

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CÉLIA RATUSNIAK

PROCESSOS POR ABANDONO INTELECTUAL E OS EFEITOS DA
JUDICIALIZAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR: GÊNERO, RAÇA, CLASSE SOCIAL
E AS BIOPOLÍTICAS QUE PRODUZEM O FRACASSO ESCOLAR E AS
EXPULSÕES COMPULSÓRIAS

CURITIBA

2019

CÉLIA RATUSNIAK

PROCESSOS POR ABANDONO INTELECTUAL E OS EFEITOS DA
JUDICIALIZAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR: GÊNERO, RAÇA, CLASSE SOCIAL
E AS BIOPOLÍTICAS QUE PRODUZEM O FRACASSO ESCOLAR E AS
EXPULSÕES COMPULSÓRIAS

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra Maria Rita de Assis César

Coorientadora: Profa. Dra. Ângela Couto Machado Fonseca

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus
Rebouças Maria Teresa Alves Gonzati, CRB
9/1584 com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ratusniak, Célia.

Processos por abandono intelectual e os efeitos da
judicialização da evasão escolar : gênero, raça, classe social e
as biopolíticas que produzem o fracasso escolar e as
expulsões compulsórias. / Célia Ratusniak – Curitiba, 2019.
271 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria Rita de Assis Cesar

Coorientadora: Profª Drª Angela Couto Machado Fonseca

1. Evasão escolar. 2. Repetência. 3. Identidade de gênero.
4. Racismo na educação. 5. Biopolítica. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **CÉLIA RATUSNIAK**, intitulada: **PROCESSOS POR ABANDONO INTELECTUAL E OS EFEITOS DA JUDICIALIZAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR: GÊNERO, RAÇA, CLASSE SOCIAL E AS BIOPOLÍTICAS QUE PRODUZEM O FRACASSO ESCOLAR E AS EXPULSÕES COMPULSÓRIAS**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA RITA DE ASSIS CESAR, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.


Curitiba, 22 de Julho de 2019.


MARIA RITA DE ASSIS CESAR

Presidente da Banca Examinadora


CARLA CLAUBER DA SILVA

Avaliador Externo (PREFEITURA DE JOINVILLE)


MEGG RAYARA GOMES DE OLIVEIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


PRISCILA PIAZZENTINI VIEIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


ELIANE ROSE MAIO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

Para a Mama, no céu das mães.

AGRADECIMENTOS

Fazer uma tese de doutorado exige um contexto favorável. E isso só é possível com pessoas e instituições que oferecem esse contexto.

Agradeço às minhas orientadoras. Primeiro, à Maria Rita de Assis César, que me deu a oportunidade de ingressar no doutorado e me abriu as portas da universidade. Aproveitei todas as possibilidades encontradas. E espero continuar fazendo balbúrdia por aqui. Agradeço à Ângela Couto Machado Fonseca, pelo trabalho intenso de orientação e pelas conversas que sempre foram tão enriquecedoras. Ter vocês duas como orientadoras foi o que possibilitou que essa tese saísse como saiu: respeitaram as minhas escolhas e me ajudaram para que elas tivessem o rigor teórico misturado ao meu estilo de escrita direcionado para a escola pública. Fizemos um bom trabalho.

Tenho um especial agradecimento ao Dr. Carlos Eduardo Mattioli Kockanny e sua equipe. Seu interesse pelas parcerias com a universidade e com a pesquisa acadêmica para aprimorar as práticas tanto no judiciário quanto nos sistemas de educação é admirável. Longa vida aos seus projetos e a sua atuação na comarca.

Faço um especial agradecimento às pessoas entrevistadas, cujas vidas tomam existência aqui. Vidas que inventam, persistem, resistem, denunciam.

Agradeço à CAPES, que financiou minhas pesquisas desde 2017. Primeiro como Bolsa de Demanda Social, depois como Bolsa de Programa de Excelência e, por fim, como Bolsa de Doutorado Sanduíche na Université de Lille 3, em Lille, na França. Desejo que muita gente tenha a mesma oportunidade.

O professor Philippe Sabot dirigiu minha tese em Lille e me deu a liberdade. No início, não sabia muito bem o que fazer com ela. Mas logo aprendi e fiz bom uso.

Agradeço às secretárias do programa, Sandra, Cinthia, Patrícia e Wellen, que me mostraram que as coisas podem mudar para melhor e que é preciso continuar insistindo. A eficiência dessa secretaria é impressionante.

Agradeço à banca, professoras doutoras Eliane Rose Maio, Carla Clauber, Priscila Vieira, Megg Rayara Gomes de Oliveira. Escolhas que refletem a importância de cada uma na minha trajetória.

Lucimar Dias, com sua grande generosidade, me abriu o caminho para as problematizações que cruzam raça, gênero e fracasso escolar e fez avançar o último capítulo dessa tese. Sempre achei que compartilhar é um caminho possível para resistir.

Faço um especial agradecimento às minhas amigas e aos meus amigos, Genir, Tiago, Polyana, Rodrigo, Megg, André, Toni, Willian. A vida em Curitiba e na França foi bem melhor com vocês. David sempre aquietou minha ansiedade e diminuiu meu cansaço com sua música e seu grande bom humor. Agradeço à Milene, pelo afeto e pela paciência em revisar as versões e me dar seu parecer sobre a escrita. É professora da escola pública e é para esse público que escrevo. À Carla, pela amizade, parceria e por abrir o caminho. Você foi a primeira pessoa próxima que conheci que fez pós-graduação. Mostrou-me que era possível, e que podia ser para mim.

E, por fim, mas com destaque especial, agradeço a minha família, que sempre me apoiou em minhas decisões e em minhas mudanças. Sabem que, para mim, estar em trânsito é vital. Obrigada, Nhivaldo, Sergio, Edson, Joelma, Nicolay e Eduardo. Com certeza, a Mama estaria bem feliz e orgulhosa com esse dia. Ia ter xixo, bolo e cerveja para comemorar. Ela deve estar feliz, no céu das mães.

*Só quem acha que isso é normal é quem não
sofreu no corpo o machismo e o racismo estrutural.
Quem acha que isso não merece ser debatido na
nossa educação é porque se beneficia das
desigualdades.*

Marielle Franco

RESUMO

Esta tese problematiza os efeitos da judicialização da evasão escolar na vida das alunas e dos alunos cujas famílias foram convocadas para as audiências extrajudiciais, que fazem parte do projeto *Combate à Evasão Escolar*, e que são citados nos processos por abandono intelectual, em uma comarca do Paraná. Analisa como a evasão escolar se tornou um problema do judiciário, que passa a assumir a função da escola, investigando as causas e determinando as ações para o retorno e a permanência. Pesquisa os efeitos produzidos a partir das práticas biopolíticas, acionadas pelo dispositivo pedagógico, na vida das alunas que alegaram como motivo o cuidado com a família, e dos alunos que mencionaram o desinteresse como a condição que determinou a saída da escola. Como métodos, utilizou a pesquisa documental, analisando os processos por abandono intelectual cadastrados no PROJUDI, os *Questionários Evasão Escolar*, os históricos escolares e de matrículas presentes no SERE. Também realizou entrevistas com o juiz responsável pelo *Projeto Combate à Evasão Escolar*, com a equipe do judiciário, com duas alunas e com um aluno convocados para as audiências extrajudiciais. O trabalho traça uma rota para mostrar como o dispositivo pedagógico opera, entrecruzado com o dispositivo da sexualidade e o dispositivo de segurança, determinando o tempo adequado para ser mãe e os riscos que se desinteressar da escola oferecem à sociedade. No caso das estudantes, as biopolíticas anteriormente direcionadas para a aluna, regulando a escolarização, passam a se dirigir para a mãe, acionando direitos ligados à proteção da maternidade. Os processos por abandono intelectual dessas alunas reforçam esse deslocamento, pois são suspensos enquanto elas não encontram as condições favoráveis para retornar. A análise de seus históricos e das suas matrículas mostrou um percurso de reprovações e desistências, escondendo na evasão o fracasso escolar. No caso dos alunos, a ligação direta entre evasão escolar e a criminalidade os sentencia a retornar para a escola, mesmo que seu interesse já esteja direcionado para outros projetos, que não a escolarização. Seus históricos escolares também apresentam uma trajetória de reprovações, entradas e saídas. Como a escola não consegue produzir neles o capital humano esperado pelo mercado, são direcionados para outros interesses: o mercado informal, o emprego mal remunerado ou o desemprego. A análise feita no ano de 2018, a partir dos marcadores sociais classe (renda familiar e da inscrição no Bolsa Família), raça (declaração da família ou auto declaração no *Questionário Evasão Escolar* e na matrícula), cruzados com a performance escolar, mostrou que a população citada nos processos por abandono intelectual é pobre: 66% ganha menos de um salário mínimo, 48% está inscrita no programa *Bolsa Família*, 83% têm histórico de reprovação e 63% já desistiu pelo menos uma vez, antes de ser convocado/a. Do total de alunos e alunas em situação de evasão, 39,5% são negras e negras, sendo que o percentual dessa raça/cor na região é 18%. Esses dados mostram que a escola não produziu nesses sujeitos o capital humano necessário para constituir o empreendedor de si exigido pelo mercado de trabalho, e para descartá-los sem infringir a lei, vai fazendo agir micropunições como as notas baixas, as reprovações, a não aprendizagem, a discriminação, o

preconceito, até que permanecer na escola se torne insuportável. A análise dos dados conclui que o deslocamento das alunas grávidas/mães para a maternidade suficientemente boa e a vida doméstica, e do aluno desinteressado para o trabalho informal ou para os ilegalismos naturalizam um processo de exclusão sistemático que termina com a expulsão compulsória.

Palavras-chave: Expulsão Compulsória; Evasão Escolar; Desigualdade de Gênero, Biopolíticas.

ABSTRACT

This thesis deals with the effects of the judicialization of school dropout in the lives of boys and girls whose families have been called to the extrajudicial hearings, which are part of the Fighting School Evasion Project and mentioned in the processes of intellectual abandonment in the state of Paraná. It analyzes how school evasion has become a judiciary problem in which it takes over the role of the school, investigating the causes and determining the actions for school return and permanence. It inquires the effects produced by the biopolitical practices, triggered by the pedagogical device in the lives of the female students who claimed as dropout reason family care and of the male students who mentioned the disinterest as the condition that determined the exit from school. As methods it uses documentary research analyzing the processes for intellectual abandonment registered in PROJUDI, the School Evasion Questionnaires, the school records and SERE's enrollments. It was conducted interviews with a Judge responsible for the Fighting School Evasion Project, with the judiciary team, with two female students and a male student summoned for extrajudicial hearings. The work traces a route to show how the pedagogical device operates, intertwined with the sexuality and security device, determining the right time to be a mother and the risks that the school disinterest offers to society. In the case of the girls, the biopolitics previously directed to the student, regulating the schooling, start to address the mother, activating rights related to the protection of motherhood. The intellectual abandonment processes of these students reinforce this displacement, since they are suspended until they find the favorable conditions to return. The analysis of their histories and their enrollments showed a course of disapprovals and dropouts, hiding school failure in evasion. In the case of boys, the direct link between school dropout and criminality sentenced them back to school, even if their interest is already directed to projects other than schooling. Their school records also show a trajectory of disapprovals, entrances and exits. As the school cannot produce the human capital expected by the market in them, they are directed to other interests: the informal market; low-paid employment; or unemployment. The analysis made in 2018, based on social class markers (family income and Bolsa Familia enrollment), race (family declaration or self-declaration in the School Evasion Questionnaire and school enrollment form), crossed with school performance, showed that the population mentioned in intellectual abandonment cases is poor: 66% earn less than one minimum wage, 48% are enrolled in the Bolsa Família program, 83% have a history of grade repetition and 63% have given up at least once before being summoned up. Of the total number of boys and girls in evasion situations, 39.5% are black and the percentage of this race/color in the region is 18%. These data show that the school did not produce in these subjects the human capital necessary to constitute the self-entrepreneur required by the labor market, and to discard them without breaking the law, micro-operations such as low grades, grade repetition, learning, discrimination, prejudice happened, until the point in which staying in school becomes unbearable. The analysis of the data concludes that the displacement from the pregnant students/mothers to the sufficiently good motherhood and the domestic life, and

the male student disinterested to the informal work or the illegalities, naturalize a process of systematic exclusion that ends with the compulsory expulsion.

Keywords: compulsory expulsion; school evasion; gender inequality, biopolitics.

RESUMEN

Esta tesis analiza los efectos de la legalización de la evasión escolar en la vida de los alumnos y las alumnas cuyas familias fueron llamados para audiencias extrajudiciales, que son parte del *Proyecto para Combatir la Evasión Escolar*, que se citan en los procesos de abandono intelectual, en una región de Paraná. Analiza cómo la evasión escolar se ha convertido en un problema del poder judicial, que asume el papel de la escuela, investiga las causas y determina las acciones para el retorno y la permanencia. La investigación de los efectos de las prácticas de la biopolítica, impulsados por el dispositivo pedagógico, en las vidas de las alumnas que afirmaban como razón de la evasión el cuidado de la familia, y estudiantes que mencionaron la falta de interés como la condición que dio lugar a la salida de la escuela. Como métodos, utilizó la investigación documental, analizando los procesos de abandono intelectual registrados en PROJUDI, los *Cuestionarios Evasión Escolar*, los registros escolares y la inscripción en el SERE. También realizó entrevistas con el juez responsable del *Proyecto para Combatir la Evasión Escolar*, con el equipo judicial, con dos alumnas y un alumno convocado para audiencias extrajudiciales. El trabajo traza una ruta para mostrar cómo funciona el dispositivo pedagógico, que se entrelaza con el dispositivo de la sexualidad y el dispositivo de seguridad, determinando el momento adecuado para ser madre y los riesgos que el desinterés por la escuela ofrece a la sociedad. En el caso de las alumnas, las biopolíticas dirigidas previamente al estudiante, que regulan la escolarización, comienzan a dirigirse a la madre, activando los derechos relacionados con la protección de la maternidad. Los procesos de abandono intelectual de estos estudiantes refuerzan este desplazamiento, ya que se suspenden hasta que encuentran las condiciones favorables para el retorno. El análisis de sus historias y sus inscripciones mostró un curso de desaprobaciones y abandonos, ocultando el fracaso escolar en la evasión. En el caso de los alumnos, el vínculo directo entre el abandono escolar y la criminalidad los devuelve a la escuela, incluso si su interés ya está dirigido a proyectos que no sean la escolarización. Sus historias escolares también presentan una trayectoria de reprobaciones, entradas y salidas. Como la escuela no puede producir el capital humano esperado por el mercado en ellos, están dirigidos a otros intereses: el mercado informal, el empleo mal pagado o el desempleo. El análisis realizado en 2018, de la clase de marcadores sociales (ingresos de los hogares y la inscripción en el Bolsa Familia), raza (comunicado de la familia o auto registro de declaración en los *Cuestionarios Abandono Escolar* y en la inscripción), se cruzó con el rendimiento escolar mostró que la población citada en los procesos de abandono intelectual es pobre: 66% gana menos del salario mínimo, el 48% están matriculados en el programa *Bolsa Familia*, el 83% tiene historia de reprobación y el 63% han renunciado al menos una vez antes de ser llamado. De un total de alumnos en situaciones de evasión, el 39,5% son negros, y el porcentaje de esta raza/color en la región es del 18%. Estos datos muestran que la escuela no produjo en estos sujetos el capital humano necesario para constituir al empresario de sí mismo por el mercado laboral, y para descartarlos sin infringir la ley, está realizando micro operaciones como bajas calificaciones, reprobación,

notas bajas, no aprendizaje, discriminación, prejuicio racial, hasta quedarse en la escuela se vuelve insoportable. El análisis de los datos concluye que el desplazamiento de las madres/embarazadas a la maternidad lo suficientemente buena y la vida doméstica, y el estudiante desinteresado por el trabajo informal o los ilegalismos naturalizan un proceso de exclusión sistemática que termina con la expulsión compulsoria.

Palabras clave: expulsión compulsoria; evasión escolar, desigualdad de género, biopolítica.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – RENDA FAMILIAR.....	70
GRÁFICO 2 - BOLSA FAMÍLIA.....	71
GRÁFICO 3 - TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO E RAÇA.....	74
GRÁFICO 4 - NÚMERO DE PESSOAS CONVOCADAS PARA AS AUDIÊNCIAS EXTRAJUDICIAIS.....	106
GRÁFICO 5 - CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.....	153
GRÁFICO 6- MOTIVO DE EVASÃO DE ALUNAS.....	182
GRÁFICO 7 - EVASÃO, CUIDADO COM A FAMÍLIA E RAÇA.....	183
GRÁFICO 8 - RENDA DAS ALUNAS E CUIDADO COM A FAMÍLIA.....	184
GRÁFICO 9 - CUIDADO COM A FAMÍLIA + RAÇA + RENDA.....	184
GRÁFICO 10 - CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA E MOTIVO DA EVASÃO.....	185
GRÁFICO 11 - MULHERES NA BASE DA PIRÂMIDE DE BOLSAS DO CNPQ	202
GRÁFICO 12 - MOTIVO DA EVASÃO DE ALUNOS.....	214
GRÁFICO 13- REPROVAÇÕES DE ALUNOS DESINTERESSADOS.....	227
GRÁFICO 14 - DESISTÊNCIAS, TRANSFERÊNCIAS, RAÇA.....	227
GRÁFICO 15 - PERCENTUAL DE ALUNOS E DE ALUNAS EM DISTORÇÃO IDADE/ANO.....	234

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ.....	80
TABELA 2 - MATRÍCULAS POR SEGMENTO E RAÇA/COR - REGIÃO PESQUISADA.....	82
TABELA 3 - DESINTERESSE ASSOCIADO A OUTROS MOTIVOS.....	217
TABELA 4 - RENDA DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS QUE DESISTIRAM POR DESINTERESSE.....	218
TABELA 5 - HISTÓRICO ESCOLAR DO ALUNO ENTREVISTADO.....	221
TABELA 6 - DESISTÊNCIAS E REPROVAÇÕES DE ALUNOS CONVOCADOS NAS AUDIÊNCIAS EXTRAJUDICIAIS.....	226

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AMAPAR	Associação dos Magistrados do Paraná
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEJUSC	Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania
CADÚnico	Cadastro Único para programas sociais do governo federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CT	Conselho Tutelar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ESALQ/USP	Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
ET	Estudantes trans
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais e travestis
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
NIS	Número de Identificação Social
NRE	Núcleo Regional de Educação
OBMEP	Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

PAIF	Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PASEP	Programa de Formação de Patrimônio do Servidor
PBF	Programa Bolsa Família
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNRH	Pacto Nacional pela Redução de Homicídios
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSF	Programa Saúde da Família
REUNI	Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica
SAFE	Sistema Nacional de Acompanhamento da Frequência Escolar
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SERP	Sistema Estadual da Rede de Proteção
TEA	Transtorno do espectro Autista
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	21
	INTRODUÇÃO.....	33
1	A OBRIGATORIEDADE DA ESCOLARIZAÇÃO E O COMBATE À EVASÃO ESCOLAR PELA JUDICIALIZAÇÃO.....	45
1.1	FENÔMENO ESCOLAR: COMO A ESCOLARIZAÇÃO SE TORNOU OBRIGATÓRIA.....	46
1.2	SITUAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR – PROGRAMAS E PROJETOS SOCIAIS QUE TÊM COMO ALVO A FREQUÊNCIA ESCOLAR.....	59
1.2.1	O Programa Bolsa Família e o Sistema Presença.....	67
1.2.2	O Programa de Mobilização para Inclusão Escolar e a Valorização da Vida - <i>Fica Comigo</i>	75
1.2.3	Projeto Combate à Evasão Escolar.....	86
1.2.4	Lei 4731/2018 - Programa Municipal de Prevenção e Combate à Evasão Escolar.....	99
1.3	JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO - PRÁTICA BIOPOLÍTICA QUE FAZ OPERAR O DISPOSITIVO DE SEGURANÇA.....	103
2	PODER DISCIPLINAR E O BIOPODER – A PADRONIZAÇÃO COMO CONDIÇÃO DA PRODUÇÃO DA CAPTURA DA DIFERENÇA.....	114
2.1	EFEITOS DAS DISCIPLINAS: CORPOS DÓCEIS/NORMALIZADOS E CORPOS DISSIDENTES/ JUDICIALIZADOS.....	116
2.2	MECANISMOS DE SEGURANÇA COMO PRÁTICA BIOPOLÍTICA DA GESTÃO DOS RISCOS.....	126
2.3	ROBERT CASTEL: OS <i>INEMPREGÁVEIS</i> E A INSEGURANÇA SOCIAL.....	136
2.4	ULRICH BECK, A SOCIEDADE DE RISCO E A PRODUÇÃO DE BODES EXPIATÓRIOS.....	145

2.5	A EDUCAÇÃO COMO “ESCUDO” PARA A VIOLÊNCIA.....	148
3	EVASÃO como RESULTADO DO CUIDADO COM A FAMÍLIA: DESLOCAMENTO DE BIOPOLÍTICAS.....	159
3.1	O MITO DO AMOR MATERNO E A MATERNIDADE COMPULSÓRIA....	159
3.2	O APAGAMENTO DA ALUNA E A INSCRIÇÃO DA MÃE.....	188
3.3	A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E A PRODUÇÃO DOS LUGARES DE MULHERES.....	194
4	EVASÃO COMO RESULTADO DE DESINTERESSE: A MERITOCRACIA E O DESCOMPASSO DE INTERESSES.....	209
4.1	A PRODUÇÃO DO DESINTERESSE: DOS ILEGALISMOS À EXCLUSÃO E À EXPULSÃO COMPULSÓRIA.....	211
4.2	A PRODUÇÃO DE INTERESSES E AS LIBERDADES REGULADAS....	223
4.3	O DESINTERESSE PRODUZIDO PARA ESCONDER O RACISMO INSTITUCIONAL E AS EXPULSÕES COMPULSÓRIAS.....	234
	CONSIDERAÇÕES TRANSITIVAS.....	209
	REFERÊNCIAS.....	256
	APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO EVASÃO ESCOLAR - 2018.....	270
	APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNAS QUE DEIXARAM DE FREQUENTAR A ESCOLA POR ESTAREM GRÁVIDAS OU TEREM FILHOS PEQUENOS.....	271
	APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS QUE DEIXARAM DE FREQUENTAR A ESCOLA POR DESINTERESSE.....	272

APRESENTAÇÃO

Decidi que a apresentação não fosse da pesquisa, mas das pessoas com quem encontrei e que se dispuseram falar de si para que essa pesquisa pudesse ser produzida.

As pessoas sempre me provocaram curiosidade. Quando as vejo andando nas ruas, nos aeroportos, nas rodoviárias, fico imaginando quem são, o que pensam, como vivem.

Minha experiência como profissional que trabalhou muito tempo com a produção de contextos de aprendizagem para aqueles que não apresentavam a performance esperada na escola também é atravessada por essa curiosidade. Talvez por isso quis ser psicóloga.

Aqui compartilho a minha forma de ver a minha construção de pesquisadora e as pessoas que entrevistei. Como eu, essa forma é míope, criada a partir de recortes produzidos pelos encaminhamentos que escolhi para as entrevistas. Não refletem o que elas são. São a minha construção delas.

As pesquisas são assim. Produções de verdades.

A pesquisadora - O leão e ratinha

O doutorado surgiu de uma expulsão. Trabalhava numa secretaria de educação e questioneei uma ordem da minha secretária. Como resposta, fui colocada à disposição. Quem trabalha no serviço público sabe que ser colocada à disposição é uma punição pesada. Ela era como um leão. E eu era a ratinha. No começo fiquei muito mal. Não dormia, andava com o telefone celular para todo o lado, esperando a ligação que definiria minha situação profissional. No meio disso tudo, procurei editais de seleção de doutorado. E encontrei o da UFPR, que por causa da greve daquele ano, atrasou o processo seletivo. Decidi fazer doutorado. Enquanto fazia o projeto, pedi ajuda para o João e para o Cristian, que liam e faziam os apontamentos necessários.

Na sexta-feira antes da prova escrita, meu pai recebeu o diagnóstico de câncer na garganta, com metástase no pescoço. Desisti de fazer a prova.

Conhecia as dificuldades de um tratamento, pois já tinha cuidado da minha mãe, que tinha falecido de câncer a menos de um ano e sabia que exigia muito cuidado. Mas resolvi ver com o Dr. Charles como seria. Ele perguntou o porquê e eu expliquei que queria fazer o doutorado. Ele me olhou e disse: faça o que tiver de fazer. E fiz a prova e passei.

A prefeitura em que eu trabalhava ligou para mim depois de 30 dias, que se passaram lentamente. A secretária de Ação Social queria que eu trabalhasse com ela. Perguntou o que aconteceu. Sempre que alguém perguntava, eu chorava. Era incontrolável. Ainda hoje o afeto dessa expulsão me ronda.

Fiz todo o processo seletivo do doutorado levando meu pai nas consultas, radioterapias e quimioterapias em Jaraguá do Sul/SC. Para poder ir à entrevista e para fazer a matrícula, tive a ajuda da Carla, da Júlia, da Nathalia lá de Joinville/SC, que levaram meu pai para fazer as sessões e cuidaram enquanto estava em Curitiba/PR.

Hoje meu pai está bem e a tese está pronta.

Apreendi muito nas aulas e com as pessoas que conheci no PPGE. A Megg, o André, a Maysa, a Lu e o Wilker viraram amigos. Tornaram a vida em Curitiba mais leve. As horas passavam regadas a boas conversas, café e cerveja.

Aproveitei tudo o que o doutorado poderia me proporcionar. Virei professora substituta da UFPR, publiquei livros, artigos, aprendi francês, pesquisei os arquivos do Michel Foucault na Biblioteca Nacional da França. Por isso, sou grata às minhas orientadoras Maria Rita e Ângela, que sempre me incentivaram. Na França, entre 2018 e 2019, Philippe Sabot, meu diretor de tese de doutorado sanduiche me deu *la liberté*. E assim pude fazer seminários na EHESS, na Paris VIII, na Sorbonne, na École Normale e no Doutorado em *Estudios de las Mujeres, Discursos e Practicas de Género*, da Universidade de Granada.

Depois do doutorado, não há lugar que eu não me sinta preparada para ir, não há coisa que eu não me sinta preparada para fazer.

A ratinha Ratusniak não tem medo do leão. É doutora. Agradeço às maldades dos jogos de poder que me impulsionaram. Sou como a haste fina, que qualquer brisa verga e nenhuma espada corta.

As alunas e o aluno:

Encontrei as duas alunas e o aluno que entrevistei em reuniões do *Projeto Combate à Evasão Escolar* entre 2018 e 2019. Marquei com elas e com ele em suas casas. Moram em municípios diferentes. Ingrid Vitória tinha 18 e Tamara estava com 17. David tinha 16 anos. Todos os nomes são fictícios, escolhidos por elas/e.

Ingrid Vitória – A evasão para superar o luto

Conheci Ingrid Vitória numa reunião que objetivava trabalhar com os casos mais graves de evasão, ou seja, aqueles que, mesmo com as audiências extrajudiciais, não haviam retornado para a escola. Durante a entrevista, ela relatou que estava estudando. Já era a segunda vez que a convocavam e, mesmo com a declaração de matrícula e frequência, continuavam chamando.

Cheguei em sua casa, num bairro popular. Na sala apareceu uma amiga, que ficou junto e também participou da entrevista. Juntas, contavam episódios de sua escolarização. A amiga não estava estudando, mas gostaria de voltar para escola. Como estava sem a tornozeleira eletrônica, precisava da autorização do juiz para poder ir para a escola à noite.

Quando perguntei sobre a sua gravidez, Ingrid Vitória relatou que foi muito desejada, que a família estava ajudando. Tinham até roupinhas. A notícia do aborto foi um choque.

Relatou que algumas professoras foram hostis quando souberam da sua gravidez, dizendo que ela tinha estragado a vida, e que alunas que engravidam novas são fracassadas. Nem todas pessoas na escola eram assim. Existia uma

pedagoga que era mais compreensiva, não julgava e tentava ajudar as alunas-mães.

Quando voltou para a escola, depois do aborto, ficava triste quando perguntavam o que aconteceu. Por isso, foi três dias e não voltou mais. Ficou um ano e meio fora.

Nesse período, foi com o companheiro para o interior. Na cidade, ele não conseguia trabalho e precisava pagar a pensão de seu outro filho. Também precisava ajudar a avó e a mãe. No período da entrevista, ele estava trabalhando com registro em carteira.

Ingrid Vitória relatou que até o 9º ano, não conseguia aprender. No Ensino Médio explicavam melhor e começou a entender as matérias. Disse que quando não aprende, é preciso correr atrás. Mencionou uma rede de ajuda formada pelas alunas, onde uma explica para outra e envia respostas que são compartilhadas por *Bluetooth*.

Quer terminar os estudos e ser policial. O companheiro diz que é perigoso, mas ela não se importa. Ou talvez trabalhar com recursos humanos. Ou morar numa fazenda.

Mencionaram que existem alunas que trazem os filhos e as filhas para a aula. As colegas ajudam a cuidar. Existem aquelas que amamentam no intervalo, quando a avó pode levar a/o bebê até a escola.

Durante toda a entrevista, falavam de mulheres que ajudavam mulheres: a amiga que estava junto nas confusões da escola, a pedagoga que é compreensiva com as alunas mães ou grávidas, a avó que leva o/a neto/a para a filha amamentar, as amigas que passam as respostas, as colegas que ajudam a cuidar dos filhos e das filhas das alunas.

Também mencionam pontos falhos na rede de proteção: o diretor que não fica de noite, a patrulha escolar que janta na instituição e vai embora, o perigo de ir e voltar da escola principalmente nas sextas-feiras, a falta de vagas em creches para alunas-mães, a transferência negada pelo diretor, as convocações para as audiências mesmo com ela frequentando a escola. Acredita que a escolarização pode mudar a sua vida. Não quer mais depender do dinheiro do marido.

Da escola, a melhor lembrança é a da formatura do nono ano.

Seu irmão, de 19 anos, também parou de estudar. Estava no segundo do Ensino Médio. Trabalha e ajuda na casa. A mãe não trabalha e vive com o filho mais novo, junto com a avó.

Saiu de casa por causa do padrasto, usuário de drogas, que vendia suas coisas. O pai paga a pensão, mas não manifesta interesse pelos seus projetos de vida.

Queria fazer magistério, para trabalhar de estagiária na creche. Adora crianças. Porém, o diretor da escola não deu a transferência, porque ela teria que fazer todo o Ensino Médio de novo, e já está no terceiro ano. Decidiu por ela, desconsiderando sua vontade.

Para nós, mulheres, é comum os homens desconsiderarem nossos desejos, nos escolhendo coisas que julgam ser melhores.

Tamara - Uma criança muda tudo

Encontrei Tamara na audiência extrajudicial. Ela estava com sua mãe e rapidamente concordou em conversar comigo. Disse que eu poderia ir até a sua casa e me explicou que era no bairro S. J., atrás da creche, na casa cor-de-rosa.

O bairro S. J. fica em cima de um morro, na parte mais alta da cidade. O acesso é por uma longa subida.

Pedi que uma amiga fosse comigo, para me ajudar a encontrar a casa. Procuramos perto da creche e não havia casa cor-de-rosa. Também não havia casas atrás da creche. Somente um terreno com pinheiros. Fomos perguntando.

As casas são simples, de madeira. Não existem ruas, como as que conhecemos nas cidades, mas caminhos que vão se estreitando à medida que avançamos. Passamos por quintais e as casas vão ficando menores.

Não são casas planejadas por engenheiros ou arquitetos. As pessoas ganham as madeiras e vão construindo habitações de dois cômodos ou mais. As divisórias aumentam conforme a quantidade de madeira que se tem. Um menino de uns quatro anos nos acompanha em sua bicicleta: Sinval.

Ninguém conhecia a aluna até que entramos num caminho atrás das casas. Três homens estavam conversando ao lado de um carro e nos mostraram aonde Tamara mora. Era mais à frente. Vi ela vindo, mas mudou de direção e foi para dentro de casa. Ao lado, corre o esgoto. A casa é quase sem tinta. Descorou.

Chegamos. Ela reclama que não fui às duas horas. Me desculpo, dizendo que não conhecia o bairro e esperei a professora Milene chegar em casa para vir comigo.

Existe uma varanda com dois sofás velhos e desgastados. Sento num e ela senta no outro. Conversamos um pouco, e peço para me sentar no mesmo sofá que ela, para gravar a entrevista.

No início da conversa, Tamara não olha no meu rosto. Tem 17 anos, mas aparenta ter mais. O cabelo curto, sem um corte definido, me pareceu muito diferente das suas fotos de *Facebook*, onde estão longos. Lá, ela parece uma menina. Aqui, tenho em minha frente uma mulher. Conforme a conversa avança, ela passa a me olhar.

No pátio à frente, três crianças nos olham. Uma diz que vai trazer a filha da aluna. Tamara pede para ela ficar com a filha, para não atrapalhar. Digo que não me importo se ela vir. Trazem a filha. Ela tem um ano e sete meses. Criança esperta, atenta a tudo que acontece a sua volta.

A casa é muito simples. Tenho vontade de olhar para dentro. Faço isso de canto de olho e vejo um lugar escuro. Tenho a impressão que Tamara está constrangida. A pobreza constrange.

A aluna conta que engravidou porque parou de tomar o anticoncepcional. Queria ter uma criança, mas acha que aconteceu muito cedo. Tinha fortes dores 'por baixo'. Disse que a enfermeira vinha aplicar a injeção anticoncepcional na escola, e que por isso a diretora ficou surpresa com a gravidez.

Estudava no segundo ano do Ensino Médio. Nunca tinha reprovado e nem ido para o reforço. Disse que sempre foi bem na escola. No seu histórico constam três aprovações por Conselho de Classe.

Estudava na escola perto da casa da sua mãe. Recebeu o apoio da diretora e de suas colegas, que lhe ofereciam os alimentos do lanche e se preocupavam com a sua saúde.

Sentia dores na barriga, e aos sete meses de gestação teve que entrar de atestado médico, pois tinha infecção na bexiga. As professoras mandavam atividades para fazer em casa, que até o nascimento da filha eram entregues regularmente. Depois disso, se tornou mais difícil, pois a filha chorava bastante e exigia muita atenção. Não conseguia mais realizar todas as tarefas enviadas para a escola.

Esse ano, sua mãe foi fazer a matrícula e descobriu que a filha havia sido aprovada para o 3º ano do Ensino Médio. No histórico consta que foi reprovada por frequência. Mas ela não foi para a escola. A filha é muito apegada e não vai acostumar a ficar na creche.

Quando sua mãe recebeu a intimação para a audiência extrajudicial, alertou Tamara para o risco de ter que pagar a multa e as cestas básicas. A aluna disse que vai voltar e o marido se prontificou a ficar com a filha. Se conseguir vaga na creche perto da casa, vai experimentar deixá-la, mas se tiver que levar na cidade, não conseguirá, pois é muito longe.

Suas melhores lembranças da escola são a formatura do curso de espanhol e as festinhas, quando era adolescente. Disse que a “gravidez muda a gente, muda a família, muda a casa, muda a escola, muda tudo.”

No final da entrevista, estava mais tranquila. Deixei meu nome, com meu telefone, para que ela pudesse entrar em contato, se precisasse.

Quando fui embora, Sinval me pediu dinheiro.

Dias depois, ela me adicionou ao *Facebook*. Disse-me que não tinha as fraldas e lenços umedecidos que a creche solicitava. Entrei em contato com a equipe que trabalha com o *Projeto Combate à Evasão Escolar*, para que verificassem essa solicitação.

Um sábado de tarde, a aluna me chamou de novo no *Facebook*. Demorei para ver, e quando respondi ela não falou mais comigo. Uma professora da escola me disse que não estava frequentando regularmente a escola. A mãe dela

foi até a escola e disse que estava preocupada. Sua filha não retornava as mensagens.

A aluna apareceu na escola no dia seguinte àquele que a mãe foi, com hematomas. Disse que o celular quebrou quando ela caiu do banco e bateu o rosto.

Com algumas faltas, ela voltou a frequentar o terceiro ano do Ensino Médio.

David – o adolescente que virou adulto

Procurei David na rua que ele indicou na audiência extrajudicial. Numa casa, me falaram que a tia morava na frente. Fui até lá e um rapaz me disse que ele morava do lado da creche, no loteamento S. J.

David estava na entrada daquelas casas que já conhecia da outra entrevista. A mãe se encontrava ali perto. Fomos até a sua casa, mas tinha um homem bêbado na porta. Ela disse que odiava aquele lugar, porque tinha muito bêbado. Que gostava mesmo do interior.

Fomos até a casa em que ela estava quando cheguei. Pedi licença para o dono, para fazer a entrevista lá. Entramos na casa. David sentou num sofá e eu sentei em outro, do seu lado.

A mãe ficou na porta e, às vezes, complementava algo que ele falava. David foi aluno de Classe Especial¹ de 2012 até 2015. Quando entrou, estava no 3ª ano. Quando saiu, foi aprovado para o 5º. No 5º ano, foi aprovado pelo Conselho de Classe. No 6º ano, desistiu.

¹Classe Especial é uma sala de aula em escola do ensino regular, em espaço físico e modulação adequados, com professor especializado na Educação Especial que utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo, do ensino fundamental, visando o acesso ao currículo da base nacional comum", para "[...] Alunos regularmente matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, com Transtornos Globais do Desenvolvimento, que apresentam: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação, um repertório restrito de interesses a atividades, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com Autismo, Síndromes do Espectro do Autismo e Psicose Infantil que apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associadas ou não a limitações no processo do desenvolvimento biopsicossocial, com dificuldades de acompanhar as atividades curriculares em classe comum que requeiram apoio e atendimento especializado intensos e contínuos". (SEED, 2008, s.p.).

Nem a mãe e nem o aluno mencionaram sua frequência na Classe Especial. Segundo o aluno, reprovou duas vezes porque fazia muita bagunça. Gosta de Educação Física e não gosta de Matemática. Diz que as professoras e os professores explicam, mas os alunos e alunas não se esforçam, são “tranqueiras”.

David trabalha o dia todo no corte de erva mate e ganha no máximo R\$300,00 por mês. Diz que gosta de roupa de marca, e por isso precisa trabalhar. Se ele deixar de ir trabalhar para ir para escola, colocam outro no seu lugar.

Se pudesse escolher uma profissão, gostaria de trabalhar no mercado. Também gostaria de ser policial, porque o serviço não é pesado, é fácil. Ou talvez ter uma fazenda. Levaria toda a família para morar com ele.

A mãe conta que também trabalhou no corte de erva mate. Diz que é um serviço pesado. Já fez tudo quanto é tipo de trabalho na roça. Já trabalhou em vários lugares. Gostaria de voltar para o interior, mas como agora tem sua casinha, tem que ficar ali.

Na metade da entrevista, o pai chegou. Estava embriagado. Chamou a atenção de David, dizendo que se não fosse para a escola, ele seria preso. Perguntou para mim se é verdade que será preso. Disse que não trabalho no Fórum e não tenho como dar esse tipo de informação. O pai disse que dá os R\$ 300,00 para David comprar a roupa, se for estudar.

Todos naquela sala sabemos que ele não tem condições de fazer isso. Olho para David e ele está chorando.

A equipe do juiz

As pessoas que trabalham com o *Projeto Combate à Evasão Escolar* são extremamente dedicadas ao trabalho. Acreditam que as ações humanas provocam transformações. Têm consciência dos efeitos da judicialização da evasão escolar nas vidas das pessoas convocadas para as audiências, e trabalham intensamente para minimizá-las, fazendo com que o contato com o judiciário possibilite o acesso aos direitos. Conseguem mobilizar pessoas e

colocar ideias em prática. São servidoras/es selecionadas/os pelo juiz por esse compromisso.

Essa equipe organiza e coordena a execução de vários projetos que se desdobram para atingir vários determinantes da evasão escolar: o *Dedica: olhares para as juventudes*, destinado à formação continuada das professoras, professores e da Rede de Atenção Psicossocial; o *Fábrica de Oportunidades*, em parceria com o Senai e o Senac, com as instituições de ensino superior e os empresários. Também está envolvida com o Projeto *Justiça Restaurativa*, realizado em escolas com grande índice de indisciplina e violência, e com a *Escola de Pais*, ressignificando o projeto e tornando ele um espaço de conversa entre os familiares e as psicólogas do Serviço de Apoio Especializado (SAE).

A organização desses projetos é cheia de cuidados. Nas audiências extrajudiciais, a equipe cuida para ver se os/as técnicos/as que preencherão o *Questionário Evasão Escolar* não estão muito próximos/as, para que as famílias tenham um pouco de privacidade para falar sobre seus modos de viver. No *Fábrica de Oportunidades*, arrecada brindes que terão um valor significativo para quem ganha: violão para aqueles/as que se inscreveram na oficina de música, sorteio de celular para os alunos e as alunas presentes. Contatam as padarias da cidade para conseguir lanche para as pessoas que participam dos projetos.

Essa equipe oferece o cuidado que é tão necessário para que nos sintamos capazes de fazer algo e para que nos sintamos pertencentes a algum lugar. Conseguiu um emprego 'de carteira assinada' para o aluno que trabalhava com reciclados. Arrecadou materiais escolares para doação no início do ano.

As pessoas que compõem essa equipe têm plena consciência de que muitos/as alunos/as convocados/as para as audiências extrajudiciais não vão voltar a estudar. Que alguns/mas voltarão para a escola e não permanecerão. Mas não deixam de tentar. Como uma pessoa me disse, "se fizer um aluno ou uma aluna ter as condições para voltar e aprender, todo o trabalho terá valido a pena".

O juiz dos projetos

O juiz trabalha na comarca há 17 anos. O *Projeto Evasão Escolar* tem 11 anos. Durante esse tempo, várias modificações foram feitas e ele ainda acha que existem coisas que precisam ser melhoradas. Uma delas é a forma como se preenchem os *Questionários Evasão Escolar*. Segundo ele, é preciso estar mais atento/a. Várias situações de lesão dos direitos da criança e dos adolescentes não foram percebidas pelos/as aplicadores/as, e só foram descobertas na conversa que as famílias solicitaram com ele. Fica preocupado com as famílias que não pediram para falar ao final das audiências extrajudiciais, mas que podem estar passando pelas mesmas situações daquelas com quem tem conversado.

Difícilmente recusa um convite para fazer uma fala ou dar uma palestra. Vai aos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), às igrejas, às escolas, às conferências, aos eventos das universidades. É convidado para palestrar na Escola da Magistratura, no Ministério Público, no Tribunal de Justiça. Organiza eventos de promoção da cidadania, chamados de *Amigos do Povo*, que mobilizam a oferta de vários serviços à comunidade, bem como o acesso ao sistema judiciário.

Acredita que o juiz deve se aproximar da comunidade. Isso nem sempre é visto com bons olhos pelo judiciário. Críticas tentam aproximá-lo da norma proposta para a performance de um juiz.

Pesquiso o *Projeto Combate à Evasão Escolar* desde 2015. Tive acesso a todos os dados que precisei: processos judiciais, *Questionário Evasão Escolar*, dados de matrículas e históricos escolares no SERE. Pude participar das audiências extrajudiciais e da *Escola de Pais*. Essa participação não era apenas de observar, mas de intervir, de ter contato com essas pessoas e de conversar com elas. O juiz tem grande respeito por aquilo que chama de pesquisa científica e sempre está aberto às propostas de trabalho com as universidades.

Sua equipe coordena e trabalha com mais de 20 projetos voltados para a cidadania. Alguns premiados nacionalmente, como o *Projeto Combate à Evasão Escolar* e o *Confiar*, que realiza a escuta sem danos de crianças e adolescentes com suspeita de terem sofrido abuso ou violências.

À medida que vai se aproximando das famílias, dos alunos e das alunas em situação de evasão, que vai conhecendo suas histórias que chama de *fantásticas*, vai produzindo existências para essas pessoas. Foi assim com o menino deficiente físico que denunciou a agressão cometida pelo pai. Ao fazer uma *selfie* com o menino ele diz: “Se teu pai vir aqui, diz que você é amigo do juiz e mostra essa *selfie* pra ele”. Junto com isso, determinou uma medida de afastamento contra esse pai e solicitou a reorganização das aulas na escola, para que ele pudesse estar mais tempo com a professora que esse menino mais gostava.

Na entrevista conta, com espanto, como um aluno calou seus argumentos sobre a permanência na escola melhorar as condições de empregabilidade com uma pergunta: *eu quero saber onde vai ter emprego pra todo mundo?*

Suas falas nas audiências extrajudiciais mudaram ao longo do tempo. Antes, mais longas, pautadas nos riscos sociais que a evasão provocaria. Agora, mais curtas, estimulando estudantes e seus familiares a relatar situações de *bullying*, de violência doméstica, de racismo, de falta de vaga, de falta de transporte, de problemas com professores, professoras, diretoras, diretores, pedagogas. Gasta bastante tempo explicando os tipos de violência doméstica. Quando fala nas audiências do controle que os homens exercem sobre as roupas, sobre o celular e sobre as amigas das mulheres como indícios de violência psicológica, muitas se olham.

O tempo que ele diminuiu nas falas é o tempo que aumentou para conversar individualmente com as famílias. As causas da evasão agora são múltiplas. O Estado também passa a ser penalizado. Escolas precisam providenciar espaço para amamentação; creches e pré-escolas precisam arrumar vagas para alunas-mães; prefeituras têm que oferecer transporte. Talvez o caso mais emblemático foi o confisco do orçamento de um município que não cumpriu a determinação judicial para providenciar uma consulta psiquiátrica para estudante com ideias de suicídio.

Sim. Eu entendo que tudo isso faz parte do dispositivo. Essa pesquisa também faz.

INTRODUÇÃO

Aluno – *Doutor, eu trabalho na erva, e eu não quero voltar a estudar. Por que que a gente pediu para conversar aqui no final com o senhor? Pra parar de o Conselho Tutelar ir lá em casa, que eu não vou voltar a estudar.*

Juiz – *Mas o Conselho vai porque a gente se preocupa como você.*

Aluno – *Doutor, é uma perturbação. Chegam lá enchendo o saco.*

Juiz – *Mas o teu trabalho, por que você não estuda à noite?*

Aluno – *Doutor, eu chego cansado a noite em casa. Não como...eu acordo a 5 da manhã, eu chego, como, tomo banho e vou deitar. Durmo cedo. 10 horas eu tô dormindo. 10 horas eu vô tá na escola ainda. Como? Não tem como...*

Juiz – *Mas você faz por matéria, vai só uma vez por semana, vai na sexta.*

Aluno – *Mas sábado também trabalho. E tem outra coisa: eu não quero! Eu gosto do que eu faço. Se eu deixar o meu emprego lá...*

Juiz – *Você não gostaria de ser um chefe (Juiz explicando pra mim: ele me falou o nome do chefe dele lá) ...*

Aluno – *Quando eu quiser voltar, não vai mais ter vaga. Alguém vai ocupar o meu lugar, e eu não vou conseguir mais voltar.*

Juiz – *Poxa, mas você não gostaria de, por exemplo, tá chefiando a tua equipe, você não tem um chefe lá? Você não gostaria de tá no lugar dele?*

Aluno – *Ah, eu gostaria, mas uma hora eu chego lá.*

Juiz – *Mas sem estudo é mais difícil. Provavelmente ele tem um estudo que você não tem, pra tá chefiando lá.*

Aluno – *Ah, mas outra coisa, doutor: meu salário é bom lá, não precisa ganhar mais.*

(Juiz explicando pra mim: Eu falei que ele tava usando o boné, perguntei se ele tem mais bonés, se tem dinheiro pra comprar)

Aluno – *O salário é bom. E vou dizer mais, doutor, tem um monte de colega meu lá (Juiz explicando pra mim: não vou lembrar agora, é uma linha em XXXXX², a linha X ...) tem um monte de colega meu lá, voltou a estudar, e quando eu passo com o ônibus lá, tá todo mundo fumando maconha lá na porta da escola. Eu não bebo, não fumo cigarro, não uso nenhum tipo de droga. E eles tão lá... voltaram a estudar, mas tão tudo fumando maconha na porta da escola, e eu tô aqui.*

E a mãe falou:

² Os nomes dos municípios, das escolas e das localidades que compõem a comarca pesquisadas serão omitidos, para evitar identificações.

Mãe - Não fuma mesmo! Ele nem cigarro não fuma e não coloca uma gota de álcool pra dentro da boca.

(Juiz explicando pra mim. A mãe confirmando ali do lado, porque normalmente a mãe desmente quando o adolescente mente).

Aluno - E eu preciso ajudar minha mãe. Minha mãe não pode trabalhar, a única renda da família é minha. E eu tenho um irmão de 13 anos. Meu irmão fica lá com o celular o dia inteiro. Por que que o Conselho não vai lá atrás dele. Ele sim, precisa... Porque o Senhor não chamou ele aqui hoje?

(Juiz explicando pra mim. Porque ele não tá no índice de evasão ainda, não apareceu. E eu não tinha resposta)

Juiz - E esse dente aí, não quer consertar? (Juiz explicando pra mim. a gente tem um convênio com a UNIUV e a Odontologia). Você não quer? Eu te ajudo. Vamos resolver isso aí?

Aluno - Ah, a hora que eu juntar um dinheirinho, eu resolvo.

(Juiz explicando pra mim. Pra tudo ele tinha resposta, é incrível!)

Juiz - Puxa Fulano, não seria legal você conseguir um outro emprego (Juiz explicando pra mim. aí ele tava falando do que gosta). Têm vários empregos numa propriedade rural, fazer um curso de Agronomia, né?

Aluno - Doutor esse negócio de voltar para escola e continuar estudando... eu quero saber onde vai ter emprego para todo mundo. Não vai ter emprego pra todo mundo.

(Juiz explicando pra mim. Aí acabou, aí terminou a conversa)

Juiz - Então tá bom!

(Juiz explicando pra mim. Mas ele tem 16 anos. É duro, sabe? Esse é um dos casos que a gente vai fazer, tá programado, segunda ou terça a gente vai passar pra frente, na reunião multidisciplinar. Aí vai eu, uma psicóloga, uma assistente social, uma pedagoga, um servidor e os três estagiários pra fazer reunião e decidir o destino desses casos.)³

A perplexidade frente à materialização da decisão consciente e justificada de que a escola não oferece nenhuma resposta às necessidades de viver para algumas populações fica evidente nesse relato que o juiz me traz durante sua entrevista. Não é mais de um aluno que se trata. A necessidade de buscar o sustento da família o transformou num trabalhador. O pai assassinado, a mãe doente, o irmão mais novo adolescente não lhe deixam outras opções. Não

³Trecho da entrevista com o juiz da comarca. Os trechos entre parênteses se referem ao juiz comentando a situação. Os demais se referem à conversa dele com o adolescente.

importa que tenha 16 anos. Nem todo mundo que tem 16 anos é adolescente. Temos aí um adulto. Adolescência é luxo de quem não precisa buscar seu sustento para manter sua família e de quem pode construir para si um projeto de vida alinhando oportunidades e desejos.

A obrigatoriedade do acesso à Educação, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) para todas as crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos não garante que todos/as se beneficiem da escola da mesma forma. Durante os anos que lá permanecem, opera sobre essa população⁴ um lento processo de objetivação e subjetivação⁵, que vai direcionando e conformando cada um para uma posição social específica.

A educação formal como possibilidade de mobilidade social é uma promessa da modernidade. A posse do diploma acadêmico faz com que as chances de empregabilidade aumentem. Porém, o deslocamento das políticas do Estado do bem-estar social para a regulação dos fluxos de mercado tornou o diploma uma mercadoria, e a educação um investimento para a segurança econômica na sociedade de risco.

Não basta somente ter o diploma. É preciso transitar por posições sociais específicas, utilizar os códigos sociais e acessar os recursos necessários. Para algumas populações, como as das pessoas negras, indígenas, LGBTs (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), criam-se barreiras e obstáculos que não se configuram em impedimentos que infringem a lei, mas que operam a partir do racismo institucional⁶ e da LGBTfobia.

O caminho para conseguir esse diploma parece ser simples e linear: estudar e avançar na carreira acadêmica, ultrapassando os segmentos. Teoricamente, todos/as teriam a oportunidade de estudar. O discurso da

⁴A população é um conjunto de seres vivos e coexistentes que apresentam traços biológicos e patológicos particulares e cuja própria vida é suscetível de ser controlada a fim de assegurar uma melhor gestão da força de trabalho [...]. Enquanto a disciplina se dá como anátomo-política dos corpos e se aplica essencialmente aos indivíduos, a biopolítica representa uma "grande medicina social" que se aplica à população a fim de governar a vida: a vida faz, portanto, parte do campo do poder" (REVEL, 2005, p.27)

⁵Processos pelos quais o sujeito vai sendo transformado a partir das práticas de disciplinamento e de governo que fazem a norma funcionar (objetivação) e da relação do sujeito consigo mesmo, a partir dos efeitos do funcionamento da norma (subjetivação). Esses conceitos serão problematizados no Capítulo I.

⁶O racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça" (Silvio Almeida, 2018, p. 29).

meritocracia coloca nos sujeitos a responsabilidade pelas conquistas, esquecendo que existem contextos que favorecem aqueles/as que se beneficiam das políticas e dos recursos públicos. Não basta apenas existir, é preciso fazer parte daqueles/as que valem a pena o investimento.

Quando se problematizam os resultados da educação a partir dos dados estatísticos, percebemos as conformações sociais que vão direcionando cada um/a para o seu lugar. Vejamos alguns exemplos dessa conformação⁷. Primeiro, podemos constatar que a reprovação dos/as alunos/as negros/as é maior do que dos/as brancos/as. As alunas e alunos pobres ingressam menos no Ensino Médio do que os/as de classe média ou ricos/as. Para quem entra, o índice de abandono e evasão escolar é maior nas escolas dos bairros periféricos. Na judicialização da evasão escolar, a quase totalidade das famílias citadas nos processos por abandono intelectual é pobre. Por fim, são quase inexistentes as ações afirmativas que permitam conciliar maternidade e escolarização.

O objetivo geral desta tese é problematizar os efeitos da judicialização da vida escolar, investigando os principais motivos que levam os alunos e as alunas a deixar de frequentar a escola, o que as/os coloca na posição de evadidos/as. Interessa saber como o dispositivo pedagógico vai agindo sobre eles/as, a partir da judicialização da evasão escolar, produzindo exclusões que podem ser caracterizadas como expulsões (Berenice BENTO, 2011); expulsões compulsórias (Isaías OLIVEIRA JÚNIOR; Eliane Rose MAIO, 2016) ou expulsão branda (Rosemeire BRITO, 2009).

Para tanto, trabalhei com o marcador social gênero, a partir dos motivos mais frequentes alegados para a evasão, presentes nos processos por abandono intelectual, com uma atenção mais específica no documento *Questionário Evasão Escolar*. As análises desse documento entre 2016 e 2018 mostram que os motivos que mais produziram a infrequência ou a evasão nas alunas estavam ligados ao *cuidado com a família*: gravidez, filhos/as pequenos/as e casamento/união estável. Já os alunos alegavam o *desinteresse* como motivo mais frequente para deixarem de ir para a escola.

⁷Os índices estatísticos que confirmam essas conformações serão apresentados no decorrer do texto.

Duas perguntas surgiram a partir desse marcador, determinadas pelo gênero: por que não é possível que a aluna grávida/mãe/casada permaneça na escola? Por que os alunos vão se desinteressando pela escola? Para responder essas duas perguntas, busquei apoio no pensamento foucaultiano, mais especificamente nas práticas de governo que entrecruzam as biopolíticas que fazem operar o dispositivo da sexualidade, o dispositivo de segurança e do dispositivo pedagógico.

Elegi alguns caminhos investigativos (BUJES, 2002). Inicialmente, a proposta era que fosse uma pesquisa documental, analisando todos os documentos que compõem os processos por abandono intelectual de uma comarca da região sul do Paraná, cadastrados no PROJUDI (Processo Eletrônico Judicial) a partir de 2012. O objetivo dessa pesquisa era construir o perfil das alunas e dos alunos citados/as nos processos e de suas famílias. Esse trabalho iniciou-se na pesquisa de iniciação científica, com projeto contemplado pelo edital do PIBIC⁸, no ano de 2015.

O grande número de comunicações de evasão escolar fez com que o juiz da comarca iniciasse em 2008 o *Projeto Combate à Evasão Escolar*, que em 2018 virou lei municipal. As ações empreendidas por esse projeto, que entendo como uma prática biopolítica, também passaram a ser objeto dessa pesquisa.

Com o desenrolar do trabalho investigativo, considerei ser necessário conversar com as pessoas que produzem e julgam esses processos, e também com as alunas e com os alunos que estão citadas/os neles. Para isso, entrevistei o juiz da comarca, que idealizou o *Projeto Combate à Evasão Escolar*, uma pessoa que representa a equipe que trabalha no Projeto, um aluno que alegou o desinteresse e duas alunas que mencionaram como motivo para a evasão o *cuidado com a família*. Também utilizo a situação de um menino, nomeado como desinteressado, que foi apresentado na entrevista com o juiz.

Ouvir as alunas e aluno citadas/o nesses processos foi fundamental para compreender, a partir das experiências e significações, os acontecimentos que

⁸O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica.

fizeram com que deixassem de ir para escola e os efeitos da judicialização da evasão escolar na produção de suas subjetividades.

Os processos por abandono intelectual são constituídos de duas formas. Eles podem ser instaurados pelo próprio juiz da Vara da Infância e da Juventude, mediante comunicação de situações de evasão feitas pelo Núcleo Regional de Educação e pelas Secretarias Municipais de Educação. Também pode ser instaurado pelo Ministério Público, a partir de relatos de situações feitos pelo Conselho Tutelar e pelas direções das escolas.

Na comarca pesquisada, mais recentemente, a equipe do *Projeto Combate à Evasão Escolar* tem feito outro procedimento, chamado de pré-processual, e que fica registrado no CEJUSC⁹ Pré-Infância. Assim, inicialmente, a constatação da evasão não gera um processo judicial. Isso só acontecerá se ela persistir e se forem constatadas violações de direitos. Essa ação minimizaria os efeitos de se responder a processo judicial. Porém, para as famílias que não compreendem essa organização, o constrangimento de ser convocado pelo juiz continua existindo. Ele foi relatado pelo aluno e pelas alunas que entrevistei.

A ação conjunta entre o juiz e o promotor agiliza o processo, pois suprime o tempo de tramitação. As decisões e determinações são tomadas nas audiências extrajudiciais. Isso faz com que a análise da situação de evasão aconteça em tempo hábil, o que permite o retorno à escola sem que ocorra a reprovação por faltas e sem grandes prejuízos na aprendizagem.

No início dessa pesquisa, entre 2012 e 2014, os processos judiciais possuíam um vasto número de documentos anexos: notificações do Conselho Tutelar, atas e ofícios das escolas, encaminhamentos para especialistas, pareceres e relatórios psicológicos, defesas construídas pelas advogadas e pelos advogados. Os documentos anexados mostravam os esforços das escolas em querer saber os motivos da evasão e/ou criar as condições necessárias para os alunos/alunas voltarem a estudar, como determina a LDBEN (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

⁹Centro Judiciário de Soluções de Conflitos e Cidadania

Depois de 2015, se deslocou para o judiciário a tentativa de resgate dos alunos e das alunas em situação de evasão. A partir desse ano, os documentos nos processos por abandono intelectual passaram a se resumir ao *Termo de Audiência Extrajudicial*; a *Decisão Judicial*, elaborada pelo juiz e pelo promotor, com a medida de proteção que encaminhava as alunas e alunos e seus familiares para o *Programa de Orientação Escolar*; o *Questionário Evasão Escolar* e o *Comprovante de Frequência* nas reuniões.

A evasão escolar se tornou assim um problema do judiciário, que assume a função da escola, investigando suas causas e determinando ao sistema de ensino as ações que deveriam ser realizadas para garantir o retorno e a permanência das alunas e alunos.

A judicialização da educação se deu, segundo o juiz, pela baixa qualidade dos serviços oferecidos pela *Rede de Atenção Psicossocial*¹⁰, que não garante os direitos das crianças e dos adolescentes. Em muitos casos, as condições necessárias para que o aluno e a aluna pudessem frequentar e aprender na escola só eram conseguidas com determinações judiciais.

Esse efeito de acesso aos direitos positiva a judicialização da evasão escolar, fazendo com que seja considerada uma ação que garante o acesso à educação. Porém, é preciso considerar que, em muitas situações, as alunas e os alunos eram obrigadas/os a retornar para a mesma escola que fez operar sobre elas/elas práticas de micropunições que tornaram a evasão a única saída. Nesse sentido, a judicialização também faz com que permaneçam num espaço que não as/os quer, que faz operar o racismo, as discriminações, as classificações. E para expulsá-las/os, as práticas de exclusão vão continuar operando cotidianamente, até que elas/es não retornem mais.

Sensível à rejeição que muitas/os estudantes sofriam por parte da escola pela determinação de retorno, a equipe do *Projeto Combate à Evasão Escolar*, juntamente com o Núcleo Regional de Educação, iniciou em 2016 o subprojeto *Dedica: Olhares para a Juventude*. Ele objetiva oferecer palestras aos/às

¹⁰ A Rede de Atenção Psicossocial é composta por especialistas das Secretarias Municipais de Educação, Saúde, Ação Social, Conselho Tutelar, Promotoria Pública, Vara da Infância e da Família, entidades de atendimento e acolhimento de crianças e adolescentes.

profissionais da educação da comarca, com personalidades de destaque na área do Direito e da Educação. Os eventos acontecem em dia letivo, com 8h de duração. Desse trabalho resultou o livro *Sucessos e Desafios no Combate à Evasão Escolar*, contendo experiências exitosas realizadas por escolas a partir das discussões estabelecidas pelo *Projeto Combate à Evasão Escolar*. Ele está em fase de edição, e será lançado em comemoração aos 10 anos dos trabalhos desenvolvidos.

Outra ação que compõe o Projeto é a *Escola de Pais*, que é realizada com os familiares das alunas e dos alunos que ainda não retornaram à escola após as audiências extrajudiciais. Essa ação nasceu, segundo o juiz, da necessidade de oferecer um atendimento mais individualizado às famílias a partir das percepções realizadas nas audiências extrajudiciais.

A implementação da *Justiça Restaurativa*¹¹ para auxiliar na resolução dos conflitos que surgem nas escolas é uma ação recente do *Projeto Combate à Evasão Escolar*. Em 2018, o projeto funcionou em duas escolas. Uma foi contemplada como premiação por suas ações para evitar o abandono escolar. Outra foi escolhida por estar situada numa região muito violenta, onde as ações de busca ativa para investigar as causas da evasão são mais complexas, podendo inclusive oferecer riscos à equipe pedagógica das escolas.

O desenvolvimento do *Projeto Combate à Evasão Escolar* se estendeu em vários braços, conforme a descrição do juiz na entrevista. Vemos operar aí o dispositivo pedagógico, com várias práticas que vão sendo inventadas e que objetivam capturar os sujeitos que se desviam à norma. A cada escape, outra ação de normalização é produzida. Em apoio ao dispositivo pedagógico, essas práticas fazem operar o dispositivo da sexualidade, que age sobre as alunas que são responsáveis pelo cuidado com a família. Também colocam em funcionamento o dispositivo de segurança, que age sobre os riscos produzidos pelo desinteresse na escolarização.

¹¹Uma área que apresenta alguns avanços no Direito Penal é a justiça restaurativa. Foi implantada pioneiramente em 2005, em Porto Alegre, e vem tomando espaço nas discussões jurídicas. É um modelo recomendado pela UNESCO para mediar crimes, principalmente da área da juventude. "A partir da visão restaurativa de crime, vamos compreendê-lo como uma violação das pessoas e dos relacionamentos. A Justiça Restaurativa envolve o ofensor e a comunidade, na busca de soluções que promovem acordo, reconciliação e segurança" (BRANCHER, 2010, p. 145)

Este texto objetiva problematizar as redes de poder que fazem operar esses dispositivos, bem como os efeitos das práticas operadas por essas redes na produção de sujeitos. Para tanto, ele foi escrito em quatro capítulos.

O primeiro problematiza a obrigatoriedade da escolarização, a partir da legislação que estabelece a educação como direito. Apresento algumas normatizações e projetos que fazem funcionar a norma, a partir da instituição da escola pública, criando a obrigatoriedade da frequência e produzindo punições que criminalizam a evasão escolar.

No Brasil, a História da Educação mostra que a mesma legislação que democratizou a escola também impediu a frequência de alunos negros e alunas negras, tanto no ensino fundamental quanto na formação de docentes. Também destituiu pessoas negras dos cargos de técnicos, de direção e de docência, estabeleceu testes de admissão para o ingresso nos ginásios, o que criou barreiras de acesso aos pobres (CARVALHO, 2005; DÁVILA, 2006). Essas legislações reforçam a escolarização como um *interesse* produzido (FOUCAULT, 2008b), endereçada a apenas a uma parcela da população: aqueles em quem vale a pena o investimento.

