

## LÓGICA PUNITIVA NAS PRÁTICAS DO CONSELHO TUTELAR E DA ESCOLA

Estela Scheinvar<sup>90</sup>

### Resumo

Dados empíricos das escolas indicam que as estratégias de controle constituem as práticas do conselho tutelar. Malgrado o discurso de defesa da garantia dos direitos, a lógica punitiva disseminada nas relações cotidianas captura as suas práticas. A tensão entre controle e liberdade está presente em mecanismos que povoam a escola. A norma, como fundamento da sociedade liberal, opera por meio de dispositivos disciplinares, sustentados no paradoxo entre o discurso de garantia de direitos que justifica a obrigatoriedade escolar e as práticas punitivas que sustentam os direitos.

**Palavras -Chave:** Escola, Conselho Tutelar, Controle Social

### Resumen

Datos empíricos de las escuelas indican que las estrategias de control constituyen las prácticas del consejo tutelar. A despecho del discurso de defensa de la garantía de los derechos, la lógica punitiva diseminada en las relaciones cotidianas captura sus prácticas. La tensión entre control y libertad está presente en mecanismos que pueblan la escuela. La norma, como fundamento de la sociedad liberal, opera por medio de dispositivos disciplinarios, sostenidos en la paradoja entre el discurso de garantía de derechos que justifica la obligatoriedad escolar y las prácticas punitivas en que se envasan los derechos.

**Palabras clave:** Escuela, Consejo Tutelar, Control Social

---

<sup>90</sup> Socióloga. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo – UERJ. Socióloga do Serviço de Psicologia Aplicada – UFF ([www.infancia-juventude.uerj.br](http://www.infancia-juventude.uerj.br)): [scheinvar@ig.com.br](mailto:scheinvar@ig.com.br)

## INTRODUÇÃO

...vimos analisando as leis, as normas, os regulamentos, os pareceres, as resoluções, enfim os dispositivos legais que com seus contornos políticos, culturais, econômicos e educacionais representam artefatos que mesmo quando decaídos como letras mortas constituem com os documentos congêneres dimensões de uma cartografia política da educação escolar que não é indiferente nem mesmo àqueles que fora da escola, a tomam como referência, desejando nela entrar.

Célia Linhares (2010a)

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) propôs a criação de conselhos tutelares em nome da desjudicialização do atendimento à população alvo do antigo Juizado de Menores. Definiu-se nessa lei que, o que passou a se chamar Juizado da Infância e da Juventude, atenderia apenas casos que requeressem julgamento e não aqueles que demandassem uma abordagem social, como era usual. Uma ideia figurativa, claro está, tendo em vista que a maioria absoluta dos atendidos pela justiça infanto-juvenil apresenta demandas que provêm de necessidades econômicas definidas como problema social. Poucos são os casos em que as famílias não são pobres<sup>91</sup>. Assim sendo, a ideia de retirar do banco dos réus as questões socioeconômicas é potente em sua perspectiva reivindicativa. Ou seja, em vez de ser julgada, a população teria no conselho tutelar um espaço para reivindicar direitos, para lutar ou exigir as condições necessárias à garantia dos direitos fundamentais definidos em lei.

Mas não é isto que vemos ocorrer nos conselhos tutelares. Poderia dizer que, em vez de retrain a prática judiciária, ela se ampliou para o campo da garantia dos direitos e dos serviços de assistência. Agora, em nome da lei, não só o Poder Judiciário ameaça a população de puni-la, mas os serviços em nome da garantia dos direitos também. Constatamos, em contato com escolas de Ensino Fundamental, o temor ao conselho tutelar por parte de trabalhadores, estudantes e seus responsáveis. Pesquisar esta produção tornou-se meu objeto de pesquisa nos últimos anos, visando a problematizar a relação entre a escola e o conselho tutelar. Para tanto, em uma das etapas do projeto,

---

<sup>91</sup> Dados sobre este particular podem ser encontrados nos livros *PIVETES: a produção de infâncias desiguais* (NASCIMENTO, 2002) e *Adoção: de menor a criança, de criança a filho* (AYRES, 2008).

foram realizadas entrevistas com diferentes segmentos que compõem a escola<sup>92</sup> e, a partir delas, este texto apresenta análises das falas de estudantes e de profissionais de escolas de Ensino Fundamental do município de São Gonçalo (RJ).

