolarização favorecia o ingresso e a permanência de crianças pobres na escola, já que o principal motivo da evasão escolar seria resolvido com o auxílio financeiro” (2009, p. 310). O principal e o mais conhecido desses auxílios é o Bolsa Escola, que segundo Algebaile:

[...] consistia na concessão permanente de um salário mínimo a famílias com renda *per capita* de até meio salário mínimo que mantivessem matriculados no ensino fundamental todos os seus filhos com idade entre 7 e 14 anos. A permanência na escola era o foco do programa e condição obrigatória para receber o benefício. A idéia de permanência estendia-se à ampliação de número de séries cursadas pelos alunos. (Ibidem, p.312)

Esses artifícios, tais como o Bolsa Escola que é mencionado acima, o Auxílio Gás, que é um programa do governo federal instituído em 2001 para ajudar a custear o pagamento do gás para famílias com renda inferior a dois salários mínimos. O Mais Educação, que também é um programa do governo federal criado em 2007 para ajudar a complementar a educação dos alunos em seu contra-turno, entre outros, têm os mesmos pré-requisitos para serem concedidos: ter uma renda familiar baixa ou manter os filhos estudando, ou os dois. A escola, então, adquire outra dimensão, que é a do assistencialismo, e que constitui outra forma de exercer seu poder para manter as crianças e adolescentes matriculados. Por muitas famílias brasileiras não terem condições próprias para garantir seu sustento, acabam aceitando as condições que lhes são impostas pelo Estado para terem o direito de receber o benefício,

pouco importando o quê estão fazendo no espaço escolar, a preocupação é garantir o recebimento do benefício. É comum ver casos nas escolas públicas de pais e/ou responsáveis que brigam com seus filhos que estão faltando demais não por que eles estão perdendo as aulas, mas porque eles correm o risco de perderem os benefícios oferecidos pelo Estado.

É curioso observar também que, vários desses projetos ou programas feitos e inseridos nas escolas, na tentativa de diminuir ou acabar com os problemas da aprendizagem e de defasagem dos estudantes, na maioria das vezes excluem uma das peças fundamentais do processo de ensino: o professor. Este está cada vez mais isolado em seu “papel” de ensinar, em um momento em que é cada vez mais cobrado a exercer sua “função” “direito” para que os estudantes aprendam, e quando isso não acontece, acabam levando a culpa pelo fracasso dos estudantes.

Não é novidade para ninguém que a escola não é atrativa para muitos jovens, e sim um lugar que só se frequenta por obrigação, por se ter que frequentar para continuar tendo os benefícios que o Estado oferece ou por que é através dela que as portas do mercado de trabalho se abrem, muitas vezes. É cada vez mais necessário um diploma escolar para se obter um emprego, quer seja ele o mais simples que for. A educação se transforma numa espécie de pressuposto para o trabalho. De acordo com Scheinvar,

Na relação de capacitação a escola é construída como um espaço privilegiado: sua prática se caracteriza pela transmissão de conteúdos definidos como fundamentais para acessar o mercado de trabalho. Estabelece filtros que definem o que é importante saber, produzindo o ocultamento de tantos outros conteúdos (...). A escola não é o único âmbito de capacitação para o mercado de trabalho, mas um deles. (2009, p. 129).

A escola ao longo do tempo foi se estabelecendo como único espaço de transmissão de conhecimento válido e, isto fez com que agora ela também seja entendida como único espaço válido para a formação das pessoas para o mercado de trabalho. É importante ressaltar que apesar da escola ser o único espaço reconhecido como válido, ela não é o único espaço de formação em nenhum dos dois casos. E a autora, na citação acima, chama a atenção para isso no caso do mercado de trabalho dizendo que a escola é apenas uma das formas possíveis.

Para a população de 4 a 17 anos³, mesmo que não sejam concedidos benefícios, a escola não é opcional, e essa obrigatoriedade torna a frequência desses alunos alvo de julgamentos e punições, judicializando a relação pedagógica. Pais e/ou responsáveis são chamados, quer nas escolas quer no conselho tutelar⁴, para responderem pelas ausências de seus filhos, por sua indisciplina, por sua falta de motivação, por não aprenderem... Os motivos são infinitos, mas as soluções são direcionadas quase sempre para o mesmo lugar. Essas famílias são ameaçadas de ficar sem a guarda de seus filhos, propõe-se impor sobre eles uma disciplina mais rígida usando o jargão: “esse menino precisa de limites!”, e quando o assunto está relacionado à aprendizagem, propõe-se medicalizar o estudante. Mas, nenhuma “solução” aponta para uma conversa com esse estudante para entender o que está acontecendo de fato com ele, o que se vê é um emaranhado de “soluções” pré-fabricadas que são aplicadas quando são diagnosticados os sintomas. Tornando assim, o espaço escolar, e as relações que se tecem nesse lugar, ainda mais duras e rígidas, tudo em nome de se manter a ordem social.