Nesse capítulo, também analiso quatro ações que objetivam combater a evasão escolar: o programa *Bolsa Família* e o *Sistema Presença*, do Governo Federal; o *Programa Fica Comigo*, do Ministério Público, o *Projeto Combate à Evasão Escolar*, da Vara da Infância e Juventude, Família e Anexos da comarca pesquisada e *Programa Combate à Evasão Escolar*, uma lei municipal. O capítulo finaliza com uma discussão sobre a judicialização da educação como prática que faz operar o dispositivo pedagógico, colocando em ação tecnologias de condução e de recondução da vida na infância e na adolescência. Essa discussão problematiza o contexto que permite que o Direito passe a regular as relações econômicas, e com isso, force o Estado a produzir políticas públicas que atendam aos interesses de mercado, se atendo mais especificamente na escolarização como produção de capital humano e, por conseguinte, como obtenção de renda para o consumo. Por isso, trabalho com o conceito de governamentalidade, que foi problematizado por Foucault principalmente nos cursos de 1978 e 1979, e que

opera a partir do poder disciplinar e do biopoder (FOUCAULT, 1988, 2008a, 2008b, 2009). Essas discussões se estenderão pelo capítulo seguinte.

O segundo capítulo problematiza como o poder disciplinar e o biopoder produzem corpos dóceis/normalizados, e em seu duplo, corpos dissidentes/evadidos. A produção destes corpos se utiliza de uma série de tecnologias do dispositivo de segurança, que vão operando micropunições que tornam a existência de determinados alunos e alunas insustentável, não deixando outra opção que não seja deixar de estudar. Minhas investigações apontam para a existência de duas condições em que a norma que opera o dispositivo pedagógico não consegue capturar e reconduzir as alunas e alunos: a aluna grávida/mãe/casada e o aluno desinteressado.

No primeiro caso, se deslocam as biopolíticas da escolarização para a maternidade e o cuidado da família. No segundo caso, se criminaliza quem decide estar fora do jogo do mercado. Nesse sentido, me apoiando nos estudos de Berenice Bento (2011), Isaías Batista de Oliveira Júnior e Eliane Rose Maio (2016) e Rosemeire Brito (2006), trabalho com a hipótese de que essas alunas e alunos são excluídos/os e expulsas/os da escola, e não evadidas/os.

Ser evadida/o coloca nas/os estudantes a responsabilidade por não querer ir para a escola, como se fosse uma questão de vontade, uma decisão escolhida, responsabilizando somente elas/es pela evasão. Essa condição invisibiliza o racismo e a discriminação, e por isso funciona tão bem, permitindo que esses mecanismos continuem operando. Essa individualização das causas da evasão é o mote para a construção da relação evasão escolar X risco social, fazendo operar sobre as alunas, alunos e suas famílias as biopolíticas que os responsabilizam pela sua condição de pobreza, transformando a falta de oportunidades em falta de interesse.

No terceiro capítulo, problematizo a gravidez de alunas como uma condição que promove um desvio das biopolíticas que objetivam garantir a escolarização para as biopolíticas que garantem a proteção da maternidade. Trabalho com a problematização da maternidade compulsória, a partir do mito do

amor materno, que produz a ideia de que ser mãe é um desejo de todas as mulheres, e que o amor materno é inerente a todas nós.

Discuto a produção do lugar social que a mulher ocupa na função da (re)produção do capital humano, a partir do cuidado com a família. São essas obrigações impostas para com a família que determinam em grande medida a divisão sexual do trabalho. Parto da hipótese de que quando a mulher subverte o projeto de vida produzido pelo Estado e pelo mercado, escolhendo antecipar a sua maternidade e desistindo de estudar, automaticamente as biopolíticas que incidiam na produção da figura da aluna são suspensas, e passam a operar biopolíticas de proteção da maternidade. Também aposto na ideia de que o que causa essa mudança de projeto de vida na maioria das vezes é o fracasso escolar. A análise dos históricos escolares de alunas que deixaram de estudar por motivos ligados ao cuidado da família confirmou essa hipótese.

Quando a gravidez ou a maternidade é constatada, os processos por abandono intelectual são suspensos, até que essa aluna-mãe consiga encontrar as condições favoráveis para retornar à escola. Condições favoráveis que, na maioria das vezes, é ela que tem que produzir.

O quarto capítulo problematiza o *desinteresse* como o motivo mais frequente de evasão alegado pelos alunos. Para esta tese, o desinteresse pela escola é resultado do insucesso escolar, como aponta a análise dos históricos escolares. Em muitos casos, o desinteresse não parece como único motivo para a evasão dos alunos. Quando faço o seu cruzamento com a frequência em turmas de Apoio Pedagógico ou Sala de Recursos Multifuncional, o percentual foi de 31%. A partir do momento em que a escola vai percebendo que o aluno não apresenta o desempenho esperado que permita que ele seja constituído como capital humano e gere renda, várias micropenalidades vão incidindo sobre esse sujeito, até que deixe de acreditar que pode aprender, sendo excluído. Maura Corcini Lopes (2008) chama esse processo de in/exclusão, que acontece quando o/a estudante está dentro da escola, mas é excluído/a dia a dia por não saber se comportar como o esperado pela norma.

Se a escola não consegue produzir nestes/as alunos/as o Capital Humano esperado pelo mercado, devem sair da escola, sendo direcionados/as para o mercado informal, a vida doméstica, o emprego mal remunerado ou o desemprego, que têm função primordial no controle social e na manutenção das relações de exploração do trabalho. Temos assim a conformação e a manutenção das posições sociais.

A prática biopolítica de gestão da população não é necessariamente boa ou má. O que ela faz é colocar o evento *vida* como uma parte por onde circula o biopoder. Essa tese mostra essa análise do poder, dando pistas de como ele opera em termos da arte de governar as crianças e adolescentes. Esse governo vai se desdobrar em vários dispositivos que atuam na gestão e administração da população, na forma da biopolítica e no disciplinamento dos corpos. Isso pode ter efeitos positivos, como os programas de distribuição de renda, e negativos, como a evasão escolar.

Não me proponho aqui a julgar as pessoas que fazem operar essas biopolíticas que funcionam a partir da judicialização da evasão escolar, mas sim problematizar seus efeitos nos alunos e nas alunas. As relações de poder existem. Elas não são resultado de uma ou de outra pessoa, mas elas operam nas práticas das instituições. O que percebi, em muitos momentos, foram os/as operadores/as do *Projeto Combate à Evasão Escolar* transitando nas frestas dos mecanismos que produzem a exclusão, produzindo reinvenções e as novidades.

1 A OBRIGATORIEDADE DA ESCOLARIZAÇÃO E O COMBATE À EVASÃO ESCOLAR PELA JUDICIALIZAÇÃO

Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio.
Conceição Evaristo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art.2º, determina que a educação é um dever da família e do Estado, e tem como objetivo “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s.p.). No seu art. 22, coloca como finalidade da educação básica “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, s.p.). Ambos os artigos revelam a relação direta entre educação e mundo de trabalho, ratificando a função da escola na preparação de capital humano para as necessidades de produção e de consumo.

Para compreender como essas funções da educação se constituíram, farei uma discussão sobre o surgimento da escola pública, problematizando dois momentos específicos: a sua consolidação na Europa, no século XVIII e, posteriormente a democratização da escola no Brasil, nos séculos XIX e XX.

Essa problematização será feita a partir da discussão de alguns documentos jesuítas e salesianos, que fundamentaram a produção de práticas disciplinares na escola europeia, e que tiveram influência no modelo de escola implantado no Brasil. Também discutirei algumas leis do fim do século XIX e do início do século XX que organizaram o sistema escolar brasileiro, dando especial atenção para aquelas que determinam a restrição da educação de pessoas negras. Posteriormente, analisarei alguns documentos que normatizam a obrigatoriedade da educação básica, e as ações que visam incentivar e frequência escolar e punir a evasão.

1.1 FENÔMENO ESCOLAR: COMO A ESCOLARIZAÇÃO SE TORNOU OBRIGATÓRIA

A escola pública, inventada no século XVIII, juntamente com outras instituições modernas como os quartéis, os hospitais, as fábricas e os manicômios, tinha como objetivo produzir sujeitos conformados a determinados modos de se viver, a partir do disciplinamento de seus corpos (FOUCAULT, 2009).

Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, (1991), partindo de uma arqueogenealogia da escola moderna, analisaram o surgimento da educação pública para as classes populares na Europa em seus primórdios. Com uma segregação social camuflada num suposto discurso de igualdade do liberalismo, cada classe social tinha a escola que merecia, com critérios estabelecidos pelo Estado. Para os/as pobres, havia a chamada *escola de primeiras letras*. Ela não tinha como objetivo o acesso à cultura e ao conhecimento científico, destinados à nobreza e à burguesia, mas objetivava “[...] impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade, compostura, obediência, diligência, respeito à autoridade, amor ao trabalho e espírito de poupança” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991, p. 37).

Nesse contexto, muito mais que conhecimento, a escola deveria aplicar técnicas para manter a ordem, realizar os exercícios no menor espaço de tempo, eliminar as diferenças, penalizar as faltas, moralizar a sociedade.

Para tanto, a maquinaria escolar foi construída a partir do modelo de educação jesuítica, estabelecendo um sistema de conduta baseado na punição e na premiação. Um dos instrumentos utilizados para essa organização foi o documento jesuítico chamado *Ratio Studiorum*, de 1599. Documento referência para a organização curricular e disciplinar, apresentava 467 regras que normatizavam os trabalhos nos colégios jesuítas. Essas regras versavam sobre uma metodologia específica de trabalho, de currículo e de sanções para as faltas e transgressões (DALLABRIDA, 2001).

O historiador Norberto Dallabrida nos explica que a *Ratio Studiorum* “Forjou peças disciplinares da ‘maquinaria escolar’ jesuítica e católica, que seriam secularizadas e utilizadas pelos sistemas escolares formulados pela Ilustração e,

principalmente, pelo Estado Nacional Burguês” (DALLABRIDA, 2001, p. 134). Para o autor, a maquinaria escolar “[...] implicava o controle do tempo e do espaço, rígida hierarquia, emulação e competição entre os alunos, individualização das carreiras escolares, incitamentos à atividade permanente dos alunos” (DALLABRIDA, 2001, p. 142).

As constantes competições tinham como objetivo melhorar a performance e criar padrões a serem seguidos que, quando alcançados, seriam premiados. Essa premiação também era destinada aos/às mais esforçados/as. Esforço e sucesso passam a ser relacionados, colocando a desempenho insuficiente como resultantes da indolência e do desinteresse.

A *Ratio Studiorum* propunha o controle rigoroso do tempo e do espaço. Seu texto trazia descrições minuciosas dos modos apropriados de se comportar nas salas de aula. “Nas aulas, não vão de um lugar para outro; mas fique cada um no seu lugar, modesto e silencioso, atento a si e aos seus trabalhos. Sem a licença do professor, não saiam da aula” (*RATIO STUDIORUM apud DALLABRIDA, 2001, p. 146*). Esse detalhamento mínimo da conduta produziu a norma, que foi objetivando e subjetivando todos/as, até que seus corpos operassem a partir do esperado, sendo assim premiados/as. Uma das premiações era permanecer na escola.

Com a invenção da imprensa, a criação e distribuição dos manuais que tratavam da organização escolar se expandiram. Um dos manuais mais expressivos foi o *Conduite des écoles chretiennes*¹², de João Batista de La Salle, escrito em 1702, e problematizado por Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2009).

Dividido em três partes (*Des Exercises qui se fond dans l'école, et de la manière de les faire; Des moyens particuliers pour établir et maintenir l'ordre dans les classes e Conduite des Formateurs*¹³), tinha como objetivo a organização das escolas normais e técnico-profissionais pela igreja católica.

¹²Conduta das escolas cristãs [tradução da autora].

¹³Os Exercícios que se Fazem na Escola e a Maneira como se Devem Fazer; Os Meios para Estabelecer e Manter a Ordem; e Conduta dos Formadores [tradução da autora].

Na Segunda Parte, no capítulo III, intitulado *Defaults essentiels que le formateur doit corriger dans ses élèves*¹⁴, La Salle apresentava todos os defeitos de conduta a serem corrigidos durante o tempo em que as alunas e os alunos permaneciam nas escolas:

- 1º - la demangeoison de parler;¹⁵
- 2º - une trop grand activité qui dégènère en pétulance ;
- 3º - la legèreté ;
- 4º - l'empesement et la promptitude
- 5º - la duraté ;
- 6º - le dépit ;
- 7º - les acceptions de personnes ;
- 8º - la lenteur et la negligence ;
- 9º - la pusillanimité e la mollesse ;
- 10º - l'abattement et le chagrin ;
- 11º - la familiarité e la badinerie ;
- 12º - l'inconstance ;
- 13º - l'air evaporé, ou une trop grand concentration em soi-même ;
- 14º - la perte du temps (LA SALLE, 1838, p. 211).

Para corrigir esses defeitos, uma vasta tecnologia de controle dos corpos e dos comportamentos foi posta em ação, com o objetivo de conduzir as condutas. Dentre elas, temos os sinais, que correspondem a uma variedade de gestos que substituem as ordens. Foucault (2009) chamará esses sinais de *sistema de comando*, cuja eficácia está na brevidade e na clareza. Ao sinal, todos devem compreender o que deve ser feito e como deve ser feito: “[...] o que importa não compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente” (FOUCAULT, 2009, p. 159).

La Salle propunha maneiras de se punir quem não respondesse adequadamente aos sinais: por palavras, por penitência, pela palmatória, pela disciplina (chicote) e pela expulsão. Também recomendava premiações pela piedade, aproveitamento e assiduidade das alunas e alunos, demarcando a norma (Mario Alighiero MANACORDA, 2001).

¹⁴ Defeitos essenciais que a formadora deve corrigir em seus alunos [tradução da autora].

¹⁵ 1º - ansioso para falar; 2º - muita atividade que degenera em petulância; 3º - a leveza; 4º - empesamento e prontidão; 5º - a duração; 6º - o despeito; 7º - sentidos das pessoas; 8º - lentidão e negligência; 9º - pusilanimidade e suavidade; 10º - depressão e tristeza; 11º - familiaridade e ludicidade; 12º - inconstância; 13º - ar evaporado, ou muita concentração em si; 14º - a perda de tempo [tradução da autora].

No Brasil, a constituição de um sistema de educação público se deu apenas na década de 30. Antes disso, havia escolas principalmente nas províncias. Cabe ressaltar que a educação para mulheres foi autorizada com reforma do Marquês de Pombal¹⁶ (Sônia Maria FONSECA, 2006).

A historiadora Cynthia Greive Veiga (2008) analisa a implantação das escolas mineiras no século XIX, nos apontando que elas eram essencialmente destinadas às crianças pobres, negras e mestiças, pois a educação formal tinha como objetivo produzir a coesão social. Os/As filhos/as das classes mais abastadas não frequentavam essas escolas de pobres. Eles/as tinham professores/as particulares ou estudavam em casa. Nesse sentido, a discriminação étnica e racial nas escolas públicas acontece no nosso país há quase duzentos anos (VEIGA, 2008).

A instrução primária gratuita no Brasil Império era garantida para todos/as os/as cidadãos/ãs, legitimada pela Constituição de 1824 (BRASIL, 1824). Segundo a historiadora, “[...] a escolarização do povo apresentou-se como uma condição de homogeneização cultural” (VEIGA, 2008, p. 505).

Para garantir a frequência escolar, criou-se um aparato de vigilância operado pelos/as delegados/as ou inspetores/as de ensino, que conferiam os relatórios de frequência e analisavam os motivos que levavam os alunos a não irem para as escolas. A autora ressalta que a frequência era obrigatória apenas para os meninos. Para as meninas, ela só passou a ser exigida em 1882 (VEIGA, 2008).

Vários registros e relatórios foram produzidos a respeito da população que frequentava essa escola, descrevendo as condições de pobreza em que viviam, comportamentos que se afastavam daquilo que era considerado como a norma, ligando essas condições principalmente a estudantes negros/as. Eram descrições que os nomeavam negativamente, sempre em falta. O processo de

¹⁶As reformas educacionais de Pombal visavam a três objetivos principais: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo. Já em 1758 foi introduzido o sistema diretivo para substituir a administração secular dos jesuítas. Os diretores deveriam ocupar os lugares dos missionários e duas escolas públicas deveriam ser estabelecidas em cada aldeia indígena, uma para meninos e outra para meninas. Aos meninos se ensinaria a ler, escrever e contar, assim como a doutrina cristã, enquanto as meninas em vez de contar, aprenderiam a cuidar da casa, costurar e executar outras tarefas. Os diretores, diferentemente dos missionários, deveriam impor às crianças indígenas o uso do português e proibir o uso da própria língua” (Sônia Maria FONSECA, 2006, s.p.).

produções de discursos dos/as negros/as como uma população inferior “[...] na sociedade brasileira se fez por meio de práticas várias, entre elas o registro escrito ou como domínio do grupo que se autodenominou portador de atitudes civilizadas” (VEIGA, 2008, p. 506). Para a autora, a relação direta entre escravizados/as e negros/as apagava a existência de escolarização de negros/as que não estavam nessa condição, pois na época havia negros e negras livres.

A premissa de que os/as negros/as não estudavam porque eram escravos/as invisibilizou várias gerações que se beneficiaram da educação e que constituíram uma classe média negra no Brasil Império. Registros de professores/as negros/as também figuravam nesses relatórios, confirmando a sua frequência nas escolas. Esses registros são encontrados com maior frequência até 1835 (VEIGA, 2008).

A Lei n. 13, de 7 de abril de 1835 e o Regulamento 13, de 25 de maio do mesmo ano, implantados nas Minas Gerais, estabeleciam multas a serem pagas pelos/as pais/mães que não fizessem seus/suas filhos/as irem para as escolas (VEIGA, 2008). Surge, assim, um sistema de vigilância da infância que foi estabelecido para fiscalizar a frequência escolar. Os juízes de paz deveriam informar ao presidente da província o nome de todos os meninos que atendessem aos requisitos para a escolarização (idade, cor, ser liberto). Se os/as pais/mães não os enviassem às escolas, eram considerados omissos/as.

As listas de ‘pais/mães omissos/as’ eram afixadas em local público, provocando constrangimentos que fariam com que seus/suas filhos/as fossem à escola. Porém

[...] tal posição de “ilegalidade” não foi acompanhada da criação de condições para as crianças terem frequência regular na escola e, principalmente, aprenderem a aquilo que se esperava delas: o saber elementar escolarizado (VEIGA, 2008, p. 507).

Os motivos que as famílias alegavam para que os/as filhos/as não estudassem estavam ligados à pobreza, ao trabalho infantil, à dispersão da população, à distância das escolas, à administração pública, às limitações pedagógicas dos professores e das professoras. Para a historiadora, a evasão acontecia “[...] em razão da presença de uma dissonância entre a expectativa de

civilizar e o imaginário de uma população concebida como grupo inferior, de “difícil educação” (VEIGA, 2008, 507).

O acesso de negros/as à educação foi restringido pelo Decreto 1131, de 1854 (BRASIL, 1854), que tratava do *Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte*. Esse decreto proibiu os/as escravizados/as de frequentarem as escolas públicas, deixando sua instrução a cargo de professores particulares, o que só acontecia em casos isolados.

Alguns registros mostram que apesar dessa proibição, a população negra organizou o funcionamento de algumas instituições de ensino, como o primeiro colégio feminino, que foi fundado em Campinas, no ano de 1860. Também há registro do Colégio São Benedito, criado em Campinas em 1902, destinado a alfabetizar os/as filhos/as dos/as homens/mulheres de cor da cidade. Outra experiência foram as aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1891, em São Luiz do Maranhão. Existem ainda registros de ensino nos quilombos, como a escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, no Maranhão. Cabe ressaltar que muitos escravizados eram alfabetizados e tinham conhecimentos de leitura, escrita e cálculos, ensinando aos outros aquilo que sabiam (Marileia dos Santos CRUZ, 2005).

As desqualificações presentes nos relatórios e registros, bem como as condições desfavoráveis em que aconteceu a abolição da escravatura no Brasil contribuíram para a consolidação de ideias racistas, discriminatórias e preconceituosas em relação à população negra e pobre. Após a abolição, as mulheres e homens negros não receberam nenhum dinheiro ou compensação pelo tempo em que foram escravizados. Por isso, muitos tiveram que ir às ruas para buscar o seu sustento, sendo criminalizados posteriormente com a invenção do crime de vadiagem pelo Código Penal de 1889 (BRASIL, 1889). Essas questões serão mais bem problematizadas no Capítulo 4.

Com a consolidação da República, vários obstáculos foram utilizados no sentido de barrar o acesso da população pobre e negra na escola pública, como os exames de admissão e a escola seriada:

Para a escola pública deixar de ser indigente, foi necessário que também a sua clientela fosse outra – crianças de famílias de “boa procedência” –; pelo menos é o que podemos verificar, em geral, nos alunos das escolas públicas brasileiras, principalmente das principais capitais, até por volta da década de 60 do século XX (VEIGA, 2008, p. 514).

As políticas para o desenvolvimento socioeconômico dos anos 30, com a desejada aceleração da economia, proposta pelo modelo capitalista, impulsionou a criação de um sistema público de educação no Brasil que atendesse a todas as capitais e adentrasse o interior do Brasil (Marisa BITTAR; Mariluce BITTAR, 2012). Não podemos esquecer que o governo de Getúlio Vargas estava pautado nos ideais da eugenia e do branqueamento da população brasileira.

Dois modelos de educação disputavam a atuação nesse sistema: o conservador, apoiado pela igreja católica e pelos setores conservadores das oligarquias, e o liberal, influenciado pelas ideias da Escola Nova¹⁷, que preconizava o ensino público, gratuito e universalizado dos 7 aos 14 anos. Apesar de o modelo liberal ter mais empatia do governo, o setor conservador permaneceu tendo a concessão para oferecer serviços educacionais.

A década de 30 iniciou com a criação de dois órgãos estruturados para garantir a universalização da educação nos moldes necessários para a modernização da economia no Brasil: o Ministério da Educação e Saúde (1930) e o Conselho Nacional de Educação (1931).

O historiador porto-riquenho Jerry Dávila, em sua tese de doutoramento intitulada *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*, pesquisou como o racismo científico operou na escolarização brasileira na primeira metade do século XX. Analisando fotografias de formaturas durante 35 anos subsequentes, mostra como os professores e professoras negras foram desaparecendo das escolas normais, apontando para uma política de branqueamento de docentes no Rio de Janeiro (DÁVILA, 2006)

¹⁷Segundo Ana Cristina Pereira Lage (2006), “O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar-se se das práticas pedagógicas anteriores. No fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo “escolanovismo” da década de 20, já eram levantadas e colocadas em prática.[...] A grande diferença é que na década de 1920 a escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. O aluno assumia o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar. A aquisição da escrita tornou-se imprescindível dentro das capacidades fundamentais para o indivíduo (LAGE, 2006, s.p.).

As questões de raça, gênero e classe social influenciaram fortemente o sistema escolar da Primeira República até a Era Vargas, operando o racismo por meio do currículo, das seleções de alunos/as, das distribuições destes/as nas turmas, suas promoções e retenções, testes de aptidões e de medidas de capacidades, seleção e formações dos/as professores/as, programas de saúde e de higiene. A condição do branqueamento da população como um fator para o desenvolvimento livraria a população da degenerescência da raça (DÁVILA, 2006).

A Reforma Francisco Campos¹⁸ organizou a educação obrigatória em dois ciclos. O primeiro era chamado de primário, com acesso por matrícula e durava cinco anos. O segundo, chamado secundário, durava dois anos e a entrada se dava por uma prova de admissão, o que restringia o acesso. Mesmo com a obrigatoriedade da escolarização, o acesso não era universalizado, visto que poucos/as “[...] conseguiam superar todos os obstáculos para chegar até a escola, uma vez que o Brasil era predominantemente rural e escolas nas fazendas eram raras. Esse era o mais forte obstáculo à escolarização” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158).

Para as autoras, a urbanização é um aspecto que precisa ser considerado como fator de exclusão à educação formal no Brasil, como produtora de barreiras que impedem o acesso à escola. Esse entrave permanece para as populações do campo, mesmo com o desenvolvimento da malha viária, das melhorias e dos investimentos nas condições do transporte escolar (BITTAR; BITTAR, 2012).

Nos municípios da comarca pesquisada por essa tese, por exemplo, ainda existem problemas com o transporte escolar: em 2017, 6% das alunas e dos alunos em situação de evasão mencionou como motivo para ter deixado de estudar o transporte. Em 2018, esse índice se manteve, demonstrando que a dificuldade de chegar à escola permanece, mesmo com as ações tomadas pelo

¹⁸Em 1931, vários decretos efetivaram a legislação educacional conhecida como Reforma Francisco Campos, que estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante). Essa reforma restringiu-se aos níveis de ensino secundário e superior, os mais procurados pelas elites, não contemplando o ensino primário ou elementar e o ensino normal que permaneceram da alçada dos Estados. Francisco Campos foi ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, entre 1930 e 1934, durante o Governo Provisório instaurado com a Revolução de 1930 (Azilde L. ANDREOTTI, 2006, s.p.)

judiciário, determinando o fornecimento do transporte. Na entrevista com o juiz, foi relatada uma situação em que o transporte escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) levava três horas e meia para fazer o trajeto de todas as comunidades do interior até a escola, sendo cortado posteriormente, tornando o que já era difícil impossível.

A Constituição de 1934 reforçou a obrigatoriedade da Educação, atribuindo ao Estado e à família a função de efetivá-la. No ensino primário, a frequência escolar passou a ser obrigatória em todo o país, tornando-se um critério para a aprovação. O golpe de Estado e o governo na era Vargas trouxeram uma nova Constituição em 1937, colocando a educação como uma das ferramentas para o desenvolvimentismo (BITTAR; BITTAR, 2012).

A Reforma Capanema (1942-1946) pode ser considerada um avanço na garantia à educação pública brasileira, pois incorporou algumas reivindicações do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁹, de 1932

a) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; b) planejamento educacional (Estados, territórios e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino); c) recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário) estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios; d) referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158).

Essas reivindicações permitiram a organização do sistema de ensino, proporcionando o direito à escola pública, orçamento, planejamento, currículo, formação de docentes e plano de carreira. Essa Reforma também atribuiu ao ensino secundário um caráter técnico e profissional, que objetivava formar os/as trabalhadores/as necessários/as ao desenvolvimento da economia brasileira. Reflexos dos investimentos para essa nova atribuição foram a criação do SENAI (Serviço Nacional da Indústria) e o SENAC (Serviço Nacional de Comércio), que por serem instituições pagas e destinadas aos/às operários/as das indústrias e

¹⁹“Inicialmente, efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava educação tradicional, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola” (Diana Golçalves VIDAL, 2013, p. 3).

aos/às comerciários/as, elitizariam ainda mais o ensino secundário profissionalizante (BITTAR; BITTAR, 2012).

A obrigatoriedade da frequência na escola garantiria a necessidade da formação necessária para o trabalho nas indústrias, permitindo assim o desenvolvimento da nação. Para garantir essa formação, a evasão escolar se tornou crime no Código Penal de 1940 (BRASIL, 1940), com uma legislação imposta inicialmente pelo movimento nacionalista, e posteriormente pela pressão de organismos externos que colocavam o aumento da escolaridade como um fator determinante na diminuição de problemas sociais e o aumento do potencial de consumo.

Foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 que o acesso ao ensino fundamental passou a ser universalizado, com a obrigatoriedade da educação sendo ampliada para oito anos (BRASIL, 1971). Nesse período, houve uma expansão das escolas e o ensino profissionalizante foi implementado como uma política para garantir a formação de mão de obra especializada, atendendo às necessidades da mecanização da indústria.

A oportunidade de aprender uma profissão funcionava como uma forma de estímulo, que seduzia as classes mais populares com a oferta de emprego, destinando o Ensino Superior para as classes onde o trabalho não era uma urgência para os/as jovens. Porém, a discriminação racial no mercado de trabalho refletia o próprio processo de exclusão/expulsão dos alunos e alunas negras da escolarização formal (Sabrina MOEHLECKE, 2002).

Alguns projetos de lei começam a ser pensados para garantir um percentual de vagas para trabalhadores negros e trabalhadoras negras, como o que foi proposto por técnicos/as do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, em 1968, que reivindicava a criação de uma legislação que obrigasse as empresas privadas a contratar e a manter um percentual mínimo de empregados/as de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda). Porém, a lei nunca foi elaborada (MOEHLECKE, 2002).

Em 1983, o deputado federal Abdias Nascimento, no projeto de Lei número 1.332

[...] propõe uma ação compensatória, que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil (MOEHLECKE, 2002, p. 204).

O projeto não foi aprovado, mas abriu uma importante discussão sobre as ações afirmativas e a política de cotas para reparar os processos de exclusão da população negra dos benefícios de escolarização.

Aparentemente, a universalização da educação obrigatória ofereceria a oportunidade de acessar e de se beneficiar das vantagens da educação formal. Mas, na prática, isso não aconteceu. Havia muita diferença na estrutura e nos recursos, tanto humanos quanto materiais, entre as escolas de primeiro grau, conforme seu zoneamento e as classes sociais que ensinavam. Diferenças estas que mostravam a precarização que restringia o acesso e os benefícios da escolarização, que se configuravam em uma escola onde

[...] funcionava o turno intermediário, com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação. A escola na qual era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado (BITTAR; BITTAR, 2012, p.163).

Com a redemocratização do Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) trouxe alguns avanços para os sistemas de educação brasileiros. Dentre eles, podemos elencar os relativos à Educação Infantil, que passa a ser um direito; à Educação Especial, que possibilita a frequência de pessoas com deficiência no ensino regular; e à necessidade de os sistemas de ensino atender às especificidades de sua população escolar.

A partir da nova LDBEN (BRASIL, 1996), várias políticas de ampliação e de garantia de acesso à educação para os diversos segmentos foram sendo criadas. No Ensino Superior, podemos citar o *Programa Universidade Para Todos* (ProUni – 2005); o Programa do Governo Federal de *Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras* (REUNI – 2007) e a criação de cotas para acesso ao Ensino Superior (2012)²⁰.

O *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (FUNDEF), com foco no ensino fundamental, que se transformou em 2006 no *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação* (FUNDEB), provocou impacto sobre a educação básica, estendendo o orçamento para a Educação Infantil e o Ensino Médio. Em 2009, a obrigatoriedade da educação básica passou a abarcar a faixa etária dos 4 aos 17 anos, também ampliada para a Educação Infantil e o Ensino Médio (Carlos Roberto Jamil CURY, 2016).

Porém, com as mudanças políticas ocorridas em 2016²¹, o cenário até então promissor para a educação brasileira vai se transformando: limitação de acesso, cortes do orçamento, reforma curricular pautada na priorização da Língua Portuguesa e da Matemática na grade curricular. O ano de 2017 fechou com a

²⁰Em 2003, a UERJ implementa as cotas. Porém, sua legalidade só é determinada pelo Supremo Tribunal Federal em 2012.

²¹Em 2016, a presidenta eleita Dilma Rousseff foi destituída do cargo, sob a denúncia de irregularidades na gestão do orçamento em processo de impeachment, ou seja, de impedimento da continuidade do seu mandato. As irregularidades não foram comprovadas, o que caracterizou um golpe de estado. Assume então o vice-presidente, Michel Temer, com ações neoliberais que rapidamente modificam as políticas do Ministério da Educação. Duas mudanças mais polêmicas na área da Educação merecem destaque. A primeira é a proposta de congelamento do orçamento por 20 anos, que resultará na intensificação da precarização dos serviços na Educação, com a falta de investimentos. A segunda são as alterações na Base Nacional Curricular Comum. Em 2018, assume o presidente eleito Jair Bolsonaro, que efetua outras mudanças radicais no Ministério da Educação, contingenciando mais de 30% do orçamento das universidades federais, interferindo na autonomia das universidades, indicando reitores e reitoras aliados, sem respeitar a lista tríplice enviada pelas universidades. Nesse contexto, as políticas de cotas correm sérios riscos.

aprovação da *Base Nacional Curricular Comum*²², com um texto final muito afastado de seu propósito original.

A reforma do Ensino Médio²³ precarizou ainda mais a formação das alunas e dos alunos, limitando as chances de ingresso no Ensino Superior e direcionando-os para os cursos profissionalizantes. O direcionamento para um ensino técnico compartilhado entre escolas e empresas juntamente com a

²²Segundo o Ministério da Educação, a Base Nacional Curricular Comum é “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos (e alunas) devem desenvolver” (BNCC, 2017, p. 7). O documento começou a ser elaborado em 2013, com apontamentos e contribuições de professores e professoras do Brasil todo, de instituições colegiadas e dos Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação. Porém, com as mudanças ocorridas após o golpe de 2016, o texto foi alterado, provocando significativas mudanças em seu conteúdo. A Diretoria da Associação Nacional de Pesquisas em Pós-Graduação em Educação (ANPED) elaborou um documento em 2017, onde manifestava suas preocupações com a BNCC:

“A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;

•É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta ‘volta’ das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;

•A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;

“A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças” (ANPED, 2017, s.p).

²³Segundo o Ministério da Educação, “O currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida” (BRASIL, 2018a, s.p)

A ANPED apresentou ao Conselho Nacional de Educação um documento que questionou a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio, apresentando como principais pontos:

- o desvinculamento desse segmento da educação Básica;
- os efeitos do detalhamento de conteúdos, habilidades e competências apenas das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, mostrando a clara ênfase nessas áreas do conhecimento, o que “representa um esvaziamento do currículo do Ensino Médio, que atingirá especialmente a população mais pobre desse país atendida pelas escolas públicas, que convivem majoritariamente com o descaso governamental, com a falta de professores e condições efetivas para a oferta do ensino” (ANPED, 2018, s.p). A BNCC prevê que as demais áreas ficam a cargo da organização dos estados, que devem priorizar as suas necessidades. Ou seja, o ensino das demais áreas deixa de ser obrigatório.
- a crítica à ênfase nas competências dissociadas do conteúdo, alinhando-se com as recomendações da escola como um lugar onde o saber-fazer se sobrepõe à formação humana integral, presente na LDB.
- a política de educação em tempo integral, que não objetiva atender a toda a demanda, e tenderá a criar ilhas de excelência e provocar distorções na própria noção de qualidade do ensino.
- a redução de componentes, limitando e segregando aqueles que tiverem acesso somente ao mínimo previsto pela BNCC, acentuando as desigualdades entre as juventudes brasileiras, pois não existem

flexibilização dos critérios de ingresso no programa de estágio (mal) remunerado garantem mão de obra barata sem direitos trabalhistas.

A ameaça constante de aprovação do *Programa Escola Sem Partido*²⁴, que visa acabar com a autonomia das escolas e das professoras ronda os parlamentos. Mesmo com a nota técnica 01/2006, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, do Ministério Público Federal, que declara a sua inconstitucionalidade (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2006), vai sendo aprovado em suas votações nos municípios e no congresso, mesmo com pareceres jurídicos desfavoráveis, resistências e protestos.

Esse quadro de retrocessos potencializado no atual governo de Jair Bolsonaro reedita a função da escolarização formal como conformadora e demarcadora das divisões sociais. Muito mais que a mão de obra qualificada para o mercado, a disputa pela condução das condutas das alunas e alunos hoje objetiva eliminar as resistências e criminalizar as dissidências.

1.2 SITUAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR – PROGRAMAS E PROJETOS SOCIAIS QUE TÊM COMO ALVO A FREQUÊNCIA ESCOLAR

As análises das práticas que constituem a judicialização da evasão escolar me permitem constatar que a obrigatoriedade da escolarização da população de 4 a 17 anos faz funcionar todo um aparato que vai agir sobre a infância e a adolescência, produzindo uma vigilância constante sobre seus modos de viver.

garantias de que as redes estaduais oferecerão a parte diversificada para todas as escolas. (ANPED, 2018)

²⁴ O Programa Escola sem Partido foi criado pelo advogado Jorge Nagib, em 2004. Segundo a página da instituição, é uma proposta de lei contra a doutrinação política e ideológica. Vejamos suas proposições: “A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores. Por outro lado, a exposição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais, viola o art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” Essas práticas, todavia, apesar de sua manifesta inconstitucionalidade e ilegalidade, tomaram conta do sistema de ensino. A pretexto de “construir uma sociedade mais justa” ou de “combater o preconceito”, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para “fazer a cabeça” dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, s.d., s.p.) Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acessado em 14/07/2018.

Essas etapas da vida são consideradas pela Psicologia, pela Medicina e pela Pedagogia uma fase determinante para o desenvolvimento humano, tendo suas condutas normatizadas por saberes produzidos que traçam o percurso esperado e necessário para a produção do sujeito denominado como bom cidadão, ou seja, aquele que cumpre os deveres e exerce seu direito de cumpri-los.

Para proteger a infância e a adolescência dos riscos iminentes que possam provocar desvios, biopolíticas²⁵ operam por meio do dispositivo pedagógico, produzindo modos de viver adequados aos interesses que o Estado institui para essa população.

Mas, como opera o dispositivo pedagógico? Antes de problematizar o seu modo de ação e seus efeitos, é importante compreender o que é o dispositivo. Michel Foucault (2014, p. 45) definiu esse conceito a partir de três aspectos:

O que eu tento descobrir sob esse nome é, primeiramente, um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar, o que gostaria de descobrir no dispositivo é exatamente a natureza do laço que pode existir entre esses elementos heterogêneos [...] Em terceiro lugar, por dispositivo entendo uma espécie – digamos – de formação, que, em um dado momento histórico, teve por função maior responder a uma urgência. O dispositivo tem, pois, uma função estratégica dominante.

O dispositivo é tudo o que age sobre o sujeito, objetivando-o e subjetivando-o. Sua função é estratégica, pois é um efeito de uma problemática que surge, “[...] constituindo-se como uma formação: discursiva, legal, administrativa, epistêmica, moral etc. Enfim, o dispositivo desenha e possibilita um jogo de poder entre seus vários elementos e os sujeitos nele implicados” (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 628).

²⁵Segundo Foucault (1988, p. 134), “deveríamos falar de ‘biopolítica’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana”. Os saberes produzidos sobre os modos de se viver da população produzem tecnologias de condução das condutas, as biopolíticas. O conceito será problematizado durante o texto.

O dispositivo pedagógico é um conceito cunhado pelo filósofo francês René Schérer, em 1974, a partir dos trabalhos de Michel Foucault, problematizado nesse texto a partir da leitura de Silvio Gallo e Alexandre Carvalho (2017). O dispositivo pedagógico é composto por “[...] discursos e pensamentos, mas também instituições e arquiteturas, leis e ações de administração, proposições filosóficas e verdades científicas, máximas morais e religiosas” (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 627).

Esse dispositivo age na *sociedade pedagogizada*, onde se determina que “[...] alguém só aprende quando um outro (o mestre) ensina, gerando uma hierarquização na aquisição e na relação com os saberes que impossibilitam uma efetiva emancipação intelectual” (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 624). Os autores trabalham com a hipótese de que o dispositivo pedagógico primeiro pedagogizou a escola, e depois se estendeu à sociedade, a partir do século XVIII. Nesse sentido, ele se constitui como um conjunto heterogêneo, disposto na forma de uma rede, que engloba todas as instituições, produzindo sujeitos.

Os autores nos apontam que as pedagogias tanto oficiais, que organizam o modo de funcionamento das escolas, como as utopias pedagógicas, que apresentam alternativas à escolarização, são marcadas por uma perversão pedagógica, colocando para a educação a função de conformar as crianças “[...] a um dado padrão social. Inventamos uma *infância* e enquadrámos a criança nesta categoria, de modo que ela precisa ser *conduzida* (eis aí o papel da pedagogia) à vida adulta” (CARVALHO E GALLO, 2017, p. 625).

O interesse na infância está no fato dela conter o/a homem/mulher a ser alcançado/a. Essa perversão seria o elemento de coesão do dispositivo pedagógico “[...] perverter a criança, conformá-la à visão dos adultos, num ser inocente e assexuado é aquilo que une as várias linhas de forças materiais e imateriais deste dispositivo” (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 628).

O que está em jogo não é aquilo que se refere a cada escola ou a cada sistema de ensino, mas uma ideologia pedagógica que atravessa essas esferas, produzindo os processos educativos contemporâneos. São esses processos que produzem a criança a partir de uma *pedagogização integral*, que opera a partir do

dispositivo pedagógico, transformando a criança no resultado do conceito de infância inventado pelos adultos (CARVALHO; GALLO, 2017).

Os autores apontam que criticar a escola como ela se apresenta hoje não tem efeito, visto que a ideologia pedagógica continua operando pelo dispositivo pedagógico, diluída pelas malhas sociais e suas instituições: comunicação de massa, aparelho judiciário, religiões, família, mercado de trabalho, pesquisa científica. E escola é uma peça importante na maquinaria que faz operar o dispositivo pedagógico, mas não é a maior responsável. Ele está nas instituições e nas relações. A desescolarização não impediria a infantilização das crianças, visto que o dispositivo pedagógico está espalhado por todo o tecido social (CARVALHO; GALLO, 2017).

Nesse sentido, a escola é “[...] uma máquina de poder que coloca em operação o dispositivo pedagógico” (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 630). Para compreender esse funcionamento, os autores nos sugerem que é preciso prestar atenção nas correias e nas engrenagens que fazem circular os fluxos de poder perversos, que vão conformando as crianças na infância descrita pelas biopolíticas.

Essa máquina de poder opera em dois níveis. O primeiro faz o poder circular pelos fios e engrenagens fundantes que constituem a escola moderna. Em outro nível, opera nas minúcias das particularidades de cada escola. Desse modo, se utilizando das tecnologias disciplinares e biopolíticas, o dispositivo pedagógico vai enquadrando as crianças na infância, até produzir nelas o adulto esperado pela sociedade. Eles transformam e constituem novas subjetividades. É nessa relação de poder e saber que se produzem os sujeitos (LARROSA, 1994).

Jorge Larrosa (1994) nos explica que existem diferentes modalidades da construção da pessoa consigo mesma. O sujeito pedagógico é produzido a partir da objetivação (que é o efeito da normalização a partir das práticas pedagógicas) e da subjetivação (que são práticas que produzem relações da pessoa consigo mesma). A partir desses processos, os sujeitos são posicionados como falantes, confessantes, que produzem uma verdade sobre si mesmos.

Para o autor, existem cinco dimensões que constituem os processos de subjetivação operados pelo dispositivo pedagógico. A primeira dimensão é a ótica, que constitui e determina o que é visível do sujeito para si próprio. A dimensão discursiva está relacionada aquilo que se diz sobre si mesmo/a, a maneira como se vê e transmite essa visão de si. A terceira dimensão é chamada de jurídica, e tem relação com as normas e valores que regem o julgamento que se faz de si mesmo/a. A narrativa aparece como a quarta dimensão, e permite que se produza uma construção temporal de si, a autoidentidade. A quinta dimensão é a prática, e determina o que cada um/a pode e deve fazer consigo mesmo/a (LARROSA, 1994).

Essas dimensões nos mostram que responder a um processo por abandono intelectual objetiva e subjetiva os alunos, as alunas e seus familiares, produzindo experiências que em si os/as colocam fora da norma. É o fato de responderem a um processo e de serem judicializados/as que demarca a sua exclusão. Elas fazem com que os sujeitos produzam experiências de si, como efeito do dispositivo:

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. [...] sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas (LARROSA, 1994, p. 57).

Para Marcio Alves da Fonseca (2011), a sobreposição dos processos de objetivação e subjetivação constitui a forma de individualidade no presente. Esses processos operam a partir das tecnologias disciplinares, que objetivam, e das tecnologias da confissão, onde o falar de si é efeito dos discursos produzidos sobre o sujeito.

Os processos de objetivação têm relação com as práticas que transformam o sujeito em um objeto. Foucault (2009) nos mostra como, a partir dos mecanismos disciplinares, a criança foi submetida à norma imposta pela invenção da infância, fazendo incidir sobre seu corpo tecnologias disciplinares, até que fosse transformada no sujeito moderno dócil e útil.

Os processos de subjetivação são aqueles que constituem o indivíduo moderno (FONSECA, 2011). Essa constituição se dá a partir de uma identidade que lhe foi atribuída pelo dispositivo pedagógico como própria e que transforma a criança em aluno/a (Jorge RAMOS DO Ó, 2007).

Os processos de objetivação e de subjetivação operam de maneira justaposta, fazendo funcionar seus mecanismos e estratégias na constituição do sujeito (FONSECA, 2011). Eles se deslocam a partir das várias instituições modernas, garantindo que ninguém escape. Quando isso acontece em uma instituição, outra é recrutada para fazer o dispositivo operar. Esse deslocamento aparece na judicialização da evasão escolar. Quando as escolas esgotam as tentativas de fazer o aluno ou a aluna voltar, fazem a denúncia ao judiciário, que passa a operar sobre a evasão e sobre o aluno ou a aluna nesta condição.

Para compreender os deslocamentos do dispositivo pedagógico e a produção de sujeitos pela escola, precisamos entender como as tecnologias biopolíticas vão operando a partir das novas configurações econômicas que surgem a partir do século XVIII, como a consolidação do Estado.

No curso *O Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008b) vai problematizar o deslocamento do Estado déspota e policialesco do fim do século XVII, que tinha como objetivo aumentar o poder do soberano, para um Estado de Direito, que visava fortalecer as relações econômicas. Nessa nova racionalidade, o problema principal era o exercício do poder político com base na economia de mercado.

No Estado de Direito, os atos administrativos precisavam estar enquadrados em regulamentações, podendo acontecer apenas no âmbito da lei. Foucault (2008b, p. 234) nos aponta que na segunda metade do século XIX,

[...] o Estado de Direito não é mais simplesmente um Estado que age de acordo com a lei e no âmbito da lei. É um Estado em que há um sistema de Direito, isto é, leis, mas também instâncias judiciárias que vão arbitrar as relações entre os indivíduos, de um lado, e o poder público de outro.

A lei vai operar a partir de um sistema de vigilância constante do exercício das liberdades, prevenindo desvios. Para tanto, produziu-se toda uma maquinaria de vigilância, operada pelo dispositivo de segurança, que é constituído pela

[...] gestão de casos, riscos, perigos, crises, que de alguma forma ameaçam a vida da população, não eliminando totalmente os acontecimentos nefastos, mas favorecendo os processos homeostáticos que tendem a restabelecer um ponto de equilíbrio otimizado (León FAHRI NETO, 2007, p. 122).

A constatação de que algumas crianças e adolescentes escapam à captura do dispositivo de segurança, que garante que as biopolíticas endereçadas e eles/as operem, se evadindo da escola, tornou necessário estender ao sistema judiciário essa maquinaria, judicializando a vida escolar.

A ameaça de criminalizar alunas e alunos, bem como suas famílias faz funcionar o dispositivo de segurança, que em nome de minimizar os riscos que seriam disparados pela evasão, fortaleceu o dispositivo pedagógico operado pela Rede de Atenção Psicossocial, e que reproduz em seus efeitos o biopoder.

Estar em situação de evasão oferece riscos. Fora da escola, não há a possibilidade de monitoramento constante, podendo assim se desviar e não desenvolver as competências e as habilidades necessárias para o prometido ingresso no mercado de trabalho. Conseqüentemente, não haverá a autogestão, onerando o Estado. E, por fim, não haverá potencial de consumo.

No intuito de garantir algum potencial de consumo a toda a população, o Estado vai produzir a *Política Social* que tem como objetivo assegurar as condições mínimas de sobrevivência e a garantia de poder exercer algumas liberdades.

Para tanto, deverá garantir a “[...] capitalização mais generalizada possível para todas as classes sociais, que terá por instrumento o seguro individual e mútuo, que terá por instrumento enfim a propriedade privada” (FOUCAULT, 2008b, p. 198). Foucault denominou esse deslocamento como *política social privatizada*.

Considerando esse contexto, podemos compreender porque a educação passa a ser um direito. É nas escolas que acontece prioritariamente essa capitalização, que vai moldando os corpos individuais para cada lugar. Quem escapa a essa captura precisa ser reconduzido ou penalizado. Para fazer funcionar a maquinaria escolar e corrigir os desvios, a evasão escolar é tornada

crime. Vejamos como a legislação vai regulamentando a criminalização da evasão escolar.

O direito à Educação gratuita e obrigatória foi normatizado no Brasil na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), se expandindo para os outros Estados. Cabe ressaltar que a gratuidade na educação já existia antes dessa data apenas no Distrito Federal, que na época estava situado no Rio de Janeiro (Juliana KRUG, 2011).

Em seu artigo 149, a Carta Magna declarava que

[...] a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, s/p).

O texto da lei nos mostra que a Educação tinha uma função primordial no desenvolvimento econômico da nação, refletindo os ideais liberais. A obrigatoriedade da escolarização aparece como uma garantia desse direito, cabendo à família viabilizá-la. Também menciona especificamente os/as estrangeiros/as, que era a grande aposta das políticas eugenistas para o desenvolvimento econômico do Brasil.

Como o objetivo da educação era a moralização e a produção de trabalhadores e trabalhadoras que fortalecessem a ideia de nação, era muito importante para o Estado que todos/as passassem por essa produção do *espírito brasileiro*. Esse projeto de nação exigia que todas as famílias matriculassem seus filhos e suas filhas nas escolas. Para garantir que isso acontecesse, a evasão escolar passa a ser criminalizada no Código Civil de 1940, em seu artigo 246: “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena – detenção, de quinze dias a um mês, ou multa” (BRASIL, 1940).

Cabe ressaltar que a multa para os *pais omissos* já existia nas Minas Gerais em 1835. O Código Civil de 1940 só vem regulamentar em âmbito nível nacional uma prática que já acontecia. Por trás desse aparente esforço para que todas as crianças fossem à escola, havia barreiras e obstáculos que demarcavam quem eram os que deveriam estar lá.

A obrigatoriedade de exercer o direito à escolarização vai ganhando novas legislações que colocam a norma em funcionamento. Mais recentemente, ela foi reafirmada na Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação para todos (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Capítulo IV intitulado *Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer* determina em seu artigo 53 que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, s.p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 12, inciso VII, determina que seja dever das/os gestoras/es “[...] informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 1996, s.p.).

A LDBEN também prevê a comunicação da evasão a outras instâncias que operam no dispositivo pedagógico. Em seu inciso VIII, determina que a gestão escolar tenha obrigação de

[...] notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (BRASIL, 1996, s.p.).

Veremos agora alguns programas e projetos que objetivam promover o acesso e a permanência na escolarização obrigatória, previstas na LDBEN e no ECA: o *Programa Bolsa Família*, o *Projeto Fica Comigo* e o *Projeto Combate à Evasão Escolar*.

1.2.1 O Programa Bolsa Família e o Sistema Presença

O Programa Bolsa Família é um programa de distribuição de renda, criado em 2003, que faz parte do *Plano Brasil Sem Miséria*. O objetivo dessa política social é combater a pobreza e a desigualdade social, promovendo a mobilidade social e econômica de famílias em situação de extrema pobreza.

Também objetiva que essas famílias acessem direitos básicos, possibilidades de formação profissional e garantia de uma renda mínima. Mensalmente, as famílias recebem um benefício em dinheiro numa conta bancária, se cumprirem as condicionalidades, que são compromissos de promover o acesso à educação, à saúde e à assistência social, oferecendo a inclusão social (BRASIL, 2015c).

As condicionalidades estão vinculadas às áreas da Educação, Saúde e Assistência Social. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), e “[...] não têm uma lógica de punição; e, sim, de garantia de que direitos sociais básicos cheguem à população em situação de pobreza e extrema pobreza (BRASIL, 2015b, s.p.)”.

Na área da Educação, para a família receber o benefício, é preciso que adolescentes de 16 e 17 anos estejam matriculados/as na escola, e que sua frequência seja de pelo menos 75%. Já para a faixa etária entre 0 a 15 anos, é exigida a matrícula e a frequência escolar mínima de 85%. As crianças e adolescentes em situação de maior vulnerabilidade devem participar dos programas extraescolares existentes. Em 2016, 85,6% de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos cumpriram a condicionalidade da frequência escolar (Martha Daniela CARBONI, 2017), demonstrando bons resultados alcançados pelo Programa.

Não é somente na frequência escolar que os resultados são positivos. Na aprendizagem também encontramos bons resultados, como as premiações dos beneficiários e das beneficiárias nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Segundo o Ministério de Desenvolvimento Social, 2.717 medalhistas e menções honrosas têm famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CADÚnico²⁶). Destes, 999 são beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2018c).

Na área de assistência social, os familiares devem garantir que as crianças e adolescentes entre 0 e 15 anos não trabalhem ou estejam em situação de risco. A frequência escolar deve ser acima de 85%. Também devem frequentar serviços socioeducativos (BRASIL, 2015b).

²⁶ O Cadastro Único será definido e suas funções apresentadas logo à frente nesse capítulo.

Na área da saúde, as gestantes devem realizar o pré-natal e as lactantes precisam fazer o acompanhamento periódico da saúde do bebê, com a vacinação e o monitoramento do desenvolvimento e do crescimento a partir da avaliação periódica da criança entre os 0 e 7 anos. As adolescentes e mulheres entre 14 e 44 anos também precisam fazer o acompanhamento médico determinado pelo cronograma (BRASIL, 2015b).

Cabe ressaltar que não há nenhuma condicionalidade relacionada aos homens da família. Se por um lado, o Programa garante o acesso aos serviços de saúde, por outro reforça a ideia de que a mulher deve cuidar dos filhos, das filhas e de sua saúde, para assim poder continuar cuidando da família.

O *Bolsa Família* (BRASIL, 2015b) faz a integração e a articulação de várias políticas sociais, objetivando o desenvolvimento econômico e a diminuição da vulnerabilidade. É estruturado em três eixos. O primeiro é o complemento de renda, com transferência mensal de valores, calculada a partir das condições socioeconômicas da família (BRASIL, 2018b).

O segundo eixo é o acesso aos direitos, as chamadas condicionalidades. Somente as famílias que garantem o acesso e permanência com frequência satisfatória na educação formal, condições de nutrição, de saúde e de imunização e frequência nos programas oferecidos pelos *Centros de Referência em Assistência Social* (CRAS) recebem os benefícios (BRASIL, 2018b).

O terceiro eixo diz respeito às articulações com outras ações que visam estimular e promover a mobilidade econômica e social das famílias, objetivando sua autonomia e independência, para que assim deixem de necessitar do programa futuramente (BRASIL, 2015b).

Para a inclusão no *Bolsa Família*, é preciso que as famílias se enquadrem em critérios de renda. São as famílias em situação de pobreza, com renda mensal de R\$85,01 até R\$177,00 *per capita*; e as famílias em extrema pobreza, com renda mensal *per capita* até R\$89,00. Esses valores foram atualizados em 2018 (BRASIL, 2019).

Têm direito as famílias que possuem:

- Famílias com gestante: R\$41,00 durante os nove meses.

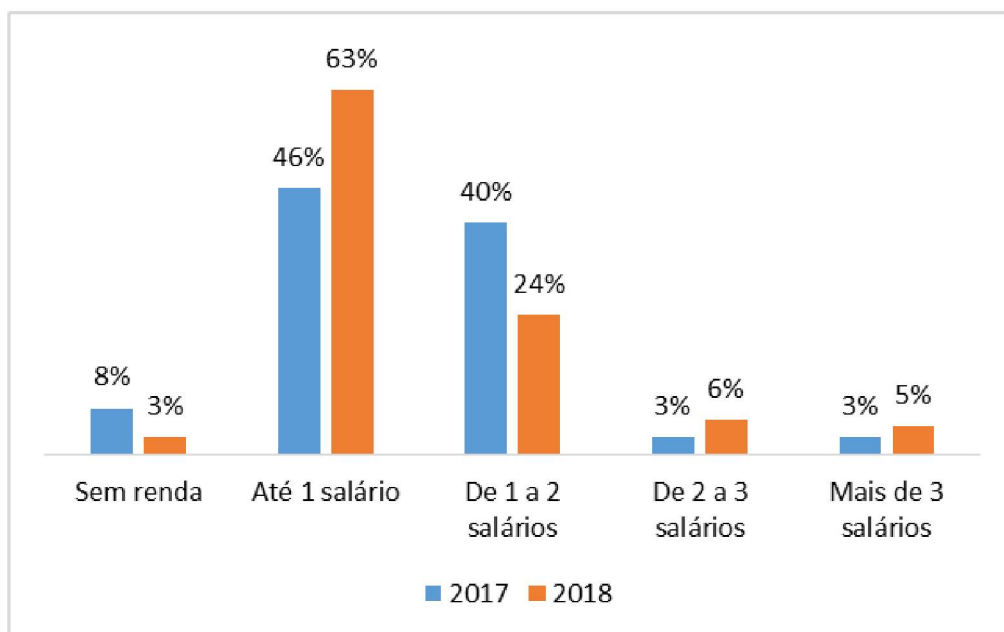
- Crianças e adolescentes até 15 anos: R\$41,00 por filho/filha até o limite de cinco pessoas;
- Adolescentes de 16 a 17 anos: R\$48,00 até o limite de duas pessoas; (Brasil, 2019).

Existe um limite de valor para o benefício: a soma de mães nutrizes, ou seja, as mães que amamentam, crianças e adolescente não pode ultrapassar cinco pessoas e o número máximo de jovens são dois por família (BRASIL, 2015c). Dessa forma, o argumento de que as famílias pobres têm muitos/as filhos/as para receberem o Bolsa Família não possui fundamento.

O cumprimento da frequência escolar é a condicionalidade que mais interessa para essa tese. Os campos *Renda Familiar* e *Benefício do Bolsa Família* foram inseridos nos *Questionários Evasão Escolar* somente no ano de 2017, e apresentaram índices que comprovam a relação entre a pobreza, a exclusão da educação formal e a criminalização da evasão escolar.

Vejamos os seus resultados, comparando os anos de 2017 e 2018:

GRÁFICO 1 – RENDA FAMILIAR



FONTE: Questionários Evasão Escolar, 2017 e 2018

O item *Renda Familiar* foi preenchido em 94% dos questionários em 2017 e 92% em 2018. O percentual das famílias com renda até um salário teve um aumento em 2018, mas a renda entre um e dois salários diminuiu.

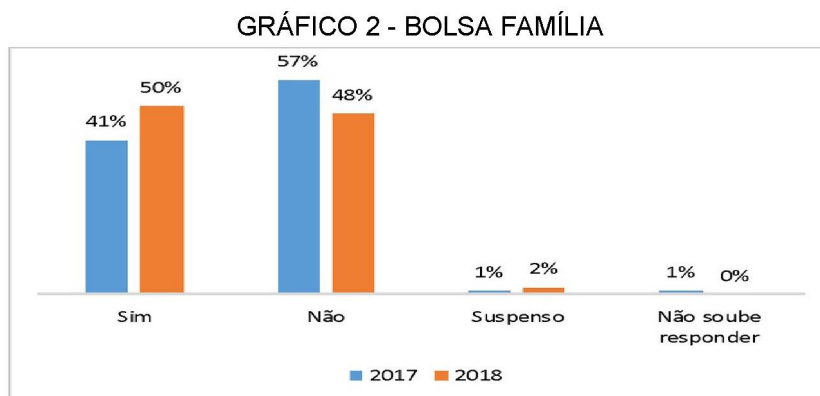
Para a equipe do *Projeto Combate à Evasão Escolar*, o perfil das pessoas convocadas para as audiências extrajudiciais é composto por pessoas pobres, em situação de vulnerabilidade e de fracasso escolar:

[...] são as famílias mais vulneráveis, as mais pobres, né? Geralmente, são famílias com crianças que já sofreram outras formas de violação de direitos

[...]

Eu não tenho dúvida que o público da evasão é as minorias, os vulneráveis. São as meninas, são os adolescentes em conflito com a lei, o pessoal da Sala de Recursos, que muitas vezes não teve acesso no tempo certo, é o pessoal com dificuldade de aprendizagem que a escola não conseguiu, ali, fazer um trabalho de recuperar, né? Não culpando a escola, porque são 30 alunos ali pra escola observar, é muita gente...

Com relação ao *Bolsa Família*, 85% das famílias responderam ao questionário em 2017. Destas, 41% recebia o benefício. Em 2018, foi possível identificar esses dados nas famílias que não compareceram nas audiências extrajudiciais, através das matrículas, com informações de 91% das famílias convocadas. Nesse ano, 48% recebiam o benefício. Vejamos o gráfico comparativo entre 2017 e 2018:



FONTE: Questionário Evasão Escolar 2017, 2018 e SERE.

O número maior de famílias beneficiadas em 2018 não se deve ao aumento da concessão do benefício, mas a possibilidade de buscar os dados em duas fontes.

O cruzamento dos campos *Renda Familiar* e *Bolsa Família* de 2017 mostrou que 40% famílias sem renda ou com renda familiar até um salário mínimo não recebiam o benefício. Em 2018, o percentual de famílias não beneficiadas nestas condições é de 59%. Ou seja, muita gente que precisaria não se beneficia do Programa.

A condicionalidade da Educação é monitorada pelo *Projeto Presença*, criado em 2005, pelo Ministério da Educação, e se estruturou em quatro etapas. A primeira consistiu no cadastramento dos alunos, alunas, professoras, professores e escolas. Posteriormente, resultou na criação do *Sistema Nacional de Acompanhamento da Frequência Escolar*, o SAFE, com a inclusão no programa *Bolsa Família* a partir de 2006, do *Censo Escolar em Tempo Real* e a integração com o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*, o SAEB (BRASIL, 2018b).

O *Projeto Presença* possui um banco de dados específico, que objetiva controlar a frequência escolar dos/as beneficiários/as do *Bolsa Família*, monitorando as faltas e os motivos da infrequência ou evasão escolar. Também possui campos para informações detalhadas sobre os professores e sobre as escolas. Cada aluno recebe um *Número de Identificação Social (NIS)*, para acompanhamento da frequência e para unificação dos programas sociais do governo federal. Os/As professores/as são identificados/as pelos números do PIS ou PASEP²⁷. Esses dados são alimentados e utilizados por coordenadores estaduais e municipais, e por operadores do *Bolsa Família* nas escolas (BRASIL, 2018b).

Em 2018, o *Projeto Presença* passou a se denominar projeto *Presença 2108*, com o objetivo de aperfeiçoar a coleta de informações do Censo Escolar, passando a ser administrado pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, o INEP. Apresenta os seguintes benefícios:

²⁷ Programa de Integração Social - PIS e Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público – PASEP.

- O Projeto Presença é uma importante ferramenta de acompanhamento e monitoramento escolar dos alunos de nível básico de crianças e adolescentes em situação de pobreza ou de pobreza extrema.
- Os dados são atualizados sempre, produzidos e sistematizados para que gestores públicos tenham informações para gestão de recursos públicos educacionais e melhoramento das condições e qualidade da educação brasileira.
- O programa possibilita a prática de políticas públicas eficientes para esses jovens que se encontram em vulnerabilidade social. Sistematiza informações necessárias para melhor conhecimento das crianças e adolescentes para que o governo pratique políticas para o cumprimento regular da frequência escolar.
- O projeto Presença enfatiza a importância da escola na vida dos jovens, como um item básico de direito social das pessoas e também alerta possíveis violações contra os direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 2018b, s.p.).

Esse monitoramento digital das famílias beneficiadas e do cumprimento das condicionalidades faz parte de um sistema de produção de dados sobre os modos de se viver dos/as pobres, operado pela Ação Social, Saúde e Educação, chamado *Cadastro Único*, ou CADÚnico. Esse cadastro é responsável pelo registro de dados econômicos e sociais de cada família, e informações sobre os acessos à saúde, educação, renda e trabalho de todos/as os/as integrantes da família. São esses conjuntos de dados que vão criar os perfis habilitados para acessar os benefícios sociais oferecidos pelo governo (CARBONI, 2017). É também esse cadastro que vai monitorar a pobreza e a miséria no Brasil.

Temos aí instalado um sistema de vigilância, que objetiva monitorar as condutas da população, que serviria de base estatística para o planejamento de políticas públicas para a melhoria nas condições da educação, mas que na prática não produz ações permanentes e robustas no combate à violação de direitos, ao acesso e à permanência na escola das populações mais pobres.

Vejamos alguns dados que confirmam essa ineficiência: 91,1% de pessoas com 16 anos, e que cursaram pelo menos o Ensino Fundamental completo da população 25% mais rica está frequentando a escola, contra 60,9% da população 25% mais pobre. O acesso à escola dos adolescentes de 15 a 17 da população 25% mais rica é de 83,6%, contra 52% da população 25% mais pobre (Adriana Dragoni SILVEIRA *et al.*, 2017).