Os estudantes foram entrevistados nas portas de escolas, na medida em que saíam ou entravam. A pesquisa foi apresentada a eles de forma breve e, quando manifestavam acordo em colaborar, respondiam a questões que foram gravadas, se assim o permitiam.<sup>93</sup>

A partir das questões apresentadas aos estudantes o diálogo foi aberto para que se expressassem livremente, pois de maneira geral havia, por parte deles, tanto o interesse em conversar, quanto certo constrangimento em face de perguntas que lhes pareciam inusitadas. Pensar os direitos e deveres foi um exercício que surpreendeu a todos. Parecia não terem pensado sobre o assunto ou, quem sabe, não terem pensado que este assunto pode ser pensado ou, também, que tenha a ver com eles. Apenas existe, na forma como é entendida qualquer lei: naturalizada. Em relação ao conselho tutelar, havia certa insegurança em declarar alguma aproximação a esse estabelecimento, pela carga punitiva com que é referido. As falas eram cuidadosas para que não fossem confundidos com “aqueles que vão ao conselho tutelar” ou para que ficasse claro que, se eles tivessem ido, teria sido por algo pontual e moralmente aceito, como um processo administrativo, e não por sua conduta. O sentido criminalizador dos que vão ao conselho tutelar prevalece nas entrevistas, distanciando-se da ideia de um lugar de luta, reivindicação, de ressarcimento de um direito violado.

Os trabalhadores da escola, diretores, coordenadores, supervisores pedagógicos e alguns professores foram abordados com muita dificuldade: marcar um horário e, uma vez marcado, estarem disponíveis para serem entrevistados, tornou a realização das

---

<sup>92</sup> As entrevistas foram realizadas pelas bolsistas do projeto. Entrevistaram os trabalhadores da escola Alan dos Santos, Aline de Mello Dias, Mariana Cardoso de Melo, Roberta Machado de Sousa e Sabrina Diamantino, no ano de 2008. Os estudantes foram entrevistados por Tailane Rodrigues e Paula Luciana, no ano de 2009.

<sup>93</sup> As perguntas que nortearam o diálogo foram: 1) Qual a sua idade e a sua série? 2) O que você acha do conselho tutelar? 3) Como é o conselho tutelar para você? 4) Você conhece seus direitos? 5) Quais são os seus deveres? 6) Você conhece alguém que tenha ido para o conselho tutelar? Em caso positivo, por que foi?

entrevistas uma tarefa árdua e prolongada. Idas e vindas sem que os bolsistas fossem atendidos ampliaram o cronograma originalmente planejado e impediram que estendêssemos as entrevistas a trabalhadores com outras funções e a mais professores, pois sempre estão ocupados em turmas ou em suas atribuições e correndo no horário de saída.

A entrevista aos trabalhadores não contava com perguntas fixas, mas com uma apresentação da pesquisa, a partir da qual se pedia que falassem sobre a relação entre a escola e o conselho tutelar. Os entrevistadores iniciavam o diálogo pedindo que informassem a sua idade e série (ano) ou perguntando a opinião sobre a criação do conselho tutelar. A partir das respostas dava-se continuidade à conversa. Portanto, alguns se restringiram à relação que têm com o CT, havia os que falavam da relação de seus colegas ou de outras escolas com o CT e outros, ao falarem do CT, abordavam mais a relação da escola com os estudantes e suas famílias. Tais entrevistas – fontes primárias da pesquisa – nos mostram como as práticas sociais têm efeitos diversos, apresentados pelos entrevistados, espontaneamente, por meio de temas como: família, criança, adolescente, escola, conselho tutelar, violência e negligência.

As falas aqui registradas são discutidas como experiências de vida e não como discurso enquadrado em parâmetros de verdade. Longe da pretensão de julgar a vivência dos segmentos da escola que foram entrevistados, as respostas tornaram-se analisadores das relações produzidas com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Não se tratava de julgar as respostas, mas de entendermos os sentidos que estão presentes na escola, que também foram sendo produzidos por ela. Como observa Linhares (2013): “A insuficiência na percepção e na acolhida destes percursos instituintes de aprendizagem acabam por enfraquecer a escola, desvitalizando-a.” Ouvir o que cada um tem a dizer, as compreensões que habitam a escola, é um movimento instituinte, de acordo com a autora:

Aqueles em que prevalecem tendências ético-políticas que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, tensionadas por construções permanentes de uma maior inclusão e amorização da vida, marcadas por uma dignificação crescente do humano-social em seu processo de diferir, criar e criar-se com autonomia, legitimando as

alteridades como forma de enfrentamento das desigualdades na escola e em todos os intercâmbios culturais que a constituem. (LINHARES, 2010b, p. 815).