A experiência que tive como bolsista de iniciação científica ao longo da graduação - estudando as relações entre o conselho tutelar e a escola- foi enriquecedora principalmente para analisar o que está sendo produzido no espaço escolar e nos espaços de assistência à infância e a adolescência. Pude observar o conselho tutelar muitas vezes com práticas similares ao de um júri, julgando, punindo e condenando as famílias e seus integrantes por seus comportamentos fora dos padrões estabelecidos como norma. Recorre-se ao conselho, e a escola está incluída nisso, para levar os estudantes que estão indisciplinados, que faltam demais, que a família não dá conta... O conselho acaba funcionando como mais uma instância de judicialização da vida dessas crianças e adolescentes, ao invés de intervir quando houver ameaça ou violação dos direitos deles, como proposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente/90.

Essa questão da importância ou não da escola gera muita discussão, pois muitos acreditam que a escola não contribui em nada para suas vidas, os conteúdos muitas vezes são descontextualizados com seus cotidianos, não fazem sentido e eles acabam saindo desse

³ Coloco de 4 a 17 anos, pois faço uma análise já incluindo a extensão da faixa de obrigatoriedade citada por mim da emenda 59.

⁴ O conselho tutelar é um órgão criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para intervir quando houver ameaça ou violação dos direitos de crianças e adolescentes.

espaço assim que podem, assim que a sua idade permite. Fica-se na escola por obrigação, por convenção social, mas a vontade de estar naquele espaço passa longe de muitos estudantes.



Figura 4: O conteúdo descontextualizado da prática (Tonucci, 1997)

Em contrapartida, há de se ressaltar que não são todos os estudantes que não gostam da escola e nem todas as escolas que têm práticas autoritárias e arbitrárias o tempo todo. Se assim fosse, esta que aqui escreve não teria escolhido a pedagogia como profissão, afinal, quem escolheria uma profissão que anunciasse um tormento para muitos anos da sua vida? Reforço a ideia de que existem pessoas, práticas, lugares e professores singulares. Estes optam por transformar suas práticas, deixando a heterogestão, ou seja, deixando de ser gerenciados por outrem, para assumir o lugar da autogestão, como proposto por LOURAU (1993).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho não tem como objetivo um ponto final, muito menos dar uma solução para “o problema da educação”. Se assim o fosse, desconstruiria tudo aquilo que vim fazendo ao longo destas páginas. O trabalho envereda por caminhos labirínticos (D’Almeida), tendo, como um dos objetivos, colocar em análise a quase imanência da escola em nossa sociedade e os desdobramentos disso no cotidiano dos estudantes, dos professores e da sociedade em geral, colocando em análise também os efeitos das práticas da judicialização das relações pedagógicas na vida dos estudantes e de suas famílias.

Nesse sentido, apostar na formação inventiva, como propõe Rosimeri Dias, é uma boa estratégia para descristalizar práticas e modelos da escola. Segundo Dias,

(...) uma formação inventiva não é um conjunto de regras para serem aplicadas, nem um saber pronto para ser transmitido; não há uma receita geral, nem conceitos globalizantes. O que há são deslocamentos, entre formas e forças. Uma formação inventiva não é questão de aquisição de saber e de transmissão de informação. É preciso praticar uma formação inventiva. Neste contexto, a formação do professor não se fundamenta na experiência passada, mas encontra sua chave na experiência presente. Trata-se mais de um refinamento da percepção e da atenção do que um apelo ao saber acumulado ou à memória. É, acima de tudo, uma questão de aprendizado da sensibilidade ao campo de forças e às políticas que o atravessam. Trata-se de um cultivo da atenção concentrada e aberta à experiência de problematização. (2011, p.273)

A formação inventiva nos aponta para a prática, para a experiência, para o olhar sensível para o campo micropolítico das relações e, a partir daí, cartografar nossa própria prática, ou seja, constituir com nossos próprios elementos para trabalhar.