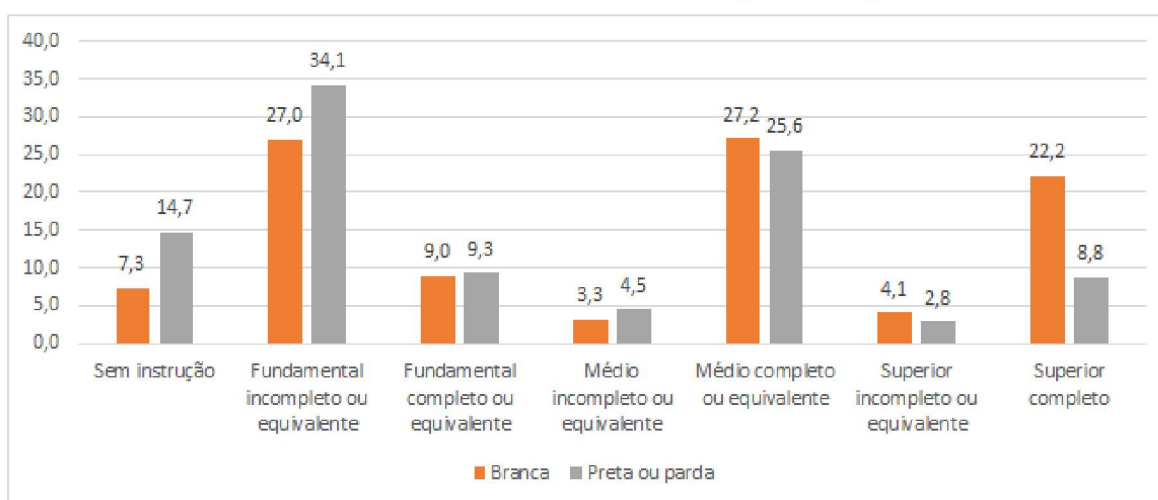
Analisando os dados da PNAD²⁸ – Educação, relativos ao ano de 2016, podemos ter uma dimensão dessas desigualdades. A pesquisa constatou que 51% da população de 25 anos ou mais possui apenas o ensino fundamental completo.

No país, 11,2% da população de 25 anos ou mais não tinham [sic] instrução; 30,6% tinham [sic] o fundamental incompleto; 9,1% [sic] tinham fundamental completo; 3,9% [sic] tinham ensino médio incompleto; 26,3% tinham [sic] o ensino médio completo e 15,3% o superior completo (IBGE, 2016, s.p.).

Os contrastes na escolarização são produzidos considerando a região, a raça e o gênero. No Nordeste, 52,6% da população não completou o Ensino Fundamental. Já no Sudeste, 51,1% tinha Ensino Médio completo. O Ensino Superior foi declarado por 22,2% das pessoas brancas, contra 8,8% das pretas ou pardas. Em relação ao gênero, as mulheres apresentaram níveis de instrução mais elevados (16,9%) que os homens (13,5%) (IBGE, 2016).

Quando trazemos o marcador raça para discutir as desigualdades, percebemos como o sistema de educação vai excluindo os alunos e as alunas negras sistematicamente de seus espaços:

GRÁFICO 3 - TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO E RAÇA



FONTE: IBGE, 2016.

²⁸ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

É inegável que programas de divisão de renda e erradicação da pobreza, como o *Bolsa Família* tem impacto na vida das pessoas. Mas os índices de desigualdade nos mostram que ainda há muito a ser feito.

No decorrer desse texto, outros índices serão apresentados, mostrando que o acesso e a permanência na escola não são condições determinantes de aprendizagem acadêmica e dos códigos sociais que permitem transitar pelo mundo da empregabilidade.

A relação direta escolarização → aprendizagens → emprego não é linear e nem determinada por essa ordem. No percurso, o dispositivo pedagógico vai operando a partir de práticas disciplinares que classificam e provocam exclusões e expulsões. O *Sistema Presença* funciona, então, como mais uma tecnologia de monitoramento e vigilância das populações mais pobres. São essas formas de controle que fazem operar o dispositivo de segurança.

1.2.2 O Programa de Mobilização para Inclusão Escolar e a Valorização da Vida - *Fica Comigo*

De autoria do Ministério Público Federal, o *Programa Fica Comigo* foi oficializado no Estado do Paraná no ano de 2005. Seu documento orientador, o *Programa Fica Comigo Enfrentamento à Evasão Escolar* preconiza que

[...] o combate à evasão escolar foi (e é) a sua principal meta, entendendo que o acesso à escola e à educação é um direito subjetivo e inalienável através do qual, segundo a LDB e o próprio ECA, a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (PARANÁ, 2009, p. 6).

O texto afirma que muitos fatores sociais e psicológicos determinam a evasão escolar, como o transporte, material, uniforme, trabalho infantil. Também destaca motivos para a evasão, relacionados à violência física ou psicológica, à exploração sexual, à gravidez precoce, ao uso de drogas e álcool, ao tráfico e às brigas de gangues como causas da evasão (PARANÁ, 2009).

O programa tem como objetivos:

- Criar mecanismos de controle da evasão nas escolas estaduais do Paraná;
- Realizar levantamento do número de crianças e adolescentes sem acesso à rede de ensino;
- Realizar estudos, debates e ações conjuntas entre profissionais da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, representantes da Educação dos Sistemas Municipais, Conselhos Tutelares, Ministério Público, escritórios regionais de assistência social, instituições de Ensino Superior, pais, alunos e comunidade em geral, despertando a responsabilidade de cada segmento na inclusão e permanência das crianças e dos adolescentes no sistema educacional;
- Instrumentalizar os profissionais das escolas estaduais do Paraná em relação à criação e manutenção da rede de enfrentamento à evasão e exclusão escolar;
- Mapear as causas da exclusão e evasão escolar, definindo as ações de acordo com as características das diferentes regiões do Estado do Paraná (PARANÁ, 2009, p. 12)

São várias as ações que o *Programa Fica Comigo* objetiva desenvolver e que, se realmente fossem realizadas, teriam forte impacto no acesso e na permanência de todos/as na Educação Básica.

Assim como o Sistema Presença, o *Programa Fica Comigo* também propõe o controle da frequência escolar, que no texto do projeto serve para o monitoramento de resultados e a promoção de políticas de permanência. Também objetiva conhecer as causas da evasão escolar, reunindo toda a comunidade escolar e a *Rede de Atenção Psicossocial* para o seu enfrentamento, por meio de elaboração de planos de trabalho individualizados e coletivos.

Uma das ações que o Programa propõe e que merece destaque é a construção de um ambiente de respeito na escola, desestimulando atitudes de preconceito e discriminação. O texto ressalta a função da escola como uma instituição de importante na vida dos alunos e das alunas, especialmente de quem está em situação de risco. Nesse sentido, a escola lhes oferece um projeto de futuro (PARANÁ, 2009).

Outra meta é a aproximação entre famílias e a escola. É comum a justificativa de que é preciso trabalhar a importância da escola para que os familiares incentivem a frequência escolar. Se considerarmos o perfil socioeconômico das famílias das alunas e dos alunos citados nos processos,

podemos inferir que a escolarização não teve uma grande função na vida dessas pessoas. Pelo contrário, produziu a reprodução das desigualdades.

O perfil socioeconômico das famílias revela que a escola não cumpriu as promessas de mobilidade social que lhes foram feitas. Mesmo assim, quando questionamos familiares sobre a importância da escola, elas são unânimes em afirmá-la. Vemos aí o dispositivo pedagógico operar em duas faces: se por um lado ele anuncia a função da escola como promotora de mobilidade social, por outro ele restringe as populações que podem usufruir desses benefícios.

A pesquisadora Fabiana Benassi Carneiro (2017) perguntou às famílias beneficiárias do *Bolsa Família* sobre o nível de escolaridade que desejariam para seus filhos e suas filhas. Os resultados mostram a valorização da escolarização. Somente 0,8% responderam que desejaria que os filhos e as filhas cursassem apenas o Ensino Fundamental. Já 12,45% gostariam que completassem o Ensino Médio. Para 79,52%, existe o desejo de que os filhos e as filhas cursem o Ensino Superior (CARNEIRO, 2017). Há o desejo mas, na prática, os obstáculos impostos ao acesso e à permanência vão fazendo com que fiquem pelo caminho.

Quando dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais são percebidas a partir da *Ficha Fica*, devem-se realizar os encaminhamentos necessários.

A organização de espaços coletivos de planejamento de ações pedagógicas como o Conselho de Classe e o uso das horas-atividade também está prevista como forma de combate à evasão, bem como a articulação com os demais projetos e programas que trabalham com alunas e alunos da escola pública.

Também são previstos os encaminhamentos para serviços sociais e de saúde de alunas e alunos vítima de violências e de violação de direitos (PARANÁ, 2009). Serviços que não funcionam como deveriam, como nos explica o juiz:

Na verdade, todo e qualquer tipo de atendimento social, numa expressão mais geral, mais genérica, das redes de proteção dos municípios são bastante negligentes. Não há nada próximo do ideal aí. Do que nós, como profissionais, gostaríamos de ter disposição ter. Nem no Fórum não tem, nem o Tribunal de Justiça, ele não prioriza a infância e a juventude como é preconizado pelo

Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Constituição. O próprio órgão judiciário, que deveria dar o exemplo, não prioriza. E os municípios também não.

Ou seja, o *Projeto Fica Comigo* prevê, em grande parte, o que já está previsto nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, na própria LDBEN (BRASIL, 1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1996), sendo um atestado de que cotidianamente os direitos das alunas e alunos não são respeitados.

Vários agentes do controle da frequência são acionados no *Projeto Fica Comigo*. Se a professora constata que uma aluna ou um aluno possui cinco faltas consecutivas ou sete alternadas, deve fazer investigações para descobrir os motivos e fazer tentativas para que retornem à escola. Se isso não acontecer, deve procurar a equipe pedagógica da escola, preenchendo um documento chamado *Controle Interno de Frequência* (PARANÁ, 2009).

Comunicada oficialmente, a equipe pedagógica deverá fazer uma investigação junto aos responsáveis, viabilizando o seu retorno, e preenchendo a *Ficha Fica*, campos 1, 2 e 3, comunicando a evasão à direção da escola. O setor de Pedagogia deve preencher o roteiro de investigação da *Ficha Fica* e também preencher outro documento informando as ações tomadas para o retorno do aluno ou da aluna (PARANÁ, 2009).

Se acontece o retorno, ocorre o arquivamento. Se não há o retorno, a cópias da *Ficha Fica* são enviadas para o Conselho Tutelar, dando o prazo de até 10 dias para que este apresente uma resposta. Se isso não acontecer, a escola encaminhará ofício e cópia da *Ficha Fica* ao Ministério Público (PARANÁ, 2009).

O Conselho Tutelar (CT) deverá fazer uma nova investigação, notificando os/as responsáveis para o retorno das alunas e dos alunos, aplicando-lhes a medida protetiva prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e fazendo os encaminhamentos que se fizerem necessários. Se houver o retorno, o campo 5 da *Ficha Fica* é preenchido pelo CT, e esta é arquivada. Se o/a aluno/a não voltar, o Conselho Tutelar comunica o Ministério Público, e relata por escrito o fato à escola (PARANÁ, 2009).

A Promotoria de Justiça deve ouvir os/as responsáveis, as alunas ou os alunos em evasão, alertando-as/os sobre as consequências do não retorno. Se obtiver êxito, preenche o campo nº. 06 da *Ficha Fica*, avisa oficialmente o Conselho Tutelar e devolve a 1ª via recebida à escola. Se mesmo assim, as alunas e os alunos não retornarem, preenche o campo nº. 07. Pode também instituir uma ação contra os pais por abandono intelectual, a partir do que é previsto no artigo 249 do ECA ou do artigo 246 do Código Penal. Comunica o fato ao Conselho Tutelar e envia a 1ª via à escola (PARANÁ, 2009). Instaura-se assim o processo por abandono intelectual.

No judiciário, o juiz ou a juíza da Infância e da Juventude deve dar prioridade à tramitação do processo, visando o retorno das alunas e dos alunos e aplicando a pena somente quando esgotadas todas as outras formas de convencimento do retorno (PARANÁ, 2009).

O juiz entrevistado relatou que a burocratização da *Ficha Fica* fez com que ela fosse abandonada na comarca. Muitas vezes, ela chegava ao Judiciário no final do ano, comprometendo o ano letivo. Por isso, o Projeto *Combate à Evasão Escolar* substituiu o *Programa Fica Comigo*, dando mais agilidade aos processos:

Daí eu fui olhar a Ficha Fica. Ela circulava entre fevereiro, março e abril, no âmbito escolar, indo pro Conselho. O Conselho segurava de abril até maio, junho. Chegava na Promotoria por volta de junho, julho, agosto. Chegava no fórum entre julho, agosto e setembro, e o Fórum ia conseguir chamar esses pais para serem ouvidos aqui, numa audiência de orientação e advertência, entre agosto a dezembro. Quando o caso era frutífero, a gente resolvia, a Ficha Fica fez o aluno voltar pra escola e voltava em novembro. Perdeu o ano letivo.

Analisando os objetivos do Programa *Fica Comigo*, percebemos que ele se transformou num sistema de informações que permite ao Estado monitorar o movimento de saídas e retornos de alunos e alunas na rede de educação do Paraná e os seus modos de viver. Mas não promove a intervenção nos motivos que causaram a evasão e o retorno à escola, colocando esses alunos e essas alunas em condições de aprendizagem.

Os dados sobre a evasão devem ser encaminhados para o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e para a Secretaria Estadual de Educação, para a elaboração de políticas públicas para o combate da evasão escolar (PARANÁ, 2009). Mas na prática, esse processo não reverte em políticas públicas de acesso e permanência.

Pelo contrário, as políticas adotadas pelo estado do Paraná favorecem a evasão, pois dificultam o acesso às escolas e aos serviços de reforço escolar e acessibilidade. Nos últimos anos, tivemos o fechamento das escolas rurais e urbanas, a extinção de turmas e turnos (Luis LOMBA, 2016), precarização da oferta de turmas de Apoio Pedagógico que oferecem reforço escolar, de Salas de Recurso Multifuncionais que oferecem Atendimento Educacional Especializado a quem possui necessidades educativas especiais, a não oferta de acessibilidade como intérprete de libras para pessoas com surdez, falta de professora de apoio para aluna/aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses cortes e a não oferta dos serviços configuram o panorama da educação paranaense, contrariando os objetivos de combate à evasão escolar, cujas ações concentrando-as prioritariamente na criminalização das famílias com a denúncia ao Ministério Público pela *Ficha Fica*.

O quadro a seguir mostra a diminuição das matrículas no Ensino Médio na Rede Estadual, que demonstra decréscimo no total de matrículas nesse segmento:

TABELA 1 - MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

Ano	Estadual	Federal	Particular	TOTAL
2010	420.049	3.578	55.790	479.417
2017	374.306	7.414	58.045	439.765

FONTES: IPARDES, 2018; PARANÁ, 2015. ²⁹

A tabela nos mostra que entre 2010 e 2017 houve uma diminuição de 39.652 alunos e alunas matriculados/as no Ensino Médio no Paraná. Na rede pública estadual, que atende aos/às mais pobres, a diminuição entre 2010 e 2017

²⁹ Ambos os documentos usam as pesquisas do PNAD como fonte de dados.

foi de 45.743 vagas. O aumento de matrículas rede privada e na rede federal também revela a exclusão, pois apresenta barreiras de acesso e de permanência às populações mais pobres. Na rede privada é necessário pagar para estudar. Já na rede federal, o processo seletivo impede a entrada de uma grande parcela de estudantes.

Outros dados corroboram para a tese de que a educação obrigatória não é universalizada nos segmentos que abarcam as alunas e alunos de 4 a 17 anos no Estado. Muitos/as não estão nem matriculados/as. Analisemos os dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES).

A população de adolescentes do Paraná, entre 15 e 19 anos, é de 928.631 pessoas. Mas, o número de alunos/as matriculados/as no Ensino Médio é de 472.220. O percentual de distorção idade/ano no Ensino Médio é de 21,1%, e indica que talvez eles/as estivessem matriculados/as no Ensino Fundamental, totalizando 99.638 alunos/as. Pegando o número total de pessoas nessa faixa etária, diminuindo o número de matrículas e o número de alunos/as em distorção idade/ano, percebemos que 356.773 adolescentes estão fora da escola, ou seja, um percentual de 38% (IPARDES, 2015).

O índice de evasão nesse segmento é de 7,7%. Juntando a população nessa faixa etária que está fora do sistema, sem matrícula, com o número de evadidos/evadidas, totalizamos 45,7% de adolescentes em idade de frequentar o Ensino Médio e que estaria fora da escola (IPARDES, 2015).

No Ensino Fundamental, também há a suspeita de uma parcela da população em idade compatível com a escolarização obrigatória fora da escola no estado do Paraná. A população de crianças e adolescentes de 5 a 14 anos é de 1.677.142 e todos/as deveriam estar matriculados/as no Ensino Fundamental, dada a obrigatoriedade de escolarização de 4 a 17 anos. Porém, os dados disponíveis pelo IPARDES mostram que 1.445.071 estão efetivamente matriculados/as, sendo que 221.332 crianças e adolescentes estão sem matrícula, ou seja, 13% (IPARDES, 2015). No Ensino Fundamental, o aspecto distorção idade/ano não tem relevância nesse cálculo, pois mesmo que reprove, o aluno ou a aluna permanecerá nesse segmento.

Quando analisamos as matrículas por gênero/sexo e raça/cor das escolas pertencentes à região pesquisada, os números mostram de maneira mais explícita como uma parte significativa da população vem deixando a escola:

TABELA 2 - MATRÍCULAS POR SEGMENTO E RAÇA/COR - REGIÃO PESQUISADA

	Anos Iniciais		Anos Finais		Ensino Médio	
	Branças/os	Negras/os	Branças/os	Negras/os	Branças/os	Negras/os
Alunas	2676	543	2663	493	1897	405
Alunos	2496	703	2953	712	1793	410
Total	5108	1246	5616	1205	360	815

FONTE: INEP: Sinopse Estatística Educação Básica, 2018

Os dados mostram que existe uma diminuição de matrículas de 28% de estudantes brancos/as e 35% de negros/as entre os anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Podemos constatar que 70% das matrículas de alunas brancas e 72% de matrículas de alunas negras se mantêm. Para os/as alunos/as, temos 72% de matrículas para os/as brancos/as e 65% de negros/as. Esses dados nos mostram que uma determinada população vai desaparecendo dos dados, ficando pelo caminho. Mesmo se todos/as os/as alunos/as do Ensino Fundamental quisessem fazer Ensino Médio e Superior e assim produzir sua prometida mobilidade social, não haveria vagas disponíveis.

Essa situação foi constatada pelo juiz, num município de sua comarca:

Em XXXXX, por exemplo, foi uma quantidade tão grande que em menos de um mês depois já tinha lá uma documentação propondo a criação de uma escola ali no interior de XXXXX pra atender a demanda. Em algumas escolas, não tinham... não têm como criar uma escola, depende de licitação, de obra, eles tiveram que improvisar novas salas para os alunos que voltaram, realocar professores, foi bem forte isso aí... Aí, eu falei. Opa! Isso aí! A gente não fez quase nada, só reuniu, eu falei só 10 minutos, que tava chovendo, tinha que falar quase gritando pois o microfone não funcionou, o barulho da chuva... Eu falei e voltou metade, de imediato, assim... Alguns continuaram voltando nas outras semanas. E depois têm aqueles que voltam e abandonam, como a gente já falou. Aí, eu falei. isso aí funciona. Só um parêntese. hoje, não precisa mais dessa escola porque isso faz 10 anos. Os alunos foram crescendo, alguns já são... saíram já de idade ou porque estudaram ou porque agora são maiores de idade não vão mais voltar, e não tem mais demanda porque a pirâmide lá das idades no Brasil tá mudando, né?

Então, hoje não tem demanda e a escola não saiu até hoje. Três governos e governadores de estado passaram e nenhum deles...

[...]

Porque as comunidades lá são espalhadas e eles têm que andar muito... eles estão no interior e vão pro interior, mas eles andam muito de ônibus pra chegar. Essa escola, ela ficaria centralizada num lugar lá que atenderia todas as comunidades do entorno. E daí isso não saiu, vários projetos foram formatados na Secretaria da Educação, sempre chegava na hora do financeiro, segurava ou cortava, mudava o governador, mudava o financeiro, tentava recomeçar... E hoje não precisa mais. Interessante, né? Toda uma geração aí de estudantes que perdeu a oportunidade de estudar mais perto de casa pela inércia do Estado

Os dados apresentados anteriormente e essa situação relatada pelo juiz confirmam que a evasão e a desistência, muito mais que um aparente desinteresse das famílias, das alunas e dos alunos, reflete um perverso mecanismo de exclusão durante a escolaridade obrigatória, deixando na escola apenas aqueles julgados como os que valem investir. Trato esses casos como expulsões compulsórias.

O termo *expulsão* define um processo fino que torna a permanência de determinados/as alunos/as insuportável na escola. Rosemeire dos Santos Brito (2009) utiliza a expressão *expulsão branda* para se referir ao fracasso escolar e o baixo rendimento acadêmico, materializado nos altos índices de reprovação e evasão de alunos negros. Berenice Bento (2011, p. 558) usa o conceito *expulsão* para se referir às práticas produzidas pela escolas e que produzem no sujeito “[...] a incômoda e terrível certeza de que ele não é normal e de que, se ele se sente fora do lugar, é porque não existe lugar para ele. Há um processo incessante de produção de anormalidade”. Posteriormente, Isaías Batista de Oliveira Júnior e Eliane Rose Maio (2016, p. 161) definem a *expulsão compulsória* como resultado “[...] da pedagogia transfóbica na expulsão compulsória de E.T.³⁰, camuflada sob o pretexto de fracasso escolar”. Para Isaías e Eliane, existe um processo de expulsão compulsória desses alunos e dessas alunas, e não de evasão, operado pela rejeição cotidiana, que se manifesta de formas diversas, como a negação do direito ao uso do nome social e do trânsito livre pela escola.

³⁰ Estudantes Trans: estudantes travestis e transexuais.

No documento *Programa Fica Comigo Enfrentamento à Evasão Escolar*, existe uma tabela referente aos motivos da evasão. Podemos constatar que se somarmos os campos de mesma natureza como defasagem idade/série (21,7%) e repetência (7,6%), percebemos que 29,3% dos alunos e das alunas se evadiram porque não aprenderam. Interessante notar que logo abaixo dessa tabela, há explicações que indicam que os dados foram obtidos em condições que nem sempre eram as mais favoráveis, e isso podia ser resultado da “[...] omissão dos reais motivos expressados pelos familiares, pelo próprio aluno, e mesmo das condições que a escola teve para realizar um acompanhamento suficiente” (PARANÁ, 2009, p. 9).

Se não se conhece a *verdade verdadeira*, ou seja, a verdade que foi produzida para esse sujeito, a punição e a recondução se tornam mais difíceis. Ou seja, as confissões³¹ que produziram esses dados não eram confiáveis, não revelaram as verdades que originaram a evasão. No discurso do Estado, ela nunca vai ser produzida pelo modo de funcionamento da escola, pelas políticas públicas que não garantem a permanência e a aprendizagem, mas sim pelos modos de se viver das alunas, dos alunos e de suas famílias.

É preciso refinar a forma de extração das verdades, ampliá-las, abarcar vários aspectos que podem originar a evasão. Para tentar compreender as causas do fenômeno da evasão e do abandono escolar, a SEED elaborou uma nova forma de extrair confissões, agora muito mais ampla, que abarca familiares, professoras/es e pedagogas/os.

O *Roteiro para investigação das causas que levam à evasão dos alunos* (PARANÁ, 2009) é composto de 37 itens. Cada um se desdobra em várias perguntas. Inicia com informações sobre os modos de se viver das alunas e alunos, que abarcam os seguintes aspectos: informações sobre as famílias (constituição, responsável legal, qual componente vai às reuniões e convocações escolares); deslocamento para a escola (proximidade da escola, uso de transporte, condições do transporte); renda familiar (quem compõe, colaboração

³¹ Termo usado na concepção foucaultiana, compreendendo a confissão como uma técnica do poder pastoral, que visa a extração de verdades (FOUCAULT, 2008a). Essa técnica toma outras configurações no biopoder e no poder disciplinar, continuando a funcionar como prática de extração de verdades.

da aluna/do aluno, período em que trabalham); assiduidade (atrasos, faltas, justificativas); condições econômicas (materiais para estudar, uniforme, beneficiário do Programa Bolsa Família); relações interpessoais (tensões na relação com professores/as, causada pelo comportamento do aluno/da aluna, ameaças); performance acadêmica (rendimento insuficiente, reprovações, aprovações por Conselho de Classe, encaminhamentos para Apoio Pedagógico, Sala de Recursos Multifuncional, especialistas da área da saúde).

Posteriormente, visa extrair verdades sobre os modos de atuar das/os professoras/es, a partir das seguintes questões: frequência e assiduidade (faltas, atrasos, reposição de aulas) e planejamento escolar (planejamento do Plano de Trabalho Docente, acompanhamento da Pedagoga na execução do plano, na avaliação e na recuperação de conteúdos).

Um bloco de questões é destinado ao conhecimento e à aplicação do Regulamento Escolar: transmissão das regras à comunidade escolar (como ela é feita para as alunas, para os alunos e para os seus familiares); aplicação de penalidades (se já sofreu alguma medida disciplinar); registro (como e onde essa medida disciplinar foi registrada).

O roteiro finaliza com o planejamento institucional, abarcando duas questões: como são conduzidos os Conselhos de Classe e como são utilizados os índices e evasão e de desempenho na Prova Brasil.³²

Nesse roteiro, tudo é confessável. Todos/as informam suas verdades sobre os determinantes da evasão, menos as alunas e os alunos que estão na condição de evadidos/as. Verdades essas que produzem para eles/as posições sociais que nem sempre gostariam de estar. Quando falam, se falam, são ouvidos/as pela ressonância daquilo que deles/as já foi dito. Como já foram capturados/as pelos discursos pedagógicos, a *Ficha Fica* e os *Roteiros para*

³² "A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho". (BRASIL. s.d., s.p.)

investigação das causas que levam à evasão dos/as alunos/as registram aquilo que já se previa: que são os/as alunos/as e os seus modos de viver de suas famílias os responsáveis pela sua evasão. A causa da evasão nunca vai estar nos modos de funcionamento do Estado.

1.2.3 Projeto Combate à Evasão Escolar

O elevado número de alunos e alunas fora da escola na comarca pesquisada fomentou em 2008 a criação, em parceria com o Núcleo Regional de Educação, do *Projeto Combate à Evasão Escolar*, cujo objetivo é construir espaços para o “[...] diálogo, com audiências públicas conduzidas pelo juiz [...], com pais e alunos, oportunizando aos mesmos esclarecimentos sobre as consequências prejudiciais de tirar o filho da escola” (AMAPAR, s.d., s.p.). Esse projeto resultou na redução “[...] em aproximadamente 50% os índices de evasão escolar” (AMAPAR, s.d., s.p.).

Na entrevista, o juiz idealizador explicou o contexto em que surgiu esse trabalho. Ele transferiu para seu projeto a lógica de funcionamento de outro, o *Justiça nos Bairros*³³, que levava a estrutura do judiciário para fora do Fórum, agilizando os processos:

Aí eu tive a ideia, num projeto da desembargadora Joeci, que você já deve ter ouvido falar que chama Justiça no Bairro, projeto bastante premiado. Eu tive a ideia de trazer esse projeto pra cá pra buscar algumas ideias para reduzir a burocracia, esse procedimento previsto em lei que é moroso, sem passar por cima da lei. Você só cortar os caminhos.

A constatação de que o tempo do preenchimento da *Ficha Fica* tomava boa parte do ano letivo, sendo encaminhada ao judiciário quando não havia mais possibilidades de aprovação, levou o juiz a estabelecer outra forma de comunicar

³³ “Desde o ano de 2003, o Programa Justiça no Bairro com a estrutura do Núcleo de Conciliação das Varas de Família de Curitiba-Pr desenvolve atendimento jurídico com atividade jurisdicional descentralizada junto à população de baixa renda, ou seja, a família vulnerável economicamente a garantir-lhes o efetivo exercício da cidadania. Para isto, envolve o poder público como um todo, entidades privadas, profissionais voluntários, estudantes e outros parceiros, que irmanados no sentimento de solidariedade e responsabilidade, devolvem a dignidade à pessoa humana ao despertar a esperança, participando da construção da felicidade. O Projeto iniciou em 29 de março de 2003 em um dos bairros mais populoso e carente - a Rua da Cidadania do Bairro Novo, local no qual esta concentrada uma gama enorme de serviços sociais a disposição da população, estendendo-se também ao interior do Estado, dada a característica itinerante.” (PARANÁ. 2018, s.p.)

a evasão. Em substituição à *Ficha Fica*, o *Projeto Combate à Evasão Escolar* solicita um levantamento das alunas e dos alunos em situação de evasão e infrequência logo no começo do ano, conforme nos informa a equipe:

Eles preenchem a planilha... Os que são risco de evasão, os que têm faltas alternadas e também os que estão evadidos, que não retornaram a matrícula e que estão fora da escola.

É recomendável que a escola investigue anteriormente as causas da evasão, esgotando todos os esforços para fazer com que os/as estudantes retornem, como estabelece o ECA (BRASIL, 1990). Porém, na prática, várias condições acabam dificultando essas ações, retratadas pela equipe do *Projeto Combate à Evasão Escolar*:

Só mandam a planilha. O telefone não corresponde... é mandado bilhete... As ações não correspondem. Se você ver as ações que as escolas mandam, em resumo seria isso. Convocou, não deu certo, já chamou a mãe e não tem jeito... é sempre uma visão assim... Algumas escolas até trazem as ações mais efetivas: que chamaram as famílias, que conversaram... Mas dificilmente... A própria escola encaminhou... Por mais que esteja trabalhando, ela não se vê como Rede de Proteção ainda. Ela não se vê com capacidade. Se ela vê que a criança precisa de uma consulta oftalmológica, ela pode pegar, fazer um ofício pra saúde, procurar o posto do bairro, procurar o CRAS... [...] Também não é culpa da escola porque o pedagogo não tem tanto tempo assim... Fica tudo em cima do pedagogo. Isso também é uma coisa que eu venho sentindo no Projeto. Tem coisa que não depende do pedagogo. Que nem, quando mandam as planilhas pra nós no fórum, a gente tem a visão de que [inaudível] os endereços estão desatualizados... O Conselho fica muito bravo porque vai, o telefone não corresponde, o endereço não corresponde. Só que isso não é função do pedagogo, é da secretaria. [...]. Porque a escola tem que trabalhar mais esse ponto da evasão escolar e também ter uma equipe responsável. [...] Tanto que agora, por último, [...] não tá mais mandando as ações. Só mandam o nome, o dado, sem as ações.

Após o levantamento de quem está em situação de evasão escolar, são marcadas as audiências extrajudiciais nos municípios da comarca. O Conselho Tutelar é responsável por entregar as convocações às famílias, que em podem ser feitas pelos meios de comunicação.

As alunas entrevistadas relataram desconforto em receber esses documentos. David foi convocado pela rádio, o que é comum em municípios que tem grande extensão territorial, com lugares de difícil acesso, o que facilita o trabalho do CT. Conta que se sentiu envergonhado ao estar na audiência, com as demais pessoas convocadas:

David – *Daí me chamaram pela rádio. Um monte, me chamavam.*

Pesquisadora– *Chamam na rádio? Daí todo mundo escuta.?*

David – *Todo mundo escuta. Só que não é só eu. Tem um monte de piizada. Daí eu me obriguei a voltar. Melhor que nada, né? Fica fora da escola...*

Pesquisadora– *E como você se sentiu quando você tava lá sentado no meio de toda aquela gente.*

David – *Ah, dá uma vergonha na gente. Dá muita vergonha se tiver mais gente...*

A equipe do projeto tem consciência desse efeito nos/as estudantes e familiares. Demonstra preocupação com aquilo que chama de dupla penalização e relata ações realizadas para minimizar esse efeito. Aponta que a judicialização é necessária e que as convocações fazem parte o rito do judiciário. É assim que tomam ciência da falta de acesso aos direitos:

Bom, na verdade, eu ainda tenho dúvida se é positivo ou negativo. Eu sei que no primeiro momento, pra eles, é negativo ser chamado, vai falar com o juiz. Afinal de contas, muitas pessoas falam com orgulho: “Eu nunca pisei no Fórum. Nunca pisei na delegacia”. Eu assim, fico sempre pensando, de como as pessoas recebem a intimação judicial na casa. Não deve ser muito bom. Mas eu penso, assim, que a nossa parte entra quando chega a nossa vez de conversar com a família. Por isso que eu aposto muito na ideia do questionário, na fala inicial, que a gente tá sempre ali pra estender a mão, pra tentar ajudar, pra saber porque os filhos não estão na escola. Mas essa parte de receber a intimação, com certeza. Não tem outra forma de serem comunicados. Porque é um processo que faz parte do rito do judiciário. Tem que ter a notificação ou a intimação [...] feita pelo CEJUSC, a notificação. Mas a intimação, que é pela Vara da Infância, que é o mais forte né. Então, com certeza as famílias se sentem punidas novamente, né? Muitos não estão na escola, não porque não querem, mas por várias outras situações, até de exclusão, as dificuldades que ele teve. Então, mas eu aposto mais... porque daí a gente quebra a visão que eles têm, porque eles pensam que eles vão para ser punidos, mas eles vão lá para serem ajudados. Talvez, ainda, a questão da judicialização dos casos seja a única forma, hoje, de ajudar essas

famílias. Por que elas têm que chegar até aqui? Porque o ideal seria o CRAS agir antes, o CREAS agir antes, a assistente social, né? Mas não acontece. Então, eles vindo por aqui, o Dr. pode pedir pra conduzir uma medida pra essa família. Então, a minha visão hoje é num sentido mais positivo: "Que bom que elas vão para a audiência! Que elas conseguem trazer coisas". Porque se for pra gente pontuar quanta coisa aconteceu nas audiências de evasão. Até palestras que a gente levou nas escolas, pelo Projeto de Evasão, palestras do Confiar. Que no final vieram meninas relatar bullying, o Confiar confirmou. Eu acho que esse é, assim, o ponto positivo. Mas a forma como as famílias recebem eu tenho certeza que é como mais uma forma de punição. É duro. Mas é o que hoje dá pra fazer. Judicializar. A gente já conseguiu fazer uma coisa importante, que se você começar a conversar com o dr. (juiz)... porque a gente já mudou os processos pro CEJUSC. Então agora a gente não judicializa, porque o CEJUSC é um pré-processual. Que é uma coisa que me incomodava também. Então, a gente conseguiu agora constar ele no Pré-Infância. Não tinha antes o CEJUSC Pré-Infância e agora já tem o CEJUSC Pré-Infância. Então a gente cria todos os processos lá. Mas ele é pré-processual. Na tela é igual, mas em efeito jurídico, ele não é um processo judicial. Então já é um avanço. Os que realmente tiverem que ir pra Vara da Infância, casos mais sérios, que estejam ali outras formas de violação de direitos. Ai eles vão pra infância porque precisa ir mesmo.

Ter acesso aos direitos via judicialização retrata como as instituições que deveriam promover esses direitos não o fazem. Ao enviar a planilha para o Fórum, as escolas comunicam a evasão que, na maioria das vezes, elas mesmas produzem. É como se fosse a última instância da existência do aluno e da aluna. Alguns/mas ainda terão garantida essa condição pela intervenção da equipe do *Projeto Combate à Evasão Escolar*. Mas, como as práticas que produzem a evasão continuam existindo, uma parte voltará a ter seu nome na lista da próxima planilha, até completarem 18 anos.

Em 2017 e 2018, as audiências aconteceram entre abril e maio. Em 2019, foram realizadas em abril, antecipando assim a possível volta de estudantes em situação de evasão escolar.

Durante o início do ano, a gente adiantou as audiências agora, para que os alunos sejam chamados mais no início do ano. Por que é um processo moroso, né? Até a gente criar os processos... leva em torno de 15 minutos pra gente criar um processo e são muitos processos. Ai tem que remeter para o Conselho Tutelar, o CT tem um prazo pra intimar... tem um prazo de um a 30 dias...(Equipe).

Nas audiências estão presentes o juiz, sua equipe, o promotor (se ele não pode ir, manda um vídeo de apresentação), o Conselho Tutelar, o Núcleo Regional de Educação, as diretoras, os diretores, as pedagogas e os pedagogos das escolas.

Ao final, os familiares são chamados para preencherem os *Questionários de Evasão Escolar*. Para agilizar o preenchimento, funcionários e funcionárias do Fórum são chamados/as, garantindo assim a rapidez. Vale ressaltar que existem municípios onde mais de 100 famílias são convocadas.

Se existem situações que impeçam a frequência como negação do pedido de matrícula, falta de vagas em creches, solicitação de serviço de apoio pedagógico, as escolas e secretarias de educação são notificados durante a própria audiência. Se existem suspeitas de violências domésticas contra os alunos e alunas, de cárcere privado, abuso e violência sexual, uso abusivo e/ou tráfico de drogas, o Conselho Tutelar e a Polícia Militar são comunicados para tomarem as providências. Se existem problemas com o transporte escolar, necessidade de solicitação de tratamento de saúde, situação de fome ou pobreza extrema, as secretarias dos municípios são notificadas e recebem um prazo para resolver e responder ao Fórum. Se existe o relato de processos judiciais por falta de pensão alimentícia, solicitação de reconhecimento de paternidade, abandono material, funcionários da Promotoria e do Fórum fazem as consultas para verificar a situação. Também é possível solicitar informações sobre a abertura desse tipo de processo.

Mas, muitas vezes, as condições que produzem a evasão persistem. Por isso, o *Projeto Combate à Evasão Escolar* pensa em modificar o modo como age em relação ao acesso aos serviços públicos que o aluno, a aluna ou as famílias necessitam:

Por exemplo, coisas que são urgentes, a gente poderia após a audiência, chamar todos os que não voltaram pra escola. Mesmo os que voltaram, mas que apareceram em situações difíceis, que tem denúncia de violência contra a mulher, contra a falta de pensão alimentícia, ou de bullying na

escola. E algumas coisas até acabam passando meio batido. Se a gente tivesse... isso é preciso melhorar. Por exemplo, caso de bullying na escola. O Núcleo só manda um ofício falando assim. "Conversou com o professor, [...], tá tudo certo". Mas será que não precisa chamar de novo esse aluno, ver como é que tá a situação na escola, se aconteceu de novo. (Equipe)

Por esse relato, é possível perceber a sutileza com que age a expulsão compulsória. Oficialmente, são feitas todas as ações determinadas pelo judiciário. Mas elas são feitas de uma forma que não produz efeitos na permanência dos alunos e das alunas. Modificar uma prática de exclusão ou de discriminação pressupõe um trabalho árduo de mudança de concepção a respeito das mais variadas formas de discriminação. Isso dificilmente acontece com uma conversa.

Nas audiências, são conhecidas muitas situações como as descritas pela equipe. Tive a possibilidade de participar de quatro delas, no ano de 2019, e de realizar alguns *Questionários Evasão Escolar*.

Fiz a tabulação deste instrumento entre 2015 e 2018. Ao final de cada tabulação, apresento os resultados ao juiz, que repensa suas ações a partir da problematização dos dados. Foi assim que inserimos os dados sobre situação econômica, sobre cumprimento de medidas socioeducativas e, por último, sobre cor/raça.

As falas do juiz, sempre no começo das audiências, convidam os familiares e estudantes a denunciarem o *bullying*, a negação da matrícula, a violência doméstica, o machismo dos companheiros e dos familiares. Chama a atenção para os sinais da violência doméstica: controle sobre a roupa, sobre o celular, sobre o ir e vir, sobre o dinheiro, sobre as amizades. Pede que essas situações sejam relatadas para ele ao final das audiências. Assim, descobriu situações de cárcere privado a que algumas alunas são submetidas.

Muitas pessoas pedem para falar com juiz ao fim das audiências. Nessas conversas, ele vai tomando conhecimento dos contextos que produzem a evasão. Nesses momentos, aquilo que as biopolíticas transformaram em caso vão de diluindo, e as pessoas começam a tomar existências:

Juiz- *Tem outro menino que eu me lembrei dessas histórias, um menino cadeirante e não tem déficit de educação considerável. É bem pouco, assim, e que ele tem a preferência por... Porque assim, ele tava cheirando mal, até... Deve ter dificuldade até de tomar banho pelo fato de ser cadeirante. E ele disse que tem uma professora que trata ele... às vezes até uma paixonite de adolescente, mas deve ser o trato também... e os outros professores tratam mal ele. E ele gostaria de poder ter mais aulas com essa professora. Eu falei pra direção, dá um jeito, administra lá, não custa atender. Porque ele quer estudar. Ele falou que o sonho dele é ser advogado, vai ser juiz e ... O menino não vai conseguir assim. Ele vai ter muita dificuldade.*

Pesquisadora - *Ele mora aqui? Ele tem alguma doença degenerativa?*

Juiz - *Em XXXXX. Não sei. Não pesquisei essa parte de saúde. Mas ele assim, me abraçou. Daí tirou uma foto com o celularzinho bem simplesinho. Bateu uma selfie comigo. Esses casos... ele falou: "pô, sempre achei que nunca ia conhecer um juiz", né? Então têm casos que são bem emocionantes, né? Ele saiu dali...E esse menino, esse menino ele morre de medo do pai, deve estar num desses que eu vou ler pra você. Ele morre de medo porque o pai foi uma vez lá na casa dele e fez ele sair da cama... Ele não consegue sair da cama sozinho... pra ir pra cadeira, jogou ele no chão. Ele sonha que o pai vai entrar lá e matar. Então, eu determinei uma medida de afastamento pra ele. Porque o pai dele, se se aproximar, só vai causar prejuízo, não vai ajudar em nada o desenvolvimento dele. Daí eu fiz, o promotor pediu, montei uma decisão determinando o afastamento...o pai dele não sei se já foi intimado. Muito provavelmente sim. Isso já vai dar uma tranquilidade pra ele. Porque ele tem medo que o pai invada a escola, que entre atirando.. Ó a imprensa, né? Que o pai dele entre atirando, que mate outros colegas dele, aí já entra um pouco no déficit dele. [...] daí eu falei para ele. próxima vez, você fala pro seu pai que você é amigo do juiz. Coisas assim...*

Conhecendo essas histórias, que denomina como *fantásticas*, o juiz se aproxima dessas pessoas, estabelece com elas conversas que tornam suas existências preocupações pessoais. Essas informações são fundamentais para as determinações feitas aos serviços públicos e o acompanhamento da sua execução, feito por ele e por sua equipe:

[...] até esse é um dos casos que eu tenho que olhar pra ver como é que tá... têm dias que eu não olho, aí me preocupo.

Essas audiências agilizam os processos, oferecendo mais chances das alunas e alunos retornarem num período em que ainda é possível ter aproveitamento no ano letivo:

Porque aqui a gente faz o seguinte. Esse auto é uma parte da audiência coletiva, o promotor assina. Eu, o promotor, o chefe do Núcleo. Daí aqui o promotor já faz pedidos, conforme ele começa aqui, junto com o auto, já seria o suficiente. Mas aqui a gente já qualifica, a gente já coloca... o promotor já justifica o porquê de tudo isso. Daí ele acaba formatando o pedido inicial pra lavrar o auto e eu já recebo. Aqui a gente já tá unindo o que duraria uns 3 meses. Por que esse auto seria digitalizado e é colocado no processo eletrônico. Daí vai pra mesa do promotor, pro computador do promotor, ele ia formatar esse pedido aqui. Esse processo viria pro cartório, o cartório ia receber e mandar concluso, que é termo que manda pro juiz e a nossa equipe ia preparar essa decisão inicial aqui. Aqui a gente já ganha uns 3 meses. Aí a gente já começa o acompanhamento da família de imediato, no dia seguinte... (Juiz)

Segundo o juiz, o objetivo do processo por abandono intelectual não é punir a família, mas poder acompanhá-la durante o tempo em que está em situação de risco, até o retorno dos alunos e das alunas aos bancos escolares. A multa só é aplicada em situação de dolo, quando os familiares intencionalmente dificultam ou impedem a frequência das filhas e dos filhos na escola. Os processos não são encaminhados para o setor de execuções, porque aí ele sairia da Vara da Infância e Juventude, dificultando a possibilidade de acompanhar o caso.

A multa é determinada pelo próprio juiz, que a justifica pelo seu benefício pedagógico. Quando há a determinação de pena pecuniária, que na lei pode variar de 3 a 20 salários-mínimos, o valor é calculado considerando as condições socioeconômicas, podendo ser bem abaixo desse valor. Ela encerra em si duas penalizações: por não cumprir a lei e por não acatar as determinações dos/as operadores/as do *Projeto Combate à Evasão Escolar*.

Na entrevista, o juiz explica os critérios que utiliza para determinar a multa:

Dolo é aquele que pega o carro e diz: vou matar o sujeito, acelera e vai matar. Culpa é quando tá dirigindo mais distraído e atropela. Então, na culpa a gente não chega a dar a multa. É mais quando tem um dolo. Aí [o familiar ou o aluno] fala: ‘ah, eu não tô nem aí, nem queria tá nessa audiência aqui, esse negócio de estudar não dá em nada...’ É uma coisa assim... quando a gente não consegue se aproximar e fazer um diálogo. O diálogo ali, ele praticamente...a gente tentou na escola, tentou na audiência coletiva, tentou na Escola de Pais, tentou na audiência judicial, tentou na entrevista psicológica individual e ele não consegue se aproximar daqueles pais. Aí, vai pra multa. Tem alguns casos que é interessante. Tem muitas situações que o pai quer que o filho volte a estudar, mas perdeu o controle do filho. Nunca vai dar multa. E tem casos que é ao contrário: o filho quer e o pai é omissivo. Aí precisaria o pai ajudar, vai atrás de uniforme, toma uma providência mais ativa né? Tinha que ter assinatura lá pra conseguir o transporte de graça, o pai não assinou. E tá lá um mês parado porque o pai não assina. Esses casos a gente vai pra multa. Mas são casos, assim, que têm uma conduta mais ativa. Uma conduta omissiva, praticamente ativa mesmo. A omissão é por ação, né? Por não fazer de propósito mesmo. Daí independe da classe, sabe. Isso nos preocupa muito porque os casos mais simples.. Tem casos que a gente aplica multa e depois cancela. Ou seja, ele é condenado, mas não vai ter que pagar a multa. Porque é situação de extrema pobreza. E os casos em que a família tem dificuldade, a gente diminui bastante... Porque aí três salários mínimos dão 2.600, 2.700 reais. Diminui pra 100 reais. Menos de 100 eu nunca apliquei. Mas diminui pra 100 em 10 vezes, em 20 vezes. É um dinheiro que consegue tirar, e não é que vai causar uma falta, mas aquilo vai... mas também se não causar... se for pra dar R\$ 1,00... Tem que ter o aspecto pedagógico, né? Vai tirar uma moeda ali que apareceu no chão e deixa no balcão do Fórum... Daí 10 ou 20 reais vai... Puxa, esses 20 eu poderia fazer outra coisa, né. Por que que eu tô pagando isso? É uma família com dificuldade? Algumas são. Mas aí o aspecto pedagógico, pra pesar no bolso.

A multa é a última cartada. No jogo que define quem tem culpa e quem tem dolo, vários aspectos são considerados. O juiz entende que existem várias condições que podem provocar a evasão e a infrequência. Essa multa provoca o temor de muitas famílias, que obrigam seus filhos e suas filhas a voltarem a estudar, independentemente da situação pela qual estão passando. Encontrei esse temor nas duas alunas e no pai do aluno que entrevistei:

Pai de David – *Mas aquele dia que nós estávamos lá, ela falou: A matéria dele tem que fazer todo dia. Mas tem que ir pra aula. Mas não, ele “é pai, eu não vou”. Mas vai. Mas tem que ir, homem do céu! Que que adianta nós prostrar com o juiz, e ele não vai, e o juiz me prende eu. De onde é*

que vamos tirar três mil reais? E eu vou levar cadeia, e ele vai ficar na boa, porque ele é de menor.

Ingrid Vitória– *Quando a gente foi nas palestras do XXXXX, o juiz explicou. Que se os alunos não voltassem, como era pedido no papel que foi feito... Tipo, ia ser pago...pago a cesta básica, né? Daí se não pagasse, ia pagar serviço comunitário, se não pagar serviço comunitário ia ser aquele negócio de três salários.*

Pesquisadora– *A multa, né?*

Ingrid Vitória – *E por final, senão acontecesse mesmo, pai e a mãe vão pagar preso, né? Foi isso que eles explicaram pra nós.*

Tamara – *Não... Minha mãe que recebeu... Trouxe o papel. Meu irmão mandou mensagem. “O Conselho tá te chamando, pra você ir na audiência.”. De início, eu falei que não ia. Daí a mãe veio: “ah, você tem que ir, porque senão eu vou ter que pagar três salários, vou ter que dar uma cesta”... Daí ela veio aqui, e nós conversamos e eu fui junto com ela na audiência. A minha mãe que trouxe pra mim...*

Pesquisadora – *Mas por que você não queria ir?*

Tamara – *Medo de levar um cagasso do juiz...*

Para intervir nas condições que estão ligadas aos problemas na escola e aos problemas familiares, o *Projeto Combate à Evasão Escolar* se desdobrou em três frentes. A primeira objetiva trabalhar com as escolas, originando dois subprojetos: o *Dedica: olhares para juventude* e o *Justiça Restaurativa*. A segunda objetiva as famílias, com o subprojeto chamado *Escola de Pais*. A terceira frente tem como públicos as alunas e os alunos adolescentes e jovens, chamado *Fábrica de Oportunidades*³⁴:

Então a gente tá tentando falar com os professores, com a formação continuada, com os pais, e com os alunos através do Fábrica de Oportunidades, que é esse programa que a gente lançou, que visa não só o Jovem Aprendiz, mas inserção, inclusão digital, procurar alguns cursos para aqueles que querem fazer cursos, que precisam fazer, esporte, cultura em geral, tem muito professor que já se dispôs a dar aula de jiu-jitsu de graça, daí tem um que se dispôs a dar aula de capoeira. A

³⁴ O programa reúne subprojetos e ações voltados para a promoção dos direitos dos adolescentes e jovens, como acesso aos serviços culturais, esportivos e educacionais, inclusão digital, e inserção no mundo do trabalho por meio da ação Aprendizagem – Jovem Aprendiz. O evento teve como objetivo principal potencializar o Programa de Aprendizagem Profissional junto ao meio empresarial local. (PARANÁ. 2019, s.p.)

partir de agora a gente vai começar a montar as turmas, que eu acho que vai ser bacana. Porque eu acho que só o fato do aluno... por mais que ele não consiga ainda ser contratado no Jovem Aprendiz, que ele vá no SESC, num projeto... Tudo isso, eu acredito que muda a vida, que eles passam a ser vistos de outra forma. (Equipe)

Outro projeto chamado *Escola de Pais* é desenvolvido a partir de reuniões mensais, que trabalham com os familiares das alunas e alunos que ainda não retornaram para a escola. O público majoritário são mulheres. Os objetivos da *Escola de Pais* são realizar orientações e estabelecer um canal de comunicação para compreender melhor os motivos que causaram a evasão ou infrequência dos filhos e das filhas.

Quem organiza essas reuniões são as técnicas da Pedagogia e da Psicologia que trabalham no Fórum, sendo que o juiz comparece para tirar dúvidas e fazer encaminhamentos. Essas ações serão mais bem problematizadas mais adiante.

O trabalho com as alunas e alunos é feito durante as audiências extrajudiciais e em atendimentos individuais, realizados pelo serviço de Psicologia e Pedagogia do CEJUSC. Existem eventos específicos destinados a essa população. Um deles foi *Workshop da EJA*, realizado no começo de julho de 2018. Nele, palestrantes trataram de questões específicas da juventude como a inserção no mercado trabalho e a importância da escolarização para a empregabilidade. Nesse dia, houve sorteio de brindes, dentre eles um celular. Esses sorteios são realizados para atrair os/as adolescentes e jovens para o evento. Também são desenvolvidas ações culturais, como as rodas de capoeira.

As professoras e os professores também são contemplados pelo *Projeto Combate à Evasão Escolar*. Existem duas ações sendo desenvolvidas. A primeira é voltada especificamente para professoras e professores, gestão e equipe pedagógica das escolas do Núcleo Regional de Educação, chamado de *Dedica: Olhares para a Juventude*. Surgiu da necessidade de trabalhar com esse público questões relativas à legislação da criança e adolescente, às relações interpessoais, às temáticas específicas da educação, com palestrantes que são

referência em suas áreas. Como exemplo, o juiz citou em sua entrevista a palestra com o Dr. Roberto Bacelar, fundador do Programa *Justiça na Escola* e o desembargador Murillo José Digiácomo, que trabalhou na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O *Dedica* realiza desde 2016 encontros periódicos, de 8 horas, com vários convidados/as, trabalhando temas relativos aos direitos das crianças e adolescentes:

E o segundo foi o Dedicar: olhares para a infância e a juventude, que é projeto de formação continuada para [inaudível] da criança e do adolescente. Trabalhar com a escola. Para a escola se ver como Rede de Proteção. A gente também notou que é necessário aproximar a escola da Rede. A Rede critica muito a escola e a escola critica a Rede. Então a escola também tem um momento de mostrar o que ela faz e a Rede também. Porque a gente entende que todo mundo trabalha muito, que a assistência social trabalha muito, que o CRAS trabalha muito, que o judiciário trabalha muito. E tem que se ajudar, né? Se a gente ficar competindo pra ver quem trabalha mais, não vai chegar a lugar nenhum. Então, a gente trabalha temas que são... que são sugeridos pela escola para auxiliar sobretudo na inclusão social daqueles que mais precisam na escola. Trabalha temas referentes ao ECA na escola, socioeducação a gente trabalhou. Justiça restaurativa, que é uma forma de resolver conflitos na escola, mas sempre com esse olhar que a gente sabe que o pedagogo tem. Porque não é que ele não queira mediar conflitos, ele não tem tempo. Porque o que vem nos processos de evasão, você já deve ter visto, são os encaminhamentos do pedagogo, ou seja, eles fazem uma ata, mas não tem uma mediação, uma escuta mais ativa em relação às famílias. (Equipe)

Segundo a equipe do Projeto, são feitas consultas às escolas sobre os assuntos que gostariam que fossem trabalhados. Assim, as temáticas são escolhidas de forma democrática.

Um terceiro subprojeto é a *Justiça Restaurativa*, que está sendo implementado pela equipe técnica do Fórum em escolas da comarca, e tem como objetivo compensar os danos produzidos pelos atos que ferem o Regulamento Escolar, bem como levar as professoras e os professores pensarem em práticas

que facilitem o retorno dos alunos e das alunas que recebem a determinação judicial para voltar a estudar:

[...] a gente tá fazendo o Justiça Restaurativa que vai ser priorizado nas escolas mais violentas. [...] a gente palestra com as equipes técnicas da escola. Então, por exemplo, no XXXXX, a gente vai fazer um encontro segunda também. É o quarto, o último ou o penúltimo esse de segunda. Já foi falado lá sobre constelações³⁵. Eu já falei sobre a parte legal jurídica. Agora vai ser a equipe do psicólogo, as psicólogas vão falar, eu não sei qual que é o assunto. Mas é segunda agora. Então eles saem daí e o professor fala. “Puxa, eu nunca tive isso! Eu nunca recebi uma capacitação dessa do Estado! Ele sai de lá com um conhecimento amplíssimo... Daí sim ele vai ter muito mais elementos pra falar pro aluno. “Venha, que nós vamos te receber aqui. Falta só um mês, mas vamos se preparar, que em fevereiro tem reclassificação. Vai que você vai bem em fevereiro e esse ano que você tá perdido lá você recupera (Juiz).

Podemos constatar a amplitude que toma o *Projeto Combate à Evasão Escolar*, se estendendo à medida que os serviços que deveriam ser oferecidos pelo Estado vão se encolhendo. Atualmente, existe o planejamento de um novo projeto que tem como objetivo oferecer apoio pedagógico em contra turno de reforço escolar, visto que esse serviço está sendo sistematicamente diminuído pelo Estado.

Todas essas ações refletem a amplitude dos poderes do judiciário, que passam a executar funções que o executivo deixa de realizar, judicializando o Estado. Não cabe aqui definir se isso é bom ou ruim, mas sim mostrar como isso vai operando.

³⁵“A Constelação Sistêmica é uma ferramenta a serviço da vida, observada e desenvolvida pelo terapeuta alemão Bert Hellinger. É uma intervenção para que a pessoa possa melhorar a sua vida, viver com mais felicidade, ter mais prosperidade, saúde.

Trata-se de uma terapia breve, onde a questão é tratada em um único encontro entre o cliente e o terapeuta. O procedimento básico é o seguinte: utilizam-se pessoas externas ao sistema do cliente para representar os membros de sua família e quando a pessoa é colocada no lugar de algum familiar do cliente, começa a manifestar sensações e pensamentos da pessoa que está sendo representada.” (GUEDES, Olinda. O que são Constelações Familiares? Olinda Guedes: Constelações Sistêmicas. 07 fev. 2019. Disponível em <<https://sabersistêmico.com.br/blog/o-que-sao-constelacoes-sistemicas>>. Acesso em 22 ago. 2019.

1.2.4 Lei 4731/2018 - Programa Municipal de Prevenção e Combate à Evasão Escolar

Os resultados alcançados pelo *Projeto Combate à Evasão Escolar* inspiraram o maior município da comarca a transformá-lo na lei municipal 4731/2018, sancionada em abril de 2018: *Programa Municipal de Prevenção e Combate à Evasão Escolar*, que tem como objetivo:

[...] possibilitar condições sociais, psicológicas e pedagógicas para crianças e adolescentes em idade escolar, que estão em situação de infrequência, evadidos ou em situação de vulnerabilidade social, visando sua inserção, reinserção e permanência em instituições de ensino públicas do Município de [nome do município] (XXXXX, 2018, p.1)

O parágrafo 1º determina que a responsabilidade pelo Programa seja dos/as gestores/as da Secretaria Municipal da Educação (SEMED) e do Núcleo Regional de Educação (NRE), a partir da assinatura de convênio, Termo de Cooperação Técnica e Financeira entre estado e município, a fim de disponibilizar a estrutura para atender as demandas do Programa (XXXXX, 2018).

O artigo 10º traz as funções do Programa, que abarcam a constituição de um banco de dados sobre a evasão escolar, a assessoria e acompanhamento das escolas, o encaminhamento à *Rede de Atenção Psicossocial* para a efetivação imediata de matrícula para quem a teve negada, a orientação dos familiares ou responsáveis, a sensibilização para profissionais dos sistemas de ensino, elaboração e realização de campanhas de prevenção e de conscientização da importância da educação formal e a promoção de denúncias ao Poder Judiciário das omissões tanto dos familiares e/ou responsáveis quanto dos sistemas de ensino.

Essas funções fazem operar as biopolíticas endereçadas à efetivação da escolarização obrigatória das crianças e adolescentes, que se assemelham muito ao que propõe o *Programa Fica Comigo*.

A semelhança não se encontra somente no texto, mas também na aparente inoperância da execução do que propõe:

- I- Recadastrar e manter arquivo digital atualizado de todos os alunos evadidos informados, das redes municipal e estadual do Município de União da Vitória;
- II- Acompanhar e assessorar os estabelecimentos de ensino bem como supervisionar, em parceria com os diretores das Escolas Municipais e Estaduais, as matrículas e eventuais transferências dos alunos das escolas públicas de União da Vitória;
- III- Encaminhar situações de crianças e adolescentes que necessitam de avaliação, tratamento ou acompanhamento específico ao sistema de saúde e assistência social, e demais políticas públicas;
- IV- Solicitar a imediata matrícula de crianças e adolescentes excluídos, por qualquer razão, do Sistema Educacional;
- V- Encaminhar os casos de violência, de abuso, negligência e outras formas de violação de direitos de crianças e adolescentes aos Conselhos Tutelares;
- VI- Orientar, formalmente, os pais ou responsáveis que negligenciarem a educação escolar de seus filhos;
- VII- Orientar os pais e alunos quanto à obrigatoriedade da frequência escolar;
- VIII- Encaminhar alunos e responsáveis às autoridades administrativas e jurídicas competentes, quando necessário;
- IX- Promover a sensibilização dos profissionais de educação das escolas públicas municipais e estaduais para o acolhimento e a inclusão de alunos com ou sem histórico de evasão.
- X- Encaminhar ao Ministério Público os responsáveis por crianças e adolescentes que reincidirem na negligência com a educação escolar;
- XI- Informar às Secretarias de Educação Municipal e Estadual quando os gestores descumprirem com as questões legais, ou não atenderem as sugestões e encaminhamentos do Programa;
- XII- Monitorar os alunos evadidos e que foram reinseridos na escola;
- XIII- Encaminhar após atendimento, crianças e adolescentes às suas escolas de origem, mais próximas a residência e/ou à escola com disponibilidade de vagas;
- XIV- Propor em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e Núcleo Regional de Educação, ações de Prevenção e Combate à Evasão Escolar no Município de XXXXX.
- XV- Propor campanhas em parceria com os Conselhos Municipais, Secretarias Municipais e Estaduais, bem como com a sociedade civil organizada, com vistas a minimizar as demandas apresentadas durante o atendimento de crianças e adolescentes no Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar;
- XVI- Subsidiar os gestores educacionais com informações qualiquantitativas, a fim de despertar nos educadores, educandos, pais e responsáveis a importância da matrícula, da permanência e da conclusão dos estudos (XXXXX, 2018, p.3).

O artigo 5º da lei traz a responsabilização pela comunicação da situação de evasão escolar, que é caracterizada por cinco faltas consecutivas ou sete alternadas no mês. Ele devolve para os sistemas de ensino a responsabilidade pela investigação das causas que motivaram a evasão escolar, que até então era feita nas audiências extrajudiciais convocadas pelo poder judiciário.

Somente após essa investigação, e após esgotar todas as possibilidades de convencimento ao retorno junto aos/làs responsáveis, as escolas da Rede Pública de Ensino Municipal e Estadual comunicarão o Programa. A partir da alimentação do *Sistema Estadual da Rede de Proteção – SERP*, as escolas “[...] notificarão ao *Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar*, com subsídios e informações sobre as ações já realizadas e situação de infrequência e/ou evasão escolar do aluno” (XXXXX, 2018, p.2). Se isso não acontecer, as gestoras e os gestores da unidade escolar sofrerão as sanções administrativas pela omissão, conforme o estatuto ao qual estejam vinculados.

Além das investigações das causas da evasão e da comunicação ao sistema, o *Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar* também atenderá os casos de abandono ou evasão escolar identificados por outros serviços da Rede de Atenção e Proteção Social³⁶, bem como do Ministério Público, da Defensoria Pública, da Vara da Infância e Juventude e demanda voluntária (XXXXX, 2018). O Programa também poderá encaminhar as crianças, adolescentes e familiares aos serviços oferecidos por essa rede.

Somente depois de esgotados todos os recursos disponíveis para o restabelecimento da frequência escolar, com a persistência da evasão ou do abandono, o caso deverá ser comunicado aos Conselhos Tutelares para providências. Se mesmo assim não houver o retorno escolar da criança ou adolescente à escola, o Conselho Tutelar deve “[...] aplicar as medidas previstas em lei e/ou encaminhar o caso as demais instâncias, a fim de garantir o retorno e permanência do estudante ao Estabelecimento de Ensino” (XXXXX, 2018, p.2).

Essa lei se torna emblemática, pois ela propõe uma torsão nas providências tomadas em relação à evasão escolar, que estavam se concentrando no *Projeto Combate à Evasão Escolar*. A análise dos documentos dos processos por abandono intelectual foi mostrando que, com o passar dos anos, a função de investigar os motivos da evasão ou do abandono, bem como os encaminhamentos e responsabilizações ficavam centradas nos/as operadores/as do judiciário.

³⁶ Rede de Atenção Psicossocial.

A lei 4731/2018 (XXXXX, 2018) intenta devolver para os sistemas de ensino a responsabilidade pelas ações para a permanência de alunas e alunos na escola. Suas proposições parecem colocar o problema da evasão escolar ou o abandono como o resultado de uma falha no sistema de garantia de direitos, que deve ser combatida pela correção no funcionamento da Rede de Atenção Psicossocial, e só em último caso se tornará um processo judicial, criminalizando as famílias.

Porém, a Rede não tem condições de assumir mais essa tarefa. Isso é enfatizado pelo juiz na entrevista.