Trazer a fala espontânea não é uma prática leviana, pois entende-se que ela sempre é uma produção histórica, por meio da qual as linhas, os movimentos, os interesses que a produzem são colocados em análise. Nesse sentido, como diz René Lourau (1993): "dar-se-á o nome de analisador àquilo que permite revelar a estrutura da instituição, provocá-la, forçá-la a falar" (Lourau, 1975, p. 284). Referir as falas como analisadores é uma forma de desconstruir os determinismos acusatórios e mergulhar nos atravessamentos concretos, valorizando a vivência dos entrevistados ao torná-la uma forma de rastrear processos que produzem as relações em sua singularidade e não como padrão ou norma.

Portanto, não há a possibilidade do normal ou do desvio, de erro ou acerto, mas colocam-se em análise relações de poder produzidas a partir de dispositivos criados com uma lei muito valorizada no contexto da abertura democrática no Brasil em fins do século XX, após anos ditatoriais. O ECA, como toda lei, é um instrumento de exercício de poder e os seus efeitos se fazem sentir nos diferentes âmbitos da vida diária de crianças e adolescentes, sobretudo na escola, a qual tornou-se, para os que têm idade entre os 6 e os 14 anos, uma obrigação.

Contrariamente ao uso corrente do conceito "poder", Foucault frisa não tratar-se de uma coisa, de uma instituição, de um lugar, mas de uma relação:

O poder (...) não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser examinado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão, sempre, em condições de o exercer e de sofrer a sua ação: nunca são o alvo inerte ou consentido do poder: são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, 1985, p.142)

A fala de estudantes ou de trabalhadores da escola, quando perguntados sobre a relação central ao Estatuto da Criança e do Adolescente, qual seja, a garantia de direitos, é uma experiência atravessada por relações de poder. Não porque alguém “superior” lhes diz o que é um direito, mas porque a sua experiência em relação ao que é a garantia de direitos faz deste conceito uma realidade, uma forma de vivê-lo, uma concepção concreta, uma produção tão verdadeira como qualquer outra, sem submetê-la a hierarquias desqualificadoras.

Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis para ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1984, p. 14).

Como campos abertos pelas respostas, são apresentadas a seguir algumas análises a partir das entrevistas realizadas. Não são sentenças, não são juízos, mas possibilidades interpretativas e, nesse sentido, instituintes; a continuidade de um diálogo estabelecido no momento em que as entrevistas foram feitas, estendendo as provocações que elas possam vir a produzir em cada um dos seus leitores.

### **Direito como dever**

Mas, há muitas margens neste rio que chamamos de vida. Assim, em outras bordas, menos visíveis e audíveis, vicejam críticas a essa política hegemônica, inventada na Grécia e que tantas maravilhas produziu, mas que não está isenta de contradições e terrores que precisam ser enfrentados: nela só cabem alguns. (Célia Linhares, 2006)

Uma das questões levantadas pelas entrevistas aos estudantes foi o que se entende como direito: o que é? Tal conceito lhes diz respeito? Têm direitos? Ou seja, interessava à pesquisa saber o que significava esse conceito central ao Estado brasileiro contemporâneo; se eles encontravam alguma associação com as suas experiências

cotidianas; se o relacionavam ao Estatuto da Criança e do Adolescente e, em particular, se localizavam o conselho tutelar como um equipamento social relacionado aos direitos.

De maneira geral as respostas mostravam conhecer o termo, mas apresentavam, também, uma grande dificuldade para relacioná-lo com a sua vida. Seja por não terem conseguido localizar a presença de direitos em suas relações, por considerar que o que é chamado de direitos está longe de suas expectativas ou que os direitos indicam problemas deles – dos entrevistados – por serem eles os que têm que produzir/merecer tais direitos. O fato é que este foi um tema que pouco instigou o diálogo. De forma sucinta, mas contundente, as respostas nos fazem pensar:

*“Não!”*

Esta é a resposta recorrente dos estudantes, quando perguntados se têm ou conhecem os seus direitos. Desnaturalizam a idealização dos direitos como uma grande conquista.