Nós professores precisamos ter um olhar voltado para o campo micropolítico para perceber as relações que atravessam a escola e permitir-nos sair do lugar dos modelos rígidos e padronizados, percebendo “a necessidade de não confundir uma forma de ensinar com o único modo de praticá-la” (DIAS, 2009, p. 164). Assim, poderemos fazer um movimento outro na escola e em nós mesmos, sabendo que fazer uma formação inventiva é apostar nos riscos, no desconhecido, é habitar em um território ainda desconhecido. Devemos encarar esses riscos não como um aspecto negativo e sim como aprendizagem.

Cecília Coimbra⁵ diz que precisamos sempre estranhar aquilo que está posto. Quando naturalizamos as práticas e os acontecimentos nós não saímos do lugar. Ficamos estagnados e começamos a achar naturais, desde fatos mais chocantes como mortes dentro das escolas e estudantes agredindo outros, até fatos como as escolas públicas sucateadas e a ideia de que existem estudantes que não aprendem mesmo, não adianta tentar.

Assim,

(...) se o desejo é de uma formação micropolítica para o enfrentamento da complexidade da escola, se quisermos mudar a escola, também temos de mudar a nós mesmos, nossos modos de formar, nossas ferramentas de análise e de intervenção. Forjando ferramentas de luta, enfrentando diversos riscos, afirmando o rigor das escolhas teórico metodológicas e a necessidade permanente de ensaiar seus usos e estar atenta para a análise dos efeitos em nós, nos formandos e nas escolas que nos atravessam. (DIAS, 2011, p.286).

Portanto, o caminho que escolhi percorrer não é dos mais fáceis, mas a vida também não é das mais fáceis. Cabe ressaltar também que a formação inventiva não tem como objetivo “salvar” os professores ou propor um caminho mágico para enfrentar os desafios da profissão, “a formação inventiva não é melhor ou pior, mas diferente” (DIAS, 2009, p.170), assim como tanto outros caminhos possíveis que propõe formas de habitar a escola.

Esse caminho que escolhi, requer que eu seja uma eterna aprendiz e pesquisadora, e sempre questionando minhas próprias cristalizações nas formas dadas *a priori*. O trabalho será árduo, porém prazeroso. Termino este trabalho, pois sei que ele precisa ter fim em algum momento, mas as questões que levanto aqui não se esgotam e acredito que nunca não se esgotarão.

⁵ Palestra proferida em 14 de outubro de 2009 na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Referências Bibliográficas:

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. *Arqueología de La escuela*. Tradução: Estela Scheinvar. Madri: La Piqueta, 1991.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Emenda Constitucional n. 59*, de 11 de novembro de 2009.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

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

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Livia. *O Efeito Foucault: Desnaturalizando Verdades, Superando Dicotomias*. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol.17, n.3. Brasília: Setembro, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722001000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 04 jul. 2010.

CORRÊA, Guilherme Carlos. *Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

D' ALMEIDA, Késia Pereira de Matos. *Educação Infantil e direito: práticas de controle como campo de análise*. (dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Formação inventiva de professores e políticas de cognição*. Informática na Educação: teoria e prática, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica>. Acesso em: 22 nov. 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa–intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de Professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23 – n. 2, p. 269-290, Maio/Ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v23n2/v23n2a04.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2011.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. São Paulo: Graal, 2001.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e o direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

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

_____. *Verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOURAU, René. *René Lourau na UERJ: análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

MACHADO, Leila Domingues. *Subjetividades Contemporâneas*. In: BARROS, M^a Elizabeth Barros (org.) *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: Edufes, 1999. Disponível em: <http://www.ufes.br/ppgpsi/files/livros/Subjetividades%20contempor%C3%A2neas.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2011.

ROCHA, Marisa Lopez Da. *A formação como acontecimento: solidão, pensamento e autogestão*. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (Org.). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SCHEINVAR, Estela. Tensões, rupturas e produções na relação entre o conselho tutelar e a escola. In: SCHEINVAR, Estela e ALGEBAILÉ, Eveline. *Conselhos Participativos e Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SCHEINVAR, Estela. *O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro, Lamparina, Faperj, 2009.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.