Porque daí a gente consegue organizar um pouco esse acompanhamento, porque a gente já falou agora a pouco do caos que é a Rede, que não faz nada do que deveria. Com o processo aberto, a gente consegue acompanhar isso por mais tempo, tentar demover esses problemas que causaram a evasão, dar ordens pra Rede, porque eu posso determinar que o prefeito matricule o bebê da menina que parou de estudar na creche, posso determinar que seja viabilizado um serviço de saúde pro vício do filho que não estuda ou do pai que é violento em casa. Eu posso determinar afastamento do pai violento, da casa, desse núcleo familiar onde os filhos estão estudando. Aí tem várias medidas que eu posso e devo tomar como juiz.

Até o mês de julho desse ano, a lei não estava efetivada. Não havia nenhuma ação mais específica para fazer funcionar aquilo a que se propõe. O judiciário permanecia responsável pelas ações que objetivavam diminuir a evasão e a infrequência escolar.

Essa lei pode criar barreiras para que o juiz tenha conhecimento dos casos de evasão e de cerceamento de direitos, e assim pare de realizar as determinações judiciais que mandam os municípios fazerem aquilo que deveriam fazer. As funções que a lei 4731/2018 (XXXXX, 2018) propõe já estão previstas no ECA e na LDBEN, e não estão sendo respeitadas. A lei propõe que o município investigue as causas da evasão, e no final dessa investigação será descoberto que, muitas vezes, ele é o próprio responsável pelo aluno ou pela aluna ter deixado de estudar.

Na lei, não há previsão da origem do orçamento para a proposição de ampliação dos serviços ou de organização de políticas públicas que garantam as ações para acesso e permanência das populações que mais deixam de estudar. Pelo contrário, cria mais um sistema de vigilância que se endereça basicamente às famílias pobres.

1.3 JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO - PRÁTICA BIOPOLÍTICA QUE FAZ OPERAR O DISPOSITIVO DE SEGURANÇA

No curso de 1979, chamado *O Nascimento da Biopolítica*, Foucault vai problematizar o funcionamento do Estado de Direito, fazendo uma análise dos deslocamentos dos exercícios de poder modernos. Para mediar os conflitos entre o poder público e os cidadãos, o Judiciário ganhou força, com suas instâncias de arbitragem dos ilegalismos³⁷ (FOUCAULT, 2015).

Suas intervenções se davam no sentido de oferecer possibilidades de destravar aquilo que atrapalhava seus fluxos, funcionando como

[...] regulação social dos conflitos, das irregularidades de comportamento, dos danos provocados por uns e por outros, etc. – tudo isso vai exigir um intervencionismo judiciário, que deverá ser praticado como arbitragem no âmbito das regras do jogo (FOUCAULT, 2008b, p. 241).

No fim do século XVIII, as práticas do sistema judiciário sofrem um deslocamento nas formas de punição, deixando de agir sobre os corpos para agir sobre o potencial de periculosidade, inicialmente de um determinado sujeito e, posteriormente, de uma determinada população. (FOUCAULT, 2015)

Todo um aparato composto para arbitrar sobre os ilegalismos passa a ser acoplado ao judiciário. Os ilegalismos podem ser considerados aquilo que era uma transgressão da lei, mas que era até então tolerado pela sociedade, como

³⁷Mais do que um “ato ilegal”, portanto, do que uma “ilegalidade” determinada, a noção de ilegalismo encerra a ideia de um certo regime funcional de atos considerados ilegais no interior de uma dada legislação, em vigor no interior de uma sociedade. A ideia que parece estar ligada à noção de ilegalismo é aquela de “gestão”, gestão de um certo número de práticas, gestão de um certo número de ilegalidades ou irregularidades que, considerada (a gestão) em conjunto, representa em si mesma uma certa regularidade (FONSECA, 2011, p.132).

por exemplo, não pagar uma conta, fazer uma greve. O judiciário passa então a atender aos interesses da burguesia, que tinha como propósito diluir os ilegalismos populares e a periculosidade dos/as pobres, que ameaçavam as relações de trabalho com as greves, e a propriedade privada com os furtos (FOUCAULT, 2015).

Punir judicialmente era a maneira menos onerosa de combater a delinquência e a criminalidade. As penas de reclusão atuavam naquilo que se tinha de mais precioso: a liberdade. Temos aí a produção de uma série de leis que criminalizam condutas e que determinam a penalidade para cada transgressão. O judiciário seria o responsável por julgar os crimes e aplicar as leis sobre o *homo penalis*, ou seja, o homem penalizável (FOUCAULT, 2008b).

No século XIX, o deslocamento nas formas de punição do ato criminoso para o indivíduo fez com que a aplicação da lei passasse a ser modulada pelas características psicológicas, sociológicas e antropológicas do indivíduo ao qual ela era aplicada. Vemos aí o desenvolvimento da criminologia, que tinha como objetivo desenhar aquilo que se configurava como a arquitetura de um crime. Para tanto, passa a operar

[...] toda uma antropologia do crime que substitui, claro, a rigorosa e econômica mecânica da lei por toda uma inflação: uma inflação de saber, uma inflação de conhecimentos, uma inflação de discursos, uma multiplicação das instâncias, das instituições, dos elementos de decisão, e toda a parasitagem da sentença em nome da lei por medidas individualizantes em termos de norma. (FOUCAULT, 2008b, p. 342)

O crime passou a ser, para além de um ato criminoso, também as condições que fazem o indivíduo se tornar criminoso, considerando seu potencial de criminalidade. As condições da produção de um crime variam, e por isso é preciso utilizar formas diferenciadas de punição, denominadas por Foucault (2008b) de *esforço da lei*, que se configura em uma série de elementos que compõem o sistema judiciário.

Questões essenciais se põem para a política penal: quando o crime deve ser tolerado e quando deve ser penalizado? Que sujeito deve ser penalizado por

um crime e quais devem ser absolvidos? Quantos delitos devem ser permitidos e quantos criminosos devem ser deixados impunes?

O *esforço da lei* primeiramente está relacionado com as formas de punição previstas no Direito para cada crime. Também engloba a qualidade da investigação e da produção de provas que apontam para a materialização do delito. Está relacionada com o tempo gasto pelo judiciário para julgar: a montagem do processo, a análise, o julgamento.

O grau de severidade de cada julgamento também está relacionado com o *esforço da lei*, considerando a forma individual de cada juiz/a interpretá-la, o ato do criminoso e o sujeito que cometeu o crime. O funcionamento do sistema penitenciário também influenciará na pena, podendo implicar em sua modificação, atenuação ou agravamento. Para Foucault (2008b, p. 348), “[...] o esforço da lei é o conjunto de instrumentos de ação sobre o mercado do crime que opõe à oferta do crime uma demanda negativa”.

Esses deslocamentos nas práticas do judiciário, operando no potencial de periculosidade e no esforço da lei, nos permitem compreender o refinamento na gestão da criminalidade neoliberal, que também penaliza apenas um percentual do total de crimes, operando pela probabilidade de ser condenado.

Alguns sujeitos são mais criminalizáveis do que outros, dependendo dos marcadores sociais como raça, gênero, idade e classe social dos quais fazem parte. Essa política não tem como objetivo acabar com o crime, mas produzir uma intervenção que limitará a oferta do crime.

A denúncia da evasão escolar, formalizada a partir dos projetos *Fica Comigo* e *Combate e Evasão Escolar*, são exemplos do *esforço da lei*. Escolas particulares³⁸ não preenchem a *Ficha Fica* e nem comunicam as evasões ao judiciário. Antes de se instaurar os processos, agora se abrem os pré-processos.

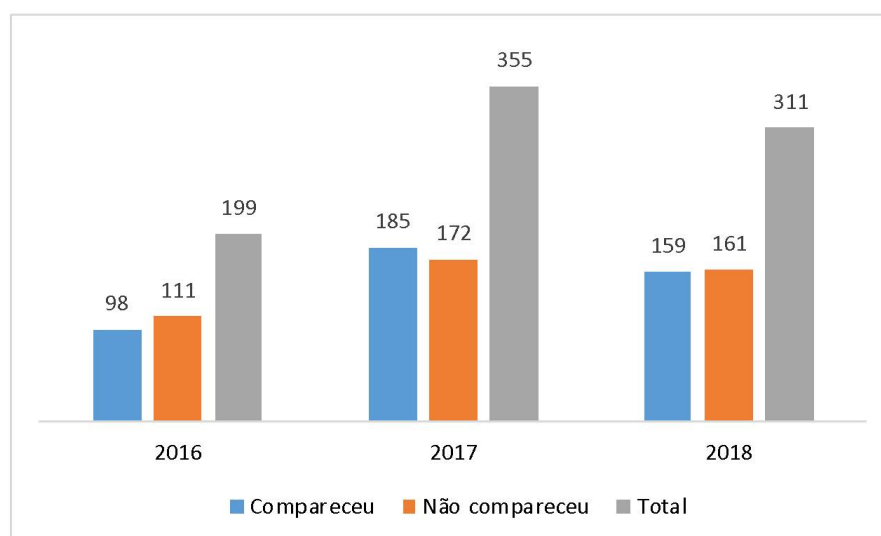
Para determinadas pessoas cujo perfil socioeconômico não oferece riscos, como as que compõem as classes socioeconomicamente mais privilegiadas, a evasão não é denunciada e o ensino domiciliar (o

³⁸ Informação obtida em entrevista com o juiz da comarca pesquisada.

homeschooling³⁹) é tolerado, tendo a certificação de término de escolaridade pelo ENCCEJA⁴⁰, por exemplo. Isso indica que a evasão escolar só é considerada um fator de risco social se agrega em si outras condições consideradas de risco.

A ameaça de ter a família processada não impede que a evasão acabe. Vejamos agora o número de famílias convocadas a partir de 2016:

GRÁFICO 4 - NÚMERO DE PESSOAS CONVOCADAS PARA AS AUDIÊNCIAS EXTRAJUDICIAIS



FONTES: Questionário Evasão Escolar, 2016, 2017 e 2018.

O gráfico aponta que houve um aumento de 2016 para 2017, com mais 166 famílias convocadas. Em 2018, houve uma diminuição de 44 convocações. Esses dados mostram que o *Projeto Combate à Evasão Escolar*, mesmo com todas as suas ações, não consegue diminuir o número de estudantes em situação de evasão. Apesar disso, consegue mapear grande parte dos motivos.

³⁹Educação Domiciliar. (O que é Homeschooling (Educação Domiciliar)? Homeschooling Brasil. s.d., s.p. Disponível em: <<https://homeschoolingbrasil.info/o-que-e-homeschooling-educacao-domiciliar/>>. Acesso em; 22 ago. 2019.

⁴⁰ "O ENCCEJA tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. A participação no ENCCEJA é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no exterior, inclusive às pessoas privadas de liberdade, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada" (BRASIL, s.d., s.p.)

Ano após ano, alunos e alunas continuam deixando de frequentar a escola. Nem a punição exemplar de algumas famílias que são sentenciadas a pagar a multa diminui as desistências e infreqüências. Isso porque o cerceamento de direitos como aprender na escola, ter atendimento educacional especializado, ter acessibilidade, somado às práticas que operam as micro punições de determinados sujeitos continuam excluindo e expulsando cotidianamente. Para cada caso que o *Projeto Combate à Evasão Escolar* consegue resolver, outro vai sendo produzido na escola:

Não permanecem. Eles voltam... tem também a questão jurídica, mas é difícil eles se manterem na escola. A gente não tá conseguindo fazer um trabalho... não é só a gente, mas a escola não recebe esse aluno de braços abertos. Algumas escolas sim...[...] que são escolas que já têm uma caminhada mais forte em relação... a visão da escola com uma função social mais específica, essas conseguem tentar manter o aluno. Mas têm umas escolas que infelizmente pra elas é melhor que o aluno não venha. Isso fica claro na resistência em aceitar o aluno de novo, na descrença que o aluno vai continuar. Então já teve vários casos que me chamaram muito a atenção, de alunos que repetiram o sexto ano por quatro anos. Claro que ele não vai voltar. Ninguém... Eu também não voltaria. Então ele não tem uma boa visão da escola, não foi legal a escola pra ele. Ele só repetiu.
(Equipe)

As leis, os programas e os projetos descritos anteriormente, que regulamentam a judicialização da evasão escolar e estabelecem instâncias para o seu combate. Revelam biopolíticas que acionam tecnologias do dispositivo de segurança, agindo sobre os riscos, intervindo nos modos de vida das crianças, dos/as adolescentes e de suas famílias.

Para a Secretaria Estadual de Educação, são esses modos de vida inadequados, desviantes que determinariam as dificuldades no processo de escolarização, pois

[...] há que se destacar os motivos ligados à violência física ou psicológica, à exploração sexual, à gravidez precoce, ao uso e tráfico de drogas e álcool e às brigas de gangues que são fatores reais que têm crescido em nossa sociedade e que acabam interferindo no processo pedagógico (PARANÁ, 2009, p. 4)

A escola protegeria a criança e o/a adolescente desses riscos. Nesse sentido, ela se configura como uma instituição de tutela e de proteção. Michel Foucault (2008a), problematizando a ideia de risco, nos mostra que existe uma demanda por práticas específicas para garantir a segurança da população, objetivando controlar as condutas e os modos de vida daqueles que se desviam, ou seja, tecnologias que objetivam conduzir ou reconduzir o sujeito à norma.

Todo esse sistema de normatização da obrigatoriedade da educação faz operar sobre a infância e a adolescência as biopolíticas que produzem a posição social de aluno/a (RAMOS DO Ó, 2007).

Para Foucault, é a biopolítica que faz com que “[...] a vida entre no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1988, p. 134).

Será a partir dos cálculos, realizados a partir das informações coletadas no *Censo Escolar*⁴¹, *Sistema Presença*, *Projeto Fica Comigo* e *Programa Municipal de Prevenção e Combate à Evasão Escolar* que o Estado vai agir sobre os modos de vida da população, determinando quais políticas públicas desenvolver.

O elemento que circula entre o poder disciplinar dos indivíduos e o poder regulamentador das populações é a *norma*, que controla ao mesmo tempo a ordem dos corpos e os eventos aleatórios (FOUCAULT, 2008a). É a norma que define os padrões de comportamento que cada sujeito deve ter no espaço escolar, fazendo o esquadramento da população. Quando há um desvio, são necessárias correções destes corpos. Assim, as biopolíticas produzem todo um aparato de tecnologias que constituem o dispositivo pedagógico, e que têm como propósito objetivar e subjetivar as pessoas.

⁴¹“O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. [...] é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas.” (BRASIL, s.d., s.p.)

A produção da posição social de aluno e de aluna se dá partir da criação e da implantação de tecnologias biopolíticas específicas, operadas prioritariamente na escola, na figura de seus/suas vários/as agentes: professoras/es, pedagogas/os, gestoras/es.

Quando as tecnologias de normalização e de recondução à norma disponíveis não são suficientes para fazer com que a/o aluna/o permaneça na escola, são acionados outros componentes do dispositivo pedagógico que compõe a *Rede de Atenção Psicossocial*: psicólogos/os, conselheiras tutelares, assistentes sociais. Também são acionados os/as operadores/as do *Projeto Combate à Evasão Escolar*.

Várias tentativas de recondução dos alunos e das alunas que deixaram de frequentar a escola são realizadas: ir até a casa deles/as, fazer com que a família assine termos circunstanciados, convocações para audiências extrajudiciais. Todas essas ações produzem documentos que irão compor o inquérito, e que produzem o processo de abandono intelectual.

Essas práticas buscam nas famílias as respostas para a evasão escolar. Muitas vezes, figura nos discursos do senso comum que as famílias são desestruturadas⁴² ou desinteressadas⁴³.

Para agir sobre os modos de se viver dessas famílias, novas práticas são acionadas, que tematizam como se deve ser, como apoiar a escolarização dos/as filhos/as, como ensinar, como melhorar a relação família escola, como agir quando não se tem acesso aos direitos. São práticas que agem nos modos de ser de viver dessas pessoas.

Participei de um encontro da *Escola de Pais*. Ele aconteceu no Fórum, e foi conduzido pelo estagiário e pelas duas estagiárias de Psicologia. Havia em torno de 30 pessoas, a maioria mulheres. Na primeira parte, foi desenvolvida uma dinâmica onde as/os participantes deveriam escrever alguma dificuldade que tinham com a escola onde seus filhos e suas filhas estudavam. Depois, essas dificuldades eram lidas e discutidas. Por fim, as situações que mostravam o

⁴² Famílias desestruturadas seriam aquelas que não são compostas pelo modelo heteronormativo monogâmico.

⁴³Famílias desinteressadas são aquelas que não incentivam seus filhos e suas filhas a estudar, ou seja, que não demonstram interesse pelos benefícios da escolarização.

cerceamento de direitos foram comunicadas ao juiz, que compareceu no final do encontro.

Vale lembrar que a *Escola de Pais* foi uma prática problematizada por Foucault que relata que sua existência na França no começo do século XX, com a mesma denominação (FOUCAULT, 2008a), e pelo sociólogo francês Jacques Donzelot (1986, p. 171), que tinha como objetivo:

- a. Ensinar aos pais a se educarem e a se instruírem mutuamente a fim de fazer de seus filhos futuros valores sociais e morais;
- b. Trabalhar para o renascimento do espírito familiar na França;
- c. salvaguardar os direitos da família sobre a criança;
- d. Realizar a união sagrada em torno da família.

Essa prática era uma estratégia do Estado para o fortalecimento da família e para a transmissão de valores morais que fizessem com seus membros se voltassem para seu bem-estar comum, para uma vida produtiva e para o fortalecimento do Estado.

Robert Castel (2008, p. 70) também relata outras estratégias de moralização das classes operárias na França, semelhantes à *Escola de Pais*, que era “Patrocinada pela “classe esclarecida” em relação “àquela para quem faltam conhecimentos” e pelas “pessoas de bem” em relação “àquela cuja moralidade é imperfeita”. Essas orientações aos/às desfavorecidos/as, recuperando-os/as, era o objetivo dessas cruzadas contra a pobreza. Porém, para aqueles/as que o autor chamou de *alérgicos aos remédios morais*, incorrigíveis, a polícia era convocada.

Dessa forma, a participação no *Projeto Combate à Evasão Escolar* afeta não só a vida das crianças e dos adolescentes, mas de suas famílias e o modo como esses sujeitos estão autorizados a vivê-las. Isso porque o biopoder exercido na biopolítica ganha sua efetividade por meio dos dispositivos de segurança e de sua articulação com os campos de saberes (FOUCAULT, 2008a) que cartografam tudo o que é preciso saber e fazer para controlar essa população, com vistas a garantir a constituição de um adulto capaz de se autogovernar. Se as práticas exercidas na escola não deram conta dessa condução, aciona-se o judiciário, judicializando a vida escolar.

As decisões do judiciário em relação aos processos de abandono intelectual não tratam de um sujeito universal do direito: a criança e o/a adolescente. Elas são diferenciadas, considerando o contexto socioeconômico que levou a aluna ou o aluno a deixar de frequentar a escola e o gênero de quem está evadido, fazendo operar *o esforço da lei*. Age sobre aqueles/as que ofereceriam mais riscos sociais⁴⁴.

Nesse sentido, a judicialização da educação é antes uma máquina que faz funcionar a normalização das crianças e dos adolescentes, uma tecnologia da biopolítica. Ela aproxima aqueles que se desviam da norma. Para Giovanna Marafon (2014, p. 8),

[...] uma possibilidade específica para pensar a judicialização se dá por meio da análise da infração jurídico-legal acoplada à disciplina, e aqui fica evidente a definição jurídico-legal no campo da menoridade ativando e sendo ativada pelo funcionamento disciplinar, que incluía o olhar da vigilância policial. Desse modo a lei faz ativar os circuitos para a normalização continuar a acontecer. Nesse aspecto, a judicialização se apresenta como um processo que está acoplado à normalização dos gestos, das pessoas, dos atos. Neste sentido emerge uma indicação: judicialização e normalização requerem-se mutuamente.

Os sistemas federais, estaduais e municipais de educação são instituições imbuídas de fazer funcionar a norma, e com base nela operar as práticas adequadas para o campo da Educação. Para tanto, se utilizam dos conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e pelas estatísticas sobre a população escolar, que cruzadas com estudos econômicos, planejam e implementam políticas públicas de governo⁴⁵ dos modos de vida, fazendo operar as biopolíticas.

A partir desses saberes, o currículo e o cotidiano escolar são organizados, e suas práticas são voltadas para a produção do aluno e da aluna.

⁴⁴Os riscos sociais se configuram em situações em que os sujeitos estão mais propensos a situações de vulnerabilidade social. Por exemplo, a baixa escolaridade diminui as chances de conseguir um emprego, e estar seguro/a pelos seus benefícios: salário, previdência social, seguro de saúde. Os riscos sociais serão problematizados no capítulo 2.

⁴⁵Usa-se “[...] o termo na acepção foucaultiana, que o distingue das ações de governo praticadas pelo Estado. Nesse caso, governo se refere ao exercício de ações de governo praticadas por vários agentes (pais, professores, ONGs, família, igrejas, instituições públicas, organizações privadas, corporações empresariais etc.)” (COSTA; MOMO, 2009, p. 524).

É preciso compreender que essas tecnologias do poder se atravessam, se sobrepõem, constituem uma rede que age constante e ininterruptamente sobre os corpos seus corpos, produzindo os tipos de sujeitos adequados às necessidades econômicas sociedade.

No próximo capítulo, problematizarei como essas redes de poder constituem as práticas de governo da infância e da adolescência, objetivando e subjetivando as alunas e alunos, a partir das biopolíticas que fazem funcionar o dispositivo de segurança.

2 PODER DISCIPLINAR E O BIOPODER – A PADRONIZAÇÃO COMO CONDIÇÃO DA PRODUÇÃO DA CAPTURA DA DIFERENÇA

Foucault, em *Vigiar e Punir* (2009), problematiza o modo como o dispositivo disciplinar opera nas instituições, produzindo corpos dóceis. Ele analisa as práticas punitivas do século XVIII, e o deslocamento da punição do suplício do corpo para o exercício do controle da alma, “[...] à expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder a um castigo que atue profundamente, sobre o coração, o intelecto, à vontade, as disposições” (FOUCAULT, 2009, p. 21).

Muito mais que punir aquele/a que cometeu o delito, as técnicas disciplinares atuavam sobre cada corpo, sobre o sujeito criminoso. Temos aí a contradição gerada por esse deslocamento: a produção da subjetividade criminoso e a expurgação de sua presença na vida social.

O sujeito criminoso é forjado para não poder existir. Vários saberes são produzidos sobre ele para conhecer melhor seu potencial de periculosidade, e assim fazer agir sobre ele técnicas de classificação e de reclassificação, que determinarão as formas de correção e de punição. Uma dessas técnicas é produzir uma nomeação e um lugar social.

Tomemos como exemplo a aluna grávida. Os saberes sobre a gravidez precoce produzem a condição de vulnerabilidade e o risco social, pois ela não teria condições de exercer a maternidade suficientemente boa. Por isso, é legitimado que se opere sobre ela as biopolíticas de proteção à maternidade. Trata-se aqui da inclusão (encaminhá-la para programas sociais de proteção à maternidade e à infância) que também é exclusão, pois a suspensão do processo por abandono intelectual as empurra para o espaço doméstico e o cuidado com a família, afastando-a da escola e de seu direito de aprender:

Equipe. *Então, é uma situação bem difícil. Das meninas... é uma coisa que me angustia muito. As meninas de X, não sei se você já chegou a ver alguns casos... As meninas que estudam no Colégio XXXXX, lá de X. Tem muito caso de gravidez em X, gravidez na adolescência. Não tem creche perto da casa delas. Então, elas não têm com quem deixar o bebê. Não têm nem como transportar para algum local. Então elas ficam sem estudar.*

Pesquisadora – *E a escola também não permite que leve...*

Equipe – *Não permite que leve, porque atrapalha os demais. Daí que eu entro naquela questão, que a escola não se vê como Rede de Proteção, uma visão mais voltada para a cidadania também [...]. É uma questão de solidariedade também, de tentar ajudar as meninas. Mas a maior parte das escolas não tem... Então essas meninas de X que estudam no XXXXX... Teve um ano, não lembro... 2016, 2017... Um caso... Três meninas da mesma escola, a mesma situação... não tem creche, não tem o que fazer, o processo é arquivado porque não tem... e a menina tem que cuidar do bebê. E é arquivado. Então são coisas que deixam a gente triste, mas que a gente vem tentando mudar. Mas é difícil.*

Novos saberes produzidos pelas ciências constituem a norma e, conseqüentemente, a produção de sujeitos normais e as técnicas de correção para os anormais. No caso da aluna grávida ou mãe, esses saberes compõem os programas de proteção da maternidade ou da infância e a priorização do cuidado com a gravidez e com a criança.

Para esta tese, me interessa saber como os mecanismos que compõem o dispositivo pedagógico operam na escola, produzindo alunos e alunas. Para que a escola pública gratuita brasileira atendesse a sua função específica de promover o desenvolvimento econômico, era fundamental transformar o corpo da criança que vivia desregrada em suas comunidades primeiro no corpo dócil de aluno/a, depois no corpo produtivo de trabalhador/a e mais recentemente na conduta proativa e empreendedora de colaborador/a.

Para compreender como esse dispositivo opera, é preciso compreender o contexto onde as suas práticas de disciplinarização e controle surgiram, e os deslocamentos que vão sofrendo até seus moldes contemporâneos. Começarei por apresentar alguns fatores que provocaram esses deslocamentos nas formas de poder impulsionados pelas mudanças econômicas e políticas, e que preparam o terreno para a criação as instituições que objetivam conduzir a vida da infância e da adolescência.

2.1 EFEITOS DAS DISCIPLINAS: CORPOS DÓCEIS/NORMALIZADOS E CORPOS DISSIDENTES/ JUDICIALIZADOS

O dispositivo pedagógico faz operar uma rede de saberes que produzem práticas que incluem e excluem sujeitos dos jogos econômicos propostos pelo modelo neoliberal. Para entender como esses poderes operam na escola, uma instituição que produz cidadãos/ãs, trabalhadores/as e consumidores/as, é preciso compreender como o poder disciplinar vai acoplando tecnologias do poder pastoral⁴⁶ e do biopoder, operando assim o governo das populações. Buscarei as respostas em algumas problematizações foucaultianas acerca do governo das populações e das biopolíticas que são acionadas para essa tarefa.

A partir do século XVI, com o desenvolvimento das relações econômicas a partir do comércio marítimo, houve um deslocamento do poder pastoral do domínio religioso para o domínio do Estado, que surgiu “[...] da combinação entre – ou talvez melhor: da invasão do – poder pastoral e/sobre o poder de soberania” (Alfredo VEIGA-NETO, 2011b, p. 69).

O problema do soberano não era mais a expansão de seu território, mas sim a gestão da população, que precisaria ser moldada para essa nova configuração econômica e política. Uma população bem conduzida gerava riquezas que fortaleciam o Estado (FOUCAULT, 2008b).

As relações de produção de bens passaram a ter importância nessa configuração. Por isso, era preciso que o trabalho nas fábricas pudesse ser realizado de forma a permitir a extração em cada indivíduo do máximo de produtividade com o mínimo de custo. Novas técnicas de produção de sujeitos e de condução de condutas foram colocadas em funcionamento.

⁴⁶No curso Segurança, Território e População, Foucault (2008a), problematiza uma forma de poder, originária no oriente pré-cristão, que se estendeu no mundo ocidental chamada poder pastoral. O pastor é aquele que liga os homens à Deus, responsável pela condução do rebanho e por seu bem-estar. Ele nunca deixa uma ovelha desgarrada ou abandonada, mesmo que para salvá-la arrisque sua vida ou ofereça sacrifícios. Quando uma se perde, todas as outras ovelhas esperam, até que possa reconduzi-la ao rebanho. Ao mesmo tempo que cuida de todas, tem atenção especial a cada uma, num sistema de vigilância constante. O objetivo do bom pastor é conduzir o rebanho para a salvação da alma. Mas, para isso, é necessário passar pelas tentações do demônio. Para escapar aos riscos, é preciso confiar e seguir o caminho, sem dúvidas.

Passam a operar sobre os sujeitos outras tecnologias de poder, chamadas de disciplinares, que se utilizavam da

[...] racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia que podemos chamar de tecnologia disciplinar de trabalho (FOUCAULT, 1999, p. 288).

O novo governo que se constituiu a partir do século XVII, chamado de *Estado*, será estruturado a partir da noção de bem-estar da população. Esse bem-estar proporcionaria, entre outras coisas, a oferta de trabalho em troca de uma renda que garantisse condições mínimas de moradia, alimentação, segurança, cuidados médicos (FOUCAULT, 2008a). O tamanho dessa oferta era proporcional às circunstâncias que permitiriam que a população permanecesse saudável, produtiva e dócil pelo maior tempo de vida possível. Várias instituições surgiram nessa época com o objetivo de garantir essas condições: as escolas, os hospitais, as prisões, os manicômios, os orfanatos.

Analisando as instituições escolares a partir de manuais de conduta publicados nos séculos XVII e XVIII, e apresentados no Capítulo I, Foucault nos mostra o funcionamento do disciplinamento dos corpos a partir de um sistema de esquadramento do espaço e do tempo escolar: a distribuição dos/as alunos/as por idade, a distribuição dos corpos no espaço por filas, a organização do conhecimento num currículo (FOUCAULT, 2009).

A organização do espaço utilizava uma arquitetura específica que favorecia a vigilância e a separação dos corpos. O modelo panóptico⁴⁷ que Jeremy Bentham criou para as prisões se estendeu para outras instituições. A

⁴⁷O Panóptico de Bentham é um modelo arquitetural projetado para prisões e que se estende para outras instituições como quartéis, escolas, manicômios, hospitais e que apresentava a seguinte estrutura: “[...] na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel: a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; ela tem duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. [...] O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhece imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz, esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha” (FOUCAULT, 2009, p. 190).

organização do tempo utilizava os conhecimentos produzidos pelas teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem (FOUCAULT, 2009).

As escolas passaram a ser construídas com várias salas de aula que deveriam comportar grupos homogêneos divididos por idade ou por áreas de conhecimento. As portas eram voltadas para os pátios internos, o que permitia a vigilância das disposições dos corpos dentro delas. Espaços projetados especificamente para as professoras e para os professores, mais elevados, permitiam o olhar vigilante e o controle dos movimentos de todos/as e de cada um/a. Cada indivíduo no seu lugar, cada lugar para cada indivíduo. Essa demarcação do espaço para cada corpo, dia a dia, vai ensinando as alunas e os alunos a manterem-se *no seu lugar*.

O poder disciplinar também opera a partir do controle do tempo escolar. O tempo médio estipulado para se fazer cada atividade, para estudar cada disciplina, para aprender cada conteúdo. Esse tempo médio é calculado a partir dos saberes produzidos pelas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, que fabricaram a norma (LOPES, 2008). Na escola, o tempo médio necessário para cada atividade passa a ser padronizado. Para tanto, é preciso fazer incidir sobre as alunas e os alunos técnicas que possibilitem a otimização do movimento e do pensamento dentro desse tempo ótimo.

Quando os corpos não se conformam ao tempo médio e ao espaço adequado, surge a figura do aluno e da aluna com problemas: de aprendizagem, de comportamento, de disciplina. Como essa figura age fora da norma, passa a representar riscos à organização e ao controle social. Para eliminar esse risco, o sujeito fora da norma se torna objeto de estudo das ciências, que vão produzir as técnicas de correção e de recondução. Se essas técnicas não funcionam, passam a operar práticas de exclusão: finas, sutis, micro punições, que cotidianamente vão provocando a expulsão dessas alunas e desses alunos.

Nos processos por abandono intelectual, existem estudantes que se encontram em situação de distorção idade/ano, ou seja, seus corpos encontram-se fora dos lugares e dos tempos onde deveriam estar. As técnicas de condução e de recondução não surtiram efeitos. Quando elas falham, a evasão é o caminho

esperado. Nesse sentido, estão no não-lugar de aprendizagem, não lhes restando outras opções que se *desinteressar, se evadir, ser infrequente*.

Se dissermos que são evadidos/as, colocamos neles/as a responsabilidade pelo insucesso escolar e o abandono. Se afirmamos que foram excluídos/as, mapeamos a exclusão e a concebemos como resultado das práticas escolares que produzem as expulsões compulsórias.

O estudo da incidência de acontecimentos e a busca de suas causas pelas Ciências Sociais e pela Estatística produzem a ideia de periculosidade. Essa ideia toma corpo quando a Medicina Social realizou, a partir do século XVIII, um intenso estudo sobre os tipos de conduta e sobre os processos de desenvolvimento, produzindo a figura do sujeito normal. O Estado utilizou-se desses conhecimentos para criar todo um aparato que iria agir sobre a periculosidade do criminoso, modificando assim a sua propensão para o crime (FOUCAULT, 2009).

Os crimes passam a ser julgados de outra maneira: não se julgavam apenas o ato ilícito, mas o quanto uma pessoa poderia ser criminoso: sua personalidade, aptidão e propensão para o crime. O julgamento sai do exterior – o ato – para o interior – o agente. As penas também consideravam esse potencial de periculosidade: quanto maior, mais rígida (FOUCAULT, 2009). Vemos surgir aí à ideia de *atenuante* e de *agravante*.

Essa mudança de objeto, em que o criminoso passa a ser julgado juntamente com o crime, provoca uma grande transformação nas práticas jurídicas. Juntamente com o ato criminosos

[...] julgam-se também as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações, os efeitos do meio ambiente e da hereditariedade. Punem-se as agressões, mas, por meio delas, as agressividades, as violações e, ao mesmo tempo, as perversões, os assassinatos que são, também, impulsos e desejos (FOUCAULT, 2009, p. 21).

No livro *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*, Foucault (2007) problematizou um caso jurídico do século XIX que mostra um deslocamento nas formas de se julgar um crime. Antes de manifestar a

sentença, o juiz solicitou a avaliação médica para definir se havia culpa e qual deveria ser a pena.

Esse deslocamento produziu uma nova posição para a Psiquiatria, que passou a produzir laudos que atestavam o tamanho da responsabilidade do sujeito sobre o ato que cometeu, colocando a loucura como atenuante para o crime “[...] quanto mais louco, tanto menos culpado; culpado, sem dúvida, mas que deveria ser enclausurado e tratado, e não punido” (FOUCAULT, 2009, p. 24).

Essa torção produz novos modos de se fazer no Direito. O/A juiz/a não julga mais sozinho/a, pois “[...] peritos psiquiátricos ou psicológicos, magistrados da aplicação das penas, educadores, funcionários da administração penitenciária fracionam o poder legal de punir” (FOUCAULT, 2009, p. 24).

Para retirar o potencial de criminalidade, era necessário que as penas atendessem a seis requisitos: a pena deveria ter ligação com o crime; a representação da pena deveria ser mais viva que os prazeres do crime; a duração da pena era a atuação do castigo; o alvo do castigo eram todos os criminosos possíveis; o crime era uma desgraça e ao criminoso deveria ser reensinada a vida social (FOUCAULT, 2009).

Nas escolas, também podemos constatar todo um sistema de penalidades e micro penalidades que age sobre os corpos indisciplinados, que se originam a partir desse deslocamento nas formas de punição judiciárias.

Os cadernos de ocorrência, as atas, as fichas individuais mostram que um sistema para judiciário⁴⁸ opera cotidianamente, com incentivo às denúncias, levantamento de provas, depoimentos, acareações, determinação de punições, orientações e aconselhamentos que objetivam modificar os modos de agir das alunas e alunos e os modos de viver de seus familiares. A própria gramática utilizada nas narrativas dos acontecimentos, contidas nas atas e nos cadernos usam jargões policiais e judiciários como *ocorrências*, *denúncias*, *investigações*, *casos* (Célia RATUSNIAK, 2012).

⁴⁸Um sistema que funciona dentro da escola, e que se utiliza de práticas do sistema judiciário. A prática de anotar comportamentos em cadernos, fichas ou pastas, criando um dossiê da vida indisciplinar do aluno assemelha-se à composição do processo judicial. As maneiras diferentes de julgar um aluno ou uma aluna, com comportamentos que ora merecem uma punição, ora outra, dependendo de quem o manifesta, quem o denuncia e quem o julga é também uma tecnologia judicial (RATUSNIAK, 2012).

As análises das providências tomadas nos cadernos de ocorrências mostram que a mesma inadequação de comportamento pode ter punições diferentes: para alguns/mas, advertência verbal sem assinatura, para outros/as, advertência com assinatura. Muitas vezes, a assinatura no caderno era barganhada por pactos que variavam entre o controle da conduta e a denúncia de outras alunas e alunos que realizavam o mesmo ato inadequado pelo qual o/a estudante estava sendo responsabilizado/a.

A complexidade da determinação da punição na escola segue a mesma lógica das penas impostas pelo judiciário: elas flutuam conforme a posição social que a pessoa acusada ocupa, seus antecedentes e as convicções de quem julga, fazendo operar o *esforço da lei*.

Essa variação na punição também pode ser encontrada na decisão da equipe pedagógica e de gestão da escola em buscar ou não saber as causas da evasão, em preencher o não a *Ficha FICA* ou a planilha, em avisar ou não o Conselho Tutelar, em denunciar ou não à Promotoria Pública ou ao *Projeto Combate à Evasão Escolar*, mesmo com o risco de serem responsabilizados/as pela omissão, proposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na Lei 4732/2018 (XXXXX, 2018).

A penalização por não informar as instituições de defesa dos direitos da criança e do/a adolescente sobre a evasão escolar também é um dos efeitos do *esforço da lei*. Os/As responsáveis por fazer isso sabem que o risco de responder administrativamente pela omissão é mínimo, pois seu potencial de periculosidade é considerado baixo. Afinal, foi o aluno ou a aluna que decidiu se evadir. A não responsabilização pela omissão da situação de evasão é um dos efeitos da individualização de suas causas.

Tecnologias disciplinares se servem da herança da racionalidade do poder pastoral para conduzir condutas, compondo uma arte de governar que opera nas escolas. Elas passam a se endereçar a cada um/a e a todos/as, conduzindo os modos de se viver de toda a população. Elas fazem falar sobre cada existência, conhecendo os riscos e fazendo operar o dispositivo de segurança, em defesa da sociedade.

Na escola, várias práticas de condução das condutas são acionadas a partir de tecnologias que objetivam mostrar o ‘correto’, o ‘certo’, o ‘adequado’, o ‘esperado’, o ‘normal’. Essas práticas são desenvolvidas a partir de uma norma, de um modo ótimo de comportamento que produz a posição social do ‘bom’ aluno e da ‘boa’ aluna. As reuniões de pais/mães, os bilhetes solicitando a presença na escola, as entregas de boletim, as orientações são ações que fazem parte dessas práticas.

Para construir essa posição, técnicas operam sobre os corpos dos/as estudantes, dispendo-os/as nos lugares. A partir do desempenho, esses corpos são conduzidos a ocuparem determinados espaços: a posição na fila, o lugar na sala de aula, o ano que devem frequentar, os encaminhamentos para salas de Apoio Pedagógico ou contra turnos, salas de Recursos Multifuncionais, Classes Especiais.

Práticas de classificação e a reclassificação dos corpos precisam convencer que o lugar destinado a cada um/a é o lugar *mais adequado*. Para tanto, se utiliza de técnicas de moralização, conduzindo e reconduzindo os desviantes através do aconselhamento, da orientação e pelo desenvolvimento da culpa.

As tecnologias do poder pastoral fazem funcionar essa forma de poder que objetiva moralizar as alunas e alunos, conduzindo-os pelo *melhor caminho*⁴⁹. É na escola que também se decide o *melhor* para cada um. O *melhor* é fazer operar a norma que rege cada tipo de aluno e de aluna: a norma da deficiência, do transtorno ou com distúrbio, regida pelas *Políticas da Educação Especial*; a norma do aluno negro ou da aluna negra, quilombola, indígena, regida pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, a norma do desenvolvimento esperado, regido pelos manuais de Psicologia (Maria Rita de Assis CÉSAR, 2008) e Psicanálise (Robert CASTEL, 1987).

⁴⁹Expressão usada por representar um argumento muito usado nas escolas para fazer os encaminhamentos para serviços complementares de ensino, como o Apoio Pedagógico, a Sala de Recursos Multifuncional, a Classe Especial, ou até para convidar o aluno ou aluna a se retirar da escola: “Vai ser melhor para ele/ela”.

Mas, como convencemos as alunas e os alunos a operarem no limite da norma? As práticas de condução de condutas, de punições e de premiações das existências confessadas têm forte impacto na normalização.

As tecnologias que fazem funcionar o poder têm como efeito esse convencimento. Elas operam a partir das práticas de condução e de vigilância das condutas: o alerta para os riscos e suas consequências, a orientação pelo caminho da salvação, o exame de consciência, a confissão, o medo de ser castigado, o perdão.

O risco de ser penalizado obriga alunos, alunas e familiares a justificarem seus comportamentos, confessando possíveis condições que potencializaram os desvios: problemas emocionais, problemas familiares, problemas de relacionamento com colegas e com estudantes, problemas financeiros, problemas de saúde (RATUSNIAK, 2012). Com base nessas confissões, são classificados/as pelos encaminhamentos e reclassificados/as pelos/as especialistas.

No *Projeto Combate à Evasão Escolar*, são estas confissões que vão determinar se teve dolo ou culpa, ou se a evasão foi provocada pela restrição de direitos. Conforme o caso, os encaminhamentos e as determinações são tomados pelo juiz e pela sua equipe.

As condições em que os comportamentos inadequados se originam e a posição social que ocupa a pessoa que os cometeu podem atenuar as punições ou até justificar o comportamento inadequado, dependendo da compreensão e da benevolência de quem está averiguando a situação. Vemos operar aí o *esforço da lei*, fazendo funcionar o sistema para parajudicial na escola.

Após a confissão, iniciam-se as orientações e as sugestões sobre como mudar a forma de se conduzir. Se houver necessidade, estabelecem-se as punições que objetivam não só punir o ato, mas modificar o potencial de periculosidade daquele que o comete. Também age como punição exemplar para aqueles que estiverem pensando em se evadir.

Na escola, essas punições se efetuam com a demarcação de um lugar diferente para o corpo, que provoca a visibilidade da pessoa punida: sala da

direção, ser excluído/a das atividades programadas, atividades diferenciadas, retornar à escola no meio do ano letivo, ir as audiências extrajudiciais.

Se essa exposição do corpo desviante não surte efeito, é preciso que outras técnicas operem sobre ele. Técnicas essas que são operadas pelos/as especialistas: nova confissão, novos aconselhamentos, novas táticas que podem incluir a psicoterapia e a medicalização. O importante é fazer com que esse sujeito retorne à norma e se comporte como aluno ou aluna novamente.

A confissão não objetiva exatamente que se expresse a verdade do sujeito, mas deve expressar a verdade que foi produzida para esse sujeito. Vejamos as práticas do poder pastoral operando no *Projeto Combate à Evasão Escolar*. Vamos problematizar aqui uma de suas ações, as audiências extrajudiciais.

Todas as famílias cujos/as filhos/as estão em situação de evasão escolar são oficiadas pelo Conselho Tutelar para participar dessas audiências. Nelas, existem falas sobre a importância da escolarização, da ligação da baixa escolaridade ao desemprego, à marginalidade, à gravidez precoce. Também se discute o direito à educação, o risco de cair na criminalidade, alertas para os alunos, as alunas e seus familiares sobre a responsabilidade da escola na mobilidade social. A punição pecuniária é enfatizada, numa ameaça para as famílias com filhos e filhas fora da escola.

O termo audiência é potencializado em sua origem etimológica: “Audientia: silêncio (para ouvir), atenção (a alguma coisa que se quer ouvir). (Ernesto FARIA 1962, p.117)”. Depois das falas do juiz e do promotor, os nomes dos alunos e das alunas começam a ser chamados, para que suas famílias venham responder o *Questionário Evasão Escolar*.

Esse instrumento é composto por perguntas que traçam o perfil socioeconômico, os motivos da evasão, a situação escolar, presença de problemas de aprendizagem, medidas socioeducativas, dados pessoais, de raça/cor e gênero/sexo. Esse é o momento em que as alunas, os alunos e seus familiares confessam suas vidas. No final, há uma pergunta que foi inserida a pedido do juiz: “Quer conversar com o juiz () sim () não.”

Em muitas situações, as famílias não mencionavam as situações complicadas pelas quais estão passando, das quais a evasão era uma consequência. Para várias, a violência, a pobreza e os problemas de saúde pelos quais estavam passando foram naturalizadas. Não há estranhamento.

Como exemplo dessa naturalização, cito o aluno que entrevistei e que trabalha no corte de erva mate. Não é estranho para ele trabalhar aos 16 anos e ganhar no máximo trezentos reais por mês. Também não há nada de anormal no fato dele ser encaminhado quando estava no 3º ano para Classe Especial, ficar lá durante quatro anos, para depois voltar no 5º ano. Isso se torna normalizado porque é a realidade das pessoas do seu meio: a mãe, o pai, seus/suas amigos/as trabalharam/trabalham na erva. O que para nós é a situação de risco, para eles é a vida cotidiana.

As conversas do juiz com as famílias que desejam falar com ele lhes apresentam pessoas e suas percepções sobre a função da escola, que algumas vezes desconstruem todos os seus argumentos. Vejamos um relato de uma situação de evasão que não teve retorno à escola:

É uma menina que emancipou, ou seja, ela não depende mais dos pais, pode assinar as coisas por conta e tal. Ela montou uma microempresa em casa de fazer pães, doces, sonhos e ela não quer estudar, ela falou “eu tô ganhando meu dinheiro, eu tô desenvolvendo meu negócio, eu preciso primeiro me estruturar comercialmente depois eu volto”. Mas eu falei: “Você não vai voltar!”, daí ela falou, “Mas outra hora eu volto, doutor, assino o papel”. Tá assinado. Mas não sei se vai voltar. Mas eu falei pra ela. “Mas porque não aproveitar, já vai pro EJA, porque ela pode ser... e já não aproveita, engatilha um curso profissionalizante para te dar instrumentos para você desenvolver teu negócio. “Mas eu não vou ter tempo e tal... “Eu prefiro primeiro me estruturar, que a coisa tá indo bem para daí voltar, daí eu quero mesmo fazer um curso técnico, aprender finanças e tal, mas não já, só no ano que vem”. Como é que eu vou fazer uma menina dessa voltar?

O discurso da empregabilidade não funciona. O da formação para o mercado de trabalho também. Essa adolescente já descobriu que, para ela, não vai ser a escola que vai melhorar suas condições de vida nesse momento, mas sim o seu negócio que está indo bem. Para ela, a prioridade é investir seu tempo

na sua empresa e ganhar dinheiro. Ela está convencida que não é na escola que ela vai aprender isso.

2.2 MECANISMOS DE SEGURANÇA COMO PRÁTICA BIOPOLÍTICA DA GESTÃO DOS RISCOS

Foucault (2008b) problematiza as transformações econômicas e culturais ocasionadas pela industrialização e pelas novas configurações políticas do século XVIII, que produziram deslocamentos nas formas de se governar.

O desenvolvimento das ciências naturais na busca da resolução de problemas que colocavam em risco a vida da população fez surgir uma nova área de conhecimento que tinha como objeto as coisas do Estado, chamada *Estatística*, ou seja, o conhecimento das forças que um Estado possui e dos recursos que ele dispõe para governar num momento dado (FOUCAULT, 2008a). Ela vai ser a base para o conhecimento sobre os modos de vida da população, gerando novos saberes que têm como objeto de estudo as relações econômicas.

O desenvolvimento da Estatística e da Economia ajudou a produzir uma nova racionalidade de governo, que tinha como objetivo fortalecer o Estado pela máxima extração das forças da população na produção econômica. A partir do registro de nascimentos, de mortes, do percentual de contaminação de doenças, de variação de preços, o Estado começou a prever riscos, desenvolvendo mecanismos de segurança para preveni-los, protegendo assim a vida da população. O cálculo dos riscos em populações específicas vai produzir políticas que objetivam modificar seus modos de vida, tornando-as menos suscetíveis às mazelas sociais (CASTEL, 2005).

As tecnologias de governo deixaram de visar apenas o indivíduo, mas objetivavam agora também toda a população. Elas vão se incidir sobre a vida, ou seja, aquilo que é comum a todos. Foucault as chamou de biopolíticas, que operam a partir do biopoder (FOUCAULT, 1988; 2008a, 2008b).

Para o filósofo, “[...] deveríamos falar de ‘biopolítica’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos

explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1988, p. 134).

As biopolíticas são as tecnologias pelos quais opera o biopoder, que é

[...] essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder (FOUCAULT, 2008a, p. 3).

As biopolíticas não anularam o conjunto de estratégias de governo que se utilizavam do poder pastoral e do poder disciplinar, mas acrescentaram a elas novas práticas que operam o biopoder.

É no curso *Segurança, Território e População*, ministrado em 1978, que Foucault vai problematizar de maneira mais sistemática, pela primeira vez, a nova racionalidade de governo, baseada no liberalismo e pautada na liberdade, que possibilita

[...] deixar as pessoas fazerem, as coisas passarem, as coisas andarem, laissez-faire, laisser-passer, laisser-aller, quer dizer, essencial e fundamentalmente, fazer de maneira com que a realidade se desenvolva e vá, siga seu caminho, de acordo com as leis, os princípios e os mecanismos que são os da realidade mesma (FOUCAULT, 2008a, p. 62)

Governar passou a ser a gestão das coisas e da população. Também passou a ser o cuidado com o bem-estar das pessoas, garantindo a longevidade e a produtividade. Foucault (2008a) problematizou eventos que fizeram emergir essa nova racionalidade nos séculos XVII e XVIII.

Primeiramente, apresentou o problema da escassez alimentar e a forma como o Estado produziu regulações na comercialização e na produção de alimentos, a partir da lógica da liberdade de mercado e da necessidade de manter uma quantidade mínima de alimentos que garantiriam a sobrevivência da população (FOUCAULT, 2008a).

Posteriormente, problematizou a prática da inoculação da varíola, no século XVIII. Durante as grandes epidemias que assolaram a Europa nessa época, a Medicina Social e a Estatística produziram saberes sobre as formas de

contaminação, sobre os sintomas e sobre o prognóstico da varíola, dependendo da variação nos modos de vida de cada população. Esse conhecimento permitiu conhecer quais as condições que ofereciam mais riscos de ser contaminado, desenvolver a varíola ou sobreviver a ela, colocando em funcionamento o modelo biopolítico (FOUCAULT, 2008a).

A partir desses saberes, novas políticas de prevenção e de tratamento das doenças foram impostas à população. Essas políticas foram produzidas a partir da análise de um caso, a fome ou a varíola, que permitiu o conhecimento sobre o contexto favorável para o desenvolvimento do risco da escassez ou da epidemia, fazendo um mapeamento das condições que mais ofereciam o perigo de um contexto de crise, desencadeada pelas consequências desses dois eventos.

Caso, risco, perigo e crise são elementos que balizam uma nova tecnologia que tem como objetivo produzir curvas de normalidade, chamado por Foucault de *dispositivos de segurança* (FOUCAULT, 2008a).

Para André Macedo Duarte (2011, p. 59), os dispositivos de segurança são

[...] técnicas de governo aptas a lidar com os fenômenos variáveis da população – crescimentos, mortes, casamentos, reprodução – os quais se tornaram mais bem conhecidas a partir de meados de século XVIII, com a constituição da ciência estatística.

Esses dispositivos vão operar a partir de um conjunto tecnológico característico dessa nova razão governamental do século XVIII: a polícia, que tinha como objetivo “[...] o controle e a responsabilidade pela atividade dos homens na medida em que essa atividade possa constituir um elemento diferencial no desenvolvimento das forças de Estado” (FOUCAULT, 2008a, p. 433).

A polícia tinha várias funções de monitoramento e controle dos modos de se viver da população. Fazia a quantificação: quantos homens, mulheres, crianças, idosos/as, bebês. Fazia o levantamento de necessidades da vida de cada um desses estratos. Tratava dos problemas de saúde: quantas pessoas doentes em cada rua, em cada família, quantos/as morreram, quantos/as se

curaram. Ocupava-se dos problemas de circulação das pessoas, das mercadorias, dos produtos do trabalho. Também regulava a coexistência pacífica e produtiva das pessoas, umas em relação às outras.

Castel (1987) nos mostra como operava essa polícia, ao analisar as práticas da Psiquiatria na Europa, a partir do século XVIII. Primeiro, o sociólogo analisa as formas de confinamento dos/as doentes nos hospitais psiquiátricos, percebendo um deslocamento da clínica psiquiátrica para a produção de saberes sobre as doenças mentais, transformando os/as internados/as em casos, realizando a descrição exaustiva dos seus sintomas. Posteriormente, a Psiquiatria passou a se interessar pelos modos de vida das pessoas doentes, produzindo estatísticas que aumentavam ou diminuíaam as chances de se desenvolver as doenças mentais.

A polícia era responsável por fiscalizar se as práticas de prevenção que passaram a incidir sobre os modos de se viver de quem era classificado como de risco estavam sendo incorporadas ao seu cotidiano. Segundo Duarte (2011, p. 59) “[...] a polícia não governava por meio da vigilância amparada na lei, mas pela intervenção ativa e contínua da conduta dos indivíduos”. Suas técnicas de controle eram endereçadas às condutas cotidianas.

As práticas da Psiquiatria deixaram de visar somente quem estava doente, mas passaram a operar sobre quem poderia vir a adoecer. Essa função preventiva ganhou força com o deslocamento da Psicologia e da Psicanálise das pessoas doentes para as pessoas normais (CASTEL, 1987).

A polícia não se preocupava apenas com a saúde da população. Ela também tinha como tarefa fiscalizar as suas possibilidades de produtividade, denunciando à ociosidade, a vagabundagem, a vadiagem, a delinquência (FOUCAULT, 2015, 2008a).

Para aumentar as forças de produção, informações alimentavam a Estatística, que estabelecia comparações entre nações, entre cidades, entre sujeitos. Essas comparações produziam uma série de saberes sobre os modos ótimos de produtividade, formando o campo teórico da Economia. Um novo

problema em relação à população surge nesse contexto: a produtividade. (FOUCAULT, 2008a).

No liberalismo, a Economia passou a ter forte influência nas políticas de governo da população. O desenvolvimento comercial exigia cada vez mais que os preços se regulassem a partir da lei da oferta e da procura, com intervenções mínimas do Estado. A liberdade passou a ser a condição para governar. Vemos aí a composição dos elementos de uma razão de Estado, a *governamentalidade*:

Por governamentalidade entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por "governamentalidade" entendo a tendência à linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de "governo" sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por "governamentalidade", creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco "governamentalizado" (FOUCAULT, 2008a, p. 143).

Governar é o exercício de poder que atravessa o Estado, mas não se fixa só nele. No século XVIII, o Estado se utilizava de uma nova arte de governar, em que o poder operava a partir dos dispositivos, atravessando as instituições, os discursos e as práticas. No curso *O Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008b) destacou que essa nova racionalidade de governo se institui a partir de três instituições precisas: o mercantilismo, a polícia e o exercício diplomático.

O mercantilismo, definido como uma organização das relações comerciais tinha como princípios o enriquecimento do Estado pela acumulação monetária, o fortalecimento da população e o crescimento permanente do Estado perante as outras nações. A polícia ficaria responsável pela gestão interna. Já as relações diplomático-militares tinham como objetivo manter um certo equilíbrio em relação aos outros Estados (FOUCAULT, 2008b).

Nessa nova racionalidade, o mercado se constituiu como um espaço onde se deve dizer a verdade, produzindo um novo regime de veridicção, que se constituía num “[...] conjunto de regras que permitiam estabelecer o propósito de um discurso dado, quais enunciados poderão ser caracterizados como verdadeiros ou falsos” (FOUCAULT, 2008b, p.49).

Essa razão funcionava obedecendo a um complexo jogo de interesses que transitavam entre “[...] o individual e o coletivo, a utilidade social e o benefício econômico, entre o equilíbrio de mercado e o regime do poder público, é um jogo complexo entre direitos fundamentais e independência dos governados” (FOUCAULT, 2008b, p. 61).

A gestão da liberdade foi uma das condições dessa nova arte de governar. Para Foucault, a prática governamental liberal é

[...] consumidora de liberdade na medida em que só pode funcionar se existe efetivamente certo número de liberdades: liberdade de mercado, liberdade de vendedor e de consumidor, livre exercício do direito de propriedade, liberdade de discussão, eventualmente liberdade de expressão, etc. A nova razão governamental necessita de liberdade, a nova arte governamental consome liberdade (FOUCAULT, 2008b, p.86).

Uma liberdade que permite a possibilidade de deslocamentos de pessoas e coisas, regulada pelas condições de segurança. Temos liberdade para exercer qualquer profissão, desde que ela resulte em ganho monetário e satisfação profissional. Podemos conhecer qualquer lugar do mundo, desde que as políticas de imigração permitam nossa entrada. Podemos financiar os nossos sonhos, desde que seu montante não ultrapasse 30% de nossa renda.

Para Ângela Couto Machado Fonseca (2016, p. 113), os dispositivos de segurança operam como

[...] mecanismos de produção de liberdades, eles atuam compondo uma situação atual de liberdades calculando no complexo embate entre interesses divergentes como assegurar que um interesse não coloque em risco, ou seja, não represente perigo para o interesse coletivo. A dupla face econômica e política do governo, visível na estreita relação entre liberdade e segurança, se articula, assim, a uma cultura do perigo. A exposição ao perigo caracteriza o liberalismo nos polos liberdade–internalização de economia–limitação da atuação do governo e segurança–política–regulação/intervenção.

Uma liberdade regulada que permite apenas escolher entre possíveis que outros instituíram e conceberam (Maurizio LAZZARATO; Antônio NEGRI, 2001). Um mercado que nos oferece as liberdades que desejamos consumir.

Ao menor sinal de desvio da norma, práticas de correção se incidem sobre os sujeitos, reconduzindo-os aos padrões esperados. Todas as condições que possam oferecer risco a essas circulações são mapeadas, monitoradas, modificadas. Nesse sentido, desenvolvem-se inúmeros cálculos que têm como objetivo determinar níveis de perigo e de segurança. “O jogo liberdade – segurança é o que está no âmago dessa nova razão governamental” (FOUCAULT, 2008b, p. 89).

Para Flávia Lemos *et al.* (2015, p.334), o dispositivo de segurança constitui-se “[...] como uma rede de relações constituídas por elementos heterogêneos cuja formação atende à função de responder a uma urgência: a passagem da norma ao risco”. Ele opera de várias formas: agindo sobre a população e sobre os indivíduos, controlando os modos de se viver e justificando esse controle pela defesa da sociedade.

Na contemporaneidade, podemos perceber elementos das práticas da polícia europeia desempenhadas pela Rede de Atenção Psicossocial: conselheiros/as tutelares, assistentes sociais, psicólogas/os, agentes de saúde, professoras/es, diretoras/es, operadores/as do *Programa Bolsa Família*, do *Projeto Fica Comigo*, do *Projeto Combate à Evasão Escolar* e do *Programa Municipal de Prevenção e de Combate à Evasão Escolar*.

Esse deslocamento de práticas também pode ser constatado no *Projeto Combate à Evasão Escolar*. Inicialmente, ele tinha como foco os alunos e as alunas que já estavam em situação de evasão escolar. Hoje, ele trabalha também com aquelas/es que têm chances de deixar de frequentar as escolas, como os/as alunos/as com problemas de aprendizagem, de comportamento e de distorção idade-ano que apresentam elevado número de faltas.

É com base na prevenção dos riscos sociais que a judicialização da evasão escolar vai ganhando força. Suas práticas se endereçam aos alunos e às alunas de escolas públicas, com um perfil socioeconômico que os/as categoriza

em sua maioria como pobres. É sobre os riscos dos ilegalismos praticados por essa população que o dispositivo de segurança vai agir. Nesse sentido, o permanecer na escola já diminuiria as chances do envolvimento com o uso abusivo de drogas, a criminalidade e a gravidez precoce.

O modelo arquitetural do panóptico de Bentham monitora as liberdades, determinando quais são as funções de um governo. Ele deve, é claro, dar espaço a tudo o que pode ser a mecânica natural tanto dos comportamentos quanto da produção. Deve “[...] dar espaço a esses mecanismos e não deve ter sobre eles nenhuma outra forma de intervenção, pelo menos em primeira instância, a não ser a vigilância” (FOUCAULT, 2008b, p. 91). É esse modelo do panóptico que permite à gestão da escola controlar a circulação dos alunos e das alunas, denunciando-os/as quando deixam de ir à escola. Enquanto estão presentes e se comportam conforme o esperado, não oferecem riscos.

Assim, a governamentalidade se constitui a partir dos mecanismos de controle e de vigilância dos modos de viver da população, monitorando-os conforme se aproximam ou se afastam da norma produzida pelas necessidades econômicas de produção e o potencial de consumo.

No neoliberalismo, o Estado interfere o menos possível nas relações econômicas. Seu princípio regulador é a concorrência. Para essa sociedade, é necessário outro tipo de sujeito. Não mais o sujeito docilizado, produtivo, mas o sujeito empreendedor, “[...] o homem da empresa e da produção social” (FOUCAULT, 2008b, p. 201). Isso não significa que as práticas disciplinares e de governo descritas por Foucault deixam de agir. Elas vão se deslocando para atender a esses novos interesses.

Produzir esse sujeito passa a ser imperativo para a garantia dessas relações comerciais. Nesse sentido, as biopolíticas vão operando nos corpos das crianças, transformando-as em alunas e em alunos, em corpos produtivos, mas também em sujeitos empreendedores que se autogovernam necessitando o mínimo do Estado.

A teoria do Capital Humano, desenvolvida na segunda metade do século XX vai problematizar a Economia a partir do trabalho, entendendo ele como conduta econômica (FOUCAULT, 2008b).

Nessa perspectiva, o/a trabalhador/a é um sujeito econômico, e seu salário é a renda de um capital que ele/a possui, ou seja, seu *capital humano*. Este capital é definido como “[...] conjunto de todos os fatos físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário [...] o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência” (FOUCAULT, 2008b, 308).

O/A trabalhador/a é a pessoa que vai produzir fluxos de renda, e esses fluxos vão variar conforme a idade, gênero, cor, raça, condição social, a formação profissional, cultural. Essas variantes vão determinar a duração, a utilizabilidade, a obsolescência e o seu descarte. Para adiar ao máximo esse descarte, os sujeitos devem empreender uma série de ações que melhorem o seu capital humano, se tornando empresários de si mesmo.

Quanto mais *capacitados*, mais autonomia e menos dependência da assistência social do Estado. Ouso inferir que os alunos, as alunas e as famílias citadas nos processos por abandono intelectual ocupam essa posição social porque tem em si um conjunto de características que os colocam na posição de improdutividade.

É preciso que o Estado os/as coloque de volta no jogo, mesmo que o jogo já esteja perdido. Não podemos esquecer que mantemos um índice de desemprego constante, que oscila durante as crises, mas que mantém um percentual da população constantemente desempregada ou inempregável.

O capital humano é composto de elementos inatos e adquiridos. Os inatos têm a ver com os componentes biológicos que podem favorecer a produção de sujeitos saudáveis. A disseminação de informações sobre as síndromes e doenças hereditárias e o aconselhamento genético alimentam a produção de biopolíticas que visam à produção de um sujeito com mais chances de se manter produtivo por um período maior de tempo. Os componentes adquiridos são

proporcionados pelo Estado por meio de políticas de cuidado com a infância, com o investimento na medicina preventiva e na educação (FOUCAULT, 2008b).

Para melhorar esses componentes biológicos, biopolíticas em forma de campanhas de saúde de larga escala se endereçam basicamente às mães. Elas objetivam o exercício da maternagem com as crianças pequenas, incentivando práticas que considerem a qualidade do afeto, o tempo e a qualidade do contato, os cuidados com a higiene e a alimentação.

Cabe ressaltar que as condicionalidades de *Programa Bolsa Família* dizem respeito ao cuidado com os filhos e filhas, exercendo aquilo que compõe a maternagem, e que no entendimento dos operadores dessas políticas, deve ser atribuição das mulheres. Por isso, justifica-se o monitoramento das condições de saúde dos filhos, filhas e das mães.

Esses cuidados objetivam, para além de tratar as doenças, a modificação dos ambientes, a higienização das cidades e a adesão aos comportamentos que proporcionavam saúde. A infância saudável é a chave para o adulto produtivo (CASTEL, 1987).

Na idade adulta, que o mercado chama de *economicamente ativa*, é preciso verificar os efeitos do investimento que se fez na infância, traduzidos na existência das competências profissionais.

Várias práticas de avaliação vão sendo produzidas para detectar as competências e habilidades, prevendo assim o potencial de produtividade de cada um. É uma rede “[...] diversificada de atividades de expertises, avaliações, assinalações e de distribuições das populações que representa uma nova fórmula de gestão do social [que] está agora por ser descrita” (CASTEL, 1987, p. 17).