Ao afirmar que sabe o que é um direito e dizer que seus direitos não são respeitados, um jovem estudante de uma escola municipal de São Gonçalo argumenta:

*“- ... pobre não tem direito não. Só quem tem dinheiro”.*

Para além de um discurso igualitário sustentado no ECA, a vida diária daqueles aos quais se destina o discurso do direito amplo e universal, daqueles que não têm as suas condições de vida garantidas e aos quais são prometidos novos dispositivos de igualitarização, essa vida não conhecem a condição oferecida pela retórica liberal. Não se trata de repetir um discurso, de decorar uma sentença, mas de perceber cotidianamente qual a ressonância de uma lei em nome da qual se produzem estruturas, se intervêm nas famílias, se enquadram crianças e jovens em escolas.

Com clareza, um estudante responde à questão: “- Dentro da escola você conhece seus direitos e seus deveres?”

*“Não. Eu, como sou representante de turma, [...] tenho que, sei lá, organizar a turma, fazer o que o inspetor mandar, os diretores, o auxiliar a turma...”*

Dever, direito e obediência se amalgamam em uma relação de submissão e enquadramento. O ideal abrangente e quase libertário anunciado com a promulgação do ECA retrai-se a um contrato rotineiro: “E quais são seus direitos?” – perguntamos –

*“Fazer dever”* – responde outro estudante.

Direito é uma palavra pouco íntima, distante, que associada ao dever adquire concretude:

*“Quais? Como assim? O que devo fazer ou que não devo fazer? [...] De escola é não xingar dentro de sala, não pode usar boné na escola. Em casa eu tenho que arrumar todo o dia a casa, coisa que é um saco isso. Que mais? Sair de casa todo dia uma hora para vir para a escola. Mais? Só isso?”*

*“-...tenho que fazer dever na escola, obedecer a professora, fazer tudo o que tem direitos, mas respeitar a professora, os diretores, tem que fazer o que é regra e em casa tem que [...] arrumar a casa, obedecer a mãe, o que a mãe pedir ajudar...”*

*“Fazer tudo o que tem direitos...”* [sic] é a ideia do direito associado ao merecimento, à correspondência comportamental. Os direitos convertem-se em prescrições, atribuídas de acordo com o seu mérito. Longe da ideia de conquista, as respostas para a relação de direitos são de enquadramento e obediência.

O direito é um enquadramento legal e, ao não estar enquadrado em certos modelos de comportamento, de vida, seja na escola, na família, ou no mundo em que os estudantes se relacionam, *eles* acabam sendo *responsabilizados* por suas formas de vida. Não respeitados, apoiados, mas advertidos, ameaçados. Por este prisma, soa lógica a resposta a respeito de seus “direitos e deveres”:

*“Ah, não faço bagunça. Não chego em casa tarde, só.”*

Quando a noção de direito é associada à prestação de serviços, esta se relaciona a serviços necessários para cumprir obrigações, como “ir à escola”, “estudar” ou “ter riocard<sup>94</sup>”. De fato, a escola é o único serviço público ao qual a maioria das pessoas tem acesso, sendo que a frequência a ela é um *dever*, ou seja, não é opcional entre os 6 e os 14

---

<sup>94</sup> “Riocard” é o nome do cartão eletrônico para o transporte público a que os estudantes da rede pública do estado do Rio de Janeiro têm acesso com a finalidade de frequentar a escola.

anos, de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Direito e dever estão associados.

Apenas uma fala sai da dimensão da obrigação e associa o direito a reivindicações:

*“Melhorar a qualidade, porque isso tá uma porcaria só. ... isso daí não é tudo de bom não, isso daí não é bom não. (...) É a infra-estrutura, uma iluminação na quadra, ventilador, porque tá ruim, querer só o melhor para a escola porque isso aí não presta. Ainda bem que eu vou sair daí mesmo.”*

De forma isolada, um estudante apresenta os direitos de maneira combativa:

*“Ah, você poder falar e poder discutir [mesmo] se você estiver certo ou errado; você ter condições de lutar pelo que você quer sem ter discriminação por causa de sua idade e nem nada.”*