Para o autor, essas práticas permitem a gestão das particularidades de cada um, traçando seus perfis e detectando seu potencial de produtividade. Quanto maior o potencial, mais chances de empregabilidade. Para corrigir os alunos e alunas em situação de fracasso escolar, realizam-se os encaminhamentos para avaliações psicológicas e a elaboração dos planos de trabalhos individualizados: psicologização, psiquiatrização e medicalização da não aprendizagem.

Essas práticas também objetivam produzir os perfis exigidos pelo mercado de trabalho. Uma nova área se abre, composta por “[...] exercícios de intensificação do “potencial humano”, técnicas de desenvolvimento do capital relacional, produção de uma cultura psicológica de massa” (CASTEL, 1987, p.17).

Castel (1987) chama esse processo de *gestão das fragilidades individuais*. Elas têm como objetivos extrair o que há de melhor para de cada um, inclusive daquilo que nem se sabia que existia. Para isso, se utilizariam inicialmente as técnicas da Psicanálise e da Psicologia, chamadas de desenvolvimento pessoal, e posteriormente foram ressignificadas pela prática do *coaching*.

O desenvolvimento do sujeito empreendedor de si, que quase não necessita dos serviços do Estado, é uma produção do neoliberalismo. A diminuição da proteção do Estado e o aumento da regulação da sociedade pela economia e o livre comércio fazem com que tudo o que pudesse nos oferecer algum tipo de seguridade social vá se diluindo, em o seu lugar vá sendo preenchido pelos riscos. O combate à evasão escolar é movido pelos riscos que estar fora da escola e ter baixa escolaridade pode causar na vida das crianças e adolescentes.

Veremos agora dois autores que trabalham com a temática dos riscos: os sociólogos Ulrich Beck (2011) e Robert Castel (1987, 2005, 2008). Entender como a produção dos riscos legitima o uso de mecanismos de controle e regulação das vidas das pessoas é fundamental para compreender como a evasão escolar passou a ser considerada um risco social.

2.3 ROBERT CASTEL: OS *INEMPREGÁVEIS* E A INSEGURANÇA SOCIAL

A escola é uma instituição social que tem duas funções muito importantes a serviço do dispositivo de segurança e da gestão dos riscos. Por um lado, ela constitui as subjetividades necessárias ao mercado de trabalho e à lógica de consumo, reduzindo os riscos do ingresso no mundo da criminalidade e dos ilegalismos, que oferecem riscos à ordem social. Por outro lado, ela é um espaço

que supostamente ofereceria segurança à infância, à adolescência e à juventude. Suas alunas e seus alunos estariam protegidos do mundo violento pelos muros da escola.

Veremos agora como a gestão dos riscos vai tomando um espaço central na produção de biopolíticas que vão se deslocando da proteção da propriedade privada como garantia de futuro, até a configuração do indivíduo empreendedor, cujas competências lhe garantiriam a aquisição da empregabilidade requisitada pelo neoliberalismo. É em favor dessa gestão dos riscos que os projetos, programas e leis descritos anteriormente operam o dispositivo de segurança.

Castel (2005) analisou a produção do sentimento de insegurança na França, da constituição do Estado Moderno à contemporaneidade. Em seu livro *A Insegurança Social*, vai defender a hipótese de que muitas sociedades modernas são constituídas por pessoas que não encontram a capacidade de garantir a sua proteção nem no seu entorno e nem em si mesmas, e por isso são construídas no terreno da insegurança.

Para minimizar os riscos, esses indivíduos buscam redes de proteção como a família, a comunidade, o trabalho. Porém, essas redes nunca zeram o sentimento de insegurança, porque elas não correspondem proporcionalmente à totalidade de riscos que essa mesma sociedade oferece. Sempre há um descompasso, o que faz com que os/as cidadãos/ãs nunca se sintam totalmente protegidos/as (CASTEL, 2005).

Para fazer funcionar essa rede de proteção, existem várias instituições públicas e privadas que diminuem os riscos, se encarregando da saúde, da segurança, da educação, das deficiências, dos acidentes, da morte (CASTEL, 2005).

O sociólogo vai apresentar dois tipos de proteção que deveriam ser garantidas pelo estado de direito. A primeira é a proteção civil, responsável pelas liberdades fundamentais e pela segurança dos bens e das pessoas. A segunda é a proteção social, que ofereceria cobertura sobre uma variedade de riscos “[...] suscetíveis de acarretar uma degradação da situação dos indivíduos, como a doença, o acidente, a velhice sem recursos, as circunstâncias imprevisíveis da

vida que podem culminar, em casos extremos, na decadência social” (CASTEL, 2005, p.7).

As formas de proteção vão se deslocando, condicionadas às mudanças sociais e econômicas na modernidade. Inicialmente, o sentimento de segurança era gerado pela posse de bens. As propriedades seriam assim uma espécie de capital do qual poderia se dispor em casos de desemprego, doenças, incapacidade para o trabalho. Elas também permitiriam uma representatividade social: quanto mais posses, mais influência na sociedade.

A posse de bens também garantiria uma propriedade de si, que significaria mais liberdade e independência. A função do Estado era garantir a segurança civil, protegendo a propriedade e garantindo assim a liberdade para usufruir dos efeitos dessas posses, desde que se estivesse dentro da legalidade e não ameaçasse a ordem social. A propriedade privada proporcionaria assim a segurança social (CASTEL, 2005).

Porém, nem todas as pessoas possuíam bens. Muitas não dispunham nem de uma casa para morar e, se por acaso atravessassem qualquer adversidade, dependeriam da ajuda do Estado ou estariam relegados à própria sorte. Essas pessoas estariam muito mais suscetíveis àquilo que Castel chamou de risco social, que seria “[...] Um evento que compromete a capacidade dos indivíduos de assegurar por si mesmo sua independência social” (CASTEL, 2005, p. 27). Segundo o autor, a insegurança social não é uma condição específica da contemporaneidade. Ela atravessou os tempos, não tendo muita visibilidade porque não afetava quem fez o registro da história, se concentrando na miséria do mundo, salvo nas revoltas ou motins.

A população que não era detentora da propriedade privada ficava à mercê de diversos riscos: fome, invalidez, doenças. Para combater a insegurança social, protegendo os direitos dos/as cidadãos/ãs, houve um investimento num outro tipo de propriedade, que também garantiria as condições de enfrentamento às adversidades da vida: o emprego (CASTEL, 2005). Note-se que o autor não está falando em trabalho, mas em *emprego*, que permite aos/às trabalhadores/as acessar direitos como o salário, à cobertura para acidentes, a aposentadoria, etc.

A condição de assalariado das pessoas que não possuíam a propriedade privada ofereceu recursos que lhes permitiam planejar seu futuro. Também proporcionou que acessassem a propriedade social, ou seja, um conjunto de condições que lhes permitiam usufruir da segurança social, tal qual aqueles/as que detinham a propriedade privada (CASTEL, 2005).

Esse deslocamento não produziu modificações nas distribuições de renda: o/a assalariado/a continuava pobre porque trabalhava para quem detinha a propriedade privada. O que se constituiu, segundo o autor, foi uma classe de *semelhantes*, formada por assalariados/as que acessavam as condições mínimas para a segurança social, e por empregadores/as que contratavam os/as assalariados/as. Essa sociedade salarial teve como maior êxito “[...] estrangular a insegurança social, isto é, agir eficazmente como *reductor de riscos sociais*” (CASTEL, 2005, p. 37). O que potencializou a instauração dessa sociedade foi o aumento na produtividade, do consumo e conseqüentemente da renda salarial.

O acesso ao emprego e aos benefícios sociais foi produzido por meio de sistemas de representatividade coletivos como os sindicatos e as associações, legitimados e financiados pelo Estado. Essas instâncias produziam acordos coletivos que garantiam os direitos trabalhistas e que permitiam a inscrição na seguridade social. O progresso social oferecia a possibilidade de planejar o futuro e controlá-lo, o que atenuava as revoltas e insatisfações (CASTEL, 2005). É nesse contexto que a escolarização surge como a garantia do acesso ao emprego e um futuro seguro.

Esses sistemas de representatividade foram considerados dispendiosos, responsáveis por encarecer o custo da produção, se tornando economicamente inviáveis. Com a mundialização da economia, o Estado se tornou contraproducente por dois motivos: os custos dos encargos sociais e os limites para a competitividade no mercado internacional (CASTEL, 2005).

A redução de custos produziu o desemprego em massa, criando a concorrência entre os semelhantes, o que diminuiu a força da coletividade. As transformações a partir da década de 70 instauraram uma

[...] mobilidade generalizada das relações de trabalho, das carreiras profissionais e das proteções ligadas ao estatuto do emprego. Dinâmica profunda que é, simultaneamente, de descoletivização, de reivindicação e de insegurização (CASTEL, 2005, p. 45).

Surge assim o conceito de flexibilização no trabalho, onde um sujeito ou grupo se torna responsável por diversas tarefas que objetivam a produção e a qualidade. Os trabalhadores e as trabalhadoras podem ser contratados/as para desenvolver projetos, produzir produtos, realizar serviços (CASTEL, 2005). Porém, agora não há vínculos empregatícios. Trabalham por demanda.

Nesse sentido, as próprias trajetórias profissionais se modificam pela falta de coletividade nas categorias profissionais. O currículo passa a ser composto por experiências profissionais. As carreiras são móveis. Ulrich Beck (2011) denominou esse deslocamento de *modelo biográfico*, onde cada um/a é responsável pela sua formação profissional, se adaptando às adversidades com criatividade, administrando os imprevistos, sendo empreendedor/a de si mesmo/a. Para estes/as, há um futuro possível. A aluna entrevistada sabe disso:

Tamara – *Ih, aqui... eu acho que aqui é difícil, porque ele pedem um monte de coisa... Tem gente que até tem mais estudo que a gente, tem faculdade, essas coisas, e não tem... A minha prima tem faculdade e tudo e foi achar serviço só em União. E o meu irmão também foi pra Curitiba pra achar serviço.*

Existem várias condições que podem compor essa biografia profissional, com a marca da flexibilidade e do empreendedorismo. A falta de acesso aos bens sociais, culturais e de educação que constituem essas condições produzem uma população de excluídos, que são “[...] grupos em situação de mobilidade social descendente cuja condição comum se degrada” (CASTEL, 2005, p. 50). O caso do aluno que trabalha no cultivo da erva mate, que inicia esse texto, mostra que ele já sabe disso. Muitos/as sabem disso.

O desligamento da coletividade os colocou novamente no risco da insegurança social. Constituem aquilo que Castel (2005) chamou de

desqualificação de massa, ou seja, aqueles que tiveram suas funções transformadas ou desaparecidas, os que tiveram seus postos de trabalho fechados e ainda a população jovem das classes populares que possuem escolarização, mas não conseguem trabalho porque não têm experiência. São os *inempregáveis*. (CASTEL, 2005).

Essa população habita territórios específicos, que são chamados áreas de vulnerabilidade social, marcada por fatores de insegurança: desemprego ou emprego informal, falta de urbanização, ociosidade, incivilidades, práticas de furto ou roubo, tráfico, delinquência, pobreza. Nesses lugares, a insegurança social e a insegurança civil convergem, produzindo a “[...] diabolização da questão das periferias e, particularmente, a estigmatização dos jovens” (CASTEL, 2005, p.55). A escolarização seria uma promessa de reconversão dessa população.

A população citada nos processos por abandono intelectual habita esses territórios de vulnerabilidade social. Segundo o juiz, ela é composta pelo

[...] público da escola pública. Daí o público desde o mais miserável socioeconomicamente. Têm alguns casos que a gente pegou e que a gente até ajudou na parte habitacional. Morava no chão de terra e a cobertura da casa é lona... cobertura e suporte de lona nas laterais, banheiro fora, no mato. A gente já trabalhou com público bastante miserável em alguns municípios aí. Mas miserável socioeconomicamente de não ter nada assim... o básico do básico. Mas a maior parte é de famílias que moram nos conjuntos habitacionais, moram no cinturão de pobreza das cidades. Todas elas. Na zona rural e a zona urbana. Nos dois... E um público de todos os bairros... se você pensar no público de escola pública, cai com a gente aqui.

Focar as políticas de segurança nestes/as jovens como representantes dos riscos sociais, segundo Castel (ano), é deixar de levar em consideração questões mais complexas como o desemprego, o racismo, as discriminações, a desigualdade social, de gênero, de classe, de etnia, que também produzem o sentimento de insegurança. Nesse sentido, a busca pela segurança absoluta pode se transformar numa “[...] pulsão securitária que se volta à caça aos suspeitos e se satisfaz através da condenação dos bodes expiatórios” (CASTEL, 2005, p. 91).

Nessas populações, os determinantes do fracasso escolar, da exclusão e expulsão compulsória são estruturais. É preciso convencer os estudantes em situação de evasão a voltar para a escola. Mas também é preciso dar visibilidade aos fatores institucionais que provocam a evasão e que tornam sua permanência insustentável. Para tanto, a norma que produz a figura do/a adolescente problemático/a, transgressor/a, desinteressado/a, hipersexualizado/a deve ser suspensa, e em seu lugar, produzir outras figuras para a adolescência. Figuras mais próximas daquelas pessoas que estão conosco nas salas de aula cotidianamente. Existências possíveis dentro de um quadro de ausência de direitos e da condição de inempregabilidade imposta pelo neoliberalismo.

Muitas dessas pessoas não acessam as proteções básicas, como aquelas fornecidas pelo emprego formal. A falta de um salário as coloca em condição de privação de alimentação, de saúde, de moradia, encontrando-se em situação de vulnerabilidade social. Para essa população, surge um novo regime de proteção social, mais flexível. Ele ajusta-se às especificidades dos problemas das populações, individualizando-as. Também exige uma contrapartida dos beneficiários (CASTEL, 2005).

Esse novo regime tem como objetivo mobilizar essas pessoas em vulnerabilidade social a participarem de sua readequação. Elas devem encarregar-se de si mesmas. Se a saída de sua condição de penúria não acontecer, será porque as pessoas não quiseram.

O *Bolsa-Família* é um programa planejado nestes moldes. São políticas que individualizam as proteções, e que reduzem a proteção social a uma ajuda medíocre, com o mínimo necessário para que saiam da condição de miséria e adentrem no estado de pobreza. Para galgar essa ascensão social, muitas vezes lhes é exigido que acessem recursos e códigos que na maioria das vezes não têm, e que justamente por não os terem, é que se encontram nestas condições.

Trabalhando no CRAS⁵⁰, que tem como público pessoas cadastradas no CADÚnico, muitas delas beneficiárias do *Bolsa Família*, constantemente me deparava com essas exigências quase impossíveis de serem atendidas. Uma vez, havia vagas sociais para um curso de cabeleireira oferecido por uma escola técnica do sistema S. Eram cinco vagas, sendo que o critério de escolha era social. A inscrição era por preenchimento de formulário no site, desconsiderando que as pessoas que se enquadram no *Programa Bolsa Família* dificilmente têm computador. Se o têm, dificilmente têm internet. Se tiverem os dois, dificilmente conhecem os códigos e meandros do preenchimento de formulários.

Descobri as vagas no último dia de inscrição. Contatamos as mulheres que se enquadravam nos requisitos nas suas casas, fiz a inscrição e as enchi de esperança de alcançar a tão sonhada formação técnica que lhes permitiria conseguir um emprego. No dia do resultado, a grande surpresa: nenhuma mulher que inscrevi conseguiu a vaga. Pensei: “Elas atendiam aos requisitos, eram tão pobres quanto o necessário para se enquadrar no critério social”. Liguei para a escola e descobri por que nenhuma foi classificada: escolheram as cinco primeiras inscrições. Na verdade, não escolheram. Determinaram o critério que menos lhes desse serviço, descaracterizando o critério social e retirando as vagas daquelas que a elas tinham direito. Quando apontei isso, recebi a seguinte resposta: “Mas todas são pobres”. Sem variações. Sem particularidades. As pessoas pobres são caracterizadas como um bloco populacional desprovido de existências individuais. Incluir para excluir.

Não podemos esquecer que as mulheres pobres são as que mais sofrem as consequências das crises econômicas. Sem as condições de empregabilidade necessárias, compõem a massa de desempregadas que consegue sua

⁵⁰O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é a porta de entrada da Assistência Social. É um local público, localizado prioritariamente em áreas de maior vulnerabilidade social, onde são oferecidos os serviços de Assistência Social, com o objetivo de fortalecer a convivência com a família e com a comunidade. A partir do adequado conhecimento do território, o CRAS promove a organização e articulação das unidades da rede socioassistencial e de outras políticas. Assim, possibilita o acesso da população aos serviços, benefícios e projetos de assistência social, se tornando uma referência para a população local e para os serviços setoriais. Conhecendo o território, a equipe do CRAS pode apoiar ações comunitárias, por meio de palestras, campanhas e eventos, atuando junto à comunidade na construção de soluções para o enfrentamento de problemas comuns, como falta de acessibilidade, violência no bairro, trabalho infantil, falta de transporte, baixa qualidade na oferta de serviços, ausência de espaços de lazer, cultural, entre outros” (BRASIL, 2015, s.p).

subsistência em trabalhos esporádicos mal remunerados. Seu corpo de pobre desperta a desconfiança: vai saber fazer? Vai saber se comportar? Consegue aprender? É de confiança? A pobreza refletida nessas mulheres desperta a sensação de insegurança que a ligou historicamente aos ilegalismos e à criminalidade.

Para escapar a esse modelo que responsabilizam as/os beneficiárias/os desses programas pela melhora nas suas condições de segurança social, Castel (2005) aponta como alternativa uma política de acompanhamento efetivo de cada uma/um, considerando suas especificidades. Isso não se dá nos acompanhamentos psicológicos que tentam fazer com que se esforcem individualmente para sair dessa condição, mas de oferecer a elas/es o mínimo de segurança que as/os permitam projetar um futuro. “É colocar à sua disposição apoios que lhes faltam para comportar-se como um indivíduo pleno de direitos [...] e em reconhecimento social necessários para as condições de independência” (CASTEL, 2005, p. 78)

Castel (2005) também sugere a criação de *grupos de inserção*. Descreve esses grupos como agências públicas dotadas de orçamento e de poder de decisão, que facilitariam o acesso ao emprego, a diluição da segregação racial e da discriminação, a inserção no emprego. Ele defende que o recurso ao direito é indispensável, porque ele é uma garantia coletiva, que reitera o estatuto de membro de uma sociedade. A proteção básica é a condição que nos torna pertencentes a essa sociedade.

As conversas com o juiz após as audiências extrajudiciais e suas determinações são uma forma desse tipo de acompanhamento, pois permitem o acesso aos direitos. Mesmo assim, os seus esforços e parcerias são insuficientes, pois não dispõe de orçamento disponível nas agências públicas que promoveriam o acesso ao emprego.

Como garantia de inserção nas novas formas de trabalho, é preciso oferecer a essa população o acesso à formação ao longo de toda a vida produtiva. Isso possibilitaria adquirir os conhecimentos e as qualificações

necessárias para esse novo modelo de relações de trabalho. Castel chama esse modelo de *assistência para a formação* (CASTEL, 2005).

Esse modelo pode ser composto pelas políticas e ações afirmativas de permanência, que ajudariam em muito que as alunas e alunos que deixaram de frequentar as escolas encontrassem as condições favoráveis para permanecerem estudando. Também buscaria possibilidades de inserção social e no trabalho, condizentes com os desejos, as habilidades e as necessidades de cada um. Os esforços pessoais do juiz e de sua equipe conseguem fazer com que alguns alunos e alunas tenham essa inserção, mas não existem condições para abarquem a todos e todas.

2.4 ULRICH BECK, A SOCIEDADE DE RISCO E A PRODUÇÃO DE BODES EXPIATÓRIOS

O sociólogo alemão Ulrich Beck se interessou pela temática dos riscos logo após o acidente com a usina nuclear de Chernobyl, na Ucrânia, que espalhou a radiação pela Europa. Beck lançou em 1986 o livro *A Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*, que teve grande repercussão. A versão traduzida para o português foi lançada no Brasil apenas em 2010.

O livro discute a transição da sociedade industrial clássica, caracterizada pela produção e distribuição de riquezas que garantiriam a segurança da população, para uma sociedade de risco que produz riquezas explorando a insegurança. Segundo o autor “[...] enquanto na sociedade industrial a “lógica” da produção de riqueza domina a “lógica” da produção de riscos, na sociedade de risco essa relação se inverte” (BECK, 2011, p. 15). Para o autor, a produção de riscos também cria a necessidade interminável, infinita e auto produzível de se consumir formas de segurança.

A sociedade de risco é bombardeada de incertezas produzidas pelos efeitos do avanço científico, que geraram ameaças globais e difíceis de serem quantificáveis. Para Beck (2011, p. 28) “[...] a sociedade de risco é uma sociedade catastrófica. Nela, o estado de exceção ameaça converter-se em normalidade”.

Os resultados dos avanços científicos se voltam contra a sociedade, tornando impossível prever os riscos que a ameaçam, como os efeitos físico-químicos dos agrotóxicos nas pessoas, por exemplo. Para minimizá-los, surge um mercado de comercialização de segurança que, se não consegue eliminá-los, diminui seus efeitos naqueles/as que podem adquirir os seus produtos: se os alimentos contaminados produzem câncer, a indústria farmacêutica produz o quimioterápico.

Os riscos, como as riquezas, são distribuídos entre as populações. Alguns deles podem ser amenizados pelo poder que se detém. Por exemplo, as chances de se conseguir um emprego aumentam com a posse de um diploma. Elas aumentam ainda mais, dependendo da relevância da instituição em que se estudou. Se esse diploma for aliado ao capital cultural e social, as chances triplicam.

A expansão educacional e o aumento do desemprego produziram uma desvalorização e uma revalorização dos diplomas. Com eles

[...] obtém-se apenas o direito de participar da concessão de oportunidades de conseguir um posto de trabalho, mas não um posto de trabalho [...] Somente o diploma não basta; é preciso adicionar “postura”, “relações”, “domínio de idiomas”, “lealdade” – ou seja, critérios extrafuncionais subliminares, que comprovem a pertença a “círculos sociais” que deveriam ter sido superados com a expansão educacional (BECK, 2011, p. 129).

Quem tem dinheiro pode comprar as condições para obter os melhores diplomas, e assim conseguir empregos que oferecem melhores condições de trabalho, que muito provavelmente não apresentam grandes riscos à saúde ou à vida. Também pode comprar um bom plano de saúde que monitore, previna e trate as doenças com os tratamentos mais avançados. Permite que se more em bairros menos violentos e também contratar segurança privada. Mas nada disso evitará totalmente os riscos. Para Beck (2011), a sociedade de riscos está consolidada. As condições econômicas acessam produtos que oferecem maior segurança.

Os riscos perpassam por todas as classes sociais, se propagam nas condições climáticas e geográficas. Eles ameaçam toda a população. Beck nos alerta que a distribuição e a intensidade passam por um recorte de classe, reforçando as diferenças. Para o autor, “[...] os ricos (em termos de renda, poder, educação) podem comprar segurança e liberdade em relação ao risco” (BECK, 2011, p. 41). Também passam por um recorte de gênero, idade, condição social, raça e diversidade sexual.

O dinheiro não acaba com os riscos, mas ele diminui as probabilidades pelo acesso/contratação da seguridade civil e social. O que vai produzir novas desigualdades é a sobreposição de condições de classe social e de situações de risco. Pessoas desempregadas terão uma condição econômica precária, sem condições para escolher onde morar, o que comer, como se manter protegidas, como cuidar da saúde. Como exemplo, Beck (2011) cita a instalação de indústrias poluentes em países chamados de terceiro mundo ou subdesenvolvidos, cuja poluição e contaminação afeta prioritariamente as populações mais pobres.

Para o sociólogo, não se pode medir os efeitos dos riscos apenas nos danos presentes que eles produzem, mas na extensão dos danos que possam vir a ocorrer. A previsão dos riscos no futuro “[...] têm, portanto, fundamentalmente que ver com antecipação, com destruições que ainda não ocorreram, mas que são iminentes e que, justamente nesse sentido, já são reais hoje” (BECK, 2011, p. 39). Essas previsões também podem manipular os riscos, produzindo necessidades que supostamente os diminuiriam e que poderiam ser atendidas a partir da comercialização da segurança.

As fontes de risco também são flutuantes. Há uma cobrança social para descobrir quais são. Para que permaneçam não identificadas, fazem emergir figuras que seriam responsabilizadas pelos riscos, que conhecemos como os *bodes expiatórios* (BECK, 2011).

Estar dentro de determinados grupos sociais que se interseccionam podem aumentar os riscos de ser um *bode expiatório*: classe, gênero, estado civil, constituição familiar, tipo de emprego, idade, ocupação geográfica. Nestas condições, o aluno *desinteressado* da escola pública de periferia que está evadido

encerra em si várias instâncias que aumentam a sua periculosidade: ter muito tempo ocioso, não estudar, não trabalhar, viver na pobreza, ter problemas familiares, morar em comunidade da periferia, que no imaginário social é o único reduto onde se trafica drogas. Todo esse contexto traz para ele as desconfianças de que possa ingressar no mundo da criminalidade.

Não se desconfia que possa ter deixado de frequentar a escola por não se sentir pertencente aos espaços de aprendizagem, ou porque as necessidades materiais e de consumo tornam o trabalho uma atividade mais importante que o estudo. Também não se desconfia que não é a não frequência na escola, mas sim a falta de trabalho e segurança social que faz a criminalidade ser uma alternativa de subsistência.

São comuns os discursos aliarem a evasão escolar aos riscos sociais. A escola se tornou um espaço de acesso ao diploma, mas também de proteção contra a violência urbana. Vejamos agora como ela foi consolidada como uma instituição de proteção da infância, da adolescência e da juventude, um escudo que as protege das violências do mundo, produzido pelos saberes e verdades da economia, que fazem operar o dispositivo de segurança.

2.5 A EDUCAÇÃO COMO “ESCUDO” PARA A VIOLÊNCIA

A obrigatoriedade da frequência na educação básica pretende oferecer aos alunos e às alunas os conhecimentos, as competências e as habilidades necessárias para o exercício da cidadania e a inserção no mercado de trabalho, garantindo assim o potencial de consumo e a autonomia com relação aos serviços essenciais do Estado.

Quanto mais escolaridade, maiores as chances de empregabilidade que ofereçam uma renda que permita ao sujeito garantir sua seguridade (poupança, plano de saúde, previdência privada, seguros de vida) e menores as chances de envolvimento com a criminalidade. Nesse sentido, a promessa que a Educação oferece à população é a do acesso aos direitos, aos bens de consumo e à segurança.

Para tanto, a escola se configura como um espaço de proteção de garantia das condições necessárias para o desenvolvimento na infância e na adolescência, um investimento para a produção dos sujeitos adultos. Também funciona como um espaço de proteção dos riscos sociais que ameaçariam o desenvolvimento saudável das crianças e dos adolescentes, como a violência, criminalidade, prostituição, tráfico de drogas.

Para problematizar a relação entre escolarização e criminalidade, discutirei os dados de três pesquisas realizadas na área de Economia. Essa área foi escolhida porque oferece dados estatísticos que produzem as biopolíticas para crianças, adolescentes e jovens.

As duas primeiras pesquisas foram realizadas pelo economista professor Daniel Cerqueira, do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). A terceira é a da economista professora Kalinca Léia Becker, realizada no Programa de Pós-Graduação em Economia Aplicada ESALQ/USP (Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz). São trabalhos que tiveram ampla divulgação, produzindo verdades acerca da relação escolarização X criminalidade.

Pesquisas lideradas pelo professor Daniel Cerqueira objetivaram investigar a relação entre educação e criminalidade, apontando a sua relação direta. Para o pesquisador a escola “[...] poderia ser a pedra fundamental transformadora para prevenir crimes” (CERQUEIRA, 2016b, p.30), mas não o faz porque não reconhece as diferenças das alunas e dos alunos, não “[...] conquista as mentes e os corações de crianças e jovens” (CERQUEIRA, 2016b, p.30). Para que essa conquista acontecesse, a escola precisaria se sintonizar em seis canais principais com o mundo das alunas e alunos.

O primeiro canal é de que as crianças e adolescentes chegam às escolas com trajetórias e desvantagens diferenciadas, consequências dos transtornos cognitivos e comportamentais da primeira infância. Para equalizar essas trajetórias e minimizar seus efeitos, o autor aponta algumas experiências com a psicoterapia, a meditação, o diálogo e os trabalhos em grupo com base em técnicas de justiça restaurativa, cujos resultados se estenderiam para toda a

comunidade escolar e, conseqüentemente, para a redução da violência no entorno das escolas (CERQUEIRA, 2016b).

Temos aí uma concepção de infância saudável, produzida pela ausência de conflitos emocionais e situações de violência. Quando estes acontecessem, as terapias e a justiça restaurativa corrigiram o curso da 'normalidade'. Não se questionam os efeitos das desigualdades sociais e econômicas na vida das alunas e dos alunos.

Mas como a ideia da proteção da infância como um minimizador das chances para o ingresso na criminalidade adentra ao discurso da Economia e da Educação? Buscamos a resposta para a essa questão na produção da norma sobre o desenvolvimento humano, que teria na infância o lugar da produção do sujeito saudável. Essa norma foi produzida pela medicina social no século XVIII, e influenciou as teorias da Pediatria e da Psicologia.

Robert Castel (1987) vai nos dar algumas pistas. O sociólogo analisou os deslocamentos das práticas na medicina, que transitavam do corpo do/a paciente para a produção do perfil daquele/a que poderia vir a ficar doente, a partir do uso de bancos de dados informatizados, que permitiram produzir informações sobre os “[...] fluxos de população, segundo não importa qual critério de diferenciação, em particular as anomalias físicas ou psíquicas, os riscos devidos ao meio ambiente, às carências familiares, o nível de eficiência social etc.” (CASTEL, 1987, p. 113).

Para avaliar o potencial de risco, bastava combinar os fatores presentes nas doenças, cruzando-os com os modos de se viver de uma certa população, produzindo assim um exame sistemático sobre a sua vida. Com base nesses dados, era possível definir quais as populações eram mais suscetíveis de desenvolver as doenças e, assim, elaborar políticas públicas que tinham como objetivo atuar sobre esses fatores de risco (CASTEL, 1987).

Para localizar esses riscos, passaram a ser utilizados sistemas que cadastram a população, definindo os perfis social, econômico, de saúde, cultural. A partir desses perfis, as pessoas eram direcionadas para programas de atendimento. O autor analisou essas combinações realizadas pelo *Sistema de*

Gestão Automatizada em Medicina Infantil, órgão francês responsável pela produção de dados de saúde e sociais sobre as crianças, a partir de seu nascimento (CASTEL, 1987).

Esse órgão analisava basicamente dois critérios. Os critérios de risco de ordem médica poderiam ser a presença de uma má-formação e que exigiriam cuidados específicos, as condições de saúde da mãe que determinariam a saúde do bebê, a presença de abortos anteriores que levantariam a suspeita de falhas genéticas. Os critérios de riscos sociais seriam a constituição familiar, principalmente a mãe chamada de *solteira*. Também estariam relacionados à idade (muito nova ou muito velha para a maternidade), a ocupação profissional ou a falta de uma ocupação, e por último um fator que muito interessa para essa tese: ser estudante (CASTEL, 1987). Para confirmar o potencial de risco que o sistema de informações apresentava, a família recebia a visita de um/a agente dos serviços sociais.

O *Sistema Presença*, a *Ficha Fica*, o *Programa Municipal de Prevenção e Combate à Evasão Escolar* têm funções parecidas com o sistema francês. São bancos de dados que produzem perfis das populações, monitorando suas relações com a escolarização e a saúde preventiva.

O segundo canal de sintonia da escola com o mundo das alunas e alunos apresentado por Rafael Cerqueira é a internalização dos direitos e dos deveres de cada cidadão/ã. Para tanto, a escola deveria organizar práticas de promoção da sociabilidade e de convivência com as diferenças. Para o economista, esse trabalho fica prejudicado por algumas condições. A primeira delas diz respeito aos efeitos produzidos pela violência que estas alunas e alunos sofreriam dentro de suas casas, causadas pelas famílias desestruturadas. A segunda diz respeito à truculência policial nas comunidades mais pobres, que não respeita seus direitos. Por fim, apresenta a falta de atenção ou o autoritarismo presente nas escolas, que são contraditórios ao desenvolvimento da cidadania e ao exercício dos direitos (CERQUEIRA, 2016b).

O terceiro canal está relacionado com as especificidades da adolescência. Cerqueira (2016b) apresenta uma concepção de adolescência

universal, biologizada que é, segundo o autor, marcada pelas transformações biológicas e psicossociais. A puberdade é uma etapa do desenvolvimento caracterizada “[...] pelo início da atividade hormonal, gera mudanças rápidas na morfologia física e na maturidade sexual, ao mesmo tempo em que o jovem vê-se em uma busca pela sua identidade e pela afirmação da sua autoestima” (CERQUEIRA, 2016b, p.31). A escola não respeitaria a necessidade intensa pela experimentação, os interesses e as habilidades individuais dos/as adolescentes.

O modelo educacional brasileiro estaria preocupado apenas em ofertar um “[...] pacote homogêneo de serviços educacionais, sem levar em conta as preferências da demanda” (CERQUEIRA, 2016b, p.31). Para ele, todos/as passam pela mesma experiência de adolescência, sem considerar que ela é marcada pelas diferenças econômicas, culturais, de gênero, étnicas, de raça e de classe.

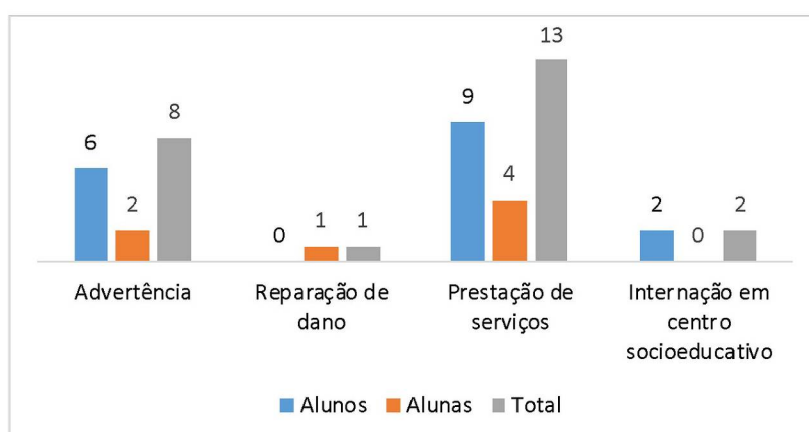
O quarto elemento é a relação da escola com as famílias. Para o autor, é necessário buscar o envolvimento, com os/as familiares, a partir do comprometimento, encontrando soluções conjuntas para os problemas escolares como faltas, comportamento, desempenho e evasão escolar. Como possibilidade, cita o projeto *Coordenadores de Pais*, do Espírito Santo, desenvolvido a partir de uma experiência realizada em Nova Iorque, nos Estados Unidos. O projeto consistia na “[...] contratação de um “coordenador de pais” para cada escola que, geralmente, era morador da comunidade em que se localizava o estabelecimento” (CERQUEIRA, 2016b, p.31). Esse coordenador seria responsável pelo estreitamento das relações entre a escola e a família.

O quinto elemento está relacionado com a frequência escolar. O simples fato de frequentar a escola manteria as alunas e alunos afastados/as das atividades criminais (CERQUEIRA, 2016b). As taxas de evasão são maiores nas regiões mais pobres. Logo, nesse raciocínio, se os/as alunos/as deixam de frequentar a escola, as taxas de criminalidade tendem a aumentar. Essa relação também é apresentada pelo juiz na entrevista:

Dos crimes mais graves, é interessante, quanto mais grave o crime, mais tempo que estão fora da escola. Esses são índices que fecham muito no dia a dia. Claro, têm as exceções, mas numa média assim... crimes de homicídio, digo, traficante de drogas, que já tá mais tempo ali no comércio de drogas, um comprometimento maior, com o uso né? Com o uso, usuário, furto e roubo... Furto não tem violência, mas o roubo à mão armada, esses crimes, quanto mais graves, mais tempo fora da escola.

No *Questionário Evasão Escolar* de 2018, foi inserido o item a respeito do cumprimento de medidas socioeducativas. Do total de 150 famílias que compareceram na audiência extrajudicial, 142 responderam essa questão. Informara que 24 estudantes cumpriram medidas socioeducativas, ou seja, 17%:

GRÁFICO 5 - CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS



FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2018.

Observando o gráfico, percebemos que só dois alunos estão em medida de restrição de liberdade, que seria a determinação para infrações mais sérias. Assim, a relação entre evasão e criminalidade não se confirma para a maioria.

O desinteresse na escola pode significar interesses em outras coisas. É comum a suspeita do uso abusivo de álcool ou drogas como novos interesses, e consequentemente o motivo da evasão. Porém, as respostas no questionário não confirmam essas suspeitas: apenas cinco famílias relataram que o/a filho/a faz uso drogas e apenas um/a cumpre medida socioeducativa.

A apresentação da escola como a salvação e proteção contra a violência carece de argumentos mais consistentes, até porque não é esse o seu propósito. Ulrich Beck (2011) chama a atenção para a transformação da escola num “[...] depósito de jovens desempregados”. Como um “asilo juvenil” educativo, ela se situa em algum ponto entre a rua e a prisão (BECK, 2011, p. 226).

É nas periferias que se concentram as taxas mais altas de desemprego. Mas isso não está relacionado com as pessoas que lá vivem, mas sim com a forma como o Estado as deixa viverem, com restrições de direitos e serviços. Consequentemente, esse isolamento da cidadania não permite que elas acessem os direitos sociais e serviços que um emprego formal possibilitaria, não podendo oferecer um capital cultural a seus filhos e suas filhas.

A estrutura de segurança na periferia é mais precária que nas regiões centrais ou de classes alta e média, que podem investir na segurança privada, e que têm mais chances de receber a proteção da polícia. Logo, é a precarização dos serviços oferecidos pelo Estado que coloca a escola como um local de prevenção de homicídios. Se outros lugares fossem seguros, a escola poderia deixar de ser essa zona de segurança.

Para finalizar, Cerqueira (2016b, p. 31) traz como sexto objetivo central da educação o desenvolvimento do capital humano, que aumentaria a “[...] probabilidade de empregabilidade do indivíduo, bem como o seu salário real esperado no mercado de trabalho, tendo como contrapartida o *aumento do custo de oportunidade para cometer crime*”.

Em outro trabalho denominado *Indicadores Multidimensionais de Educação e Homicídios nos Territórios Focalizados pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios*, Cerqueira et al. (2016a) produziram dez indicadores para que a Educação fosse um fator determinante na prevenção do crime de homicídio.

Estes indicadores estariam relacionados à gestão escolar e ao perfil das professoras, dos professores, das alunas e dos alunos. Eles foram correlacionados com 81 municípios, considerando sua taxa de homicídios,

escolhidos com base nos objetivos do *Pacto Nacional pela Redução de Homicídios* (PNRH). São eles:

[...] regularidade do corpo docente; nível socioeconômico; complexidade de gestão escolar; percentual de docentes com curso superior; média de alunos por turma; média de horas-aula diária; taxa de distorção idade-série; taxa de reprovação; taxa de abandono; indicador de esforço docente⁵¹ (CERQUEIRA *et al.*, 2016a, p.7).

Segundo os autores, a correlação entre esses fatores e as taxas de homicídios mostrou que o bairro com menor evasão, reprovação ou distorção idade/ano era também o bairro que apresentava o menor índice de homicídio (CERQUEIRA *et al.*, 2016a).

Por outro lado, o bairro que apresentou maior número de homicídios apresentou consideráveis diferenças nos indicadores da oferta do serviço escolar como média de alunos/as por turma, carga horária da/do docente. Nesse sentido, o próprio poder público, que deveria

[...] diminuir a desigualdade socioeconômica, termina por amplificá-la, ao prover serviços educacionais de baixa qualidade para as regiões mais pobres da cidade e serviços de melhor qualidade para as escolas localizadas nas regiões mais nobres (CERQUEIRA *et al.*, 2016, p.32).

Para os autores, a educação é um forte instrumento de prevenção aos crimes, mas é ignorada pelas autoridades que elaboram as políticas públicas de segurança no Brasil (CERQUEIRA *et al.*, 2016a).

Outra pesquisa que aponta para a relação frequência escolar e criminalidade foi realizada na ESALQ/USP. Becker e Kassouf (2017) concluíram

⁵¹A partir dos dados disponíveis no Censo da Educação Básica, considerou-se que o esforço docente está relacionado às seguintes características da docência: número de escolas em que atua, número de turnos de trabalho, número de alunos atendidos e número de etapas nas quais leciona. A tabela apresenta o percentual de docentes que lecionam na respectiva agregação em cada um dos níveis da escala do indicador. Os níveis do indicador são descritos abaixo de acordo com as características usuais dos docentes pertencentes a cada um deles: Nível 1 - Docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa. Nível 2 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa. Nível 3 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. Nível 4 - Docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas (CERQUEIRA *et al.*, 2016a, p. 20).

que existe uma relação entre investimento em educação e redução da taxa de homicídios, apontando que políticas públicas de valorização e aumento de recursos para a educação, a longo prazo, reduzem a criminalidade.

As autoras apontam que as vítimas da violência são pessoas ativas economicamente, e que suas mortes e invalidez representam custos produzidos pela “[...] perda de capital humano e, conseqüentemente, da capacidade produtiva, pois estas pessoas poderiam contribuir para o crescimento do PIB nacional durante um longo período” (BECKER; KASSOUF, 2017, p.216).

Na visão da Economia, apresentada pelas pesquisadoras “[...] a educação é uma medida das habilidades do indivíduo na sua atividade produtiva, seja ela criminosa ou não” (BECKER; KASSOUF, 2017, p. 216). Nesse sentido, apresenta quatro canais que operam sobre as decisões de cada aluno, aproximando-os ou afastando-os das atividades criminosas.

O primeiro canal diz respeito à melhora na empregabilidade: quanto maior o nível de escolarização, maiores as oportunidades de salário e emprego, o que afastaria as alunas e alunos da criminalidade (BECKER; KASSOUF, 2017).

O segundo aspecto tem relação com a capacidade dos indivíduos de obedecer às leis e serem mais pacientes, trabalhadas a partir da disciplinarização de seus corpos. A aplicação de punições também faz com que avaliem melhor os custos dos riscos do ponto de vista psíquicos e de dos efeitos de restrição: “[...] indivíduos mais pacientes e mais avessos ao risco provavelmente irão considerar as punições do crime mais custosas” (BECKER; KASSOUF, 2017, p.216).

Com terceiro canal, apresentam as relações entre a probabilidade de se cometer um crime no presente tendo cometido crimes no passado. Para as autoras, a experiências em atividades ilícitas vão agregando conhecimentos e habilidades que tornariam o criminoso mais competente. Nesse sentido, há a acumulação de um *capital criminológico*, que impulsionaria a novas práticas ilícitas. Não se suspeita de que essa lógica é que alimenta o preconceito e a discriminação das pessoas que já foram condenadas, e que muitas vezes não lhes deixa outra opção de geração de renda a não ser os trabalhos ilícitos.

Trabalha-se, então, com a ideia de potencialidade criminosa. As políticas preventivas passam a operar sobre essa população, e não se endereçam inicialmente aos indivíduos, mas às correlações estatísticas que os compõem.

Para tanto, o sujeito real é desconstruído e recomposto a partir dos elementos propostos nessas correlações estatísticas. Muito mais do que uma vigilância dos sujeitos, elas agem sobre todas as combinatórias possíveis que produzem os riscos: “[...] trata-se menos de afrontar uma situação já perigosa do que antecipar todas as figuras possíveis da irrupção do perigo” (CASTEL, 1987, p. 126).

Para Castel, a periculosidade

[...] é esta noção misteriosa, qualidade imanente a uma pessoa, mas cuja a existência permanece aleatória, já que a prova objetiva só é dada logo depois da sua realização. Assim, só há propriamente que falar de imputações de periculosidade, e o diagnóstico que a estabelece é o resultado de um cálculo de probabilidade intuitivo dissimulado sob um julgamento substancialista. “Ele é perigoso” significa de fato: “As chances são - mais ou menos – fortes de que exista uma correlação entre tais sintomas atuais e tal ato futuro.” Em termos de lógica, o diagnóstico de periculosidade abate a categoria do possível sobre o real, sob o pretexto de que o possível é - mais ou menos – provável (CASTEL, 1987, p. 126).

Cabe ressaltar as correlações que configuram a noção de potencialidade criminosa se assentam melhor em determinadas populações, perpetuando o racismo e a discriminação. A população jovem negra é um exemplo, cujas consequências dessas correlações são o seu extermínio. Segundo o Atlas da Violência 2017, também organizado por Rafael Cerqueira *et al.* (2017), e publicado pelo IPEA, a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. Seus/suas organizadores/as nos alertam que “[...] o cidadão negro possui chances 23,5% maiores de sofrer assassinato em relação a cidadãos de outras raças/cores, já descontado o efeito da idade, sexo, escolaridade, estado civil e bairro de residência” (CERQUEIRA *et al.*, 2017, p.30).

No discurso da Economia, frequentar a escola é importante, porque “[...] mantém os indivíduos ocupados e fora das ruas, o que diminui a possibilidade de

ingresso precoce em atividades ilícitas” (BECKER; KASSOUF, 2017, p.216). Dessa forma, a evasão escolar seria um fator de risco para a atividade criminal.

Por fim, o quarto aspecto apresentado pelas autoras diz respeito às companhias que levariam ou evitariam o ingresso no crime. Se a escola organizar práticas que forneçam bons exemplos de conduta, reduziria a probabilidade de se cometer um crime (BECKER; KASSOUF, 2017).

As conclusões apontadas pelo trabalho consideram que no modelo econômico do crime,

[...] o principal canal pelo qual a educação contribui para reduzir a criminalidade é que um indivíduo mais educado tem melhores oportunidades no mercado de trabalho e considera mais custoso dispendar tempo na prisão, no caso de uma punição. O resultado encontrado também pode ser uma evidência de que as intervenções na atividade educacional alteram o gosto para o crime e afetam diretamente as noções de moralidade e civilidade e os custos psíquicos de desobedecer às leis, o que pode reduzir substancialmente a posterior participação na atividade criminosa (BECKER; KASSOUF, 2017, p. 235).

Chama à atenção a aposta que a Economia faz na escola como a instituição que, se funcionar conforme as orientações de seus especialistas economistas, vai proteger a infância e a adolescências dos riscos da sociedade. Por isso, esse espaço deveria ser o guardião das condições para o desenvolvimento normal em busca do cidadão esperado pela Economia. O que não se considera é que ela mesma é uma instituição que produz e reproduz esses riscos, pois suas práticas potencializam o contexto de desigualdades sociais e econômicas.

Essas três pesquisas apontam para o investimento que as relações econômicas contemporâneas fazem na infância e adolescência, considerando essas etapas da vida como períodos de investimento para a produção do capital humano.

Para que esses investimentos revertam no produto esperado, é preciso administrar os fatores de risco que possam ameaçar essa população, fazendo com que os dispositivos de segurança operem a partir das práticas de biopolítica, na gestão dos riscos. A escola seria essa administradora dos riscos, diminuindo

os potenciais de periculosidade de seus/suas alunos/as. Um grande deslocamento de sua função.

3 EVASÃO COMO RESULTADO DO CUIDADO COM A FAMÍLIA: DESLOCAMENTO DE BIOPOLÍTICAS

Ao se percorrer a história das atitudes maternas, nasce a convicção de que o instinto materno é um mito. Não encontramos nenhuma conduta universal e necessária da mãe. Ao contrário, constatamos a extrema variabilidade de seus sentimentos, segundo sua cultura, ambições e frustrações. [...] esse sentimento pode existir ou não existir; ser e desaparecer. Mostrar-se forte ou frágil. Preferir um filho ou entregar-se a todos. Tudo depende da mãe, de sua história e da História. Não, não há uma lei universal nessa matéria, que escapa ao determinismo natural. O amor materno não é inerente às mulheres. É “adicional” (BADINTER, 1985, p. 367).

Na legislação brasileira, ainda existem três condições que permitem a interrupção da gravidez. A primeira é quando ela oferece riscos de morte consideráveis à mãe, avaliados por profissionais da Medicina. A segunda é quando for decorrente de estupro, com a confirmação feita por profissionais da Medicina e da polícia. E por fim, quando o feto gerado é anencefálico, com essa condição também avaliada pela Medicina. A vontade da mulher é diluída nos discursos daqueles/as que determinam as condições que autorizam a interrupção da gravidez. Nas outras situações, ela é compulsória, ou seja, é obrigatória. A mulher deve ser mãe.

3.1 O MITO DO AMOR MATERNO E A MATERNIDADE COMPULSÓRIA

Judith Butler, filósofa estadunidense, a partir da leitura da *História da Sexualidade* de Michel Foucault, nos aponta que o corpo materno seria o “[...] efeito ou a consequência de um sistema de sexualidade em que se exige do corpo feminino que ele assuma a maternidade como essência de seu eu e lei de seu desejo” (BUTLER, 2016, p. 162).

Analisando a teoria psicanalítica de Júlia Kristeva, Butler (2016, p. 163) problematiza a teoria da economia libidinal materna, apontando essa economia como potencializadora da maternidade como compulsória para as mulheres

[...] na verdade, quando os desejos que sustentam a instituição da maternidade são transvalorizados, aparecendo como pulsões pré-

paternas e pré-culturais, a instituição ganha, nas estruturas invasivas do corpo feminino, uma legitimação permanente.

Nesse sentido, os discursos sobre a sexualidade, impregnados de relações de poder e ancorados na teoria psicanalítica, produzem a maternidade compulsória. Por isso, as partes que interessavam foram incorporadas ao discurso do Estado, que empurrou as mulheres para a vida doméstica.

Para essa pesquisa, não será pautada a teoria psicanalítica sobre a maternidade, mas considera-se que ela foi uma das bases teóricas para a produção das biopolíticas que se incidem sobre o corpo da mulher, e que fazem operar o dispositivo da sexualidade.

As problematizações serão tecidas tendo como teia teórica alguns estudos de gênero, que me permitem compreender como o dispositivo pedagógico faz funcionar o dispositivo da sexualidade, conformando as mulheres para o cuidado com a família. Essa compreensão só é possível a partir dos avanços e dos impactos dos estudos feministas que interseccionam classe, idade e raça, e nos permitem compreender que as desigualdades potencializam os efeitos perversos da divisão sexual do trabalho (Angela DAVIS, 2016; Flavia BIROLI, 2018; Elisabeth BADINTER, 1985).

As biopolíticas que conduzem os modos de viver das famílias são resultado da aplicação da grade de inteligibilidade econômica para os fenômenos sociais. Para tanto, num regime de governo neoliberal, a vida do indivíduo passa a ser organizada a partir da gestão de seu trabalho, de seu capital humano, da sua propriedade privada e de sua família (FOUCAULT, 2008b).

Essa grade toma como norma a família heterossexual burguesa. Compreendo que existem muitas constituições familiares, atravessadas por raça, etnia, classe, gênero, sexualidade, intergeracionalidade. A opção por problematizar essa constituição familiar como a norma tem como propósito compreender porque as biopolíticas se deslocam da aluna para a mãe, protegendo a maternidade e posicionando a mulher no espaço doméstico. Também objetiva problematizar como a justificativa das *famílias desestruturadas* toma corpo nas explicações sobre as causas da evasão escolar.

A gestão do casamento é um dos alvos da aplicação dessa grade. A composição da família estruturada apresenta uma norma para a configuração do casal: deve ser heterossexual, o homem deve ser o provedor, a mulher deve cuidar da família, devem ter o número de filhos/as que realmente possam cuidar, sustentar e transmitir o capital humano necessário para que estes/as possam, ao atingir a idade adulta, ter as condições necessárias para se autogerirem.

Essa responsabilização pelo cuidado com as filhas e os filhos empurra para as mulheres o cuidado cotidiano, e também a responsabilidade de “[...] “educar” e “proteger” seus filhos, em ambientes sociais nos quais o Estado não apenas se esquia de fornecer garantias básicas, como a proteção à vida, como também viola direitos formalmente constituídos” (Flávia BIROLI, 2018, p. 14)

O capital humano deveria ser produzido no seio da família, a partir dos cuidados maternos na primeira infância, da atenção da mãe dispensada aos filhos e as filhas, gerando sujeitos capazes de serem empreendedores de si quando adultos. Esse processo de investimento na educação produziria dois tipos de rendas: renda monetária de salário para os/as filhos/as, e renda psíquica para a mãe, com o reconhecimento social (FOUCAULT, 2008b). É nesse contexto que a naturalização da maternidade ganha força.

Foi no século XVIII que as biopolíticas direcionadas às mulheres estabeleceram o espaço doméstico, com o cuidado dos/as filhos/as e da família como lugar social específico do feminino. Essa função foi naturalizada e essencializada com a produção da verdade de que a mulher só se tornaria completa sendo mãe (BADINTER, 1985).

A filósofa Angela Davis vai nos apontar que esse direcionamento se deu de forma muito diferente, considerando a classe social e a raça (DAVIS, 2016). Portanto, é preciso considerar os marcadores sociais, econômicos e culturais que permitem as diversas configurações de maternidade.

Elisabeth Badinter, filósofa francesa, defende a ideia de que não existe uma natureza feminina composta pela maternidade. Prefere a esse determinismo a ideia de “[...] uma multiplicidade de experiências femininas, todas diferentes,

embora mais ou menos submetidas aos valores sociais” (BADINTER, 1985, p. 16). Para ela, o amor materno não é universal. É um dos tantos sentimentos humanos e, como todos eles, é incerto, frágil e imperfeito.

Ao analisar os comportamentos das mães ao longo da história, Badinter (1985, p.23) constata que o interesse, e a dedicação e o cuidado aos filhos e filhas “[...] se manifestam ou não se manifestam. A ternura existe ou não existe. As diferentes maneiras de expressar o amor materno vão do mais ou menos, passando pelo nada, ou o quase nada”. Ela afirma que o amor materno existiu em todos os tempos, mas que ele não é manifestado por todas as mulheres e nem na mesma intensidade.

Qualquer pessoa pode maternar uma criança, desde que queira e aprenda a fazer isso. Direcionar esse papel especificamente para as mulheres foi uma atitude voluntária do Estado, ratificada pelos valores morais, sociais, religiosos e econômicos, que preconizam os deveres maternos.

Essa tese rebate a ideia de que existe na mulher um instinto maternal, que a maternidade faz parte da sua natureza. Seria esse mesmo instinto que levaria o exercício da maternidade ao extremo, que “[...] só terminaria quando a mãe tivesse, finalmente, dado à luz a um adulto” (BADINTER, 1985, p. 20)

Por trás de um modelo romantizado de família, esconde-se a propriedade que o homem e o Estado têm sobre o corpo da mulher. De um patriarcado familiar, a mulher vai sendo submetida lentamente, a partir do século XVIII a um patriarcado de Estado (BADINTER, 1985). Vejamos como esse deslocamento acontece.

Analisando os costumes que envolviam a maternidade nos séculos XVII e XVIII, a filósofa percebe que, nessa época, os cuidados com as crianças pequenas não era uma prática comum. Se eram feitos, quem os fazia eram as amas de leite e não as mães. Badinter (1985) analisou um dos principais cuidados da maternagem: a amamentação. Essa prática não era comumente feita pelas mães, mas sim pelas amas. Todas as classes sociais tinham esse costume. Mas ele se dava de forma diferente, considerando a classe social.

Entregar os/as bebês às amas era um símbolo de distinção para as mulheres ricas, que oferecia a possibilidade de renda para as mulheres pobres. Amamentar era um sinal de pobreza, de contaminação do corpo, de falta de nobreza (BADINTER, 1985).

Assim que tinham seus/suas filhos/as, as famílias procuravam as amas. As mulheres mais ricas podiam escolher a ama, vistoriar sua condição de saúde, instalá-la em casa. Isso era raro e não significava que era feito por amor à criança. A mãe mal tinha contato com ela durante esse o período. O mais comum era entregar o/a bebê, que era levado/a para a casa da ama. Já, as mulheres mais pobres, quando não tinham ninguém na sua rede social para o cuidado enquanto trabalhavam, deixavam suas crianças com amas desconhecidas que dividiam o leite com vários/as bebês. Na ordem da amamentação, a classe social tinha prioridade, provocando desnutrição nas crianças mais pobres. Isso, somado às condições de higiene, acarretava grande mortalidade (BADINTER, 1985).

Para estabelecer o contato entre as famílias e as amas, havia agenciadores que ficavam nos mercados das cidades. Os/As recém-nascidos/as eram entregues a eles, que estabeleciam as condições do serviço e os/as levavam sem informar os endereços das amas. Nesse sistema, muitas crianças jamais retornavam às suas casas. Não havia registro e tudo dependia da memória da ama e da pessoa que a agenciava (Badinter, 1985).

Algumas famílias abandonavam os/as filhos/as com as amas, para se livrarem do fardo de criá-las. Não havia nenhuma garantia de que a ama devolveria o/a filho/a certo/a, vivo/a e com saúde. Muitas recebiam mais de uma criança, dividindo o seu leite entre elas e seus/suas filhos/as. Badinter (1985) relata que havia registros de amas com mais de quinze bebês. Era impossível alimentar suficientemente a todos/as.

A falta de cuidados e de higiene ocasionava muitas mortes. A perda de vários filhos/as era naturalizada e não era sentida com o impacto que sentimos hoje e com a mesma ordem de afetos. Não havia o sentimento de ternura e amor dedicado às crianças e essas perdas frequentemente não eram evitadas “[...] não é porque as crianças morriam como moscas que as mães não se

interessavam por elas. Mas é em grande parte porque elas não se interessavam que as crianças morriam em tão grande número” (BADINTER, 1985, p.87).

O elevado índice de mortes, que passou a ser contabilizado pela polícia social da época, era traduzido como um desperdício de força de trabalho e do investimento do Estado. Observando que a mortalidade infantil era bem menor na área rural, em que as próprias camponesas amamentavam e ofereciam cuidados às crianças, percebeu-se que a amamentação e a higiene eram determinantes para a sobrevivência dos filhos e das filhas (BADINTER, 1985).

Como as famílias não cuidavam das crianças, acarretando um desperdício de trabalho humano, o Estado começou a se incumbir de cuidar delas, estimulando inclusive que as famílias abandonassem seus/suas filhos/as para o orfanato ou a *roda dos expostos*⁵². Isso era vinculado na produção de obras como o *Memoire politique sur les enfants*, de Monsieur Chamousset, escrito em 1756, que incentivava a criação dessas crianças pelo Estado. A criança se transformou então num investimento lucrativo, vista como futura mão-de-obra, lucro e riqueza anunciado pelo capitalismo nascente. (BADINTER, 1985). Porém, o custo desse investimento se tornou alto, e percebeu-se que se essas crianças fossem criadas pelas próprias famílias, com os cuidados necessários, a produção de força de trabalho seria menos dispendiosa.

A partir de 1760, muitas publicações francesas passaram a recomendar às mães o cuidado com os filhos e as filhas, ressaltando a importância da amamentação e do amor materno. Esse amor era considerado “[...] um valor ao mesmo tempo natural e social, favorável à espécie e à sociedade. Alguns, mais cínicos, verão nele, a longo prazo, um valor mercantil” (BADINTER, 1985, p. 146).

Para disseminar essa ideia, moralistas, administradores/as, médicos/as são mobilizados/as em campanhas que exaltavam a amamentação e a importância da mãe no cuidado dos/as filhos/as. Essas campanhas produziram

⁵² O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. A roda dos expostos, que teve origem na Itália durante a Idade Média, aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou em um hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada” (Jussara GALLINDO, 2006, s.p.).

um lugar de respeito que muitas mulheres jamais tiveram, outorgando-lhe uma relevante importância social. Esse é um dos motivos pelos quais funcionavam.

Existiam discursos diferentes, que eram produzidos para consolidar o amor materno como uma prática a ser exercitada na família. O primeiro deles era o econômico, construído a partir dos estudos da Demografia. Para esse discurso, a criança é uma riqueza econômica e tem um valor mercantil e militar para o Estado. Para estimular que se produzisse a força de trabalho e de defesa, foram criados incentivos financeiros para famílias que tivessem mais de dez filhos/as e que não os/as mandassem para a formação religiosa. A emigração também foi proibida (BADINTER, 1985).

Para evitar a mortalidade produzida pelos maus tratos nas famílias, o Estado retirou as crianças dos/as pais/mães que eram considerados/as negligentes. Elas eram alimentadas e cuidadas, e em torno dos cinco anos, enviadas para o trabalho agrícola no campo, gerando lucros que financiariam sua educação. Dos 10 anos até se casarem, teriam exercícios militares aos domingos e feriados, e também princípios religiosos. Entre os 20 e 25 anos, casariam e receberiam quanta terra pudessem cultivar (BADINTER, 1985).

Nesse período, houve um enfraquecimento da função do pai, visto que ele não respeitava e nem transmitia as normas da sociedade. Em 1889, a possibilidade da perda do *pátrio poder* fez com que surgissem figuras que passaram a se responsabilizar pelo cuidado das crianças: a filantropia, os juízes e os médicos. Eles passaram a ser responsáveis pela vigilância da moralidade:

[...] no século XIX, o Estado se interessa cada vez mais pela criança, vítima, delinquente ou simplesmente carente, adquire o hábito de simplesmente vigiar o pai. A cada carência paterna devidamente constatada, o Estado se propõe a substituir o faltoso, criando novas instituições. Surgem no universo infantil novos personagens que, em diferentes graus, têm por função desempenhar o papel deixado vago pelo pai natural. São eles: o professor, o juiz de menores, a assistente social, o educador e, mais tarde, o psiquiatra, detentores cada um de uma parte dos antigos atributos paternos (BADINTER, 1985, p. 288).

No final do século XVIII, o Estado começou a ajudar as mães necessitadas. Recompensavam-se aquelas que amamentavam. Criaram-se as sociedades de proteção materna. Mudou-se o discurso para convencer as mães:

em vez de impor o dever, as obrigações e o sacrifício, os argumentos apoiam-se no amor e na felicidade, que fortaleceram o mito do amor materno: igualdade e felicidade individual, proporcionadas pelo casamento e pela maternidade (BADINTER, 1985).

Os pais também passaram a ser convocados a participar do cuidado com os/as filhos/as. Esse fortalecimento da figura da mulher e a importância do pai na educação dos/as filhos/as aproximaram consideravelmente a esposa do marido, impulsionados/as pelos ideais iluministas da busca da felicidade e, posteriormente, da valorização do amor.

Esses dois novos valores fortaleceram as relações afetivas entre o casal e entre pais e filhos/as “[...] o novo casamento será o lugar privilegiado da felicidade, da alegria e da ternura. Seu ponto culminante: a procriação” (BADINTER, 1985, p.178). Temos aí, nas classes abastadas, o nascimento da família nuclear, que se volta para o seu lar, compartilhando o cotidiano de cada um de seus membros. Esse modelo passa a ser a norma da estrutura familiar.

Segundo Badinter (1985), existiram três argumentos que convenceram as mulheres a cumprirem seus deveres de mãe:

- 1 – O retorno à boa natureza: é da natureza da mulher e da vontade divina que ela cuide das crianças e as amamente.
- 2 – As promessas: beleza da amamentação, amor incondicional dos filhos e do marido, respeito da sociedade.
- 3 – As ameaças: perigos da retenção do leite, que podem levar à morte. A condenação moral, que cairá sobre ela com a indiferença ou ódio de seus filhos no futuro.

Os cuidados com a gestação, a amamentação, o abandono da faixa que imobilizava o/a bebê, a higiene, o cuidado com a saúde, a presença constante, os cuidados diários e ininterruptos são expressões do amor materno. À medida que a função materna abrangia novas responsabilidades, repetia-se cada vez mais que o devotamento era uma parte central da “natureza” feminina (BADINTER, 1985).

Os discursos produzidos sobre a maternidade, caracterizada como uma “nobre função”, “vocação” ou “sacrifício” misturam a mãe e a santa. Essa figura é

reforçada por Rousseau, muito lido na época pelas mulheres burguesas, na figura de *Sophie*, criada para casar com *Émile*, governar sua casa e cuidar dos/as filhos/as (BADINTER, 1985).

As funções da mãe ultrapassavam a primeira infância. Ela passou a assumir também a educação do/a filho/a e formação intelectual, bem como a sua educação moral. Também se tornou responsável por ensinar as filhas a serem boas mulheres (BADINTER, 1985). Houve uma ampliação das responsabilidades maternas.

Badinter (1985) nos alerta que essa comparação aconteceu somente para a burguesia. Nas classes nobres, esse discurso não foi aceito, pois a maternidade restringia a liberdade. Nas classes pobres a necessidade de trabalhar não permitia tais cuidados.

Silvana Darré (2013), psicóloga argentina, também se debruçou sobre a constituição da mãe, buscando compreender em que momento da história surge as pedagogias maternas, operadas pelas tecnologias de gênero, que produzem as subjetividades ligadas à maternidade.

Para a autora, a mãe passou a ser responsável, na modernidade, pela produção de determinados tipos de humanidade:

[...] de modo constante se refuerza la idea de que a madre es la única responsable de las cualidades de su descendencia y, por extensión, también responsable del futuro de la humanidad (sea bajo la idea de nación, de futuro de la raza, de canon de salud física o mental, de la felicidad de las nuevas generaciones, o del orden social en general) (DARRÉ, 2013, p. 13)

Quanto melhores fossem os cuidados que as mães oferecessem às suas crianças, mais civilizada seria a população. Criar um filho ou uma filha passa a ser um problema complexo, que exige a aplicação de tecnologias de gênero, que acionam conhecimentos específicos para produzir determinados tipos de mulheres. Darré (2013) chama esse conjunto de práticas e saberes de *pedagogias maternas*.

Assim, a maternidade inapropriada deve ser prevenida a partir de práticas educativas. Darré (2013) analisa uma série de práticas destinadas a premiar as

boas mães, aquelas que mesmo com as situações mais adversas de pobreza e abandono, conseguem criar os filhos e filhas. Debruça-se sobre as práticas de instituições corretivas da maternidade, como a *Escuela de las Madres*, instituição argentina onde se internavam as mães más, com o intuito de corrigir a maternidade inapropriada.

A autora também aponta para as ciências *psi* (psicologia, psicanálise, psiquiatria) como as produtoras das verdades que alimentam as pedagogias maternas, produtoras das subjetividades femininas que naturalizam a maternidade como uma condição inerente a cada mulher, garantindo assim o cuidado das crianças. Se algo acontece nesse cuidado, são essas ciências que são acionadas para produzir as explicações e determinar que práticas de correção são mais adequadas para cada mulher que exerce a maternidade inadequada (DARRÉ, 2013).

As condições sociais, econômicas, históricas e culturais que produziram o mito do amor materno e a maternidade adequada são bem específicas: a família burguesa se constituiu como a norma para as biopolíticas que produziram a família estruturada. Foi esse modelo que colocou as outras configurações de famílias afastadas dessa norma, chamadas de desestruturadas, em falta, precisando da intervenção dos/as especialistas para a sua recondução.

Esse contexto configurou o mito do amor materno e a maternidade compulsória, naturalizando a ideia de que ser mãe é o ápice da realização das mulheres:

A partir de uma preocupação política com a produção da vida e da qualidade do corpo social, no momento em que a população começou a ser pensada como fonte da riqueza das nações, a mulher e a maternidade tornaram-se objetos privilegiados de intervenção e controle. O que estava em pauta era a constituição de uma biopolítica concebida como condição de possibilidade do manejo das fontes da vida para a produção da riqueza material e para a regulação dos laços sociais. (Silvia Alexim NUNES, 2013, p. 4)

Para fortalecer esse discurso, os saberes da Medicina Social e da Psiquiatria, que mais tarde se aliam à Psicanálise, vão estabelecer as condições necessárias para a produção do sujeito saudável física e psiquicamente. A partir

dos conhecimentos destas áreas, constrói-se a *maternagem*. Os discursos sobre a importância de a mãe oferecer esses cuidados vão se refinando, até tornar sua presença indispensável para a produção desse sujeito.

Os prazeres da maternidade são exaltados, aliados à felicidade do casal, tornando-se a atividade mais importante da vida da mulher. No século XX, o pai e a mãe passam a ser considerados cada vez mais responsáveis pela felicidade e a infelicidade dos filhos e das filhas.

Com a Psicanálise, o conceito de responsabilidade materna se deslocou para o de culpa materna (BADINTER, 1985). Assim, a função da mãe transitou entre as seguintes etapas “[...] auxiliar o médico no século XVIII, colaboradora do padre e do professor no século XIX, a mãe do século XX arcará com a última responsabilidade: o inconsciente e os desejos do filho” (BADINTER, 1985, p. 237).

A Psicanálise passará a ter como hábito interrogar a mãe. As causas dos desequilíbrios do inconsciente serão investigadas na relação que a mãe estabelece com seus filhos “[...] a Psicanálise não só aumentou a importância atribuída à mãe, como “medicalizou” o problema da mãe má” (BADINTER, 1985, p. 296). A falta da maternagem ou a maternagem insuficiente justificariam a necessidade de tratamento dessa mãe.

As tendências masoquistas descritas pelo discurso psicanalítico como próprias da mulher justificariam que ela abdicasse de seus desejos pelo bem-estar da família, sofrendo junto com todas as adversidades que seus filhos e filhas viessem a passar. Esse masoquismo, característico da estrutura psíquica das mulheres, aliado aos preceitos cristãos do sofrimento como expiação do pecado, constroem a ideia de que a felicidade da família depende da mãe. As outras atividades como a formação acadêmica, profissional, a vida social só poderiam acontecer se fossem conciliadas e não prejudicassem o cuidado e a felicidade da família (BADINTER, 1985).

Se a mãe não oferecia uma boa maternagem, problemas psíquicos poderiam acontecer, atrapalhando o desenvolvimento ‘normal’ da criança. Talvez o mais conhecido desses problemas seja a produção do sujeito com autismo.

Gisella Mouta Fadda e Vera Engler Cury (2016) mostram como a hipótese relacional⁵³ ganhou força nos discursos psiquiátricos e psicanalistas. Segundo as autoras, a ligação entre o autismo e a qualidade dos cuidados oferecidos pelas mães foi apontada inicialmente pelo psiquiatra Leo Kanner, que criou a expressão *mãe-geladeira*. Posteriormente, Bruno Bettelheim e Donald Winnicott, importantes teóricos da Psicanálise, também afirmavam que o autismo era decorrente da qualidade afetiva das relações estabelecida com as crianças.

Robert Castel (1987) nos aponta que o fortalecimento da figura da mãe suficientemente boa foi resultado das várias campanhas de saúde, que foram desenvolvidas pelo Estado francês a partir do século XVIII, com orientações e recomendações sobre os cuidados maternos, que preveniriam doenças físicas e psíquicas. Elas apontavam para a necessidade da vigilância constante sobre a sexualidade das crianças e dos/as adolescentes, cuidados diários com a higiene, com a alimentação e com a educação.

Quando as recomendações não eram seguidas rigorosamente, aconteciam os desvios. Nesses casos, as especialidades médicas, psicológicas e sociais deveriam ser acionadas para novas conduções nos modos de vida em direção ao desenvolvimento 'normal' (CASTEL, 1987).

No Brasil, nos fins dos anos 90, Maria Cristina Machado Kupfer (1999, p 99), renomada psicanalista que atua na intersecção entre Psicanálise e Educação, afirmou que

[...] o autismo não seria nem o efeito de uma falha genética, nem o efeito de "interações ambientais" entendidas como o faz a psicologia americana, mas uma consequência da falha no estabelecimento da relação com o Outro, quer porque o Outro materno não esteve disponível, quer porque falhou no bebê a permeabilidade biológica ao significante".

Para a autora, as mães não são culpadas, mas "[...] responsáveis pelo destino subjetivo de seus filhos" (KUPFER, 2009, p. 101). Essa condição promotora da saúde dos filhos e das filhas coloca a maternidade como um interesse fabricado em cima do qual as mulheres devem se reconhecer. Quem

não estabelece essa identificação, é nomeada com incompleta, irresponsável, desumana, desnaturada, desalmada, inapropriada.

No Brasil, as biopolíticas que se incidiram sobre as mulheres a partir do século XIX, conduzindo suas condutas, também produziram deslocamentos nos lugares sociais que elas ocupavam, empurrando-as para o espaço doméstico e cuidado dos filhos e das filhas.

O primeiro recenseamento geral de 1872 mostrou que 76% da força de trabalho nas fábricas era feminina. Já em 1950, esse percentual caiu para 20%. As mulheres foram sistematicamente substituídas pelos homens imigrantes e migrantes. Essa prática de não contratação, aliada a políticas públicas que restringiriam a contratação de mulheres, foram realocando a mulher para o cuidado com a família (Simon SCHWARTZMAN, 1981).

A organização e proteção da família constituíam uma das preocupações do governo brasileiro na primeira metade do século XX, durante o Estado Novo. Nesse período, havia um projeto desenvolvimentista, que se apoiava no fortalecimento da família como um dos fatores da política demográfica de aumento da população.

O Decreto-Lei 3200, de 1941 (BRASIL, 1941), que tratava da organização e proteção da família, é uma mostra das discussões que pautavam o lugar social da mulher na época. Esse decreto não foi promulgado por Getúlio Vargas, que considerou os diversos pareceres contrários que apontavam a forte influência católica na defesa da família e a ineficiência para os propósitos demográficos. Porém, ele refletia as práticas de condução da mulher brasileira nesse período. O artigo 13, um dos mais criticados pelos pareceristas, determinava que

[...] devem ser os homens educados de modo a que se tomem plenamente aptos para a responsabilidade de chefes de família. Às mulheres será dada uma educação que as torne afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes da administração da casa (SCHWARTZMAN, 1981, p.72)

O *Estatuto da Família*, como foi chamado esse decreto, propunha incentivos financeiros ao casamento e à procriação. Também estabelecia abonos

para famílias com muitos/as filhos/as, impostos para pessoas solteiras, viúvas ou casais sem filhos/as e empréstimos matrimoniais. Definia subvenções para instituições de assistência e de amparo à criança e à adolescência, que auxiliavam a proteção dos filhos e das filhas. Oferecia premiações para quem se casava, tinha filhos/as e criava estes de dentro dos moldes orientados pelos serviços de saúde e sociais. Também propunha o *Dia Nacional da Família* (SCHWARTZMAN, 1981).

Para fortalecer o cuidado com a família, o ingresso no mercado de trabalho também era regulado pelo Estatuto, que estabelecia prioridade na contratação para os homens com filhos/as, garantindo assim a sua renda e consolidando a sua posição como provedor. O estado civil e o número de filhos/as também passaram a ser um critério que contava nas contratações e nas promoções. Previa ainda a restrição progressiva das mulheres em serviços públicos e privados, autorizando-as somente em “[...] empregos próprios da natureza feminina, e dentro dos estritos limites da conveniência familiar” (SCHWARTZMAN, 1981, p. 72).

O acesso à Educação também figurava no Estatuto, sendo considerado como uma instância responsável pela promoção e pelo fortalecimento da família, a partir da divisão social do trabalho. Aos homens, a educação proporcionaria o desenvolvimento da responsabilidade como chefes de família. Os meios de comunicação de massa como a imprensa, as artes, o rádio e a literatura passariam a ser monitorados e censurados, impedindo qualquer vinculação que ameaçasse a família.

A influência da igreja católica no *Estatuto da Família* podia ser constatada a partir dos documentos que fundamentaram seu texto. Dentre estes, podemos citar o documento *O Problema da Denatalidade*, do padre Leonel Franca, que colocava a denatalidade como um *suicídio social*. Para combatê-las, dentre outras coisas, propunha a “[...] redução progressiva do trabalho feminino fora do lar (a mulher que trabalha fora, funcionária ou operária, ou não é mãe, ou não é boa mãe, ou não é boa funcionária)” (SCHWARTZMAN, 1981, p.73). Essa redução seria compensada com o salário familiar.

Muitos/as pareceristas que analisaram o Estatuto criticaram seu caráter conservador, afirmando que ele atendia muito mais aos anseios dos católicos do que à necessidade demográfica. Eles/as tiveram grande influência na decisão de Getúlio Vargas em não o promulgar (SCHWARTZMAN, 1981).

Mesmo não promulgado, o documento revela as biopolíticas que operavam sobre as mulheres nesse período, e que tiveram influência na construção da maternidade compulsória. Exemplo dessas biopolíticas era a necessidade de permissão dos maridos para que as mulheres pudessem trabalhar fora de casa, de 1943, que era dada somente em caso da incapacidade destes para o trabalho. Mesmo assim, essa permissão era considerada um avanço, visto que no Código Civil de 1916 a mulher casada era considerada civilmente incapaz, equiparada aos menores e aos alienados (Ana Silvia SCOTT, 2013).

São desse período as leis trabalhistas específicas para as mulheres como a licença maternidade. Ela foi prevista na Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943. Inicialmente, era de 84 dias e era paga pelo empregador, o que fazia com que evitassem contratar mulheres casadas para não correr o risco de assumir esse encargo. A Organização Internacional do Trabalho recomendou que a Previdência Social assumisse os custos da licença maternidade. Essa recomendação passou a ser seguida no Brasil a somente a partir de 1973 (Daniele LESSA, 2007). Em 2002, a modificação da CLT dada pela lei 10.421 estipula, em seu Artigo 392, a licença maternidade para 120 dias sem prejuízo do emprego e do salário (BRASIL, 2002).

Esse período permite que a mulher cuide de seus/suas filhos/as nos quatro primeiros meses, exercendo a maternagem nessa etapa considerada muito importante para o desenvolvimento saudável, responsabilidade específica da mãe.

Para garantir a saúde da criança que está sendo gerada, a realização do pré-natal passou a ser obrigatória, principalmente quando a mulher é beneficiária de algum programa social. A vacinação dos filhos e filhas deve ser monitorada,

bem como a pesagem, que revela a condição nutricional produzida pelo cuidado materno.

Essas práticas passaram a serem condicionalidades para os programas sociais, como o *Bolsa Família*. Enredada dentro dessas obrigações, orientações e recomendações, somente a mãe é responsável por viabilizar as condições necessárias para criar filhos saudáveis.

Dentro dessas biopolíticas que regulam a maternidade, a gravidez na adolescência passou a ser considerada um fator de risco para o desenvolvimento saudável. A pesquisa em Saúde Coletiva, realizada pela psicanalista Silvia Alexin Nunes (2013) problematizou a maternidade na adolescência, defendendo a hipótese de que ela só se tornou um problema de saúde pública quando o Estado passou a governar o corpo feminino.

A pesquisadora investigou como as estratégias biopolíticas de controle da sexualidade e do trabalho se incidem sobre a mulher, objetivando produzir a figura da mãe zelosa. Elas operam por meio de um intenso trabalho de medicalização e regulação da sexualidade feminina, preparando seu corpo para gerar filhos/as com seus maridos, numa idade em que o casal seja economicamente independente.

Em nome de minimizar os riscos colocados por essa sexualidade ameaçadora, instituiu-se um sem-número de regras de higiene, inaugurando uma estratégia de controle minucioso da vida e da sexualidade feminina que deveria ter início desde a infância (NUNES, 2013, p. 4).

Para exercer a maternidade suficientemente boa, eram necessárias algumas condições ideais: acontecer dentro do casamento, em idade apropriada, ou seja, após a adolescência, com boas condições de saúde, com acompanhamento médico periódico, com a mulher tendo as condições econômicas e emocionais necessárias para cuidar de sua família. Na saúde, o estabelecimento destas condições ideais para a maternidade chamou-se *saúde reprodutiva*.

Essa medicalização como forma de regular o corpo da mulher para o tempo ideal da maternidade narrada pela aluna Tamara. Ela conta que, a pedido da diretora, a enfermeira vinha lhe aplicar injeções de anticoncepcionais. Porém, nenhuma das duas profissionais acompanhou a existência dos efeitos colaterais: as dores e os desconfortos.

Nesse trecho, ela relata a reação da diretora, primeira pessoa a quem contou sua gravidez na escola:

Ela se assustou, porque ela tinha mandado eu tomar remédio, chamaram a enfermeira pra eu tomar a injeção, essas anticoncepcionais. Eles achavam que eu tava tomando, só que eu tinha parado de tomar, e daí eu não contei pra ninguém.

Dentro do quadro proposto pelas biopolíticas que operam o dispositivo da sexualidade, a adolescência não é considerada um período apropriado para ser mãe. Pelo contrário, a gravidez na adolescência é considerada um problema de saúde pública e de vulnerabilidade social, constantemente ligada à delinquência, tráfico de drogas, pobreza, abandono, violência, incompatíveis com as condições ditas necessárias para criar uma criança, “[...] uma associação que, de forma sutil, tinge a gravidez na adolescência com as cores da criminalização e da patologização” (NUNES, 2013, p.2).

Para governar a conduta de adolescentes, operam com maior força dois tipos de discursos: os da área da saúde e os da área da economia. Esses discursos provocam uma ambiguidade nos sentimentos das alunas. Por um lado, felizes porque serão mães. Por outro lado, as mudanças nas suas vidas provocam insegurança, como nos relata a aluna Tamara:

Eu queria por um lado, e por outro não queria. Tipo, eu queria uma criança, mas não tão já. Porque eu não tomava remédio. Ai quando eu descobri que eu tava grávida fiquei feliz, porque uma criança muda as coisas. Mas dá pra dizer que ela foi planejada, porque eu quis bastante uma criança. Mas não tão cedo. Daí eu tive que parar de estudar. Porque daí eu parei de estudar, eu

ficava só na casa com a mãe, eu não podia fazer nada. Porque também as dores, eram muito fortes as dores da infecção.

Os discursos médico-psicológicos retratam a adolescência como uma etapa desenvolvimento humana, marcada pela instabilidade emocional, com muitas crises de identidade, dúvidas em relação à sexualidade, a falta de maturação biológica para o desenvolvimento do/a bebê e para o parto, a não existência de condições emocionais para coordenar a maternidade/escolarização/trabalho/cuidados com seus filhos. Esse discurso foi subjetivado pela aluna Ingrid Vitória:

Na verdade, eu queria... mas sabe, depois, eu descobri que meu útero era muito infantil, e não sei o que... surgiu um monte de problemas, sabe? Daí agora, assim, depois que aconteceu isso, eu paro pra eu pensar muito bem. Que o meu médico falou. depois de dois anos, eu podia tentar, mas eu ia ter que planejar minha gravidez com meu marido. Daí a gente ia ter que ir no médico, fazer tudo certinho, o tratamento certo...

Nesse sentido, as adolescentes não estariam em condições físicas, emocionais e econômicas de exercer a maternidade (NUNES, 2013).

A gravidez na adolescência também geraria problemas de ordem econômica. A dificuldade de conciliar a escola com a maternidade faz as alunas abandonarem os estudos, diminuindo suas chances de empregabilidade. Não trabalhando, ou trabalhando em empregos informais, as mães ficam mais suscetíveis a acionar os programas sociais, onerando o Estado. Seu potencial de consumo também é baixo, prejudicando o desenvolvimento econômico.

Nestas condições, a gravidez de adolescentes se torna um problema econômico e de saúde pública, e a adolescente grávida se configura como um desvio, para quem o dispositivo da sexualidade não surtiu efeito.

O fato de não ter escolhido aquilo que foi determinado como melhor opção para a sua vida – a escolarização – deve fazer com que a jovem arque com

as consequências de sua decisão inadequada. Assim, a responsabilidade de criar o filho ou filha recai sobre ela:

Ingrid Vitória - *Porque tem muita menina que a mãe não quer ajudar, né? Daí elas vão fazer o quê? Vão deixar o nenenzinho em casa, sozinho? Daí elas preferem ficar cuidando do neném... Que nem tem muita mãe novinha, é o primeiro neném, né? Eles não vão pensar: não vou deixar meu neném em casa pra eu ir pra escola.*

Pesquisadora - *O neném é mais importante?*

Ingrid Vitória - *O neném é mais importante, né? Porque é o tempo, né? Por isso que a gente tem que escolher a idade... tipo o tempo certo para a gente engravidar, né? Porque daí, ó, a gente terminando de estudar, a gente pode trabalhar, tipo organizar a vida da gente, né? Pra gente não ter que perder uma coisa e ganhar outra, né?*

Quando a adolescente engravida, é a maternidade que vai ser priorizada. Um sistema de vigilância constante se incidirá sobre ela, através de vários programas governamentais: *Programa Saúde da Família (PSF), Programa Bolsa Família (PBF), Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento.*

Dentro dessas políticas públicas, não existem projetos e programas na área de Educação que viabilizam a permanência de alunas grávidas ou mães adolescentes nas escolas na região pesquisada. Várias situações vão afastando elas cada vez mais dos bancos escolares. Não raro, as próprias professoras e professores moralizam a gravidez, sentenciando um fracasso que já se desenhava pela ação da própria escola, como nos relata a aluna Ingrid Vitória, retratando a reação da professora ao saber da gravidez de uma adolescente de sua turma:

Filho toma tempo. Filho não é brincadeira. Agora engravidou, agora vai ser... uma vez, não sei quem que falou, uma das professoras, agora é uma fracassada porque engravidou... Nessa vida, que futuro que vai ter? Tem muito isso, assim. E eu já vi muito também, das minhas amigas... Eu tenho várias amigas que engravidaram com 15 anos, 14 tavam grávidas. Deixaram de estudar,

tipo perderam um ano de... porque os professores julgavam. Um ano da vida dela perdido, por causa do bebê, por causa da gravidez inesperada. Tudo isso conta, também, que eles falam na escola, pra gente. As professoras que são antipáticas, que falam isso, parecem sem noção...

Ser uma fracassada significa exatamente o quê? Essa sentença já mostra que, para as adolescentes que engravidam, não existem possibilidades. Seu futuro deixa de existir. Perde o ano. Fracassa.

A não universalização das vagas na Educação Infantil coloca os filhos e as filhas das mães trabalhadoras como prioridade, dificultando o acesso às vagas para as crianças das mães estudantes:

Pesquisadora - *E essas meninas que têm filho mais cedo, elas conseguem vaga na creche aqui?*

Ingrid Vitória - *Não, muito raro. Só se ela tiver um trabalho, né?*

Mesmo para as mães trabalhadoras não há vagas. O problema do que fazer com as crianças, quando elas não estão na escola é um problema que a mulher deve resolver, encontrando soluções muito diferentes conforme a classe social (BIROLI, 2018). É muito comum mulheres pobres deixarem os seus filhos e filhas para cuidar das crianças das mulheres com maior poder aquisitivo.

Flavia Biroli (2018), em levantamento feito no Censo Escolar publicado em 2015, nos alerta que a ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica, que deve iniciar aos quatro anos, fez com que as pré-escolas reduzissem a sua carga horária de oito para quatro horas semanais, com apenas 10% da população atendida no período integral. Não há a universalização desse atendimento, mesmo em período parcial, pois a pré-escola atende 81,4% das crianças. Isso significa que existem mais de 950 mil crianças não matriculadas entre os 4 e 5 anos, que precisam de alguém que as cuide. Esse alguém quase sempre é a mulher.

A ineficiência dos serviços públicos para as mulheres mais pobres (creche e pré-escola em período integral, subsídios como vale creche), aliada à falta de incentivos para as ações que dividiriam o fardo do cuidado (cozinhas coletivas, cuidado comunitário) colaboram ainda mais para a responsabilização predominante da mulher no cuidado daqueles que não se autogerenciam. Nesse sentido, “[...] a permanência da mulher na posição de “dona de casa” pode ser um efeito casado das convenções de gênero e do desemprego, não uma escolha que individualiza e dá sentido à vida” (BIROLI, 2018, p. 79).

Mesmo aquelas que desejam melhorar a sua escolaridade encontram obstáculos. A priorização da oferta de turmas Educação de Jovens e Adultos no período noturno dificulta a frequência das alunas-mães nas aulas. As condições do transporte também não ajudam. Tomemos o caso citado pelo juiz, que mencionou um município onde o ônibus que fazia o transporte escolar levava três horas e meia para chegar até a escola, pois funcionava como circular, percorrendo todo o interior. Para uma aluna mãe, fica impossível sair de casa às 16 horas e retornar à 01h30. Quem vai cuidar de seus/suas filhos/as nesse período? Como vai conciliar o estudo e as tarefas domésticas?

Se as mães alunas retornam logo após a licença gestação, as escolas dificilmente dispõem de espaços adequados para a amamentação. Essa situação gerou uma determinação do juiz, com prazo para a escola providenciar um espaço para a aluna amamentar.

A aluna Ingrid Vitória e sua amiga relatam que na sua escola, é possível que as alunas-mães levem seus filhos e suas filhas:

Amiga – *Tinha uma que levava o piázinho grande, porque ela não tinha com quem deixar. Tinha uns 5 anos. Era bem grandinho. Ela levava ele e ele ficava correndo pra lá e pra cá... Mas desse problema não tem o que falar da escola, porque eles sempre aceitaram*

Pesquisadora – *E se for para amamentar, pode amamentar ali?*

Ingrid Vitória – *Fode.*

Amiga – *Aí tem umas meninas que... ela vai pra escola, deixa com a mãe a criança, aí a mãe leva ela no recreio, a criança, pra mãe amamentar a criança. Ela amamenta na hora do recreio o nenenzinho e volta a estudar*

Pesquisadora – *Assim não fica tão difícil, né...*

Amiga – *Sim, tem uma mãe que apoia ali junto, e a escola apoia também. Querendo ou não... Não é que queira engravidar...*

Alguns/mas profissionais são mais sensíveis à condição das alunas grávidas:

Tamara – *É... Os professores, eles ajudavam a gente, eles não reclamavam... Só falavam que era muito cedo para ter criança, que ia mudar muitas coisas... Só que nunca educação física eu não fazia. Eles foram bem... eles entenderam bem.... a diretora toda a vida me ajudou quando eu precisei.*

Esse relato é muito emblemático, porque ele mostra o quanto é fina a recriminação da gravidez de alunas adolescentes. Ela mesma não percebe, pois em seguida diz que nunca falaram nada. Também mostra uma resignação, afirmando que os professores e professoras entendiam, tinham paciência, não reclamavam, quando ela tinha direito a esse tratamento. Essa resignação é efeito dos processos de subjetivação, que colocam a adolescência como um período inapropriado para a maternidade.

Assim, quando as alunas-mães são tratadas com respeito, sem moralização, a profissional que faz isso é tida como uma referência:

Amiga de Ingrid Vitória – *Tem. Eu gosto da professora XXXXX, na verdade ela é a nossa pedagoga. Ela, nossa!!! Ela apoia muito. Ela sabe conversar, ela sabe ver o lado da pessoa, não te julga. Ela tipo...ela conversa com você sobre todas as coisas, né? Que nem essa menina que engravidou ali, ela tava grávida, ela foi, né? Ela voltou a estudar. Ela conversou com essa menina, que não era assim... que devia parar de estudar... que era pra ir...terminar, né? Independente de ter o neném ou não tem, tem que terminar os estudos, né?*

A permanência das alunas-mães vai sendo dificultada por muitas situações comuns na maternidade, mas que as escolas não sabem direito como proceder: faltas decorrentes da necessidade de cuidar da criança, amamentação, ter que levar o filho ou a filha junto para a escola, não conseguir entregar os trabalhos nos prazos estipulados.

Muitas vezes, as justificativas de faltas decorrentes de doenças dos filhos e filhas, de não ter com quem deixá-los/as, de cansaço por sucessivas noites mal dormidas são utilizadas como argumentos para ratificar que, se a aluna não consegue conciliar maternidade e escolarização, ela deve priorizar a maternidade, suspendendo a frequência à escola até encontrar uma condição favorável. Quanto mais o tempo vai passando, mais essa condição favorável vai se distanciando, até que a aluna-mãe abandona o desejo de voltar a estudar (Margarete Aparecida Santini de ALMEIDA, 2002).

É preciso considerar que a gravidez na adolescência pode ser o projeto de vida destas jovens, impulsionado por um histórico de insucesso escolar. Dificuldades de aprendizagem que se estendem por um longo período podem fazer com que a aluna perceba que não se beneficiará daquilo que a escola prometeu. As vantagens oferecidas pela escolarização só funcionam para aqueles/as que apresentam um processo de aprendizagem dentro ou acima da média. Para aqueles que estão abaixo, um lento processo de exclusão vai operando sobre seus corpos (LOPES, 2008), até que desistam de estudar.

Margarete Almeida (2002, p. 202), entrevistando adolescentes grávidas ou mães, constatou que o insucesso escolar foi um dos determinantes para que acontecesse a gravidez na adolescência: “[...] a gravidez aparece como um motivo de abandono definitivo da escola quando esta já não faz mais parte do projeto de vida das adolescentes”.

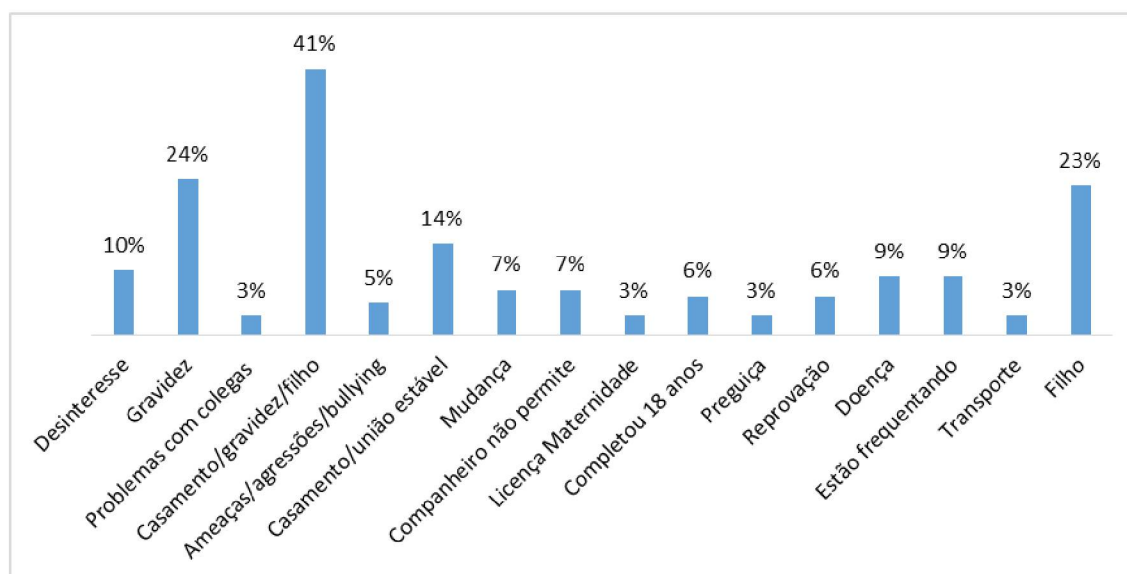
No documento da SEED *Programa Fica Comigo Enfrentamento à Evasão Escolar*, a gravidez precoce é compreendida como uma situação de risco, afirmando sua interferência no processo pedagógico (PARANÁ, 2009). Essa condição de risco é endereçada unicamente ao sexo feminino, pois os pais-alunos não são mencionados.

Essa relação também foi encontrada nos dados do *Questionário Evasão Escolar* de 2018. De 311 convocações, 138 citavam alunas, ou seja, 44%. Um total de 65 alunas e/ou familiares compareceu nas audiências extrajudiciais. Dessas 65, 14% estavam grávidas, 40% eram mães e 55% estavam casadas.

A tabulação dos dados mostrou que nem todas as 65 alunas desistiram de estudar por causa do cuidado com a família. O percentual de evasão por esse motivo foi 41%. Porém, casamento, filhos/as e gravidez são os motivos mais frequentes alegados por elas. Isso reflete o quanto é difícil conciliar a vida doméstica e os estudos, mesmo que a lei lhes garanta o direito de estudar.

Vejam agora os motivos alegados pelas alunas para deixar de ir para a escola. Agrupei gravidez, filho/a pequeno/a, casamento na categoria *cuidado com a família*, que direcionará as análises a partir de agora:

GRÁFICO 6- MOTIVO DE EVASÃO DE ALUNAS



FONTE: Questionários Evasão Escolar, 2018.

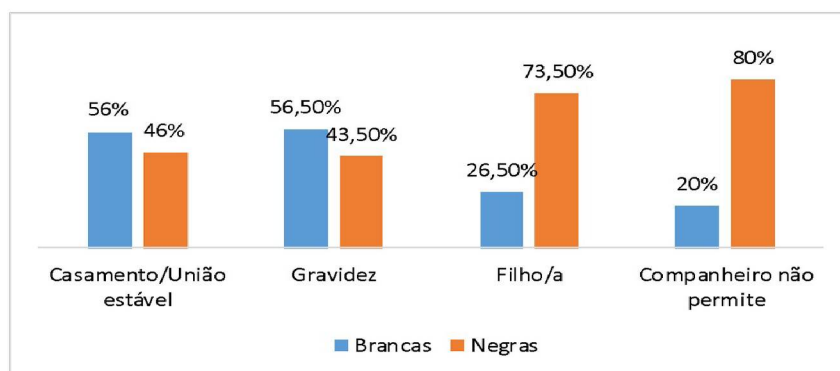
A gravidez é responsável por 24% da evasão das alunas. O mesmo percentual deixou de ir para a escola por causa dos filhos e das filhas. Isso significa que as estudantes dificilmente conseguem ir para a escola depois que são mães.

Existem várias condições que produzem essa dificuldade: não ter vaga em creche, não tem uma rede de apoio, achar que a criança vai sentir muito a sua falta, o companheiro não deixar, ser discriminada na escola, ser considerada um mau exemplo:

E a gente viu o caso de uma aluna que ela se queixou de bullying por estar grávida pela segunda vez. Sofria bullying de professor: “Você tá grávida de novo? Você não vai aprender?” (Equipe)

Existe diferença nos percentuais de evasão dessas alunas, considerando a raça. Para analisar esses dados, é preciso considerar que o percentual de alunas autodeclaradas negras nos municípios que abarcam o Projeto Combate à Evasão Escolar é 16,5%:

GRÁFICO 7 - EVASÃO, CUIDADO COM A FAMÍLIA E RAÇA



FONTE: Questionários Evasão Escolar, 2018

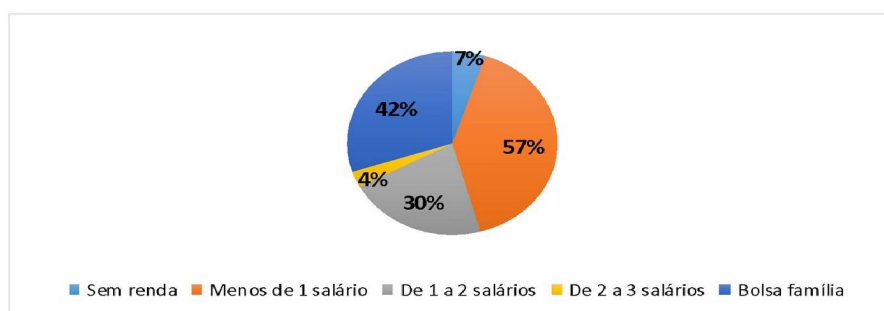
Nas situações de gravidez e casamento/união estável, o percentual de alunas brancas é maior. Quando têm filhos/as, as alunas negras têm mais dificuldade de conciliar os estudos e a maternidade. Das 11 alunas negras nessa condição, 8 estão casadas ou em união estável. Já as alunas brancas são 4 e todas vivem com seus companheiros.

Outro dado relevante é a proibição de ir para a escola, feita pelos companheiros, que é muito maior com as alunas negras. Isso mostra que o controle efetuado sobre a mulher negra é muito mais intenso, e reflete o fato de

que essas adolescentes são mais afetadas pelo racismo, pelo machismo e pela violência de gênero. Quando essa proibição é constatada na audiência extrajudicial, a situação é passada imediatamente ao juiz da comarca, que determina que o Conselho Tutelar verifique a situação. Se o cárcere privado é constatado, o companheiro responderá judicialmente.

Quando analisamos a renda familiar dessas alunas, percebemos um ciclo de desvantagens que vai se constituindo:

GRÁFICO 8 - RENDA DAS ALUNAS E CUIDADO COM A FAMÍLIA

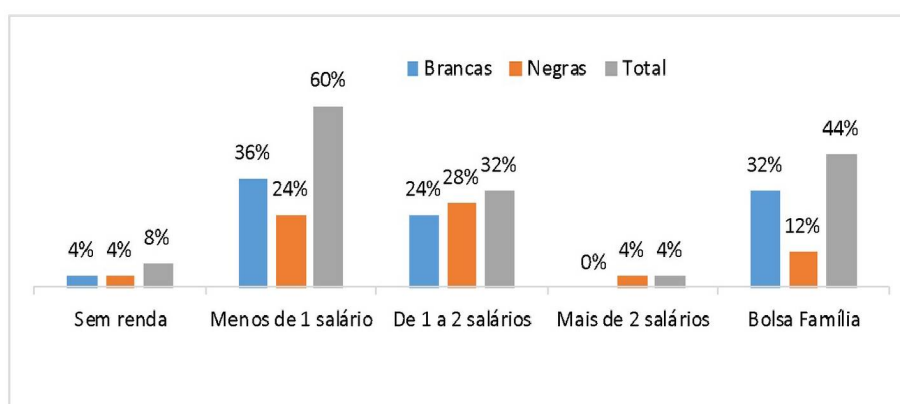


FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2018

São alunas pobres: 64% têm renda familiar menor que um salário mínimo, e 30% até dois salários. Quase a metade não acessa o *Programa Bolsa Família*.

Quando cruzamos esses dados com a raça, os resultados são mais preocupantes, reforçando as desvantagens:

GRÁFICO 9 - CUIDADO COM A FAMÍLIA + RAÇA + RENDA

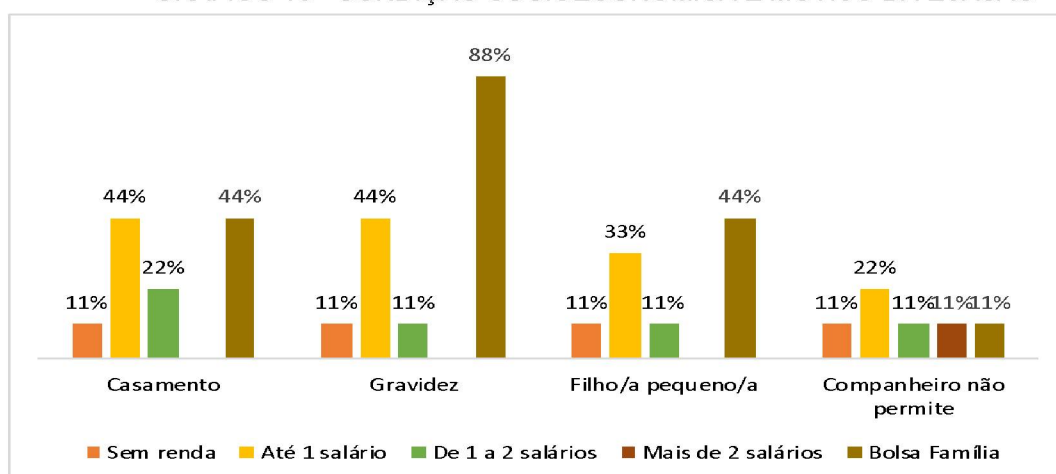


FONTE: questionário evasão escolar, 2018.

O gráfico nos mostra que o existe o mesmo número de alunas brancas e negras sem renda. O percentual de alunas brancas é superior na renda até um salário mínimo em 12 pontos. Já na renda até dois salários, a renda das famílias das alunas negras é sensivelmente melhor: 4 pontos. Somente uma aluna negra que desistiu por causa do cuidado com a família tem renda acima de dois salários. Ela é uma das alunas em que o companheiro não permite estudar. Podemos inferir que o controle da vida da mulher pelo homem não acontece somente em estratos mais pobres da população.

Ao esmiuçar agora o cuidado com a família, cruzando cada condição (casamento/união estável, gravidez, não permissão do companheiro para estudar), com a renda e o acesso ao *Bolsa Família*, temos dados mais específicos. Chama a atenção o fato das alunas grávidas serem mais beneficiadas pelo Bolsa Família. Uma hipótese para isso é que, enquanto estão grávidas, moram com a família, que possui o benefício. Quando saem de casa para morar com o companheiro, precisam fazer outro cadastro, pois agora constituem uma nova família. Isso só é possível se o município tiver cotas, o que acontece quando uma outra família deixa de receber o benefício. A diminuição da renda quando estão casadas ou com filho/a pequeno/a pode ser explicada pela mesma situação. Vejamos o gráfico:

GRÁFICO 10 - CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA E MOTIVO DA EVASÃO



FONTE: QUESTIONÁRIO EVASÃO ESCOLAR, 2018.

A pesquisa realizada pela Secretaria Estadual de Educação (PARANÁ, 2009), com dados levantados a partir do preenchimento da *Ficha Fica*, encontrou resultados muito inferiores aos encontrados na análise das respostas do *Questionários Evasão Escolar* de 2018: o percentual de alunas evadidas pela SEED por *gravidez precoce* é de 4,3% e o índice de evasão causada pelo motivo *casamento* é de 0,9%. Totalizando os dois motivos, tem-se 5,2% de casos onde o abandono da escola é decorrente da maternidade e da vida doméstica.

A discrepância entre os dados encontrados nesta tese e os da SEED nos leva a constatar que também há um silenciamento e uma invisibilidade da gravidez e do casamento/união estável como causa da evasão. A hipótese é de que os números que evidenciam a evasão causada pela gravidez/maternidade/casamento são subnotificados pelo Estado, e assim não há demanda para a produção de políticas públicas e programas de atendimento que ofereçam condições favoráveis para a sua permanência na escola. Também não se produz transformações nas relações que produzem as vulnerabilidades e precariedades. Não há estranhamento quando elas deixam de estudar. Nem há a necessidade de notificar. Assim, elas vão deixando de serem alunas para se tornarem mães.

Alexia Nunes (2013); Tania Ribeiro Catharino (2008) e Margareth Almeida (2002) apresentaram dados semelhantes aos encontrados por esta tese. Em suas pesquisas, encontraram muitas adolescentes que engravidaram e que escolheram serem mães, antecipando o projeto de vida da maternidade. Levando em conta o tipo de trabalho que sobra para as mulheres pobres, veremos que não há neles a possibilidade de satisfação profissional ou reconhecimento social, como nas pessoas que podem escolher uma carreira.

Para as pessoas pobres, negras, periféricas, é muito difícil agregar as condições específicas para a empregabilidade. Não digo que todas não vão encontrar um emprego reconhecido socialmente, mas que poucas conseguirão.

Nesse sentido, ter uma família pode significar uma possibilidade de reconhecimento social. “[...] Nela, “apesar do sexismo”, seria possível a

experiência de dignidade e amor próprio” (BIROLI, 2018, p.38). Nesse contexto, a família se constitui como um projeto de vida realizável.

Os trabalhos acima citados trazem adolescentes retratando a maternidade como completude feminina, como forma de receber cuidado material e afetivo. Também revelam o desejo de engravidar novamente, para que seu filho ou filha tenha irmãos, completando a família. Relatam de maneira carinhosa os cuidados que possuem com seus/suas bebês, em consonância com os discursos sobre o exercício da maternidade suficientemente boa. Em seus projetos de vida, aparece o desejo de outro filho ou filha na *hora certa*. Essa hora é definida pela independência financeira proporcionada pelo trabalho:

Tamara – *Acho que minha vida vai ser sossegada, eu vô ter minha casa. Não sei se vô tá com meu marido, mas quero tá com ele. Quero ter um filho, mas mais pra frente, daqui uns 10 anos, talvez. Aí ter meu serviço. Ter minha casa. Ter minhas próprias coisas, ter meu dinheiro, sem depender dos outros. Quero ter uma fazenda.*

Ingrid Vitória – *Eu poder ganhar um dinheiro que eu possa dizer que é meu, não precisar depender de homem. Eu quero achar um serviço que ganhe bem, eu quero me ver trabalhando, não quero ter um filho tão cedo. Eu quero que ela esteja grande (e eu) trabalhando bem.*

A condição de mãe ofereceu, para a aluna Ingrid Vitória o reconhecimento social, a constituição de uma família, o fim de um ciclo de conflitos familiares, uma relação estável, muito diferente dos riscos sociais anunciados pelos discursos propagados pelo dispositivo de segurança. Muitas alunas têm desejo de retornar aos estudos, mas para isso precisam ter com quem deixar suas crianças. O que as coloca em situação de risco não são os cuidados que têm com seus/suas filhos/as, mas o fato de serem adolescentes, mães e pobres.

3.2 O APAGAMENTO DA ALUNA E A INSCRIÇÃO DA MÃE

A gravidez *precoce* é aquela que acontece antes do esperado, nomeada pelo Estado como uma situação de risco social. É uma gravidez inadequada. Para se enquadrar nesta condição, ela atende a alguns requisitos: acontece fora dos padrões estabelecidos pela família chamada *estruturada*; acontece antes da mulher se tornar economicamente ativa; acontece num período em que o corpo não está biologicamente preparado para gerar e parir; acontece quando ela não tem maturidade emocional para criar um/a filho/a, acontece no período em que a adolescente é aluna, e está sob a tutela da escola.

Sem família estruturada, sem o corpo pronto, sem emprego e sem escolaridade, não há a possibilidade dessa adolescente se autogovernar. O dispositivo da sexualidade age sobre as adolescentes, vigilante. Se existem indícios de vida sexual, se levanta a suspeita da gravidez chamada *precoce*:

Tamara – *Aí já todos desconfiavam, porque eu andava com muita dor na barriga, no estômago. Daí a diretora até uma vez falou. “Ó, não vou dar o remédio”. Aí ela foi lá e me deu um bem fraquinho, porque ela disse: “Talvez é uma criança!” Depende o remédio, não pode. Daí eu contei primeiro pra Diretora.*

Quando a aluna pobre deixa de estudar, não importa por qual motivo, as projeções da reprodução de um ciclo que lhe foi pré-determinado recaem sobre ela, como se orquestrassem sua sina. Não há a suspeita de que, se as mesmas práticas são reproduzidas pelas mesmas instituições, as chances de produzirem os mesmos sujeitos são grandes. Isso é percebido pela equipe que trabalha como a evasão escolar:

[...] a gente ainda não conseguiu fazer as pessoas entenderem que a evasão tá ligada com a organização do trabalho pedagógico na escola, tá ligada com o trabalho do diretor, da secretaria, que influencia direto nos dados escolares, se não tem os dados corretos. Eles não têm ainda percebendo que é um todo, que se o diretor não fizer o uso pedagógico dos recursos financeiros que vem por programas, isso vai impactar no rendimento escolar... Ter material, ouvir os

professores, comprar o material... Tem escolas que infelizmente gastam tudo em sulfite, não têm tempo... explica que não teve tempo para comprar... para fazer os orçamentos. Então o uso pedagógico dos recursos financeiros... Então é um todo...

A escola funciona como uma guardiã da gravidez precoce. Ela opera uma rede de vigilância que produz silenciamentos sobre as práticas sexuais. Se elas aparecem, é preciso regulá-las. Para tanto, realizam-se palestras com especialistas que apontam que o corpo não está preparado para ter filhos/as, que sexo transmite doenças e que é preciso valorizar o corpo. Tudo tem o seu tempo certo. O tempo da norma.

Para a equipe, é preciso ir além dessas práticas, focando as discussões nas questões de gênero:

Tem até a questão das meninas... de ter um lugar pra acolher as crianças, de mais espaço nas escolas pra falar sobre a gravidez, sobre gênero. Tem que falar.

Mas, quem ou o quê que determina a época ideal para uma mulher ser mãe? Os discursos econômicos vão dizer: “quando ela tiver condições de sustentá-lo”. Os discursos religiosos-cristãos aconselharão: “quando estiver casada com um homem”. Os discursos românticos dos finais das novelas revelarão: “quando ela quiser ser feliz”. Os discursos biológicos determinarão: “quando o corpo estiver pronto”. E assim vão se criando interesses socioeconômicos, religiosos e culturais para garantir a maternidade adequada. Vemos aí operar o dispositivo da sexualidade, potencializado pelas relações de poder, de classe, raça e de gênero que dificultam a permanência na escola das alunas que são mães.

A gravidez, o casamento e maternidade colocam as mulheres numa condição diferenciada, que afeta o rendimento escolar. Vejamos alguns aspectos que configuram essa condição diferenciada. Primeiramente, o cuidado com a família retira o tempo livre das alunas, se estendendo muitas vezes para o tempo

destinado a estudar e a frequentar a escola. Isso pode representar uma queda no desempenho em relação àquelas/es que podem se dedicar exclusivamente aos estudos, como no relata Tamara:

Até eu ter ela, eles mandavam toda semana. Lição, essas coisas, eu fazia e daí minha mãe levava de volta na escola. Até depois de um tempinho, quatro meses que eles dizem, mandavam trabalho pra eu fazer, eu fazia e a mãe levava. Só que era difícil, depois que eu tive ela, de fazer os trabalhos...

[...]

Uma criança toma tempo, e tem que ter atenção toda hora...

Em segundo lugar, estar grávida evidencia uma vida sexual ativa na adolescência. Existe preconceito com as mães que não convivem com os pais de seus/suas filhos/as, chamadas ainda de *mães solteiras*, evidenciando seu estado civil, numa exigência social implícita de que deveriam ser casadas.

A evidência da vida sexual pode *despertar* a curiosidade das alunas e dos alunos sobre o sexo, no imaginário pedagógico. Nessa perspectiva, o desejo sexual deveria ficar adormecido (fase de latência freudiana) até encontrar a condição favorável para ser acordado. Isso deveria acontecer quando ela deixasse de ser adolescente-aluna e passasse a ser mulher, de preferência, mulher-trabalhadora.

A norma imposta pelo dispositivo da sexualidade indica que

[...] há correspondência entre o sexo aceitável e a maternidade respeitável, assim como o sexo reprovável e a maternidade que, vista como resultado de escolhas irresponsáveis e equivocadas, configura-se como um ônus que a mulher deve carregar (BIROLI, 2018, p. 136).

Dizer para as alunas grávidas que elas estragaram suas vidas têm um efeito pedagógico para as outras adolescentes. O risco de engravidar fora do tempo certo precisa ser evitado. Assim, ocorre a moralização da gravidez, com a responsabilização da contracepção em cima das alunas. Quem não segue os

conselhos, arca com a consequência. A aluna Ingrid Vitória exemplifica essa moralização, a partir da fala de uma professora de sua escola:

Ah, vocês tão na escola, vocês têm que saber porque que tem camisinha, porque que não se cuidam, agora vocês vão perder um tempo da vida de vocês, né?

Na reunião do *Projeto Escola de Pais*, uma das perguntas direcionadas aos/às técnicos/as do judiciário era: “O que fazer quando as professoras cometiam *bullying* com alunas grávidas?” Essa pergunta revela recriminações endereçadas às alunas, que as desqualificam. A denúncia da vida sexual vai tornando a sua permanência na escola cada vez mais difícil. Essas recriminações foram relatadas pela aluna Ingrid Vitória e sua amiga:

Pesquisadora – *E tem alguém que fala alguma coisa, que fica julgando essas meninas que engravidam?*

Amiga – *Acho que não, né? Sei lá... Tem muita gente que julga: ah, essa menina novinha, ah, porque não soube se cuidar, porque agora vai sofrer na vida, tem muito isso. É o que mais tem. Assim, ó, aquela lá! Engravidou de novo.*

Ingrid Vitória – *Principalmente na escola, né? Têm muitas professoras que sabem e julgam. Tem uma principalmente, que ela, nossa!!! Ela é a certa! Ela julga todo mundo. Se tiver errado, ela pega e fala na frente de todo mundo, sabe? Ela é a certa.*

Quando a gravidez é anunciada, seja para a escola, seja para os/as operadores/as do judiciário, há um deslocamento das biopolíticas, que deixam de agir sobre a aluna, e passam a agir sobre a mãe. A partir de agora, é preciso proteger a maternidade.

A obrigatoriedade à educação passa a ser condicionada, a lei entra em suspensão, e há um deslocamento do direito para a proteção da criança que está sendo gerada e para a produção da figura da mãe suficientemente boa. Para que essa mãe possa exercer seu papel, os/as agentes da saúde e da assistência

social passam a operar sobre ela. Esse deslocamento inscreve a mãe e apaga a aluna. Entre idas e vindas, muitas acabam desistindo.

Tamara– *Ah, eu queria estudar e trabalhar em alguma coisa, em loja, em mercado, que é melhor. Eu tinha dois sonhos: estudar, e mais para frente ter um neném. E primeiro veio ela. E daí eu parei. Só que eu queria estudar pra depois trabalhar no mercado.*

A suspensão da posição de aluna a partir da gravidez, denunciada como evadida ao judiciário, afirma que ser mãe no período de obrigatoriedade escolar é um interdito, um crime que ameaça punir os familiares, mas que na prática faz as punições recair sobre a ela própria.

Essas punições produzem as subjetividades dessas jovens, que quase nunca contam suas histórias, mas antes são contadas a partir do diagnóstico, da classificação, da hierarquização de suas vidas em uma instituição.

A suspensão dos processos dessas alunas não visa somente à exclusão, mas antes, ligá-las ao “[...] aparelho de normalização dos indivíduos” (FOUCAULT, 2003a, p.114). A falta de ações afirmativas para que possam estudar fortalece a pressão social para a priorização da função materna, levando as alunas-mães a deixar de frequentar a escola.

A produção da figura da mãe insubstituível, que deve cuidar dos filhos e das filhas em tempo integral, ancorado no discurso da maternidade suficientemente boa, subjetiva as alunas:

Tamara – *É. Ela não vai com outras pessoas. Mais comigo. Quando eu tô em casa, quando ela sabe que eu tô, aí ela vai e brinca com as crianças, ela vai e volta. Mas se eu não tô, ela vem, fica ali no quarto, atora e fica sentada na cama até eu chegar, daí, depois que eu chego, ela vem.*

Pesquisadora – *Aí ela não chora mais? E quando ela se entretém com outra coisa, ela para de chorar?*

Tamara – *Daí ela para de chorar... Mas na maioria das vezes que eu saio, ela vai no canto do quarto e fica quietinha lá...*

Pesquisadora – *E se você colocar ela na creche, você acha que ela vai chorar?*

Tamara – *Nos primeiros dias, vai. Por isso que eu tenho medo de por ela. Igual aqui, tem o pai dela, tem a avó dela, podem pegar. Lá embaixo, é difícil alguém descer e pegar a criança. E ela é chorona, por qualquer coisa ela chora, daí eu tenho medo. Mas ela é acostumada com crianças. Daí, tendo gente, cheio de gente, crianças... Daí eu acho que ela vai estranhar. Porque ela é mais na casa, mais comigo*

Ao completar 18 anos, atingindo a maioridade, nem a família e nem a escola são responsáveis pela escolarização dessas adolescentes, ainda que elas encontrassem até essa idade, nas normas, todo o aparato legal para conciliar seus estudos, a gestação e a maternidade. Seus casos são arquivados e a escolarização agora é experienciada como falta, fracasso. Normaliza-se e naturaliza-se assim que as alunas grávidas deixem de frequentar a escola para cuidar de suas crianças.

3.3 A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E A PRODUÇÃO DOS LUGARES DE MULHERES

As desigualdades entre homens e mulheres são constituídas pelas posições que cada gênero ocupa no trabalho, na vida familiar e na vida social. Elas são evidenciadas pela divisão sexual do trabalho, sobre a qual são constituídas as hierarquias de gênero, com vantagens e restrições que vão produzindo posições sociais ao longo da trajetória das mulheres.

A intensificação da desqualificação do trabalho doméstico feminino é datada por Angela Davis (2016) como um fenômeno que se iniciou na era industrial. Antes disso, as mulheres trabalhavam no cultivo da terra, na produção manufaturada do que era necessário para a família como tecidos, roupas, sabão, velas, comercializando o excedente. Seu trabalho era doméstico, conciliando o cuidado com a família e o trabalho produtivo. Foi quando essa produção manufatureira se transferiu para a fábrica que ocorreu a desqualificação do trabalho doméstico.

Nesse mesmo período, as biopolíticas que direcionavam as mulheres para o cuidado com a família começam a operar. As longas jornadas de trabalho nas fábricas, a necessidade de mudar para as cidades, residindo em espaços insalubres e longe da família ou comunidade fez com fosse preciso designar alguém para cuidar dos filhos e da produção de mão de obra.

Esse deslocamento da manufatura para as fábricas trouxe uma nova valorização do trabalho,

[...] enquanto os bens produzidos em casa tinham valor principalmente porque satisfaziam as necessidades básicas da família, a importância das mercadorias produzidas em fábricas residia predominantemente em seu valor de troca – em seu poder de satisfazer as demandas por lucros dos empregadores (DAVIS, 2016, p. 230).

Como o trabalho doméstico não produzia lucro, foi sendo desqualificado, assim como as pessoas que o realizavam.

É nesse contexto que surge no século XIX a figura da dona de casa, “[...] as mulheres começaram a ser redefinidas ideologicamente como as guardiãs de uma desvalorizada vida doméstica” (DAVIS, 2016, p. 230).

Apesar dessa figura ter surgido na burguesia, sua função foi estendida como modelo universal de feminilidade para todas as classes. Passou a ser a norma que regeria os modos de viver das mulheres, ancoradas nas ideias de instinto e de vocação. Para quem as condições econômicas obrigavam a trabalhar, se afastando da norma “[...] o preço que pagavam envolvia longas jornadas, condições de trabalho precárias e salários repulsivamente inadequados” (DAVIS, 2016, p. 231).

A cientista política Flávia Biroli (2018, p. 23) nos alerta que “[...] as hierarquias de gênero assumem formas diferenciadas segundo a posição de classe e raça das mulheres”. A convergência dessas posições, aliadas ainda à questão da nacionalidade, faz a autora constatar que o problema da diferença de gênero é na verdade o problema dos privilégios.

A separação feita entre trabalho e casa trouxe consigo uma questão fundamental: quem deveria cuidar daqueles/as que não estão inseridos/as na vida

produtiva, como as crianças, os/as doentes, os/as idosos/as, as pessoas com deficiência? A resposta a essa pergunta justificou as hierarquias entre homens e mulheres, consolidando a divisão sexual do trabalho (BIROLI, 2018).

Atualmente, o trabalho doméstico remunerado e não remunerado é realizado prioritariamente por meninas e mulheres. Nos brinquedos e nas brincadeiras, vão operando sobre as crianças as práticas que vão produzindo a divisão sexual do trabalho.

Desde a infância, as meninas são empurradas para o trabalho doméstico. São ensinadas nas brincadeiras *de menina*, a cuidar, a arrumar, a limpar, a alimentar. Enquanto as mulheres se esmeram em desenvolver o trabalho não pago, os homens ficam com mais condições de ter um trabalho remunerado e desenvolver carreira nele, porque podem se dedicar exclusivamente (BIROLI, 2018).

As mulheres são sobrecarregadas pela imposição do trabalho doméstico, que é prestado gratuitamente. É naturalizado que ela deva cuidar da casa, dos/as filhos/as, do companheiro, da família. Também deve oferecer auxílio no caso de parentes doentes, principalmente se forem pai, mãe, sogras, irmãs ou irmãos.

[...] Assim como as obrigações maternas de uma mulher são aceitas como naturais, seu infinito esforço como dona de casa raramente é reconhecido no interior da família. As tarefas domésticas são, afinal de contas, praticamente invisíveis (DAVIS, 2016, p. 235).

Essa pressão à solicitude também as empurra para os trabalhos voluntários e de caridade, não remunerados, naturalizando a ideia de ela não precisa receber pelo seu trabalho. E, se receber, é normal que receba menos.

Biroli (2018), nos alerta que a família é um ponto determinante na produção da desigualdade de gênero. É o trabalho doméstico que faz com que as possibilidades de acesso e desenvolvimento profissional se restrinjam.

A noção de *vulnerabilidade* ligado ao gênero aumenta, cruzada com a classe e a raça. O “[...] gênero é, assim, produzido na forma da exploração do trabalho das mulheres e na vulnerabilidade relativa que incide sobre elas. Para ser mais precisa, diferenças codificadas como “naturalmente” femininas ou

masculinas” (BIROLI, 2018, p. 35) delimitam os lugares para cada gênero. Também operam naturalizando diferenças entre as mulheres, o que faz com que não haja estranhamento ao constatar que as mulheres negras sejam mais contratadas para empregos relacionados à limpeza, a servir e a cuidar, desonerando as mulheres brancas do trabalho doméstico.

Para as mulheres, o desenvolvimento de uma carreira profissional acontece em condições muito diferenciadas do que para os homens. Mesmo que estejam numa mesma família, a inserção no mercado de trabalho e na educação, a mobilidade profissional e o planejamento da carreira do homem e da mulher quase nunca acontecem ao mesmo tempo.

Para a mulher, pressões sociais e culturais empurram sobre ela a maternidade e o cuidado com a família. Com isso, ela terá mais restrições no acesso às condições necessárias para sua atuação profissional, social e política, como o tempo livre para participar de reuniões, formações, cursos profissionais, militância, ativismo político.

Angela Davis (2016) defende a ideia de que a industrialização do trabalho doméstico poderia tirar das costas das mulheres esse fardo. É um tipo de trabalho que “[...] não é nem estimulante, nem criativo, nem produtivo” (DAVIS, 2016, p. 226), não trazendo satisfação pessoal e reconhecimento social. Para a filósofa, não existem investimentos na industrialização desse setor porque ela não traria lucro, visto que as mulheres já fazem o trabalho sem nenhuma remuneração.

O avanço tecnológico e industrial, com a produção de utensílios e eletrodomésticos, não provocou transformações significativas no trabalho doméstico, que continua consumindo tempo e vida das mulheres. Angela Davis questiona quem seriam as pessoas que desenvolveriam esse trabalho, se não fossem as mulheres (DAVIS, 2016).

O desenvolvimento da carreira profissional feminina também coloca em jogo a questão financeira: além do investimento que a mulher terá na sua formação, entra na conta o pagamento de alguém para realizar aquilo que ela deveria fazer em casa: o cuidado com a família.

A falta do tempo livre restringe suas redes de contato, que lhe favoreceriam colocações profissionais. Isso para as mulheres que possuem uma condição favorável para investir em sua carreira acadêmica e profissional.

Para a maioria das mulheres trabalhadoras brasileiras, o que ganham é revertido em sustento de si e de sua família (BIROLI, 2018). Não existe carreira profissional, apenas trabalho.

A divisão sexual do trabalho favorece a presença predominante dos homens nos cargos de chefia, comissões, conselhos, o que determina a priorização da agenda de políticas públicas que interessam aos homens brancos, com boa situação econômica e estabelecidas redes profissionais (familiares, laborais e políticas) que lhes mantêm num polo da condição de privilégio. No outro polo, temos as mulheres, pobres, negras e imigrantes, sem poder nenhum de decisão, com pouquíssima representatividade, em condição de desvantagem e vulnerabilidade. São mulheres que “[...] têm menos condições de politizar suas necessidades e seus interesses” (BIROLI, 2018, p. 77)

A carreira profissional das mulheres casadas caminha mais lentamente. É composta por diversas entradas e saídas, estagnação, enquanto a do companheiro tem mais chances de avançar linearmente. Como socialmente ele foi colocado no lugar de provedor, caberá à mulher apoiá-lo e incentivá-lo, cuidando de seu bem-estar e de seus/suas filhos/as, para que assim ele possa se dedicar integralmente ao trabalho.

Se a mulher trabalhar, será ela que, na maioria das vezes, faltará ao trabalho para levar o filho ou filha ao médico. Será ela que a escola ou creche chamará em caso de emergência. Ela é quem predominantemente comparecerá nas audiências extrajudiciais do *Projeto Combate à Evasão Escolar*. É a norma.

A divisão social do trabalho impôs para a mulher a necessidade de conciliar o cuidado com a família e a atividade profissional, numa situação de desvantagem, que segue até hoje: “[...]. Enquanto os homens seguem ilesos em suas trajetórias diante dos eventos familiares, as mulheres levam uma vida dupla, contraditória, marcada tanto pela família quanto pelas instituições” (BECK, 2011,

p. 195). Para a maioria delas, é o ritmo familiar que prevalece, e que oferece ou não as possibilidades para a formação profissional ou acadêmica.

Para os homens, a mobilidade profissional e familiar coincide. Já para as mulheres, o casamento e a maternidade podem significar uma paralisia profissional. Nesse sentido, o desejo das mulheres de assegurar sua autonomia econômica a partir do ingresso no mercado de trabalho e da carreira profissional pode ser ameaçado pelo relacionamento afetivo e pela maternidade. Os dados encontrados nessa pesquisa apontam para isso: 41% dos motivos de evasão de alunas estão ligados ao cuidado com a família.

Mesmo que as alunas grávidas trabalhadoras tenham o direito à licença-maternidade para cuidar de filhos/as, logo após o nascimento o próprio mercado de trabalho entende que a conciliação entre ser mãe e trabalhadora pode trazer queda de produtividade.

A pesquisa *Licença Maternidade e Suas Consequências no Mercado de Trabalho no Brasil*, realizada por Cecília Machado e Valdemar Rodrigues de Pinho Neto, publicada em 2016, descobriu que depois de 12 meses de licença maternidade, 48% das mulheres pesquisadas tinham sido demitidas. Nos cinco primeiros meses após o parto, o índice de desligamentos era de 5%. Passados seis meses, o percentual aumentava para 15%, chegando a 48% das demissões doze meses após o parto. A pesquisa, que analisou dados entre 2009 e 2012, constatou que o desemprego após a maternidade é proporcionalmente maior com mulheres de baixa escolaridade (Helena BERTHO, 2017).