A disciplina tem sido discutida, sobretudo a partir dos estudos de Foucault (1987), como um dispositivo fundamental à “fabricação” do que este autor chama “corpos dóceis”. Conforme expõe com detalhamento em sua obra *Vigiar e Punir*, a disciplina contribui para a dominação “aumentando as forças do corpo em termos econômicos de utilidade, e diminuindo essas mesmas forças, com fins políticos de obediência às regulações e normas do aparelho do Estado” (p. 127). A normalização é o enquadramento por meio de subjetividades subalternas, fazendo com que inclusive os direitos sejam reconhecidos como obrigações de cada um e não uma condição a ser reivindicada. Em uma lógica privada, o direito é parte de um mercado circulante ao qual alguns têm acesso. Nunca é para todos. A desigualdade se naturaliza. O acesso a bens e serviços é incorporado como uma possibilidade subordinada aos méritos, ao comportamento, aos recursos particulares. A escola também é vivida nesta perspectiva, segundo a qual para estar nela tem que se ter um comportamento adequado, mas como todos têm o dever de estar nela, não há opção senão de comportar-se. A disciplina – condição indispensável para se estar na escola –

(...) classifica os indivíduos em categorias, designando-os por sua própria individualidade, prendendo-os à sua própria individualidade e lhes impondo uma lei da verdade que devem reconhecer e os outros devem

neles reconhecer. É uma forma de poder que transforma indivíduos em sujeitos. A palavra “sujeito” tem dois sentidos: sujeito submisso à outrem por controle e dependência, e sujeito atrelado à própria identidade devido à consciência ou conhecimento de si (FOUCAULT, 1984, p. 5).

De acordo com as entrevistas, o único direito que os estudantes reconhecem é o direito de ir à escola. Com uma exceção, do estudante que reconhece como direito poder se expressar, os demais desconheciam tal relação ou a restringiam a seus comportamentos. Neste segundo caso, o comportamento, o “bom” comportamento, foi a resposta dada quando se perguntava sobre o direito simultaneamente aos deveres. Ou seja, o dever é claro, o direito também: é o seu dever.

Longe de pensar que não há direitos ou que afinal, as pessoas têm que ser “melhor informadas” (para o que sempre recomendam-se campanhas informativas/formativas) as práticas, como objetivações de enunciados, nos termos de Paul Veyne (1982), apresentam as relações produzidas. Não há erro na fala dos estudantes, há experiências, vivências e a vida nunca é errada; ela é.

Pensar no liberalismo como lógica de mercado, como possibilidade de acesso a bens, tendo a desigualdade como condição de existência, contribui para entender o peso que tem a obediência, para o capitalismo poder funcionar. Direito é a enunciação de uma tensão provocada pela necessidade de lutar, reivindicar, uma relação ou um serviço que não está dado. Mas como lutar se associado ao direito está o dever, o qual, segundo a pesquisa realizada, prevalece? Será que o ideal liberal de garantia de direitos é um incentivo à luta, à participação, à mobilização? Que elementos oferece o cotidiano escolar – sendo a escola o direito mais reconhecido pelos estudantes – para que se reivindiquem e se disputem espaços de exercício de poder em favor da garantia dos direitos?

### **Tensões cotidianas entre a escola e o conselho tutelar**

A partir da fala das entrevistadas (todas mulheres), pode-se dizer que os trabalhadores da escola consideram necessária a existência do conselho tutelar (CT). Em

nenhum momento falam em direitos, mas defendem a existência desse equipamento social para intervir nas famílias e controlar os estudantes. As demais possíveis atribuições do CT sequer são tocadas e o seu desempenho é avaliado pelo retorno que dá à escola em relação às suas demandas. Nesse sentido, uma orientadora educacional diz que

*“a lei é necessária, o conselho tutelar é necessário, embora não contemple exatamente a demanda da escola. Mas infelizmente, é melhor que nada...”*

Há uma decepção em relação às expectativas criadas pelas demandas produzidas com as práticas dos conselhos tutelares. Tal decepção, apresentada por uma entrevistada, se repete na fala de outras:

*“– a escola procura assim, no máximo, resolver os problemas usando a própria estrutura escolar. [...] a gente, quando tira o problema da escola [referindo-se ao fato de encaminhar algumas situações para o conselho tutelar] é porque não tem mais nada a se fazer .... a orientação é até que a gente mande [para o conselho tutelar], mas nós não mandamos até porque a gente não confia no conselho”* (orientadora educacional).

As respostas deixam claro que a escola não sabe o que fazer com muitos dos seus usuários. Famílias e estudantes a surpreendem, sem que tenha respostas a lhes dar. Nesse momento o CT é acionado, mas o retorno não satisfaz. Do erro ao mal entendido, as opiniões se dividem. Há os que acreditam que o conselho tem que *“orientar nossas crianças que estão muito perdidas”*, mas quando encaminham os estudantes consideram que o CT não atua devidamente, pois como diz uma entrevistada a partir de um encaminhamento feito pela escola, *“o conselho tutelar não deu jeito...”*.

O que é dar jeito? Poderíamos perguntar. O que se encaminha ao CT? Quais as questões presentes na escola que nem ela nem o CT conseguem enfrentar? Os relatos apontam para uma preocupação aguda com agressões e comportamentos morais no campo da sexualidade ou da aproximação/convivência dos estudantes com grupos de jovens que participam da venda ilegal de drogas. Os trabalhadores da escola acusam sistematicamente não serem respeitados e buscam auxílio no conselho tutelar. Assim como os estudantes entrevistados entendem o direito como algo relacionado ao seu bom comportamento, os gestores da escola também referem o CT na busca de apoio em

relação ao comportamento dos alunos. Os direitos são entendidos como uma relação da ordem comportamental. Portanto, apenas são possíveis com o enquadramento dos sujeitos de direitos.

Na demanda acalorada dos trabalhadores da escola em relação ao comportamento dos alunos, a família emerge como elemento fundamental para a “má-formação” destes. A grande preocupação é com o Estatuto da Criança e do Adolescente, com o qual uma diretora de escola discorda, pois considera que com ele

*“os pais agora depositam os alunos na escola achando que a escola tem todo o dever de resolver todos os problemas do filho”.*

O auxílio é solicitado ao CT, precisamente por considerar que não só a família não educa devidamente, mas precisa da intervenção do conselho. Algumas famílias e alguns de seus filhos não cabem na escola.

Trabalhadores da escola recorrentemente dizem que há alguns estudantes que não têm espaço nesse serviço. Alguns estudantes tampouco se sentem à vontade de ir à escola. Consideram-na um dever imposto pela lei, que eles têm que cumprir. Como sustentar, então, o discurso da escola para todos? Como, se os que estão na escola, gerindo-a ou como usuários de um serviço, não encontram nela possibilidades para esse encontro universal imposto por uma lei?

A escola tornou-se legal e socialmente um imperativo em nome da liberdade de todos, apenas conquistada por meio de condições de autossustentação, ou seja, quando se tem recursos para ser livre. A escola é idealizada como um passaporte à liberdade, seja porque de 6 a 14 anos é obrigatória, seja porque há um discurso segundo o qual sem um certificado escolar não se tem acesso ao mercado de trabalho formal, apesar das evidências empíricas de que não qualquer escola, não qualquer escolarização, oferece condições adequadas para consumir a liberdade. A escola tem que acolher a todos, mas ela, com as suas práticas cotidianas, não mostra interesse ou não tem capacidade de acolher a maior parte dos estudantes. Alguns aceitam a sua disciplina com maior ou menor resistência, mas outros a recusam de forma frontal, afirmando não fazer sentido, para eles, aquele lugar. As práticas cotidianas da escola, de sua parte, também deixam claro que

algumas pessoas tampouco fazem sentido para a escola. Mas não há opção: são obrigados a estar lá por lei.

O CT é procurado para salvar a escola de situações com as quais ela não sabe lidar. Situações ante as que, pedagogicamente, o CT não tem nada a propor, além de fazer o que a lei indica: manter crianças e adolescentes na escola. É frequente e radical a queixa do CT ter obrigado a escola a manter um estudante, quando se esperava a sua ajuda para expulsá-lo. Esta parece ser uma expectativa recorrente das trabalhadoras da escola entrevistadas, em face de falas como esta:

*“eles querem que a gente faça o que eles estão dizendo, mas assim, ameaçando você... Só se a gente deu azar que todas as vezes pegamos um conselheiro que age dessa maneira truculenta”.*