Lola Ferreira (2018) apresenta dados da PNAD de 2017. Segundo o IBGE, a taxa de desocupação em 2014 era de 6,5%. Em 2017, o índice de desemprego entre as mulheres era de 13,4%, contra 10,5% entre os homens. Se essa mulher for negra, o percentual aumenta para 14,5%. Se for jovem, entre 18 e 24 anos, o índice chega a 25,3%. Para quem não tem o Ensino Médio, existe 20% da população sem emprego (FERREIRA, 2018).

Esses dados nos mostram que a divisão sexual do trabalho se acentua quando se considera a sua posição na classe social e a ação do racismo estrutural⁵³, colocando

⁵³Para Silvio Almeida, “[...] o racismo é decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações sociais, políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma

as mulheres negras numa condição de maior de desvantagem, empurrando-as para o trabalho precarizado:

Elas são 39% das pessoas que exercem esse tipo de trabalho, seguidas pelos homens negros (31,6%), pelas mulheres brancas (27%) e, por fim, pelos homens brancos (20,6%). Se acrescentarmos a esses dados o fato de que 98% das pessoas que exercem trabalho doméstico remunerado são mulheres, e que entre estas, muitas estão inseridas em relações precarizadas de trabalho, teremos um dos eixos em que a divisão sexual do trabalho se funde com as hierarquias das mulheres (BIROLI, 2018, p. 22).

Mesmo com o princípio da isonomia entre homens e mulheres determinado pela Constituição de 1988, a diferença salarial afeta as mulheres, sendo maior no estado de São Paulo, onde os homens ganham 33,8% a mais. Já o Amapá apresentou menor diferença entre os salários em relação ao rendimento no fim de 2017: 0,1% (FERREIRA, 2018).

Outros dados corroboram diferença salarial dentre os gêneros. Em 2013, 38,8% das famílias eram chefiadas por mulheres. Porém, a renda per capita das famílias chefiadas por homens é 10,9% maior (BIROLI, 2018).

Esse quadro prejudica o acesso às oportunidades profissionais para as mulheres. A autonomia financeira se configura como uma forma de independência contra a sina doméstica.

Ter uma renda também significa ter poder de decisão, de escolhas. Oferece a segurança para as mudanças, resultados das insatisfações. Torna os vínculos familiares menos engessadores. Oferece a possibilidade de terceirizar o serviço doméstico e o cuidado com as filhas e os filhos, ou compartilhá-los com os companheiros. A contribuição de ambos no orçamento familiar tornou as relações mais igualitárias entre os parceiros no casamento (SCOTT, 2013). Mas isso não significou um igual investimento na carreira.

Se não há a autonomia financeira, o término do casamento pode significar problemas financeiros para a mulher que se dedicou exclusivamente ao cuidado dos/as filhos/as. “No caso de a mulher ser sustentada pelo cônjuge, após o

patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural”. (ALMEIDA, 2018, p. 38).

divórcio resta – esquematicamente falando – a mulher *com* filhos e *sem* renda, em contraposição ao homem *com* renda e *sem* filhos” (BECK, 2011, p. 172).

As responsabilidades da mulher separada/divorciada aumentam, o que limita ainda mais a possibilidade de se dedicar a uma carreira. Nas famílias chefiadas por mulheres, 42,6% vivem com os/as filhos/as. Já nas famílias chefiadas por homens, esse percentual é de 3,6%. Se cruzarmos esses dados com a raça, eles se tornam mais reveladores. Mais da metade dos lares chefiados por mulheres são de negras, que têm renda domiciliar per capita 47,3% menor do que os domicílios chefiados por mulheres brancas (BIROLI, 2018).

O divórcio ou a separação faz ingressar no mercado de trabalho mulheres que tiveram suas carreiras profissionais estagnadas ou abortadas pela saída precoce. Como a qualificação profissional foi abandonada, suas chances de colocação ou recolocação diminuem consideravelmente. Muitas vezes, não existem mais chances. Vão compor a massa de desempregados/as que buscam algum ganho no mercado informal ou nos subempregos ou empregos desqualificados. Esse quadro faz com que mulheres permaneçam casadas por conta da dependência financeira. O casamento se constitui assim num mal menor (BIROLI, 2018).

Mesmo para aquelas mulheres que permaneceram trabalhando durante o casamento, com formação acadêmica, beneficiadas pela equiparação dos direitos entre homens e mulheres, a igualdade de oportunidades também não existe. A divisão social do trabalho e dificuldade de acesso e permanência em determinadas áreas fazem as mulheres trabalharem mais e ganharem menos: “[...] com a equiparação dos pré-requisitos (na educação e no direito), as posições de homens e mulheres tornam-se ao mesmo tempo mais desiguais, mais conscientes, mais carentes de legitimação” (BECK, 2011, p. 160).

Essa desigualdade é constatada pela professora Hildete Pereira de Araujo. Segundo a pesquisadora: “Os homens avançam mais rápido na carreira porque não têm o trabalho doméstico nas costas”⁵⁴. A jornada dupla, que envolve

⁵⁴Entrevista concedida à Natália Mazotte, para o site Gênero e Número. Disponível em <http://www.generonumero.media/os-homens-avancam-mais-rapido-na-carreira-porque-nao-tem-o-trabalho-domestico-nas-costas/>. Acessado em 25/06/2018.

o cuidado com a família e o trabalho, faz com que as mulheres dediquem 22 horas semanais em trabalhos domésticos, enquanto os homens dedicam 9 horas (SCOTT, 2013).

Também existe uma pressão social e cultural para que as mulheres sejam direcionadas para áreas específicas, voltadas para o cuidado e o comércio. Quando estão nas áreas tecnológicas e científicas, dificilmente suas descobertas recebem a visibilidade necessária.

A ascensão profissional também é mais lenta que a dos homens, resultado da jornada dupla. Nós ocupamos somente 17% dos postos de chefia, e ainda recebemos salários menores do que os do homem quando conseguimos chegar lá. Em pesquisa feita em 2014, a professora Hildete constatou que 23 mulheres até 40 anos tinham a bolsa PQ1 do CNPq, a mais alta bolsa dada pelo órgão até aquele ano. Já os pesquisadores homens receberam 280 bolsas.

Outra pesquisa promovida pelo projeto *Parent in Science* retrata a desigualdade de gênero. Esse projeto surgiu com o objetivo de problematizar a maternidade dentro do universo da ciência e de conhecer o impacto dos filhos e das filhas na carreira das mulheres cientistas. No segundo semestre de 2017, foi enviado um questionário online para professoras universitárias brasileiras, com 1.182 respostas.

Em relação ao ingresso na universidade, o projeto encontrou o seguinte quadro, que revela uma equiparação no início da carreira acadêmica.

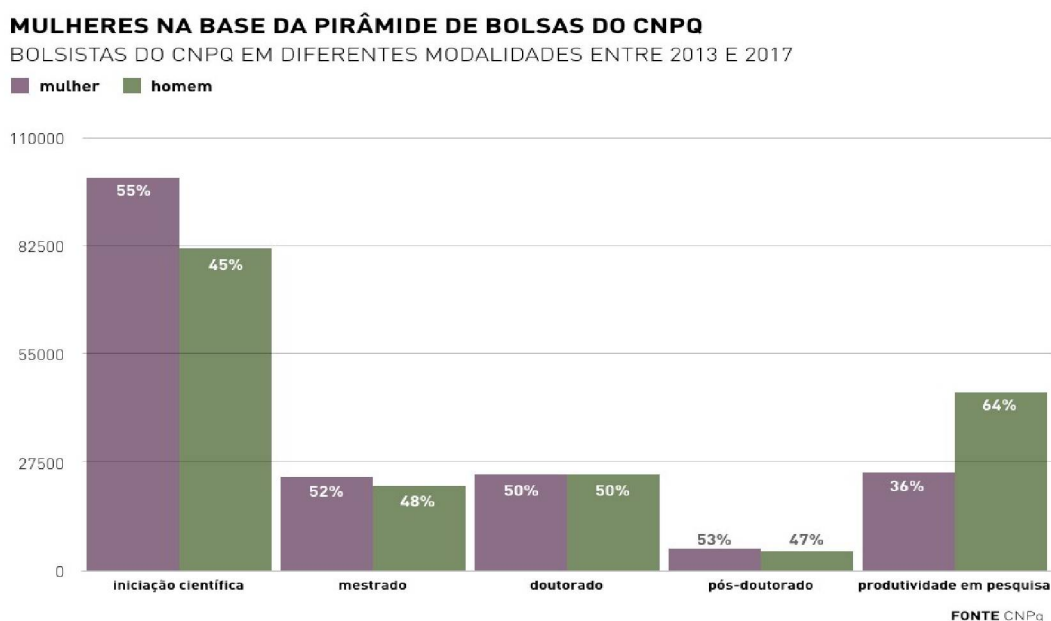
As mulheres são 57% do total de pessoas matriculadas na graduação no Brasil, segundo o Censo da Educação Superior mais recente, de 2016, e 55% do total de mestrandos e 53% do total de doutorandos, de acordo com os últimos dados disponíveis na base Sucupira, da CAPES, também referentes a 2016. Nos últimos cinco anos, elas também foram maioria nas bolsas do CNPq de iniciação científica (55%), mestrado (52%) e pós-doutorado (53%), e empataram com os homens nas bolsas de doutorado (50%). Em 2016 elas eram um pouco mais da metade do total de membros de grupos de pesquisa (51%), segundo o CNPq (Aline Gatto BOUERI; Carolina de ASSIS, 2018, s.p)

A pesquisa relata as dificuldades que as pesquisadoras possuem para conciliar a maternidade e a carreira acadêmica, e que resultam na queda da

produtividade. Dentre os maiores obstáculos, as pesquisadoras entrevistadas relatam que colegas de trabalho, principalmente os homens, as tratam como se não fossem mães ou não estivessem grávidas, e quando essas condições lhes trazem algum prejuízo nas agendas de trabalho, recebem críticas e sofrem assédio moral (BOUERI; ASSIS, 2018.).

A queda na produtividade após o nascimento dos/as filhos/as é relatada como um fator que impede as pesquisadoras a ascenderem na carreira acadêmica. A pesquisa mostra que somos maioria na carreira de pesquisadoras, equiparadas até o nível de doutoramento. Mas, no decorrer da carreira acadêmica, as diferenças se acentuam, conforme nos mostra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 11 - MULHERES NA BASE DA PIRÂMIDE DE BOLSAS DO CNPQ



FONTE: Boueri; Assis (2018, s.p).

Para além do “teto de vidro”, que cria uma barreira que não se vê, mas que existe, existe um “labirinto de cristal”, como diversos impedimentos e obstáculos que dificultam a carreira acadêmica das mulheres, tornando-a mais sinuosa, ou seja, mais longa, com resultados no tempo que se leva até chegar o

ápice da carreira acadêmica (BOUERI; ASSIS, 2018). Também faz parte desses obstáculos a lógica meritocrática presente na avaliação do desempenho profissional e acadêmico, em que as desigualdades não teriam impacto nos resultados, que seriam conseguidos pelo esforço pessoal.

A lógica meritocrática autoriza aos/às privilegiados/as que se apresentem como pessoas que construíram sua carreira por mérito próprio, sem considerar a exploração do trabalho de outras pessoas (por exemplo, bolsistas) e a mobilização de recursos públicos (como editais de financiamento). O mérito também é avaliado pela valorização de certas habilidades, que são normalmente endereçadas aos homens, e das quais não há nenhum fundamento científico de que sejam predominantemente masculinas (BIROLI, 2018).

Esse discurso se ancora na ideia de que todos têm as mesmas condições, sem considerar marcadores como gênero, raça, etnia, classe. Desconsiderando esses fatores que provocam as desigualdades, a concessão de bolsas, de editais, de coordenações é ancorada na performance acadêmica e na representação de quem é mais competente para aquela função. Como as bancas e conselhos que avaliam as candidaturas à pesquisadora no CNPq são compostos majoritariamente por homens, as escolhas recaem sobre eles próprios (BOUERI; ASSIS, 2018).

O projeto *Parent in Science* realizou vários congressos durante 2017 e 2018, apresentando seus resultados e discutindo possibilidades da diminuição dessa desigualdade. Uma das propostas defendidas pelas suas pesquisadoras é a elaboração de editais específicos para pesquisadoras, contemplando os vários marcadores sociais que promovem a exclusão (BOUERI; ASSIS, 2018).

Esse contexto de desigualdades cria obstáculos para o acesso a empregos com poder de decisão, cargos de liderança e de produção de políticas públicas. O congresso nacional, por exemplo, é composto de 90% de homens (BIROLI, 2018). Essa desigualdade é vista em todas as instâncias que produzem políticas públicas. Não havendo representatividade, fica muito difícil colocar a pauta das mulheres no poder legislativo.

As desigualdades de gênero foram mascaradas por uma igualdade de acesso, mas não de oportunidades,

[...] só a formação escolar não garante nada. Mas a igualdade entre homens e mulheres na formação escolar assegura que os desníveis em suas posições na família e no trabalho acarretem divergências biográficas onde quer que surjam (BECK, 2011, p. 121).

É o acesso à educação que nos fez enxergar essas desigualdades: elas se tornaram cotidianas, pessoais, legitimadas, naturalizadas. Segundo Beck (2011), a percepção das diferenças nas carreiras é resultado da feminilização da educação, que alterou o mundo da família e o do trabalho, evidenciando a desigualdade e transformando-a em injustiça. Nossa luta por equidade denuncia esse contexto.

As consequências da produção de desigualdade a partir dos marcadores sociais se tornam muito mais fortes em mulheres de menor escolarização. O caminho para a ascensão profissional dessas mulheres é bem mais árduo, se é que para muitas exista um caminho. Ana Silvia Scott (2013, p. 35) nos alerta que “[...] se entre as mulheres “brancas”, 44% estão inseridas em trabalhos informais, o percentual sobe para 54% entre as “pretas” e para 60% entre as pardas”.

A situação fica mais complexa para aquelas que não tiveram sucesso no sistema escolar. A falta de escolarização, aliada à falta de qualificação fornecida pela experiência e pelo acesso aos cursos técnicos coloca essa população em posição de desvantagem na disputa pelo emprego, empurrando-as para o cuidado com a família. Para estas, a posição de dona de casa esconde a ausência dos requisitos da empregabilidade, que as obriga a fazer o trabalho doméstico não remunerado. É somente no exercício do cuidado com a família que encontram algum reconhecimento social.

As performances escolares das alunas que deixaram de ir para a escola por causa do cuidado com a família, problematizadas nesta tese, mostram que as suas trajetórias já estavam sendo afetada pelos processos de exclusão produzidos pela situação de não aprendizagem. Vejamos agora como a intersecção dos marcadores sociais gênero e raça, cruzados com o histórico de

fracasso escolar, mostram um percentual maior de alunas negras em situação de evasão.

A pesquisa constatou que 41% do total de evasões de alunas foram justificadas pelo cuidado com a família. Desse total, temos 56,5% de alunas brancas e 39,5% de alunas negras. O percentual de alunas negras na região pesquisada é 16,5%.

O casamento/união estável foi o motivo apresentado para 33% das evasões relacionadas com o cuidado com a família: 56% das alunas brancas e 44% das alunas negras. No geral, o percentual de alunas casadas com reprovações e desistências anteriores é de 88%. Considerando a raça, a taxa de alunas negras com histórico de reprovações é de 100% e de alunas brancas é de 80%. O percentual se repete nas desistências.

A gravidez como motivo para a evasão foi enunciada por 59% das alunas que deixaram de estudar para cuidar da família. Todas já reprovaram e 93% já desistiram. Deste total, 64% são brancas e 36% são negras.

Alunas que têm filhos/as pequenos/as representam 55% do total de estudantes que justificaram a evasão pelo motivo aqui analisado. Temos 73% de negras e 37% de brancas. Todas as alunas brancas têm histórico de reprovação e desistência. Para as negras, o percentual com reprovações é de 82% e de desistências é de 91%.

Para aquelas que o companheiro não permite que estudem, temos quatro alunas negras, sendo que três têm histórico de reprovações e desistências. Também há uma aluna branca, que já reprovou e desistiu.

As pesquisas que problematizam fracasso escolar, gênero e raça não discutem a presença desse fenômeno com a população de alunas negras. Como os índices de reprovação, de desistência e de evasão são maiores nos alunos negros, as pesquisas que interseccionam estes marcadores sociais têm se debruçado sobre os alunos. A tese mostra que o fracasso escolar de alunas negras tem especificidades que merecem ser pesquisadas.

A mudança do projeto de vida da escolarização para a maternidade e o casamento é efeitos das expulsões compulsórias. Essas alunas perceberam que

o insucesso escolar limitaria em muito o seu ingresso no emprego formal, garantindo uma remuneração que lhes permitiria suprir as suas necessidades básicas. Nessa mudança, ter uma família e cuidar dela pode trazer algum reconhecimento social.

Para essas alunas, a chance de conseguir um emprego é muito pequena:

Tamara – *Tem que ter experiência, tem que estudar o EM... Eu, se dependesse de mim, eu tava trabalhando. Mas não acha serviço, só de limpar a casa, essas coisas, e ainda é difícil...*

Mesmo que consigam um emprego, as chances de mantê-lo são mais complexas. As mulheres são as mais penalizadas nas demissões provocadas pelas crises econômicas. Também são elas as mais contratadas para os serviços temporários, para cumprir pedidos sazonais das indústrias, colocando-as em situações de desemprego intermitente. Os postos que oferecem vagas para mulheres da indústria têxtil, de confecções, alimentícia, da madeira e eletrônicas estão desaparecendo com a mecanização.

Os dados sobre o desemprego no primeiro trimestre de 2018 mostram que houve 327 mil demissões na indústria e 396 mil no comércio (Marcelo BENEDETTO, 2018). Quando consideramos o marcador social *raça*, percebemos que a divisão social do trabalho no Brasil produz desigualdades que afetam muito mais a vida das mulheres. “Quase metade da população negra exercia trabalho informal, contra 34,7% da população branca” (BIROLI, 2018, p. 72).

Por mais que existam deslocamentos na forma como a mulher foi ocupando os espaços de trabalho, o cuidado com a família ainda recai sobre nós, impedindo nossa ascensão na carreira profissional. Para Angela Davis (2016, p. 234), “[...] a noção de que o fardo das tarefas domésticas e do cuidado com as crianças pode ser tirado de seus ombros e dividido com a sociedade contém um dos segredos radicais da libertação feminina”.

O Módulo Educação da PNAD Contínua traz dados que também apontam para o cuidado com a família como o segundo maior motivo de abandono escolar

das alunas de 14 a 29 anos, perdendo apenas para o trabalho. Segundo a pesquisa

[...] uma em cada quatro mulheres jovens de 14 a 29 que não estudavam, em 2016, alegaram como motivo a necessidade de realizar afazeres domésticos e cuidar de crianças ou idosos. O percentual de mulheres nessa faixa que mencionaram essa razão (26,1%) era 30 vezes superior ao dos homens (0,8%) (Adriana SARAIVA, 2018, s.p.).

Esses dados variam conforme a região do Brasil. No Norte e no Nordeste, o cuidado com a família supera o trabalho. A pesquisa da PNAD relaciona a saída da escola com a diminuição do capital humano, e o deslocamento das mulheres para trabalhos não remunerados ou sem seguridade social (SARAIVA, 2018).

Tirar esse peso de nossos corpos supõe transformar as relações dentro das instituições de ensino, de pesquisa e das empresas, trilhando lutas que resultem nas condições necessárias para a mulher ser mãe, aluna e profissional. É preciso pensar em divisão da responsabilidade do cuidado com as crianças entre mulheres, homens, Estado e sociedade. É preciso pensar em industrialização das tarefas domésticas. É preciso pensar em acesso de todas as mulheres, independente de classe social e raça. Mas, para que isso aconteça, precisamos da representatividade que nos permita produzir essas condições de igualdade. Isso fica menos difícil com o envolvimento com a militância, com a política e com a coletividade.

4. EVASÃO COMO RESULTADO DE DESINTERESSE: A MERITOCRACIA E O DESCOMPASSO DE INTERESSES

Doutor esse negócio de voltar para escola e continuar estudando... eu quero saber onde vai ter emprego para todo mundo. Não vai ter emprego pra todo mundo⁵⁵.

A resposta desse adolescente silenciou o juiz. Ele, que estava tão acostumado a argumentar sobre os benefícios da escolarização na empregabilidade, teve seu discurso desmontado.

O adolescente percebeu que a escola não promove a mobilidade social para todos/as. Apenas para alguns/mas. Não é necessária apenas a escolaridade, mas um conjunto de condições favoráveis que oferecem maiores chances de conseguir um emprego.

A carreira profissional como investimento fez surgir toda uma rede de comercialização das competências e habilidades que garantiriam o emprego: diploma universitário, proficiência em língua estrangeira, conhecimentos de informática, proatividade, liderança, resiliência, criatividade, experiências profissionais, estágios, currículo lattes. Todos esses requisitos são avaliados por serviços de colocação e de recolocação profissional. A lista é vasta. Quando maior a qualificação, melhores seriam as chances de estar empregado. Mas os números que expressam as desigualdades mostram que existem outros requisitos: a cor da pele, a classe social e o gênero também são facilitadores de mobilidade social.

É no percurso desta qualificação que os sujeitos vão sendo classificados como os que valem o investimento e os que não valem. Isso não é dito. Pelo contrário: o discurso da meritocracia faz quase todos/as acreditarem que, se se esforçarem e se seguirem o percurso da escolarização, poderão escolher sua profissão e ter sucesso.

O aluno acima citado mostrou para o juiz que não acredita nisso. Perdeu seu interesse em estudar e foi trabalhar no corte de erva-mate. Foi na audiência

⁵⁵Excerto da entrevista dada pelo juiz da comarca, relatando sua conversa com um aluno em situação de evasão. A narrativa completa encontra-se no início desse texto.

extrajudicial para dizer que não quer mais que o Conselho Tutelar vá lhe incomodar, pois não vai mais voltar. Precisa trabalhar para ajudar a mãe. O pai morreu. Em média, trabalhando muito, se recebe R\$300,00 por mês.

Justificar a evasão escolar dos alunos a partir do desinteresse em estudar apareceu de maneira constante nas respostas dos *Questionários Evasão Escolar*, preenchidos durante as audiências extrajudiciais. Esse capítulo problematizará a produção do desinteresse pela escola, apostando na ideia de que ele é resultado das micropunições que produzem a expulsão compulsória.

Os alunos chamados *desinteressados* são aqueles que não foram capturados pelo discurso da meritocracia ou que não resultaram nas subjetivações esperadas pela ação da escolarização. Conhecem as regras do jogo do mercado e já perceberam que não somos nós que escolhemos a nossa atuação profissional. Ela é conformada por uma série de fatores econômicos, políticos e culturais que, aliados às nossas habilidades, competências e elementos de distinção nos oferecem um trabalho ou um emprego. A diferença no tipo de ocupação depende do quanto estas condições nos produzem como empreendedores/as de si.

Veremos agora como o discurso da igualdade de oportunidades e da liberdade de escolha opera o racismo estrutural e a discriminação da pobreza, que produzem a figura do aluno desinteressado. Essa denominação coloca no sujeito a responsabilidade pelo sucesso escolar, escondendo um lento processo de exclusão, que resulta na expulsão compulsória.

O aluno que se desinteressa da escola se torna um problema, pois o potencial de criminalidade aumenta nestas condições, conforme descrito no Capítulo 2. Como ele tem grandes chances de se ligar à criminalidade, suas ações de recusa a ir para a escola estão contidas naquilo que Foucault (2015) chamou de *ilegalismo*.

Trabalharei com dados estatísticos retirados dos *Questionários Evasão Escolar* e do SERE que compõem o perfil do aluno desinteressado, analisando os marcadores sociais raça, renda e performance escolar. Esses dados mostram o resultado das práticas de punição endereçadas a determinados estudantes, e

mostram o longo caminho de exclusão até que se configurem em evadidos. Mostram como eles vão deixando de figurar nos dados e desaparecem das estatísticas. As micropunições, resultado da falta de crença no potencial de aprendizagem, o racismo e a discriminação agem cotidianamente, produzindo as expulsões compulsórias.

4.1 A PRODUÇÃO DO DESINTERESSE: DOS ILEGALISMOS À EXCLUSÃO E À EXPULSÃO COMPULSÓRIA

A ligação que se faz entre a evasão escolar e a criminalidade é um dos caminhos que permite compreender porque o desinteresse ganha uma dimensão tão importante no combate à evasão escolar.

Para essa tese, a criminalidade não é consequência da evasão, mas evasão e criminalidade são dois efeitos das práticas de objetivação e subjetivação que produzem essa exclusão. O insucesso escolar que se esconde por detrás do desinteresse provoca uma mudança de projeto de vida, direcionando os alunos que não têm boa performance escolar para outros interesses como o trabalho, que pode se configurar no emprego, no desemprego e no trabalho informal, em que traficar ou roubar é apenas uma das muitas possibilidades.

Não ir para escola significa ter tempo livre, tempo ocioso, tempo sem vigilância. Existe uma relação direta entre estar fora da escola com a vagabundagem, a preguiça e a delinquência. Geração *nem nem*. Nem estuda, nem trabalha. Como se fosse uma escolha. O discurso neoliberal transforma falta de oportunidades em desinteresse.

No curso *A Sociedade Punitiva*, Foucault (2015) problematizou a recusa em aplicar o corpo como uma força produtiva, que chamou de ilegalismo de dissipação. Essa recusa em trabalhar provocaria prejuízos, que deveriam ser punidos, visto que “[...] o operário deveria pensar nos danos aos industriais” (FOUCAULT, 2015, p. 173). Assim, a ociosidade, que rapidamente se torna vagabundagem, passa a ser criminalizada, pois apresentava a condição ideal para a produção do criminoso, “[...] a vagabundagem é o elemento a partir do qual

os outros crimes se especificarão. É a matriz geral do crime” (FOUCAULT, 2015, p. 43).

Foucault (2015) afirma que no período de industrialização da Europa, a ociosidade seria a mãe de todos os vícios e de onde derivariam todos os crimes. O vagabundo seria aquele/a que vagueia, não se fixa e, por isso, não produz (FOUCAULT, 2015). Nos alunos ditos desinteressados, também encontramos esse elemento de não fixação, denunciado nas desistências, transferências e infrequências.

Foucault (2015) nos explica que os ilegalismos nas classes populares se configuravam numa recusa a que fosse extraído do seu corpo o máximo de produtividade. Esse ilegalismo se materializava na ociosidade, na irregularidade, no desperdício das economias com festas e pela recusa a constituir uma família. Também era caracterizada pela intemperança, pelos casamentos precoces, paixões anárquicas, vida turbulenta, recusa a submeter-se às leis, recusa a fixar residência, não economizar, recusa a instruir-se e a aperfeiçoar sua própria força de trabalho, falta de higiene, uso inadequado da folga (FOUCAULT, 2015).

O desinteresse, nomeado como recusa em instruir-se, e a preguiça, como recusa em trabalhar, eram costumes combatidos pela moralização nas instituições, pois atentavam contra a força produtiva, contra o fortalecimento do Estado, contra as riquezas. A preguiça se manifestava nas faltas, em não executar as tarefas, em não se submeter às normas. A preguiça se constituía nas “[...] maneiras de se escapar à obrigação do trabalho, como se subtrai a força de trabalho, como se evita ser retido e fixado pelo aparato de produção” (FOUCAULT, 2015, 173). A preguiça é assim uma resistência contra as formas de apropriação da força de trabalho e do tempo dos indivíduos. Não podemos esquecer as condições insalubres que tinham os/as trabalhadores/as no século XVIII, com jornadas de mais de 14 horas.

No Brasil, os ilegalismos ligados à desocupação tornaram-se crimes com o Código Penal de 1889 (BRASIL, 1889), que estabelecia penas para os *vadios* e os *capoeiras*, e que enquadravam as populações negras que buscavam o sustento na rua, após a abolição da escravatura.

Fúlvia Rosemberg e Regina Pinto (1997), no trabalho *Criança Negra: casa e escola*, analisam a constituição da desigualdade racial no Brasil a partir da segregação espacial. Elas também apontam para a criminalização das atividades exercidas na rua, principalmente de pessoas negras, após a abolição da escravatura e das políticas de incentivo à imigração europeia posteriores. Essas políticas faziam parte das ações que objetivavam o branqueamento da população. Elas propunham a perseguição das pessoas negras recém-libertadas que buscavam nas ruas o sustento para si e para sua família. Cabe ressaltar que os/as imigrantes europeus/ias tinham preferência nas contratações pelas indústrias, negando assim o trabalho assalariado para a população negra.

Marina Vieira de Carvalho (2006), ao problematizar a criminalização da vadiagem no Rio de Janeiro, no fim do século XIX e início do século XX, afirma que as atividades desenvolvidas pelos/as negros/as estavam à margem dos modos de produção capitalista, e por isso não eram vistas com bons olhos “[...] na visão dos deputados, os negros ao serem libertos, ao invés de se metamorfosearem em assalariados passaram a ser vagabundos, preferindo uma vida de vícios e ociosidade a exercerem uma ocupação lícita” (CARVALHO, 2006, p.7).

A vadiagem passou a se tornar contravenção com o Código Penal de 1889:

CAPÍTULO XIII - DOS VADIOS E CAPOEIRAS

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicilio certo em que habite; prover a subsistencia por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes:

Pena - de prisão cellular por quinze a trinta dias.

§ 1º Pela mesma sentença que condemnar o infractor como vadio, ou vagabundo, será elle obrigado a assignar termo de tomar occupação dentro de 15 dias, contados do cumprimento da pena.

§ 2º Os maiores de 14 annos serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes, onde poderão ser conservados até á idade de 21 annos (BRASIL, 1889, s.p.).

A ligação entre a vadiagem e a pobreza era direta. Isso aparece de forma mais evidente na aplicação da pena. Se o/a condenado/a comprovasse

renda ou tivesse alguém que a comprovasse por ele/a, ela era extinta, conforme afirma o art. 401, do Código Penal:

A pena imposta aos infractores, a que se referem os artigos precedentes, ficará extinta, si o condemnado provar superveniente aquisição de renda bastante para sua subsistencia; e suspensa, si apresentar fiador idoneo que por elle se obrigue (BRASIL, 1889, s.p.).

A capoeira também aparece criminalizada:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou inculcando temor de algum mal:

Pena - de prisão cellualar por dous a seis mezes.

Paragrapho unico. É considerado circunstancia aggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta (BRASIL, 1889, s.p.).

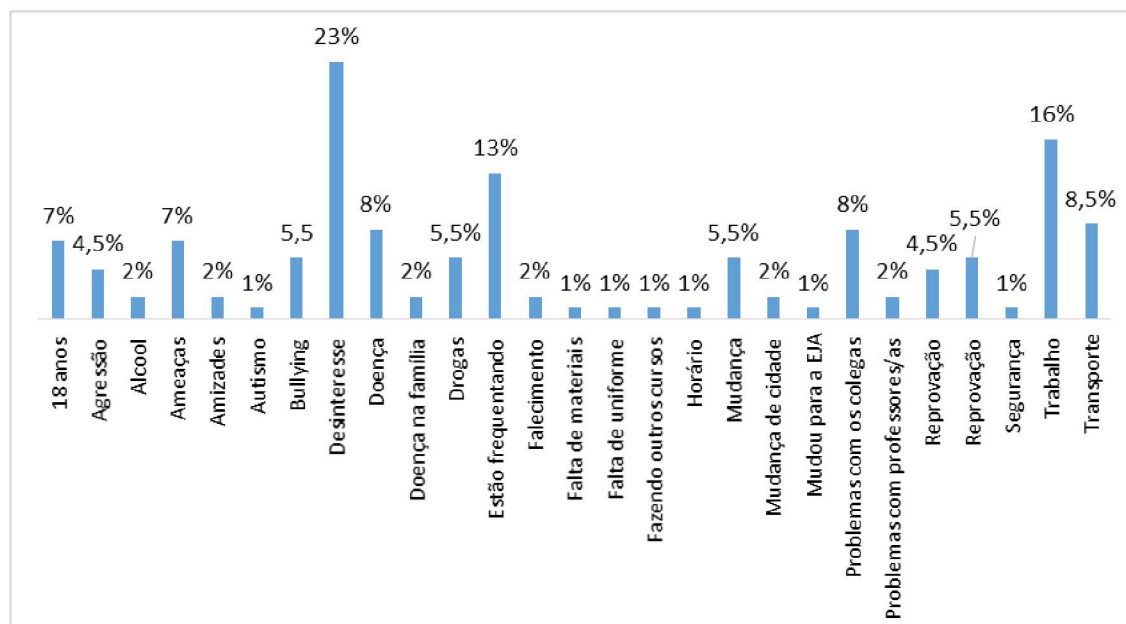
A criminalização das práticas culturais dos/as negros/as, bem como os seus meios de subsistência nas ruas produz no imaginário social a relação do negro com a criminalidade. Essa relação atravessa o tempo, fazendo operar o racismo estrutural, que produz a desconfiança constante da capacidade, da honestidade e da inocência dessa população. Isso se materializa no fracasso escolar, caracterizado pela não aprendizagem e pela desistência em maior número de alunos negros, o que será discutido mais à frente.

Dentro desse contexto, a preguiça e o desinteresse operam em favor da individualização das causas da evasão. Dessa forma, se invisibilizam as práticas de exclusão, que se transformam em falta de motivação. Elas colocam nos sujeitos a responsabilidade por deixar de ir para a escola, desconsiderando os contextos que provocam a evasão, e que se configuram muito mais como exclusão e expulsão compulsória. São discursos produzidos em favor da liberdade de escolha pregada pelo liberalismo, que transforma a falta de oportunidades em desinteresse.

Vejamos agora dados retirados do *Questionário Evasão Escolar*, realizado em 2018, e que mostram os motivos que levaram os alunos a deixarem

de ir para a escola, alegados por eles mesmos e por e seus familiares nas audiências extrajudiciais.

GRÁFICO 12 - MOTIVO DA EVASÃO DE ALUNOS



FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2018.

Temos um percentual de 23% dos alunos que estão em situação de evasão e que alegaram o desinteresse como motivo. Em segundo lugar, o trabalho aparece como justificativa, com 16%, seguido da falta de transporte escolar (8,5%) e dos problemas com colegas (8,0%).

O trabalho aparece como o segundo impedimento. Ainda que se considerasse a necessidade de trabalhar para a sobrevivência, as condições em que trabalham são análogas ao trabalho escravo. David nos conta que saem para trabalhar às 7h e voltam às 18h. O salário é calculado pelo que produzem. Não há contrato, não há carteira assinada, não há direitos. Um trabalho pesado que esgota as forças e impede que se estude.

Quando pergunto a David se o seu trabalho é muito cansativo, me responde: “Deus o livre!” Ele e sua mãe me explicam o trabalho e a forma de pagamento:

Pesquisadora – *Como é o trabalho na erva? Você chega lá às 7h?*

David – *Eu vou às 7h. Aí tem vez que nós fazemos o (...) de taquara, daí chega, daí tem que podar erva e depois picar na máquina.*

Pesquisadora – *Tem que carregar muito peso?*

David – *Tem que carregar ...*

Pesquisadora – *Lá em Mallet, eu sei que eles levam a erva na beira da estrada, e aí o caminhão passa e leva. Aqui é assim também?*

David – *Não. Lá nos fazemos tipo um monte, e depois nós carregamos, pesamos e nós erguemos em cima.*

Pesquisadora – *E quantos quilos têm o que você ergue?*

David – *mas eu ergo pouco...*

Mãe – *Esse é por raído, que eles dizem. Eles picam no cercado de pau, sabe? E daí coloca as taquaras e daí amarrava, e fica aquele bolão.*

Pesquisadora – *E daí você tem que erguer aquele bolão?*

Mãe – *Tem que ajudar a pesar a e ver quantos quilos dá cada bola. É sofrido o servicinho... Desde pequena, eu trabalhava direto quando não tinha esses outros pequenos...*

[...]

Pesquisadora – *E como você vai fazer sem o dinheiro do trabalho? Quanto ganha pra trabalhar na erva?*

David – *A gente tira na base de 200, 300...*

Pesquisadora – *Isso é por mês?*

David – *Mais que isso não tira...*

Pesquisadora – *Não tira mais que isso?*

David – *Tem que fazer um monte...*

Pesquisadora – *Trabalhando o dia inteiro?*

Mãe – *O tipo... É que pela... é 15 kg dizem, né? Quanto é a arroba que vocês fazem de erva? R\$, 2,50, né?*

Pai – *(que chega) – Não, R\$ 2,70*

É um trabalho que extrai todas as forças. Isso, ligado ao fato do aluno estar em situação de fracasso escolar, com reprovações e desistências, torna o retorno à escola uma ação que vai tirar dele a única compensação que lhe oferece alguma inserção social: o dinheiro para comprar suas roupas.

Ana Laura Abramowski (2000) vai problematizar como a noção de interesse foi pedagogizada. Para tanto, alinha a figura do/a aluno/a

desinteressado/a com a figura do/a incorrigível, proposta por Foucault (2001) no seminário *Os Anormais*. Para a autora, as tecnologias de individualização, que objetivavam disciplinar os sujeitos, transformando-os em corpos dóceis, também produziam a figura do/da incorrigível, para quem é necessário produzir novos saberes e novas práticas de disciplinamento. A partir do século XIX, surge uma

[...] pedagogia domesticadora y correccional que se nutre de saberes provenientes de controles, pruebas, observaciones e medidas, clasificaciones, de los cuerpos y las almas. Y así, el individuo es convertido em sujeto psicológico (ABRAMOWSKI, 2000, p.26).

Essa nova pedagogia se espalha para os âmbitos escolares. Segundo a autora, é a *Escola Nova*⁵⁶, com a proposta de trabalhar a partir dos centros de interesse do/a aluno/a, que se encarrega dessa disseminação. Assim, a noção de falta de interesse passa a ser um problema da pedagogia, explicado pela psicologia, e que se propõe a responder uma pergunta:

Cómo construir un saber em torno al alumno desinteresado? Em primer termo debe ser posible individualizarlo, nombrarlo, caracterizarlo, objetivarlo como tal. Para ello, al lado de los procedimientos científicos de observación, además se le interrogará al sujeto para que confiese, en este caso, acerca de su desinterés. De esta suerte de “extracción” de un saber del propio sujeto se espera la producción de una verdad. Verdad autenticada por provenir precisamente de un discurso formulado por el sujeto sobre si mismo, por provenir de su interioridad” (ABRAMOWSKI, 2000, p. 28).

O aluno desinteressado é aquele que não foi capturado pelas tecnologias disciplinadoras. Ele é composto pela falta: falta de atenção, falta de participação, falta de cuidado consigo, falta de educação, falta de interesse, falta de motivação, falta de respeito, falta de esforço, falta de persistência.

Quando analiso os dados constantes nos *Questionários Evasão Escolar* e os históricos escolares no SERE, percebo outro tipo de falta: a do Estado, que se

⁵⁶“Esse movimento educacional considerou a educação como o eixo da questão pedagógica da inteligência para o sentimento, do racional para o psicológico, da cognição para os processos pedagógicos, do empenho para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Dessa forma, o importante não era aprender, mas “aprender a aprender”. Nessa perspectiva, o professor estimularia, mas a iniciativa seria dos alunos” (Juliana Chiarini Balbino FERNANDES, 2017, p. 3).

reproduz na ação das escolas, pelas práticas dos profissionais. Isso também é percebido pela equipe:

[...] pelo acesso que eu tenho aos projetos, o que eles chamam de desinteresse é um desinteresse da parte deles.

Do total de 20 alunos que alegaram o desinteresse como motivo da evasão, apenas cinco o elegeram como única causa, todos brancos. Nos demais, o desinteresse aparece em meio a outros motivos:

TABELA 3 - DESINTERESSE ASSOCIADO A OUTROS MOTIVOS

DESINTERESSE +	BRANCOS	NEGROS	TOTAL
Trabalho	2	1	3
Transporte	2	1	3
Problemas com colegas	1	2	3
Ameaças	-	1	1
Doenças	1	1	2
Problemas com a direção	1	-	1
Completo 18 anos	-	1	1
Reprovação	-	1	1

Fonte: Questionário Evasão Escolar, 2018.

Um olhar apressado nos indica que não há uma diferença acentuada nos números entre alunos brancos e negros nessa tabela. O percentual de negros que alegou desinteresse como motivo de evasão é 50%, o mesmo que o de brancos. Porém, é preciso lembrar que 19,5% dos alunos são negros nessa região. Ou seja, proporcionalmente, para cada quatro alunos brancos em situação de evasão, deveria existir um negro.

Quando analisamos os outros motivos aliados ao desinteresse, cruzados com a raça, percebemos que os alunos negros chamados de desinteressados também alegaram como motivo de deixarem de ir para a escola por problemas com os colegas, por ameaças e por reprovação. As pesquisas sobre fracasso escolar e raça são unânimes em descrever a presença do *bullying* e do racismo

de forma mais acentuada nessas populações (Rosemeire BRITO, 2006; 2009; Fúlvia ROSEMBERG, 2005; Marília CARVALHO, 2005; 2009).

Rosemeire Brito constatou que os alunos chamados de mais difíceis eram os menos valorizados, e que gradativamente assumiam uma posição chamada pela autora de anti escola, constituída pela “[...] contestação às normas, na agressividade e intensa valorização de esportes e brincadeiras socialmente definidas como masculinas”. (BRITO, 2006, p.4). Esse contexto favorecia uma alternativa de poder e de reconhecimento social, visto que não correspondiam ao modelo de masculinidade valorizado pela escola, constituído a partir da norma pautada nos modos de se viver da classe média intelectualizada.

O perfil econômico dos alunos nomeados como desinteressados também nos apresenta pistas que apontam para o atravessamento da classe social e da raça como produtores do desinteresse:

TABELA 4 - RENDA DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS QUE DESISTIRAM POR DESINTERESSE

Renda Familiar	Branco	Negro	Total
Sem renda	1	-	1
Até um salário	6	6	12
De 1 a 2 salários	2	1	3
De 2 a 3 salários	1	1	2
Não informaram	1	2	3

FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2018.

Temos uma predominância de famílias pobres, com renda inferior a um salário mínimo. Cruzando esse número com o acesso ao *Bolsa Família*, percebemos que apenas 5 são beneficiárias do programa: 3 negras e 2 brancas. Lembro novamente que o percentual de alunos negros na região é 18,5%.

Historicamente, a escola tem tido dificuldade de ensinar os alunos pobres e negros. Existe um sistema de micropunições que produz o desinteresse, e cuja penalização maior é a reprovação. É um sistema fino, de correções cotidianas, diferente de uma sanção penal, e que tem como alvo a natureza e o caráter dos alunos. Foucault (2015, p. 103) o chamou de coerção “[...] cujo efeito não é punir

algo como infração, mas agir positivamente sobre os indivíduos, transformá-los do ponto de vista moral, obter uma correção”.

Marília de Carvalho (2005), em pesquisa realizada nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, relata como funciona esse sistema de micropunições operado pelo racismo institucional. Na pesquisa, estudantes eram convidados/as a se autodeclararem quanto à raça/cor de pele. Suas professoras também deveriam declarar a raça/cor de seus/suas alunos e alunas. Posteriormente, foram feitas as seguintes questões: quem eram os alunos ou alunas indicadas para o reforço? Quem causava problemas de disciplina? Quem elas elogiariam como bons alunos ou boas alunas?

Os resultados encontrados mostraram que as atribuições de raça levavam em consideração não somente o fenótipo das alunas e dos alunos, mas também o sexo, a renda familiar e o desempenho escolar.

[...] se pensarmos que o status da criança no âmbito da escola depende tanto de sua renda familiar quanto de seu desempenho, podemos supor que o fato de a desigualdade de desempenho escolar entre brancos e negros na escola estudada ser maior quando se usa a classificação das professoras do que quando a autoclassificação é usada, decorreria tanto de as professoras clarearem crianças de melhor desempenho quanto de, simultaneamente, avaliarem com maior rigor crianças que percebem como negras. Esse fenômeno é particularmente intenso em relação aos meninos, o que indica a presença de uma associação, no quadro de referências utilizado pelas professoras para avaliar as crianças, entre um tipo de masculinidade negra e o baixo desempenho na aprendizagem (CARVALHO, 2005, p. 94).

A pesquisa constatou que as percepções de pertencimento racial dos alunos e das alunas, indicadas pelas professoras, influenciavam na avaliação que estas faziam, produzindo a desigualdade racial. Essa era mais intensa nos/as alunos/as que foram declarados/as pelas docentes como pretos/as ou pardos/as (CARVALHO, 2005).

Do ponto de vista legal, o desinteresse que provoca a evasão não é um crime. Ele é aquilo que Foucault (2015) chamou de ilegalismo. É uma conduta, um comportamento que entra nas frestas da legislação e que não possui uma penalização definida, mas é um fator de risco que precisa ser corrigido.

O ilegalismo é tolerado por um determinado tempo, até que passe a se converter num risco real. As ligações entre evasão e criminalidade configuram esse momento. Estabelecida a correlação, passam a se produzir biopolíticas para a correção das condutas desses alunos. Os programas e projetos que objetivam combater a evasão escolar, já problematizados no Capítulo 1, são exemplos dessas biopolíticas.

Existe um investimento na manutenção do sistema educativo, que tem como objetivo produzir sujeitos que invistam no seu potencial de trabalho e de consumo. Os ilegalismos afetam essa produtividade, e por isso é necessário normatizá-los. A legislação apresentada anteriormente apresenta essa normatização.

Os ilegalismos seriam, também, aquilo que funciona dentro das leis

[...] não se pode analisar algo como uma lei e uma proibição sem os situar no campo real do ilegalismo dentro do qual funcionam. Uma lei só funciona e só se aplica dentro de um campo de ilegalismo que é efetivamente praticado e que, de certo modo, a sustenta (FOUCAULT, 2015, p.143).

O aluno desinteressado incomoda porque não é capturável. Nenhum planejamento pedagógico o alcança. Ele assume os riscos de não fazer, de deixar de ir para a escola, de ser mal avaliado, de não cumprir os combinados, de não se dobrar às ameaças de punição e condenação.

A recusa materializa uma denúncia: a de uma escola que não funciona para ele. Se ouvíssemos isso, se nos atentássemos para a exclusão presente nessa recusa, se percebêssemos o desinteresse como o resultado de um fracasso no ensino, talvez aí deixaríamos de responsabilizá-los pela sua saída da escola. Isso fica evidente no histórico escolar do aluno entrevistado:

TABELA 5 - HISTÓRICO ESCOLAR DO ALUNO ENTREVISTADO

Período	Ano/Classe	Situação
2010	1º ano	Aprovado
2011	2º ano	Aprovado
2012	3º ano	Encaminhado para Classe Especial
2013	Classe Especial	
2014	Classe Especial	
2015	Classe Especial	
2016	Classe Especial	Aprovado para o 5º ano
2017	5º ano	Aprovado por Conselho de Classe
2018	6º ano	Transferido para a EJA - Desistente

FONTE: SERE, 2019.

David relata que reprovou no 5º ano porque fazia muita bagunça:

[...] eu era muito tranquerão.

No seu histórico de matrículas, não existe essa reprovação. Assume a responsabilidade por supostamente não ter passado de ano. Para ele:

[...] eram gente boa, os professores. Nós que éramos loucos. Os mais (inaudível) da sala. E agora, tipo, eu parei, né? A gente cresce, vai ficando homem, não vai (inaudível) bagunça.

Em nenhum momento, David e sua família relatam sua frequência na Classe Especial. Esse é um espaço da Educação Especial destinado aos alunos e alunas com deficiência intelectual ou com sérios problemas de interação. Em outro trabalho (RATUSNIAK, 2016), já constatei que nesse município, muitos/as estudantes e familiares não sabiam o que era a Classe Especial e nem conseguiam explicar porque foram encaminhados/as. Nesse trabalho de extensão, foi constatado que as avaliações que os/as encaminhavam, quando existiam, eram inadequadas. Na entrevista, David não pareceu ter deficiência intelectual acentuada. Pareceu-me um rapaz que não foi beneficiado pelo ensino escolar.

Para Ana Abramowski (2000), para interessar-se em uma coisa, é preciso desinteressar-se de outra. Ela convida a pensar no desinteresse como

“[...] algo que possibilita que el interés acontezca, como aquello que suspende la atención y permite que algo nos persiga, nos acose, nos atormente y logre alcanzarnos, que nos golpee, y así caigamos, interesados” (ABRAMOWSKI, 2000, p. 45).

O interesse antecede a experiência. É algo que se apodera de nós, que nos surpreende, que nos transforma. É muito difícil saber *a priori* o que nos interessa, pois quando tomamos consciência disso, já estamos interessados/as. Já o desinteresse é resultado de uma experiência. Acontece quando se perde o desejo. Quando se vai para a escola e não se aprende, como aconteceu com David.

4.2 A PRODUÇÃO DE INTERESSES E AS LIBERDADES REGULADAS

Para Alfredo Veiga-Neto (2011a), a liberdade no neoliberalismo é um espaço de competição. Na contemporaneidade, se produz e se consome liberdade, que foi transformada num objeto. Nesse sentido, é preciso que o mercado produza interesses para população, que se julga livre para consumi-los. Isso acontece com intervenções que são realizadas sobre o meio, produzindo necessidades. Para o autor, é o consumo que dá ao sujeito a condição de pertencimento a um grupo (VEIGA-NETO, 2011a).

A regulação de liberdades vai direcionar as pessoas para o investimento em formas de ser voltadas para o trabalho e a satisfação das necessidades do consumo. Beck (2011) chama esse investimento de processo de individualização, que é característico da modernização reflexiva da sociedade industrial do capitalismo tardio. Essa individuação é um dos pilares que sustenta o discurso da meritocracia, do sucesso pelo esforço pessoal.

A individualização é o reflexo das relações econômicas e sociais, proporcionadas pela consolidação da sociedade de risco, provocando formas de se viver sustentadas pelo investimento em si. Para Beck, na sociedade individualizada, é necessário que o indivíduo aprenda “[...] a reconhecer-se como foco de ação, como agência de planejamento no que diz respeito a sua própria

carreira, às suas capacidades, orientações, parcerias etc.” (BECK, 2011, p. 199). Nesse processo de formação pessoal passa a ser a referência para o mundo social. Assim como sucesso é resultado de um esforço pessoal, o fracasso é resultado do desinteresse.

O fracasso é individual. Perde-se a dimensão de que o desemprego e a pobreza são resultados do capitalismo, *destino* das populações que são aniquiladas pelas novas relações econômicas e de trabalho. “[...] O desemprego concentra-se em torno de grupos já desfavorecidos em sua situação profissional” (BECK, 2011, p. 134), compostos em sua maioria por pessoas com baixa ou nenhuma formação profissional, pessoas mais novas ou mais velhas, mulheres, sem experiência, estrangeiros e aqueles com condições físicas e de saúde limitadas.

O efeito do fracasso no mundo do trabalho é potencializado pelo fracasso na escolarização, o que destrói duplamente a autoconfiança, tornando a pobreza fruto de características individuais e não resultado a falência do Estado de bem-estar social. Segundo o autor, as mudanças nas relações de trabalho, com a produção do desemprego constante mudam radicalmente a situação da educação e sua vertente profissionalizante (BECK, 2011).

Por um lado, temos a escola como uma instituição que seleciona e exclui aqueles/as que não têm condições para disputar as vagas no mercado de trabalho, fazendo operar uma seleção negativa. Para esses/as, o caminho que se abre é a ausência de oportunidades profissionais, pois seu diploma não “[...] é nem mesmo capaz de fazer as portas das “salas de espera” se abrirem, convertendo-se ele próprio em *critério de exclusão* [...] A escola fundamental seleciona, portanto, aqueles que serão profissionalmente marginalizados” (BECK, 2011, p. 225). Para o autor, a escola fundamental distribui a falta de oportunidades.

Por outro, temos aquelas alunas e alunos que foram selecionados/as positivamente, e que permanecem mais tempo na escola, complementando seus estudos com cursos técnicos, estágios, intercâmbios. Mas isso não lhes garante tranquilidade, pois são assombrados/as pela sensação de que o tempo que

permanecem estudando não lhes garante o emprego, visto que as escolas e as universidades não estariam alinhadas com as necessidades do mercado:

Precisamente, quando o sucesso escolar conduz apenas à zona cinzenta de um possível (sub)emprego, a seleção negativa acaba por se igualar a uma ameaça à existência material; nessa altura, o anseio final por notas finais e diplomas se faz valer como uma prova de repescagem, uma última chance de, mesmo estando na escada rolante que conduz para o andar de baixo na hierarquia social, “dar um pulo” que alcance o andar superior mais próximo. Sob tais condições, um dos preceitos mais realistas para garantir a sobrevivência poderia advir do lema: “você não tem a menor chance, então é melhor aproveitá-la” (BECK, 2011, p. 227).

Segundo os jargões econômicos, não faltam empregos. Falta gente qualificada. Nesse sentido, Beck (2011, p. 219) considera as escolas como “[...] estabelecimentos de armazenamento, “salas de espera”, incapazes de desempenhar sua tarefa de qualificação profissional”.

Para exemplificar essa função da escola, o autor faz a analogia do sistema educacional com uma *estação-fantasma*:

Quem quiser viajar – e quem há de querer ficar em casa quando ficar em casa significa o fim de qualquer perspectiva de futuro - precisa entrar em algumas das filas de espera dos guichês que vendem bilhetes para trens que de qualquer jeito já estão lotados ou sequer partirão na direção indicada. Como se nada tivesse acontecido, os funcionários educacionais sentados atrás dos balcões de venda de passagens oferecem, com grande pompa burocrática, bilhetes para lugar nenhum e “ameaçam”, encurralando aqueles que se puseram em fila diante deles: “sem bilhete vocês jamais poderão viajar no trem!” E o pior é que eles têm razão!” (BECK, 2011, p. 219)

Mesmo para aqueles/as que terminam o ensino superior, é comum uma fase de transição que passa por empregos em outras áreas, trabalhos temporários, empregos com condições inadequadas, desemprego, até chegar a ocupar a função para a qual estudou. Isso se conseguir essa inserção. Na escolha entre duas pessoas que possuem o mesmo grau de estudo, acionam-se outros critérios que vão muito além dos diplomas e certificados escolares.

A educação passa a ser um interesse produzido pelo mercado: a educação como um investimento no futuro, como a garantia da aquisição das competências e habilidades necessárias para a empregabilidade. A escola é o

passaporte que permite acessar o emprego e seus direitos sociais, ter segurança, e com isso poder planejar um futuro. A classe média tem plena consciência disso, fazendo todos os investimentos possíveis para que os filhos e as filhas possam ter o diploma. Para além dos recursos financeiros, o capital cultural permite que tenham muito mais para disputar, com grandes chances de conseguir um emprego.

Essa lógica de produção do interesse, aliada à lógica da meritocracia produzida pelo liberalismo – onde todos/as teriam a liberdade para realizar seus sonhos – produz o discurso de que muitos/as alunos/as deixam de frequentar a escola por *desinteresse*, ou seja, porque o interesse deles/as não está alinhado ao interesse produzido pelo mercado, e ratificado pelo Estado.

Para produzir esse alinhamento, uma série de biopolíticas começa a operar sobre os corpos das crianças, conduzindo à escolarização, e produzindo os alunos. Estudos estatísticos, demográficos e econômicos, já discutidos no Capítulo 2, produzem saberes e verdades sobre a importância da Educação como responsável pelo acesso ao trabalho formal e pela mobilidade social, produzindo o interesse na escolarização como um investimento no futuro. Mas, e quando os/as alunos/as não se alinham e as práticas operadas sobre eles/as não resultam naquilo que era esperado?

A escola pública recebe toda a população de quatro a dezessete anos, sem distinções. Mas durante o tempo em que permanecem nessa instituição, uma triagem vai acontecendo cotidianamente, excluindo-os/as dos espaços de aprendizagem e provocando a sensação de não pertencimento.

Para Castel (2008, p. 49) “[...] a escola republicana não exclui; ela acolhe sem distinção todos os alunos de uma faixa etária, para o bem deles. Porém, se ela não exclui, ela expulsa os que dela não conseguem se integrar”. Esses/as não integrados/as são aqueles/as que não apresentam as características necessárias que os configuram como aptos/as para a empregabilidade.

Amélia Artes (2015) analisa essa expulsão a partir do fluxo do Ensino Médio para o Ensino Superior. Para tanto, trabalha com quatro grupos a partir dos marcadores sexo/gênero e cor/raça (homem branco – mulher branca, homem

negro – mulher negra), analisando a proporção de concluintes do ensino médio que acessaram o ensino superior, a partir dos dados do censo escolar de 2010. De cada 100 homens brancos que terminaram o ensino médio, 47 se matriculam no ensino superior. Os homens negros eram apenas 26. Com relações às mulheres, 51 cursavam uma graduação, contra 30 mulheres negras (ARTES, 2015). Assim, o perfil de quem acessa o ensino superior é marcado primeiro pelo sexo/gênero e pela raça/cor.

Posteriormente, no ingresso na pós-graduação, esse perfil muda. De cada 100 homens que terminam a graduação, apenas 6 brancos e 5 negros ingressam no Mestrado. Para as mulheres, os números são respectivamente 5 e 4 formadas (ARTES, 2015). Aqui vemos as barreiras para se conciliar a carreira acadêmica com o cuidado com a família, o que impede a ascensão das mulheres nos altos postos das universidades.

Analisando os históricos escolares dos alunos citados nos processos por abandono intelectual, podemos traçar uma rota de como vão sendo excluídos da escolarização. Foram convocados 173 alunos em situação de evasão escolar. Desse total, 158 tinham declarado a cor/raça no *Questionário Evasão Escolar* ou na matrícula. Assim, 37% dos alunos citados são negros. Lembremos que o percentual de pessoas autodeclaradas negras na região é 18%, sendo que o percentual de alunos negros é de 19,5%.

A tabela 6 mostra o percentual de desistências e reprovações desses alunos, cruzados com cor/raça:

TABELA 6 - DESISTÊNCIAS E REPROVAÇÕES DE ALUNOS CONVOCADOS NAS AUDIÊNCIAS EXTRAJUDICIAIS

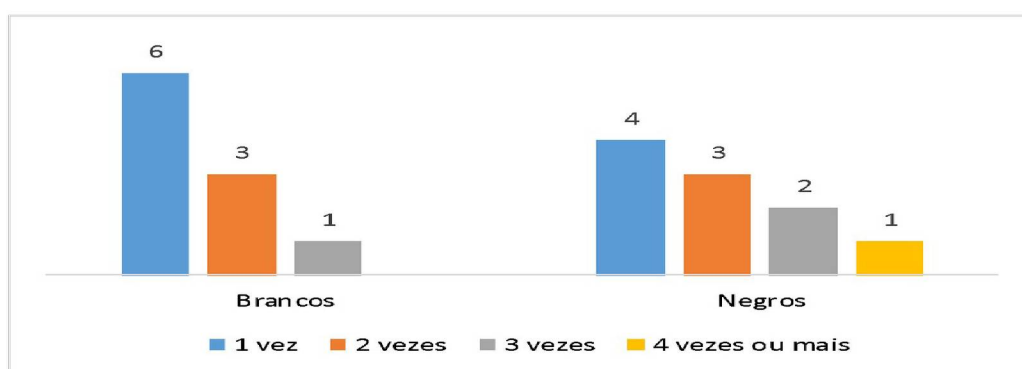
RAÇA/COR	DESISTÊNCIAS	REPROVAÇÕES
Negros	90%	90%
Branco	70%	87%

FONTE: Questionário Evasão Escolar/SERE, 2018.

Esses números mostram a maioria dos alunos citados que compareceram às audiências extrajudiciais tem histórico de fracasso escolar, materializado nas reprovações e desistências.

O gráfico 13 mostra o número de reprovações dos alunos desinteressados, cruzados com a raça:

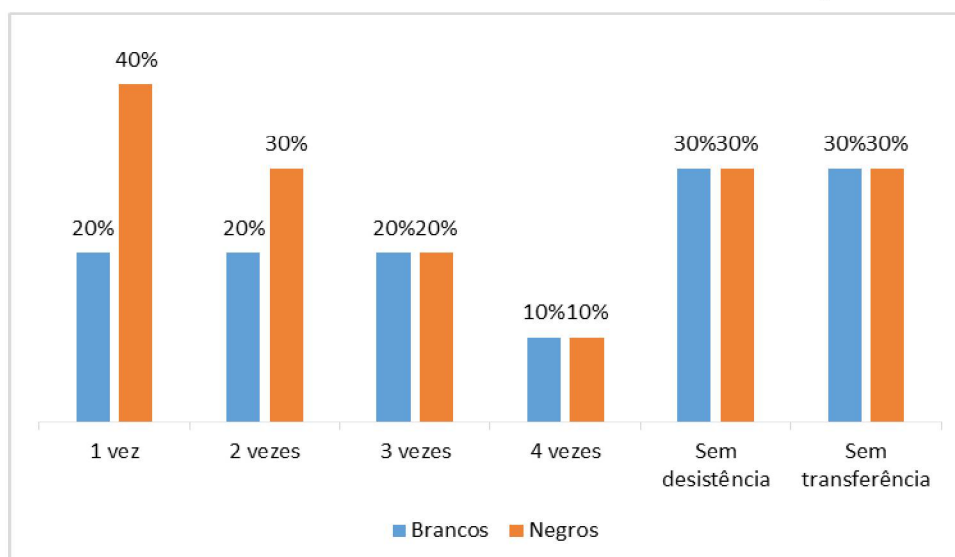
GRÁFICO 13- REPROVAÇÕES DE ALUNOS DESINTERESSADOS



FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2018/SERE.

O gráfico 14 mostra o número de desistências e transferências dos alunos que alegaram o desinteresse, cruzado com a raça:

GRÁFICO 14 - DESISTÊNCIAS, TRANSFERÊNCIAS, RAÇA



FONTE: Questionário Evasão Escolar 2018/SERE

Percebemos que os alunos negros têm mais desistências que os brancos. Não podemos esquecer que o percentual dessa população na região é muito menor que de alunos brancos, que é de 80,5%. Reforço que é necessário pensar proporcionalmente, sendo aceitável que para cada 5 alunos/as brancos/as que desistissem, deveria haver apenas 1 negro/a. Os dados mostram uma realidade muito mais perversa.

As sucessivas reprovações e desistências produzem o desinteresse. Dos alunos que alegaram esse como o motivo da evasão, 25% desistiu no 8º ano. Somente um não tem histórico de reprovação e desistência. Os demais estão em distorção idade/série. Todos já foram aprovados em algum momento por Conselho de Classe.

Os sucessivos fracassos fazem incidir sobre os alunos desinteressados as micropunições que vão tornando a presença na escola insustentável. Vão sendo expulsos da escola de uma maneira velada, mas eficiente, conforme nos relata o juiz:

Ele volta. Ele cai lá na escola, pelo menos na primeira vez que eles são abordados no projeto, a maioria volta mesmo. E as escolas não os querem lá, né? E esses alunos tumultuam de forma significativa, boa parte das escolas não tá preparada para receber esses alunos de volta. Agora estão começando a se preparar e elas acabam excluindo ele de vez. Porque aí eles voltam e o diretor fala: “Ah, nem sei por que tá voltando porque o ano letivo você já perdeu. Aí o professor fala: “Prefiro que você fique fora da sala, lá no pátio”, Daí os colegas excluem também, ou porque têm medo, ou porque não gostam mesmo. E daqui a pouco ele tá evadido de novo.

[...]

O colégio XXXXX não quer recebê-la. Quando comparece o diretor pede para voltar pra casa. Solicita a vaga no XXXXX. Ah, isso tem bastante. [O aluno diz] já fui umas três vezes lá e ele [o diretor] pergunta: o que que você tá fazendo aqui?

Para explicar como se dá esse processo de expulsão, Castel (2008) trabalha com o conceito de *discriminação negativa*. Segundo o autor, os sujeitos que passam pelas práticas de discriminação e/ou exclusão carregam marcas produzidas culturalmente que constituem um defeito quase imperceptível. Para o

autor, “[...] ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma” (CASTEL, 2008, p. 14). Assim acontece com David. Não tem jeito de quem frequentou a Classe Especial.

Os *alunos desinteressados* sofrem os efeitos da discriminação negativa. O que os marca é seu histórico escolar, associado à raça/etnia, à classe social e ao gênero, que não compõe as competências e habilidades que constituem o perfil para disputar os empregos existentes. Para Castel (2008), a discriminação negativa é fator de exclusão, e em última instância, de expulsão do jogo de interesses produzido pelo mercado.

Esses jovens não estão totalmente fora da escola, pois o judiciário os obriga a voltar, mas também não estão dentro, se beneficiando dela. Eles estão sendo cotidianamente expulsos para as margens, até se evadirem. Castel (2008, p. 60) nos alerta que é preciso buscar respostas para compreender a “[...] dinâmica que cristaliza nas margens as rachaduras do centro, constituindo em responsáveis pelas disfunções sociais aqueles que são suas principais vítimas”.