O conselheiro, de sua parte, utiliza-se do recurso que justifica a sua existência para fundamentar a sua prática: a lei. A lei é um dispositivo de exercício de poder próprio da sociedade liberal, da sociedade que age em nome da liberdade de todos. A lei é a afirmação de disputas e opera por meio da punição. É um desafio pensar, a partir das falas dos que frequentam a escola, outras possibilidades a serem construídas, em um contexto em que a ameaça, a determinação universal, as acusações apontam para a recusa da escola de parte a parte: dos estudantes que são obrigados a estar nela, dos trabalhadores que não têm nenhuma proposta pedagógica para os estudantes para os quais o trabalho da escola não faz sentido e do conselho tutelar que se recusa a investir nas singularidades sem repetir discursos padronizados, que têm como efeito a ampliação das tensões. Não se trata de um complô ou de um voluntarismo, mas de uma concepção de vida sustentada no enquadramento legal, judicializada.

Como pensar a escola sem a rejeição a formas de ensinar, formas de viver, a padrões morais, enfim, a modos de existência da vida profissional e cotidiana em geral? Será que a lei é a saída? ...a norma o será? Nela se investiu no contexto da abertura democrática no Brasil, mas o pensamento jurídico age sobre a prestação de serviços por meio da coação, sem pensar nas implicações da execução do princípio universal de acesso à escola para além da execução legal.

Em nome da liberdade criam-se novas leis que, em palavras de Foucault, “consomem liberdade” como razão governamental. A noção de liberdade é um estímulo para a produção de novas legislações, sempre esperançosas, que operam pela ampliação das intervenções governamentais, “que serão a garantia da produção de liberdade de que se necessita, precisamente, para governar” (FOUCAULT, 2008, p.88). A escola como espaço de governo apresenta com clareza os efeitos de ordens legais impostas sem um trabalho cotidiano, singular, entre trabalhadores e usuários do serviço escolar. A sanção legal tem contribuído à ampliação das tensões. Sair do enquadramento normativo é uma perspectiva possível, instituinte, entretanto, operando por meio de análises em que as implicações coletivas sejam o material didático fundamental ao funcionamento cotidiano da escola. As tensões presentes na escola têm que ser discutidas e abordadas por dentro da escola. Não por cima, nem apesar dela, mas com ela.

Uma produção mais bem elaborada e discutida pode ser mais benéfica para o campo educacional do que uma substituição de projeto, deixando o primeiro antes de esgotá-lo em suas relações mais promissoras. (Célia Linhares, 2008)

## Referências

AYRES, Lygia Santamaría. *Adoção: de menor a criança, de criança a filho*. Curitiba, Juruá, 2008.

BRASIL. *Lei 8069 de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. “O Poder e o sujeito”. DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. In: Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. Paris: Gallimard, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LINHARES, Célia. “Dilemas diante de um terrível assombro com a política brasileira: Espaços sedentos de uma outra política educacional”. Em: Revista Aleph, Ano II, No. 9, fevereiro/março de 2006.

<[http://www.uff.br/aleph/politicas\\_da\\_educacao/dilemas\\_diante\\_de\\_um\\_terrivel\\_assombro.htm](http://www.uff.br/aleph/politicas_da_educacao/dilemas_diante_de_um_terrivel_assombro.htm)  
> (Acesso em 28 de agosto de 2013).

LINHARES, Célia. “Experiências Instituintes em Escolas Públicas Memórias e Projetos para formação de professores”. Em: Revista Aleph, V.10, 2008. <[http://www.uff.br/revistaleph/N1\\_7/numero\\_01/experiencias\\_instituintes\\_uma\\_aproximacao.htm](http://www.uff.br/revistaleph/N1_7/numero_01/experiencias_instituintes_uma_aproximacao.htm)> (Acesso em 28 de agosto de 2013).

LINHARES, Célia. “Políticas da Educação.” Em: Revista Aleph, Ano IV, N.º 13, Abril de 2010a. <<http://www.uff.br/revistaleph/pdf/revista13.pdf>> (Acesso em 28 de agosto de 2013.)

LINHARES, Célia. “Tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente”. In: DALBEN, A. (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

LOURAU, René. *A análise institucional*. Petrópolis: Vozes, 1975.

LOURAU, René. *Lourau na UERJ*. Rio de Janeiro, UERJ, 1993.

NASCIMENTO, Maria Lívia do (Org.). *PIVETES. A produção de infâncias desiguais*. Rio de Janeiro, Intertexto/Oficina do Autor, 2002.

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