As projeções que se fazem sobre as vidas desses jovens determinam seu futuro, produzindo neles os temores sociais em relação à segurança, que aliada à negação de direitos, pode abrir a trilha para a revolta e a delinquência.

Para estes jovens, não há um futuro brilhante. Pior. Há a ausência do futuro planejado. Muitos deixam de ir à escola, local no qual não se sentem pertencentes, para procurar um trabalho. Seu objetivo de vida passa a ser ocupar essa outra posição social: trabalhador. E, se possível, empregado. Porém, muitos serão “[...] trabalhadores sem trabalho, porque sabem bem que as chances de ascender a um verdadeiro trabalho estão comprometidas” (CASTEL, 2008, p. 48).

Nessa lógica, não serão nem alunos e nem tão pouco empregados. Com exceções, conseguirão apenas trabalhos esporádicos, mal remunerados, sem direitos, como ser erveiro. Assim é a realidade de David. Trabalho onde tem trabalho. Como um dos sapecadores de erva-mate do município pegou fogo, teve que trabalhar em outras cidades:

David – *Eu fiquei, eu acho que um mês, dois meses fora da escola. Tava pra XXXXX.*

Pesquisadora – *Você tava em XXXXX?*

David – *Tava fazendo o corte de erva.*

Ir aonde tinha trabalho também era a realidade da sua mãe. A família de David retrata bem essa população que é a massa que compõe a reserva de mão de obra. A história de sua mãe é parecida com a de seu pai, que também trabalha na erva. O tempo que permanecerem nesse limbo, aguardando a grande proposta pode decretar a sua morte social.

Mãe – *Difícil. Eu trabalhei um tempo quando era solteira em São Paulo. Fiquei um ano lá. Não gostei, muito movimento naquela cidade. Deus o livre...*

Pesquisadora – *É muito grande, né?*

Mãe – *É muito grande. Daí a gente não podia sair, né? A turma assustava a gente. A mulher que eu trabalhava era lá do Ceará. Ela dizia pra mim. você não pode sair aqui sem nós, porque já matam você, e não sei o que lá, assaltam... Eu não saía, só ficava com eles no fim de semana [...] Mas não gostei da cidade. Muito grande.*

[...]

Mãe – *Já morei em no Pinhão, morei no Rio D'Areia, perto do alagado.... Ih, já morei... olhe, até em Rio Negrinho, morei em... como é que é o nome daquele outro lugar lá? Palmas, acho que...*

David – *Porto União...*

Pesquisadora – *Onde tinha trabalho, a senhora ia...*

Mãe – *Onde tinha trabalho, ia experimentando. Mas não foi muito bom. Larguei mão. Sabe de uma coisa, só estraga o que a gente tem dentro da casa com essas folhas de mudança. Daí vim pra cá. Morava de aluguel. Daí, agora ganhei do vice uma casa... as madeiras, daí fiz a casa.*

Esse sentimento de insegurança e essas projeções produzem estigmatizações que colocam na conta destes jovens os problemas de insegurança. São suspeitos permanentes da criminalidade que cresce. Porém, é preciso considerar que o sentimento de insegurança que vivemos está ligado diretamente ao desemprego, às perdas dos direitos sociais e à diminuição da qualidade dos serviços de proteção oferecidos pelo Estado.

Deslocar a causa da insegurança para a população jovem é construir uma cortina de fumaça. Esconder suas reais causas apresenta muitos benefícios para o poder público. Nessas condições, as soluções passam a ser simples: obrigar todos a permanecerem na escola; processar quem dela saiu, prender quem estava evadido cometendo algum crime ou infração.

O restabelecimento, mesmo que momentâneo da segurança civil cria a ilusão de algo está sendo feito. Porém, mais uma vez os jovens serão penalizados pela falta dos direitos sociais. Na escola, serão penalizados com a exclusão e a expulsão compulsória, punidos por não aprenderem ou não se comportarem como alunos. No mercado de trabalho, serão penalizados por não possuírem o capital humano necessário à empregabilidade. Na sociedade, serão penalizados por existirem. Acumulam desvantagens (CASTEL, 2008).

Nessa lógica do mercado, os problemas sociais dos países chamados de terceiro mundo não seriam a exploração e a desigualdade social, mas sim a falta de investimento no capital humano. Assim como a escola responsabiliza as alunas e alunos por não se beneficiarem dela, a economia neoliberal responsabiliza os países pobres pela sua pobreza.

Essa culpabilização é fundamentada por estatísticas, financiadas por órgãos reguladores da economia mundial. Tomemos como exemplo a pesquisa encomendada pelo Fórum Econômico Mundial⁵⁷, publicada em 2016, e denominada *Relatório Capital Humano*, que analisou os níveis de educação, as habilidades e empregos disponíveis para grupos de pessoas em cinco idades distintas, dos 15 aos 65 anos.

⁵⁷“O Fórum Econômico Mundial, comprometido com a melhoria do estado do mundo, é a Organização Internacional para a Cooperação Público-Privada. O Fórum envolve os principais líderes políticos, empresariais e outros da sociedade para moldar agendas globais, regionais e industriais. Foi criada em 1971 como uma fundação sem fins lucrativos e está sediada em Genebra, na Suíça. É independente, imparcial e não vinculado a interesses especiais. O Fórum empenha-se em todos os seus esforços para demonstrar o empreendedorismo no interesse público global, mantendo os mais altos padrões de governança. A integridade moral e intelectual está no coração de tudo o que ela faz. Nossas atividades são moldadas por uma cultura institucional única, baseada na teoria dos stakeholders, que afirma que uma organização é responsável perante todas as partes da sociedade. A instituição cuidadosamente combina e equilibra o melhor de muitos tipos de organizações, tanto do setor público quanto do privado, organizações internacionais e instituições acadêmicas. Acreditamos que o progresso acontece reunindo pessoas de todas as esferas da vida que têm o impulso e a influência para fazer mudanças positivas” (Fórum Econômico Mundial, 2016, s. p.) (Tradução da autora)

A pesquisa tinha como objetivo avaliar os investimentos em Capital Humano em 130 países, de todos os continentes. O Brasil obteve a seguinte avaliação:

Brazil (83), the Latin American region's largest economy, ranks in the lower half of the Index, with a poor performance on the Basic education survival rate (98th) and Quality of primary education (118th) indicators for its 0–14 age group in particular. Local businesses perceive it as very difficult to hire skilled employees (114th), although the country scores comparatively better on the quality of its on-the-job staff training and a low unemployment rate for its core 25–54 and older age groups (WORD ECONOMIC FORUM, 2016. p.7)⁵⁸.

O relatório conclui que 35% do capital humano não é desenvolvido. Aponta como determinante para essa condição a falta de oportunidades de aprendizagem e de emprego. Afirma que os sistemas educacionais são desconectados das habilidades necessárias aos mercados de trabalho, investindo mais em habilidades cognitivas do que em habilidades que se relacionem com a capacidade de colaborar, inovar e resolver problemas. Também ressaltou que os investimentos realizados em educação não têm trazido retornos para os mercados de trabalho (WORD ECONOMIC FORUM, 2016).

As conclusões apontam que a utilização das tecnologias é uma estratégia fundamental para desbloquear e nutrir o potencial do capital humano. Também recomendam rupturas nas formas tradicionais de trabalho, que proporcionariam melhores resultados socioeconômicos.

Segundo o relatório, as empresas deverão considerar o trabalho como pacotes de habilidades, e deverão investir na aprendizagem ao longo da vida. Também aponta que o setor público e privado “[...] will need to work together to lead adaptation to the new world of learning and work”⁵⁹(WORD ECONOMIC FORUM, 2016. p. 29)

⁵⁸O Brasil (83), a maior economia da região da América Latina, ocupa a metade inferior do Índice, com um desempenho fraco nos indicadores de taxa de sobrevivência na educação básica (98) e qualidade da educação primária (118º) para a faixa etária de 0 a 14 anos em particular. As empresas locais percebem que é muito difícil contratar funcionários qualificados (114º), embora o país seja comparativamente melhor quanto à qualidade de seu treinamento na equipe de trabalho e uma baixa taxa de desemprego para seus 25-54 grupos etários mais velhos (WORD FÓRUM ECONÔMICO, 2006, p. 7)

⁵⁹ “[...] precisarão trabalhar juntos para liderar a adaptação ao novo mundo da aprendizagem e do trabalho” [tradução da autora]

Essas conclusões evidenciam como a utilização de dados estatísticos a partir de indicadores sociais e econômicos vão atender às necessidades de mercado, fazendo operar tecnologias biopolíticas que produzam o interesse pela educação. Esse interesse vai utilizar como argumento a empregabilidade operando a partir da lógica: boa escolaridade – bom emprego – boas condições de consumo.

Para o mercado, é preciso garantir que toda a população seja governada a partir dessa lógica, se interessando pela educação. Uma forma de garantir que a necessidade de mão-de-obra qualificada se transforme em interesse de toda a população na educação se dá pela instituição da obrigatoriedade da educação formal.

Todos/as devem estudar, e o fato dos resultados da escolarização serem diferenciados a partir da classe social, gênero, raça e etnia se configura numa estratégia de organização social e divisão de trabalho. Para manter essa divisão, o dispositivo pedagógico vai operando, produzindo as classificações que determinam os lugares sociais para cada um.

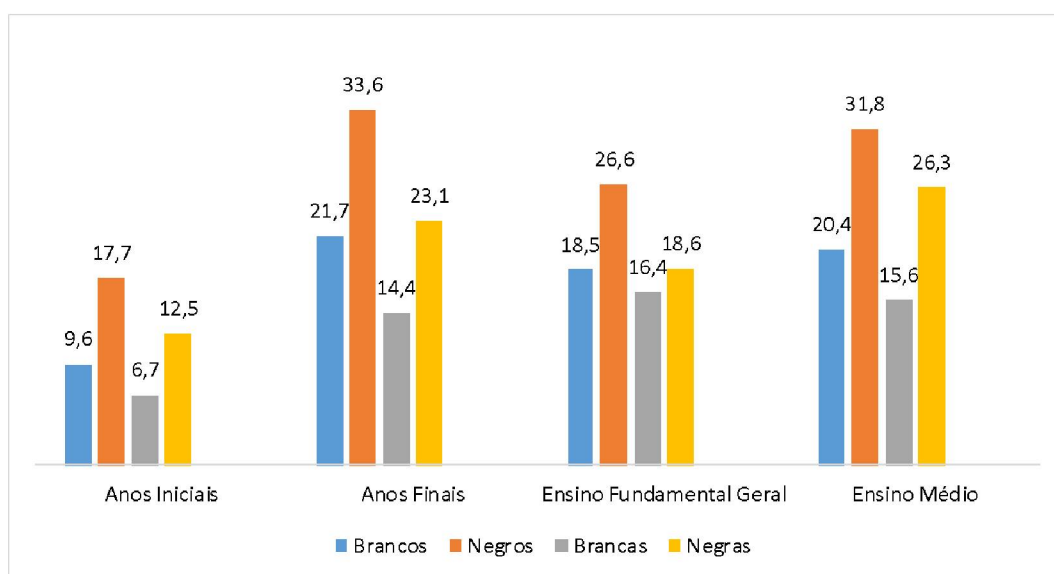
4.3 O DESINTERESSE PRODUZIDO PARA ESCONDER O RACISMO INSTITUCIONAL E AS EXPULSÕES COMPULSÓRIAS

Durante o texto apresentei vários dados que apontam para as expulsões compulsórias. Agora, problematizarei de maneira mais específica o funcionamento do racismo institucional a serviço dessas expulsões.

As audiências extrajudiciais de 2018 convocaram 311 famílias. Desse total, consegui a informação sobre a raça/cor de 287 estudantes: 114 se autodeclararam negros ou negras no *Questionário Evasão Escolar* ou no SERE, totalizando 39,5%. Vou lembrar novamente que o percentual de alunos e alunas autodeclarados/as negros/as na região é de 18,5%. Eram 59 alunos e 55 alunas. Desses 59 alunos, 53 têm histórico de reprovações e 33 têm histórico de desistências anteriores.

O documento *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça* (IPEA, 2015) evidencia o fracasso escolar em estudantes negros e negras. Os dados retratam o efeito do racismo institucional. Em todos os segmentos, as alunas negras e os alunos negros apresentam taxas maiores da distorção idade/ano, uma das condições que caracteriza o fracasso escolar:

GRÁFICO 15 - PERCENTUAL DE ALUNOS E DE ALUNAS EM DISTORÇÃO IDADE/ANO



FONTE: IPEA, 2015.

Para compreender a evasão escolar como um processo de expulsão compulsória de determinadas populações (negra, pobre, da periferia, mãe) vou dialogar agora com algumas pesquisas que trabalharam com os marcadores sociais gênero, raça e classe social para explicar o fracasso escolar de alunos (Fúlvia ROSEMBERG, 1997, 2005; Rosemeire BRITO, 2006, 2009, 2017; Marília CARVALHO, 2004, 2005, 2012; Paula LOUZANO, 2013; Amélia ARTES, 2015). Esses trabalhos nos dão pistas para entender como se constituem as práticas racistas que vão tornando a permanência dos alunos negros difíceis, até que deixem de ter a relação de pertencimento com a escola e com os espaços de aprendizagem.

Rosemeire dos Santos Brito (2009) caracteriza o fracasso escolar como o baixo rendimento acadêmico, com altos índices de reprovação e evasão, que

produzem a expulsão branca. Em suas pesquisas com alunos negros, ela problematiza como o racismo produz o fracasso escolar.

O deslocamento da função social da escola, do ensino para a prevenção de riscos, reforça o preconceito que se tem contra as populações mais pobres. A estreita relação da criminalidade com o fracasso escolar, já apontada aqui, coloca para a escola a função de “[...] promover a salvação das crianças pobres, retirando-os da rua e afastando-as dos vícios que poderão levá-las ao mundo do crime” (BRITO, 2009, p.29).

No cenário atual de ausência de direitos, de desemprego e de perseguição a determinadas populações “[...] está aberta a porta à destituição da escola como instituição de ensino e à transformação dela em lugar de detenção maquiada dos filhos dos pobres e de violência sem precedentes” (PATTO, 2007, p. 245). A escola reforça o seu papel como instituição de sequestro, que se apropria do tempo dos alunos, produzindo uma vigilância constante sobre as condutas (FOUCAULT, 2015).

Fúlvia Rosemberg (2005, p. 2) se debruça sobre os indicadores de educação, classe social, renda e gênero. Com o objetivo de interpretar “[...] desigualdades raciais e gênero (bem como suas articulações) no sistema educacional”, a autora buscou na Sociologia da Educação, nos estudos das teorias feministas e da desigualdade racial o aporte necessário para compreender a constituição a desigualdade racial no Brasil.

Analisando dados da PNAD de 2003⁶⁰, Fúlvia (2005) mostrou as situações de desvantagem no acesso, na permanência e no desempenho escolar em que se encontrava a população negra, e seu impacto na mobilidade intergeracional. Com relação ao analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais, a autora constatou que 7,1% das pessoas analfabetas eram branca, 16,9% preta e 16,8% parda. Com relação à escolaridade de pessoas de 18 a 24 anos autodeclaradas brancas, 10,1% estava no ensino fundamental, 23,1% no ensino médio, 4,9% no

⁶⁰Somente em 2005 o quesito raça/cor foi inserido no Censo Escolar, a partir das pressões de pesquisadoras(es) e de militantes do movimento negro, viabilizadas pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR). O INEP, órgão responsável pelo censo escolar também propôs que o item cor/raça fosse inserido nas fichas de matrícula e dados cadastrais das instituições de ensino da Educação Básica e Superior, através do auto declaração (ROSEMBERG, 2005).

pré-vestibular, 61,4% no ensino superior. Já entre negras, o percentual era bem diferente: 29,0% frequentava o ensino fundamental, 42,9% estava no ensino médio, 4,6% estava no pré-vestibular e apenas 21,6% no superior (ROSEMBERG, 2005).

Fúlvia (2005) aponta para a diferença de gênero como determinante para a permanência na escolarização. Uma das explicações correntes para essa diferença é a precoce inserção dos alunos no mercado de trabalho. Segundo Fúlvia (2005), essa explicação esconde uma interpretação sexista, pois desconsidera o trabalho doméstico como trabalho. Também esconde os preconceitos e discriminações que determinavam o fracasso escolar dos/as negros/as, colocando o desejo na inserção no trabalho infantojuvenil como justificativa, como se o prolongamento da escolarização não fosse um desejo dessa população (ROSEMBERG, 2005).

A autora chama a atenção para as Ciências Humanas, convocando-as a romper com o senso comum e as pesquisas que produzem um olhar essencialista sobre a realidade social, e que colocam “[...] o homem pobre e negro, praticamente sinônimos de delinquentes” (ROSEMBERG, 2005, p. 27)

Como forma de romper com esses essencialismos e compreender como se dá o processo de desigualdade educacional, a autora trabalhou com três instâncias de produção de discurso, que chamou de *ordens de explicações complementares*, e que estão relacionadas com a produção do racismo brasileiro: as práticas preconceituosas que acontecem dentro da escola, no plano simbólico; a desigualdade entre brancos e não brancos na distribuição de renda e a distribuição espacial das populações negras nas cidades e regiões brasileiras, que demonstram uma segregação racial (ROSEMBERG, 2005).

Fúlvia (2005) defende a tese de que a compreensão da produção da desigualdade precisa superar a hipótese de que é a condição econômica sua determinante, mas sim o pertencimento racial o fator que dificulta o acesso e a permanência nas escolas.

A autora chega a essa conclusão a partir das suas pesquisas sobre rendimento escolar feitas em escolas públicas em bairros de classe média e de

classe pobre. Os alunos negros de melhor nível socioeconômico das escolas de classe média, quando conseguiam a matrícula, possuíam um desempenho pior do que dos alunos brancos, pois estavam mais expostos às situações de preconceito e discriminação.

Uma das estratégias que esses alunos encontravam para se proteger do racismo era viver em áreas mais pobres. Segundo a autora, nessas áreas “[...] as chances de encontrar famílias negras são maiores, como também as diferenças socioeconômicas poderiam, em parte, amenizar a explicitação mais aberta de preconceito racial nas relações interpessoais” (ROSEMBERG, 2005, p. 29)

Situações nomeadas como de indisciplina ou de passividade podem ser consideradas como práticas de resistência, frente a um ambiente hostil, onde esses/as alunos/as não encontram representatividade. Essas situações podem ter consequências tanto no desempenho escolar quanto no desenvolvimento psicossocial dos alunos e alunas (ROSEMBERG, 2005).

A indisciplina fazia parte do cotidiano de David:

David – *É que ele me deu advertência, saí eu fiquei bravo com ele.*

Pesquisadora – *Tá, você xingou ele depois que ele te deu a advertência. Mas porque ele te deu a advertência?*

David – *Por causa da bagunça que eu fiz...*

Pesquisadora – *E – ah, por causa da bagunça...*

David – *e daí eu xinguei ele...*

Segundo o aluno, depois que cresce e vai ficando homem, não faz mais bagunça. Ficar homem é não ficar bravo, não se indignar, não ser indisciplinado. Agora, tem 16 anos. Quando fazia essas bagunças, estava no 5º ano, com 14 anos. Em dois anos, o trabalho na erva mate o transformou num homem.

Rosemeire Brito (2006) amplia as explicações sobre a diferença na performance escolar propostas por Fúlvia Rosemberg, afirmando que ela é condicionada aos critérios avaliativos pautados em modelos de masculinidades e

feminidades, constituídos a partir do olhar da professora/professor, que subjetivam os estudantes. O aluno ou aluna ideal seria

[...] alguém necessariamente independente, participativo, com rapidez de raciocínio, facilidade de aprendizagem e que também conseguisse ser atento, concentrado, sem ser obrigado a apresentar em tempo integral uma postura totalmente adequada à rotina escolar e suas normas” (BRITO, 2006, p.4)

Esse perfil também estava condicionado ao incentivo da família e ao acompanhamento dos estudos. Outro fator que tinha influência era o desenvolvimento de relações amistosas com a professora e a disponibilidade de demonstrar publicamente o que sabiam (BRITO, 2006).

Para a autora, existem múltiplas masculinidades e feminilidades que constroem as trajetórias escolares. A falta de relação entre desempenho escolar, raça/etnia, classe social e gênero coloca o sucesso acadêmico como resultado de esforços pessoais (BRITO, 2006).

Nesse sentido, buscar respostas para compreender “[...] como a raça e o racismo contribuem para a formação e reprodução de masculinidades que possam ser menos compatíveis com o sucesso escolar” (BRITO, 2009, p. 52) é fundamental para explicar as diferenças nas performances entre pessoas negras e brancas na educação formal.

Para realizar as análises, a autora trabalhou de maneira articulada com os conceitos de masculinidades, raça, racismo e gênero, buscando compreender como a discriminação racial opera no espaço escolar, a partir do conceito de raça social,

[...] a raça é, portanto, uma construção sociológica que serve como categoria social para a apreensão do processo de dominação e de exclusão dos negros. A raça social produz “raças biológicas” fictícias que continuam alimentando os racismos populares que se manifestam no plano da vida cotidiana (BRITO, 2009, p.55).

Rosemeire (2009, p. 57) nos alerta que é preciso analisar como se deu a constituição do campo teórico chamado de racismo brasileiro, que contribuiu para

a ideia da “[...] inferioridade intelectual, psíquica e moral, com base em suas diferenças biológicas com relação à população branca”. Essas teorias foram responsáveis pela não consideração de negros/as como cidadãos/ãs, o que impediu o acesso aos direitos fundamentais durante muito tempo, e produziu os estereótipos que fundamentam e sustentam o preconceito racial.

Os estereótipos sobre as capacidades e habilidades das pessoas negras produzem profecias autorrealizadoras com relação a sua performance escolar. Essas profecias, aliadas à precariedade das escolas mais periféricas, promovem uma segregação espacial das raças. Assim, o racismo “[...] produz e reproduz uma segregação espacial da pobreza, no que se refere ao acesso aos direitos sociais básicos, entre eles a educação (BRITO, 2009, p. 61).

No cotidiano escolar, a discriminação ganha forma no uso de expressões depreciativas, direcionados ao corpo negro, e que se direcionam principalmente ao cabelo e ao tom de pele, que são “[...] canais de linguagem constantemente acionados para reforçar o padrão estético branco. (BRITO, 2009, p. 223)

A invisibilidade dessas formas de preconceito, aliada às profecias autorrealizadoras direcionadas aos alunos negros reforçam “[...] uma pedagogia lenta e silenciosa que aos poucos vai condicionando os estudantes negros a uma posição de marginalidade e subordinação” (BRITO, 2009, p. 224).

Uma das explicações para esse cenário pode ser encontrada no ciclo de desvantagens cumulativas, caracterizado pelas dificuldades no acesso aos serviços públicos e de qualidade; nas dificuldades de acesso ao trabalho e na diferença salarial entre negros/as e brancos/as, o que dificulta a mobilidade intergeracional. Dentro da escola, o racismo social opera de maneira fina,

[...] pela não valorização do patrimônio cultural de negros e seus ancestrais africanos, pelo silenciamento da escola em relação ao racismo presente em suas práticas, pelas múltiplas formas de manifestação do preconceito racial fundamentados na corporeidade negra e pela profecia autorrealizadora que coloca alunos(as) negros(as) na condição de não educáveis (BRITO, 2009, p.66).

Para resistir às formas de discriminação e ao fracasso escolar, os alunos da EJA que Rosemeire Brito (2016) entrevistou relatavam comportamentos e

atitudes de desvalorização do bom desempenho escolar. Mencionavam com exaltação e orgulho as reprovações. Descreviam-se como indisciplinados e com forte influência sobre o controle do espaço da sala de aula, explicitando um tipo de masculinidade que tinha como referência os próprios colegas.

O bom desempenho escolar era relacionado com as alunas, e definido por notas altas, respeito, disciplina e rapidez. Desconectados dessa performance, esses alunos tinham comportamentos indisciplinados e eram pouco dedicados ao estudo, afirmando serem os únicos responsáveis pelo insucesso escolar. Para eles, “[...] o sucesso escolar acabava se traduzindo no sucesso do reconhecimento da macheza individual diante dos colegas” (BRITO, 2016, p. 228).

As narrativas desses alunos também apontavam para um modelo de masculinidade com uma postura homofóbica, que considerava as tarefas escolares como “[...] símbolo de afeminação” (BRITO, 2016, p. 228).

O sucesso escolar era percebido por eles como algo dado pelo professor ou pela professora, sem estabelecer uma relação direta entre desempenho e sentimento de pertencimento aos espaços de aprendizagem.

O tipo de inteligência valorizado nesse grupo era a esperteza. Ela se manifestava nas alianças feitas com colegas, na apropriação do espaço e do tempo na sala de aula. Usando a esperteza, conseguiam que colegas copiassem a matéria e passassem as respostas nos dias de prova. Assim, para esses alunos, “[...] boas notas podem e devem ser obtida sem grande empenho, e sim com esperteza, malandragem, com o uso deliberado dos resultados obtidos por aqueles (as) que se dedicam mais intensamente aos estudos” (BRITO, 2016, p.228).

A autora também percebeu posturas misóginas em relação às mulheres que frequentavam a EJA, e que eram nomeadas como meninas ‘erradas’, que fumam, feias, descuidadas, que usavam drogas, preguiçosas, que tinham filhos, que não tinham vontade de trabalhar para comprar roupas e cosméticos, revelando a hegemonia de uma feminilidade: a da mulher que se arruma para o homem (BRITO, 2016).

Com relação ao racismo, os alunos brancos entrevistados contaram que faziam brincadeiras que não consideravam formas de preconceito e/ou discriminação. A frequência desse tipo de atitude pelos alunos negros era menor (BRITO, 2016).

A pesquisadora constatou que os alunos negros eram duplamente inferiorizados. De um lado, associados ao rótulo não educáveis pelas professoras e professores, confirmando a profecia de fracasso escolar a ele endereçada. De outro, dentro da hierarquia das masculinidades hegemônicas, não correspondia aos padrões de beleza e econômicos, o que fazia com que fossem alvos de discriminações endereçadas as suas características físicas, afastadas de um padrão de estética branco: “[...] eram descritos pelos próprios pares como feios e sujos, a ponto de não se verem como portadores de beleza e atratividade sexual, dado o peso da normatividade da estética branca” (BRITO, 2016, p. 230). Suas características físicas como a cor da pele e o cabelo eram acionadas constantemente para marcar a inferioridade da masculinidade negra.

Marília de Carvalho (2005), em pesquisa desenvolvida sobre raça e desempenho escolar em uma escola pública de São Paulo, investigou se a atribuição de raça aos alunos e às alunas estava atrelada ao desempenho escolar. A autora também trabalhou com o conceito de raça social, constituído por constructos sociais, cujas diferenças não encontram evidências na Biologia, mas que marcam classificações, hierarquizações e diferenças entre as pessoas. O embranquecimento e o enegrecimento são, assim, estratégias para demarcar um lugar social para os sujeitos: o primeiro é atribuído a estratos sociais mais favorecidos financeira e culturalmente. Já o segundo é utilizado em situações de vulnerabilidade social e desempenho escolar (CARVALHO, 2005).

Em outro trabalho, a autora se atentou mais especificamente à quarta série⁶¹ dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Marília entrevistou duas professoras, solicitando que declarassem a raça dos alunos e das alunas de sua turma, bem como da turma da colega (heterodeclaração de raça). Também realizou questionários com os alunos e as alunas, onde eles/as deveriam declarar

⁶¹ Mantive a denominação ‘série’, usada pela autora, pois na época em que se realizou os estudos, estava ocorrendo uma reorganização do tempo de escolarização do Ensino Fundamental de 8 séries para 9 anos.

a sua raça/cor (auto declaração) a partir dos critérios de IBGE e de categorias que não estão presentes no censo, mas que se referem à cor de pele, como 'moreno'. As famílias também receberam um questionário com questões socioeconômicas (CARVALHO, 2009).

As opiniões das professoras sobre as relações raciais e de gênero atravessavam seus critérios de avaliação, fazendo com que tivessem uma tendência a declarar como negros/as os/as alunos/as com problemas de comportamento e de aprendizagem, e como brancos meninos com bom desempenho escolar, mesmo que a auto declaração os classificassem de modo diverso. Carvalho (2004) também prestou especial atenção aos aspectos utilizados pelas professoras para a avaliação, e em que medida as questões de gênero e raça influenciavam nessas avaliações.

As respostas das professoras que se referiam às causas do fracasso escolar apontaram para o sistema de avaliação da escola e questões familiares. Questionadas diretamente sobre as crianças negras, as professoras divergiram nas respostas. Uma disse que a raça não determinava o fracasso escolar. A outra falou que havia mais problemas disciplinares nesse grupo, mas estes estariam ligados às questões econômicas e não de raça.

Essas constatações evidenciam que a escola não considera o racismo como um fator que produz o fracasso escolar. Isso pode justificar o fato de não haver discussões sobre desigualdade racial nas pautas das reuniões pedagógicas nas escolas pesquisadas pela autora (CARVALHO, 2004). Se não se fala, não se percebe e não se considera o efeito do preconceito e da discriminação na performance escolar

Marília de Carvalho (2004) chama a atenção para o silenciamento sobre o cruzamento das questões de raça, gênero, classe social e suas relações com o desempenho acadêmico. A sobreposição desses marcadores como produtores de fracasso é evidente, mas pouco problematizada.

Comparando a heterodeclaração com a auto declaração, a autora percebeu uma tendência das professoras em escurecerem os/as alunos/as com fracasso escolar e embranquecerem aqueles/as que tinham bom desempenho.

A tendência das professoras a “branquearem” seus alunos fica mais evidente se agruparmos essas categorias de cor em grupos raciais: “negros” (pretos e pardos) e “não negros” (brancos, orientais e indígenas). Enquanto 31 crianças se autotransferiram para não negros, 27 o fizeram para negros. Já para Célia, havia 44 crianças não negros no grupo, e apenas 16 negros; e para Laís, 37 não negros e 23 negros. Esse fenômeno pode estar sendo influenciado pelo fato de ambas as professoras serem brancas, pois há indicações na literatura de que professoras negras tenderiam menos a “embranquecer” seus alunos (CARVALHO, 2004, p.271).

O constrangimento em classificar os/as alunos/as era menos perceptível quando estava relacionado com alunos/as do reforço ou com problemas de comportamento.

Na heterotransferência, a relação entre raça e fracasso escolar foi muito mais intensa do que na auto classificação realizada pelos alunos. O desempenho escolar passa, assim, a ser uma referência para o pertencimento racial, que produz subjetivações que constroem a identidade racial:

[...] assim, uma possível explicação seria que, pelo menos no âmbito da escola, a identidade racial das crianças seria construída tendo como referência não apenas características fenotípicas e status socioeconômico, mas também seu desempenho escolar (CARVALHO, 2004, p. 274).

A relação da raça negra com o fracasso escolar produz o/a aluno/a negro/a com dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento, pois ele/a é objetivado/a e subjetivado/a pelas práticas escolares, resultados do racismo institucional, fortalecido pelo silêncio sobre essas questões,

[...] essas crianças tenderiam a desenvolver uma relação difícil, dolorosa mesmo, tanto com a escola como instituição, quanto com a aprendizagem propriamente dita, encontrando muito mais obstáculos para atingir o sucesso escolar que as crianças percebidas como brancas (CARVALHO, 2004, p.277).

Formas de resistência frente a essa posição social de aluno com dificuldades de aprendizagem podem aparecer no comportamento antiescolar, como a ação de xingar o diretor, mencionada por David, na agressividade, na

performance esportiva e nas conquistas heterossexuais, identificando-se com masculinidades hegemônicas (CARVALHO, 2004).

A compreensão da construção das masculinidades na escola e a sua relação com o processo de escolarização nos dão pistas para compreender os maiores índices de fracasso escolar nos alunos. Essa construção é um processo contínuo.

Marília Carvalho e Andrea Botelho Rezende (2012) explicam duas formas de produção de masculinidades na escola. A primeira é resultado de práticas e valores, que operam a partir do currículo, das formas de disciplinamento, que determinam punições mais severas para os alunos e das práticas esportivas, que legitimam a agressividade e a competitividade presentes nos rituais desportivos. A segunda forma de produção de masculinidades está ligada as práticas com as relações de amizade e de coleguismo, visto que são nos grupos sociais que se definem os significados que constituem o gênero.

Para compreender como se produzem masculinidades na escola, as autoras vão acionar o conceito de masculinidades hegemônicas⁶² (Robert CONNELL, 1995; Robert CONNELL; James W. MESSERSCHMIDT, 2013), problematizadas a partir da intersecção de marcadores sociais como gênero, raça e classe social.

Os alunos acessam essas masculinidades de diversas formas. Uma delas é por meio do estilo nas formas de se vestir. David contou que trabalha para comprar roupas de marca, e que se conseguir um emprego fichado, poderá comprar roupas melhores. Com essas roupas, ele consegue acessar a um certo tipo de masculinidade hegemônica.

Para as autoras, existem várias possibilidades de existências para os alunos negros. Três estratégias são usadas para lidarem com o baixo

⁶² Robert Connell e James W. Messerschmidt (2013) fazem uma revisão bibliográfica sobre o conceito de masculinidade hegemônica. Mapeiam sua origem no começo dos anos 80, sendo utilizados nos mais diversos campos teóricos, como educação, criminologia, mídia, saúde, organização do trabalho, prevenção à violência e educação emocional. Posteriormente, o conceito se estendeu para as artes, geografia, direito, políticas de gênero e a sua relação com o feminismo. Para os autores, a masculinidade hegemônica é entendida como "[...] um padrão de práticas (coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245)

desempenho escolar: a construção de relações amistosas e afetivas com as professoras; a apatia e o desinteresse como uma negação da dificuldade de aprendizagem e a agressividade como uma forma de obter o reconhecimento social, que não veio pelo sucesso escolar (CARVALHO; REZENDE, 2012). David não fala de suas dificuldades de aprendizagem. Contou que tirava sete, oito, seis, cinco. Adorava Educação Física e detestava Matemática. Em sua percepção, reprovou por causa do mau comportamento.

Rosemeire Brito (2009) também acionou o conceito de masculinidades hegemônicas, definindo-as como múltiplas, constituídas histórica e culturalmente. Assim, novas configurações vão provocando deslocamentos e novos modelos que vão constituindo essas formas de dominação masculina.

Da mesma forma, existem múltiplas configurações das masculinidades subordinadas, constituídas por sujeitos que apresentam características daquilo que é nomeado com feminino; e de masculinidades marginalizadas, onde estão situados os alunos negros. Dentro de cada uma dessas masculinidades, existem hierarquias constituídas por redes de poder que determinando as posições sociais (BRITO, 2009).

Paula Louzano (2013) nos alerta para o fato de que menos de dois terços das crianças e adolescentes terminam o ensino fundamental. Existem diferenças nesse índice, considerando os grupos étnicos, raciais e econômicos. A sobreposição de marcadores sociais permite o avanço na escolarização ou a saída.

Para a autora, o fracasso escolar seria um dos determinantes da desigualdade econômica entre brancos/as e negros/as no Brasil. Por isso, “[...] entender a distribuição das oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes origens étnico-raciais é fundamental para poder combater estas desigualdades no nosso país” (LOUZANO, 2013, p.2). Assim, ser negro e pobre diminui as chances de sucesso acadêmico.

Paula analisa os dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), fazendo comparativos entre as avaliações de 2001 e 2011 (LOUZANO, 2013).

Os dados encontrados mostram que o fracasso escolar tem diminuído, mas ainda preocupa, tendo na raça um fator que aumenta as chances de insucesso,

[...] enquanto em 2001, 36% dos alunos relataram ter repetido ou abandonado a escola pelo menos uma vez durante sua vida escolar, em 2011 esse número cai para 33%. [...] o fracasso escolar tem afetado os grupos raciais de maneira diferente ao longo do período. Em 2011, entre os alunos pretos, 43% já havia tido alguma experiência de fracasso escolar (contra 50% em 2001), enquanto que 27% dos alunos brancos passaram pela mesma situação (contra 30% em 2001) (LOUZANO, 2013, p. 5).

A pesquisa também calculou a probabilidade de fracasso escolar, cruzando a performance com a origem étnico-racial, a região geográfica, o sexo/gênero e a escolaridade dos/as pais/mães, e calculando a diferença entre os grupos sociais.

Os resultados mostraram que “[...] nos dois períodos analisados, ser preto aumenta a probabilidade de fracasso escolar, em todas as regiões e para todos os níveis de educação dos pais” (LOUZANO, 2013, p.6). Também evidenciaram que na região sul, ela é mais acentuada, pois a probabilidade de estudantes pretos fracassarem na escola aumenta em 19%.

A diferença entre pardos/as e brancos/as é menor, mostrando probabilidades parecidas de sucesso escolar. Para a autora, é preciso analisar as categorias pretos e pardos separadamente, pois

[...] ainda que a experiência escolar dos alunos pardos tenda a ser mais parecida à dos estudantes brancos do que de seus colegas pretos, esta diferença (entre pretos e pardos) parece variar nas distintas regiões do país: ela é maior em regiões com menor concentração de negros, como é o caso do Sudeste e do Sul (5%) (LOUZANO, 2013, p. 7).

Com relação à comparação entre os anos de 2001 e 2011, Paula Louzano (2013) constatou que na região Nordeste houve uma diminuição de 3,4 pontos entre a desigualdade de brancos/as e pretos/as. Já nas regiões sul e sudeste, que possuem desigualdades mais acentuadas, a diferença ficou em 2,6 pontos percentuais. Isso significa que mesmo com as políticas de correção de

fluxo como as classes de aceleração e organização da escolarização por ciclos, a desigualdade no sucesso escolar permanece entre brancos/as e negros/as se manteve.

A pesquisa também apontou para a maior probabilidade de fracasso escolar entre os meninos: “[...] nos dois períodos analisados e para todos os grupos raciais, ser do sexo masculino aumenta a probabilidade de fracasso escolar, em todas as regiões e para todos os níveis de educação dos pais” (LOUZANO, 2013, p. 8). Tanto em 2001 quanto em 2011, os meninos pretos tiveram maiores chances de fracasso escolar, que variou em torno de 60 pontos percentuais (64% em 2001 e 60% em 2011).

A análise dos marcadores sociais raça e gênero mostra dados ainda mais específicos sobre as populações escolares com maior probabilidade de fracasso escolar: “[...] a diferença entre meninos e meninas aumentou no período analisado em todas as regiões do país, sendo que a disparidade entre meninos e meninas negras foi a que mais cresceu” (LOUZANO, 2013, p.9). Esse dado mostra que a melhoria nos percentuais de sucesso escolar entre 2001 e 2011 não foi distribuída de maneira uniforme, sendo que as meninas se beneficiaram mais. Essa diferença entre meninos e meninas foi o índice que mais cresceu, sendo que na Região Sudeste, chegou a ser três vezes maior.

Amélia Artes (2015) analisou as barreiras que o ensino médio oferece ao acesso ao ensino superior, a partir das variáveis cor/raça e localização geográfica, a partir dos dados apresentados nos censos de 2000 e 2010. Mesmo com a expansão da escolarização em todas as suas etapas, ainda existem barreiras que impedem que algumas populações, mais que outras, acessem o ensino superior. Para a autora, as diferenças na escolarização entre negros/as e brancos/as existem desde o início do ingresso no sistema educacional e, para serem compreendidas, devem ser problematizadas a partir de outros marcadores sociais como sexo/gênero, região geográfica, renda e idade (ARTES, 2015).

A pesquisa utilizou o recorte temporal compreendido entre 2000 e 2010, pois retrata a ampliação de políticas afirmativas no Ensino Superior e permite o monitoramento do acesso de estudantes negros e negras. A autora apresentou

dados da frequência à escola da população de 15 a 17 anos, correspondente ao Ensino Médio, sendo que 44% estava nesse segmento em 2000, subindo para 56,7% em 2010 (ARTES, 2015).

Quando a autora cruza os dados de frequência com raça e sexo/gênero, a diferença no acesso se torna evidente

[...] as desigualdades entre brancos e negros, com uma menor presença de negros tanto no ensino médio como no ensino superior é verificada pelas taxas de acesso nos períodos e complementada com as análises da interface sexo e cor/raça. Os negros ampliaram seu acesso ao ensino médio no período analisado em 47,6%, com maiores variações para os homens negros e mulheres negras. Na análise para o ensino superior, as taxas para os negros melhoraram significativamente, mas ainda estão distantes da participação dos negros na população brasileira, em 2000 os negros totalizavam 44,6% e em 2010, 50,9% da população. Assim, uma ampliação de 290,7% no acesso de negros no ensino superior entre os períodos deve ser “comemorada” com ressalva, dados que os negros ainda representam menos de 21% para o grupo de mulheres e menos de 15% para os homens (ARTES, 2015, p. 9).

Todos os trabalhos apresentados neste capítulo apontam para um fracasso escolar mais intenso entre as populações negras, cujos índices aumentam considerando o gênero, a classe social e a localização geográfica. Assim, para compreender a evasão escolar causada pelo desinteresse, é preciso estar atenta a outros marcadores sociais que produzem as desvantagens. A raça/cor é um dos mais expressivos.

Procurei, neste capítulo, traçar uma rota da relação entre evasão escolar e criminalidade, buscando nas problematizações foucaultianas sobre os ilegalismos algumas respostas para as relações entre o desinteresse que provoca o abandono escolar e o risco social. Se desinteressar da escola significa estar improdutivo e não ter chances de se tornar produtivo.

Ulrich Beck (2011) ajudou a compreender o discurso da meritocracia, baseado no esforço pessoal. Ele individualiza as causas do abandono escolar, colocando no aluno e em seus modos de ser a responsabilização do fracasso escolar. O sociólogo alemão denuncia o descompasso entre a escolarização e o mercado de trabalho, que exige um investimento intenso e constante na produção

da empregabilidade. Os efeitos dessa individualização são apresentados por Robert Castel (2008), a partir da discriminação negativa: a exclusão e a expulsão.

As pesquisas sobre fracasso escolar, gênero e raça, produzidas por Fúlvia ROSEMBERG (1997, 2005); Rosemeire BRITO (2006, 2009, 2017); Marília CARVALHO (2004, 2005, 2012); Paula LOUZANO (2013) e Amélia ARTES (2015) mostram como o racismo institucional funciona de maneira fina, cotidiana, quase imperceptível, mas com efeitos nefastos para aqueles os quais ele é endereçado.

Essas pesquisas permitiram compreender, no caso dos alunos negros, que o desinteresse também é resultado do racismo institucional, que aliado à discriminação da pobreza, produz micropunições que terminam com a suas expulsões compulsórias.

Muitos daqueles que resistem a essas micropunições se evadem. Outros permanecem reprovando sucessivamente por anos, aguardando completar 18 anos para que possam deixar a escola definitivamente, sem o diploma e sem o emprego.

CONSIDERAÇÕES TRANSITIVAS

Guimarães Rosa (1994, p. 86) está a acompanhar meus pensamentos durante a escrita desse texto, “[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. O trânsito pelos processos por abandono intelectual, pelos *Questionários Evasão Escolar*, pelas informações sobre as matrículas e a performance escolar, pelas conversas com o juiz, com a equipe, as alunas e com o aluno me fez cada vez mais me interessar pelo caminho da pesquisa. A escrita na tese é uma parada nesse percurso, que não chegou ao fim.

Nos *Questionários Evasão Escolar*, existem muitas anotações que vão narrando acontecimentos da vida das alunas e dos alunos que compareceram nas audiências extrajudiciais. Essas narrativas mostram como são inviáveis - sem vias de trânsito - os caminhos na escolarização: negação de matrícula, falta de transporte, falecimentos, doenças, violências, pobreza, laços afetivos desfeitos, expulsões, não aprendizagem, trabalho, gravidez, maternidade.

Quando é que nos esquecemos que nessas alunas e alunos existe gente? Como se deu o processo de negação das características que nos tornam humanos, como o respeito, a empatia, a solidariedade, a cooperação, a alegria, a revolta, a tristeza, a aceitação? Foucault (2008a) nos dá algumas pistas, quando nos aponta que eles/as foram transformados em *casos*.

As descrições dos motivos da evasão, presentes nos *Questionários Evasão Escolar*, revelam a não garantia de direitos e as adversidades que afetam essas alunas e alunos, e que são ignoradas pela escola, como se a vida e seus acontecimentos não produzissem efeitos sobre eles:

“A mãe informou que não há transporte. Pediu transferência para fazer a escola técnica do SESI, mas o colégio se recusou a fazer a documentação.”

“O adolescente foi matriculado em matérias que não estava cursando, por isso levou faltas.”

“O filho de XXXX esteve doente por um longo tempo. Quando chove, o transporte não passa pela sua localidade.”

“O aluno parou de estudar para trabalhar, se acidentou e está de atestado.”

“Tem fortes dores por causa da gravidez.”

“A avó paterna disse que ele deixou uma mensagem para o pai, dizendo que ia embora. Não deixou endereço. A mãe mora em SP.”

“A mãe relatou que o aluno participa ativamente da escola. Foi erro.”

“Os colegas o chamam de gordo. Faltou uns quatro dias. Mãe conversou com o setor pedagógico.”

“Primeiro ano que vai para a escola. Não se adaptou. Chora.”

“Retornou. Reprovou três anos, por isso desistiu.”

“XXXX é transexual. Gostaria de ser chamada de XXXXX. Solicita o retorno para a EJA do [nome do colégio].”

“Sente-se muito grande em relação aos outros alunos.”

“Casado, esposa grávida, mãe doente. Precisa trabalhar.”

Como aceitar a ideia de que essas alunas, esses alunos e suas famílias correm o risco de serem processados/as por abandono intelectual, com todos os efeitos produzidos pelo fato de serem convocados pelo judiciário para confessar o que eles/as estão vivendo dentro das adversidades da vida e sob os efeitos das micropolíticas que provocam a expulsão? Relembro Foucault (2003b), descrevendo as *lettres de cachet* no texto *A Vida dos Homens Infames*.

Nesses relatos, vemos como a escola vai operando a exclusão que os/as expulsam: matricular em matéria errada, não combater *bullying*, não oferecer atendimento domiciliar a quem não pode ir às aulas, não fornecer a documentação para a transferência, não ensinar, não adaptar os/as alunos/as recém-chegados/as, não colocar o nome na chamada, não chamar pelo nome social. Essas práticas, ligadas à infinidade de micropunições operadas dia a dia a quem não vale a pena os investimentos tornam a permanência na escola insuportável. A imutabilidade no seu modo de funcionamento é uma forma de produzir a exclusão. Quem se adapta permanece. Quem não se adapta, sofre a expulsão compulsória.

Apostar todas as fichas na educação como a possibilidade de diminuição das desigualdades é desconsiderar que ela é financiada pelas políticas públicas, que são orquestradas por organismos econômicos internacionais. O que move as mudanças na educação são os financiamentos e quem os gerencia. A

precarização do trabalho na rede estadual do Paraná mostra isso: superlotou as turmas, tirou direitos das professoras e dos professores, fechou escolas. Com isso, criou um quadro de insatisfação e desesperança.

Durante a entrevista, o juiz várias vezes me mencionou sua perplexidade com os relatos que as alunas, os alunos e suas famílias fizeram. Esse ano, a pergunta *Quer falar com juiz?* inserida no *Questionário Evasão Escolar* permitiu que as pessoas pudessem conversar com ele e contassem suas histórias.

Ele já havia me avisado que precisava me contar coisas que apareceram nas últimas audiências. Quando cheguei para fazer a entrevista, ele me mostrou uma pilha de *Questionários Evasão Escolar*, com várias anotações suas. Eram das pessoas com quem ele havia conversado. Nossa entrevista durou duas horas. Também foi uma conversa.

Depois de conhecer as condições dos alunos e alunas após as audiências extrajudiciais, o juiz já determinava várias ações que objetivavam o acesso aos direitos. E acompanhava as providências tomadas a partir de suas determinações: *“Eu tenho que ver, senão eu fico preocupado”*.

Muito mais que julgar as famílias culpadas ou inocentes, o caminho que levou as alunas e os alunos a se evadirem se tornou mais importante para ele. E nesse caminho, essas pessoas passaram a existir e a criar a preocupação em garantir o que havia sido combinado fosse cumprido. De ambas as partes. Assim, o trânsito entre frequentar e não frequentar a escola passou a ser importante. .

Participei de uma reunião da *Escola de Pais*. Fui apresentada como uma psicóloga que está fazendo uma pesquisa. Expliquei o que estou pesquisando e sentei.

Os técnicos conduziam a reunião, e no final, abriram para perguntas. Um pai endereça sua pergunta para mim: *“A senhora acha que é normal um aluno chegar no 8º ano e não saber ler? Porque o meu filho tá assim. Eu quero saber como ninguém viu que ele não sabia ler e foi passando pro 8º. É normal isso?”* Envergonhada, por ser representante da educação, eu respondi que não era normal, mas que acontecia. Tentei explicar o que permitia que isso acontecesse.

Explicar o inexplicável. Melhor: havia uma explicação. A escola esperava que seu filho deixasse de ir.

Quando o juiz chegou, o pai fez a mesma pergunta. Essa pergunta já tinha resposta: não era normal. Não havia resposta para lhe convencer. Sua pergunta era na verdade a expressão de sua indignação com um fato que não causava nenhuma indignação na escola do filho. A naturalização de que alguns/mas não aprendem, evidenciado ano a ano a condição de reprovado/a, com práticas que dão visibilidade a essa condição, vai denunciando-os/as, até que não venham mais. Mas esse continuou indo. Existindo. Seguiu a lei. Seu pai escancarou a sua existência aos/às operadores/as do judiciário naquela reunião que objetivava discutir as relações entre famílias e escolas.

De muitos inexplicáveis são compostos os relatos dos familiares, alunas e alunos nos *Questionários Evasão Escolar*. Eles/as mostram a norma operando e excluindo. Sem amparo no Direito à Educação, que lhes é negado, os cerceamentos acontecem.

Na mesma reunião, uma mãe se pronunciou. Contou a situação de sua filha, com surdez, que estava com nota 2,0 de média. Não tinha intérprete. A filha não queria mais ir para a aula, e foi denunciada por estar evadida. Como uma professora que não consegue se comunicar com uma aluna dá nota 2,0 de média? Como não se estranha que a barreira na comunicação não é culpa da aluna, pelo contrário, é um cerceamento de direito, e por isso ela não pode ser penalizada?

As problematizações dos dados e dos acontecimentos tematizados nesse trabalho revelam as práticas de micropunições, que excluem e expulsam as alunas e alunos.

Nos alunos, transformam o *desinteresse* numa característica pessoal, sem suspeitar que ele pode ser um desalinhamento entre o discurso da escola como redentora das mazelas sociais e o quadro econômico baseado no modelo neoliberal.

Nas alunas, naturalizam o cuidado com a família como atividade da mulher, empurrando-as para o espaço doméstico. A suspensão de seus

processos por abandono intelectual mostra o dispositivo da sexualidade operando. A ligação evasão – gravidez – maternidade é direta. Não se suspeita que esse próprio discurso preditivo de uma sina não abre outros caminhos para essas adolescentes. É possível ser aluna-mãe. Precisamos descobrir como. Mas é possível.

Quando as alunas conseguem a independência financeira, se olha para elas com suspeita, como aconteceu com a aluna que deixou de estudar para abrir a microempresa de pães e sonhos. Mesmo com seus relatos de empreendedorismo e visão de comércio, querendo expandir os produtos, ela foi vista com desconfiança: *“logo casa e daí que não volta mais a estudar”*.

É isso que esperam dessas alunas pobres que não se beneficiam da escola: engravidar e casar. Como fugir a essa sina? Será que para fugir dela teremos, além das dificuldades da divisão social do trabalho, convencer que podemos escolher como viver nossas vidas, e que precisamos que as instituições nos ofereçam o serviço para qual existem, em vez de nos sentenciar?

Apostar todas as fichas na educação como a possibilidade de diminuição das desigualdades é desconsiderar que ela é financiada pelas políticas públicas, que são orquestradas por organismos econômicos internacionais. O que move as mudanças na educação são os financiamentos e quem os gerencia. A precarização do trabalho na rede estadual do Paraná mostra isso: superlotou as turmas, tirou direitos das professoras e dos professores, fechou escolas. Com isso, criou um quadro de insatisfação e desesperança.

As anotações dos questionários revelam vidas breves que chegaram até nós pela evasão escolar. Vidas que se chocaram com o poder (FOUCAULT, 2003b). É desse choque que surge essa tese. Aos que me acusarem de pessimismo, trago comigo as palavras de Saramago (1997, s.p.), “os únicos interessados em mudar o mundo são os pessimistas, porque os otimistas estão encantados com o que há”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWSKI, Ana L. Caer desinteressado. In: ANTELO, Stanislaw; ABRAMOWSKI, Ana L. **El renegar de la escuela**. Desinterés, apatia, aburrimiento, violencia e indisciplina. Homo Sapiens: Rosário, 2000
- ALMEIDA, Margareth Aparecida Santini de. Gravidez adolescente: a diversidade das situações. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.19(2), 197-207, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.rebep.org.br/revista/article/view/319>>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMAPAR. ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS DO PARANÁ. **Combate à evasão escolar**. Disponível em: <<http://amapar2.tumblr.com/what>>. Acesso em: 18 jun. 2017.
- ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_parane_maio_2018.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.
- _____. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.
- ARTES, Amélia. O ensino médio como um filtro para o acesso ao ensino superior: as desigualdades por região e cor/raça. **37ª Reunião Anual da ANPED**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-3494.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2019.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. Uma análise do efeito dos gastos públicos em educação sobre a criminalidade no Brasil. **Economia e Sociedade** [online]. vol.26(1), p.215-242, abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182017000100215&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 28 mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3533.2017v26n1art8>

BENEDICTO, Marcelo. **Desemprego volta a crescer no primeiro trimestre de 2018**. Agência IBGE notícias. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20995-desemprego-volta-a-crescer-no-primeiro-trimestre-de-2018.html>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2011, vol.19(2), p.549-559, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 10 ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>

BERTHO, Helena. **48% das mães ficam desempregadas no primeiro ano após o parto**. 28/08/2017. Universa Uol. Disponível em: <<https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2017/08/28/48-das-maes-ficam-desempregadas-no-primeiro-ano-apos-o-parto.htm>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**. Maringá/PR, v. 34(2), p. 157-168, Jul-Dez., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/0>>. Acesso em: 31 mai 2018. <http://dx.doi.org/10.4025/actascienduc.v34i2.17497>

BOUERI, Aline Gatto; ASSIS Carolina de. **Sem considerar maternidade, ciência brasileira ainda penaliza mulheres**. Gênero e Número. 20 jun. 2018, .Disponível em: <<http://www.generonumero.media/sem-considerar-maternidade-ciencia-brasileira-ainda-penaliza-mulheres/>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BRANCHER, Leoberto. Justiça restaurativa: para além do perdão e da vingança. In: **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília: Unesco; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. E-book. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189919por.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do municipio da côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 13 ago.2018.

_____. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal. Publicação original. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. **Decreto Legislativo nº 6, de 1935.** Promulga a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. **Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Código penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. **Lei nº 10.421, de 15 de abril de 2001.** Estende à mãe adotiva o direito à licença-maternidade e ao salário-maternidade, alterando a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10421.htm#art1>. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. **Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004.** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm>. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. **Lei 12796/2013, que altera a lei 9394/1996.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. Ministério do desenvolvimento Social. **Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.** 2015a. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/cras>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Conheça o Programa Bolsa Família**. 2015b. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

_____. Bolsa Família. **Quem tem direito ao bolsa família**. 2015c. Disponível em: <<http://calendariobolsafamilia2015.com.br/quem-tem-direito-ao-bolsa-familia/>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **ENCCEJA**. s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – DÚVIDAS**. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_02>. Acesso em: 06 ago. 2018.

_____. **Prova Brasil – Apresentação**. s.d. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> . Acesso em: 22 out. 2019.

_____. **Bolsa Família. Projeto Presença**. 2018b. Disponível em <<http://calendariobolsafamilia2015.com.br/projeto-presenca/>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

_____. INEP. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o Censo Escolar?** s.d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092009-111837/pt-br.php>>. Acesso em: 28 mai. 2019. doi:10.11606/T.48.2009.tde-02092009-111837

_____. Fracasso de meninos no ensino fundamental: as contribuições das categorias gênero, classe e raça. **VII Seminário Fazendo Gênero**. Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/R/Rosemeire_dos_Santos_Brito_23.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2019.

_____. Rapazes negros e pobres na educação de jovens e adultos: um estudo sobre a relação entre masculinidades e raça. **Educação Unisinos**. 20(2): p. 224-233, mai/ago 2016. Unisinos. Disponível em: ><http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.202.08/5443>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vohaber (Org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARBONI, Martha Daniela. Impactos do Programa Bolsa Família na educação: uma revisão de literatura de 2010 a 2016. In: SILVEIRA, Adriana Dragoni; SCHNEIDER, Gabriela; GONÇALVES, Lusiane Ferreira (Orgs.) **Educação e Pobreza Olhares a partir de resultados de pesquisas**. Curitiba: Appris, 2017.

CARNEIRO, Fabiana Benassi. Programa Bolsa Família: percepções e perspectivas de vida atuais e de futuro na ótica de algumas famílias beneficiadas. In: SILVEIRA, Adriana Dragoni; SCHNEIDER, Gabriela; GONÇALVES, Lusiane Ferreira (Orgs.) **Educação e Pobreza Olhares a partir de resultados de pesquisas**. Curitiba: Appris, 2017.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100007&lng=pt&tlng=pt>. Acessado em: 02 mai 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100007>

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. **Educação Temática Digital**, 19(4), p. 622-641. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648756/16853>>. Acessado em: 28 jul. 2018. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8648756>

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Caderno Pagu**. Campinas, n. 22, p. 247-290, Jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332004000100010&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 04 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>

CARVALHO, Marina Vieira de. Vadiagem e criminalização: a formação da marginalidade social do Rio de Janeiro de 1888 a 1902. **Usos do Passado - XII Encontro Regional de História ANPUH**. RJ, 2006. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Marina%20Vieira%20de%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

_____. **A gestão dos riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

_____. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

CATHARINO, Tania Ribeiro. **Da gestão de riscos à invenção do futuro: um outro olhar sobre a gravidez na adolescência.** Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Indicadores multidimensionais de educação e homicídios nos territórios focalizados Pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios.** Rio de Janeiro: IPEA, 2016a. Nota Técnica, n. 18. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160510_notatecnica_diest_18.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2017.** Rio de Janeiro: IPEA / Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. Trajetórias Individuais, Criminalidade e o Papel da Educação. **Boletim de Análise Político-Institucional.** n. 9, jan./jun. 2016b. Disponível em:

<<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/9/trajetorias-individuais-criminalidade-e-o-papel-da-educacao>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico.** São Paulo: UNESP, 2008.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade.** n.20, v.2, p.185-206, 1995. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista de Estudos Feministas.** Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, Abr. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 07 mai 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>

COSTA, Marisa V.; MOMO, Mariangela. Sobre a “conveniência” na escola.

Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, set./dez. 2009, p. 521-533. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300009&lng=pt&tlng=pt>.

Acesso em: 17 out. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000300009>

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. E-book. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Avanços e desafios da LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional completa 20 anos. **Revista PUC Minas**. nº 14, jul./dez., 2016, s.p. Disponível em: <<http://www.revista.pucminas.br/materia/avancos-e-desafios-da-ldb/>> Acesso em: 31 mai. 2018.

DALLABRIDA, Norberto. Moldar a alma plástica da juventude: a *Ratio Studiorum* e a manufatura de sujeitos letrados e católicos. **Revista Educação**, Unisinos.v. 5, n. 8, p. 134-150, jan./jul. 2001.

DARRÉ, Silvana. 2013. **Maternidad y tecnologías de género**. Buenos Aires: Katz Editores.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DONZELOT, Jacques. **A polícias das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DUARTE, André. Foucault e a Governamentalidade: Genealogia do Liberalismo e do Estado Moderno. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO (Org.). **Foucault filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

FADDA, Gisella Mouta; CURY, Vera Engler. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**. Maringá/PR. v. 21, n. 3, p. 411-423, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709>> Acesso em: 20 de out. 2017. <http://dx.doi.org/10.4025/psicolestud.v21i3.30709>

FAHRI NETO, León. **Biopolítica em Michel Foucault**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90412>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

FARIA, Ernesto (org.) **Dicionário escolar latino-português**. Brasília: MEC, 1962.

FERREIRA, Lola. **Mulheres e pessoas negras têm menor renda e são maioria entre desempregados no Brasil**. Gênero e Número. 1 mar. 2018. Disponível em: <<http://www.generonumero.media/mulheres-e-pessoas-negras-tem-menor-renda-e-sao-maioria-entre-desempregados-no-brasil/>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

FERNANDES, Juliana Chiarini Balbino. **XV Seminário Temático Cadernos escolares de alunos e professores e a história da educação matemática, 1890-1990**. Pelotas, 2017. Disponível em: <http://xvseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2017/03/FERNANDES_T2.pdf> Acesso em: 27 ago. 2019.

FONSECA, Angela Couto Machado Fonseca. **Biopolítica e direito: fabricação e ordenação do corpo moderno**. Belo Horizonte: Arraes, 2016.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Michel Foucault e o Direito**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003a.

_____. A vida dos homens infames. In: _____. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.

_____. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão**. São Paulo: Graal, 2007.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

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

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

_____. **A sociedade punitiva**. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2015.

GALLINDO, Jussara. Glossário verbetes do HISTEDBR. **Roda dos Expostos**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm>. Acesso em: 25 ago. 2019.

IBGE. **PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo**. Agência IBGE de notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do->

[brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html](#)>. Acesso em: 09 jul. 2018.

IMPA. Instituto de Matemática Pura e Aplicada. **A trajetória de beneficiários do Bolsa Família na OBMEP**. Instituto de Matemática Pura e Aplicada. 2018. Disponível em: <<https://impa.br/page-noticias/a-trajetoria-de-beneficiarios-do-bolsa-familia-na-obmep/>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

IPARDES. **Caderno estatístico Estado do Paraná**. IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. 2018. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=19>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **A Base de Dados do Estado (BDEweb)**. 2015. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/imp/index.php>>. Acesso em: 24 set. 2017

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. E-book. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html>. Acesso em: 22 jun. 2019.

KRUG, Juliana. O direito à educação, seu desenvolvimento histórico e jurídico. **Diálogo**. Canoas, p.13-42, n. 17 jul-dez 2010. Disponível em: <<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/58/77>>. Acesso em: 17 de out. 2017.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. **Estilos da clínica**. [online]. 1999, vol.4, n.7, p. 96-107, 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281999000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2017.

LA SALLE, Jean Baptiste. **La Conduite des Écoles Chretiennes Projet d'éducation humaine et chrétienne (1837)**. Livro digitalizado. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=7sVmAMPc80EC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 23 jun. 2018.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **Pedagogia escolanovista**. Glossário do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). 2006. Faculdade de Educação da Unicamp. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm. Acesso em: 21 jun. 2019.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: T. T. SILVA (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

LAZZARATO, Maurício; NEGRI, Antônio. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira *et al.* Governamentalidades neoliberais e dispositivos de segurança. **Psicologia & Sociedade**.v. 27, n. 2. 2015, p.? Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p332>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

LESSA, Daniele. **Especial Licença-Maternidade 2 - Evolução das leis e costumes sobre licença-maternidade no Brasil**. Reportagem especial para a Rádio Câmara. 2007. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/reportagemespecial/347647-especial-licen%c3%87a-maternidade-2-evolu%c3%87%c3%83o-das-leis-e-costumes-sobre-licen%c3%87amaternidade-no-brasil-\(06'02''\).html](http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/reportagemespecial/347647-especial-licen%c3%87a-maternidade-2-evolu%c3%87%c3%83o-das-leis-e-costumes-sobre-licen%c3%87amaternidade-no-brasil-(06'02'').html)>. Acesso em: 08 jul. 2018.

LOMBA, Luis. **Secretaria da Educação pode fechar 150 escolas estaduais em 2016**. Gazeta do Povo. Curitiba. 21 out. 2015. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/secretaria-da-educacao-pode-fechar-150-escolas-estaduais-em-2016-9l1g0selt2cskwqpy00ob3y00/>. Acesso 31 jul. 2019.

LOPES, Maura Corsini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación** n. 54 (on line), jan./jun. 2008. n.º 54, p. 96-119, Bogotá, Colombia. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248006>> Acesso: em 14 jun. 2017.

LOUZANO, Paula. **Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos étnico-raciais**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. UFG. Goiânia, 2013. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14_3152_texto.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARAFON, Giovanna. A maquinaria judicializante e o governo de infâncias desiguais. **Psicologia em Estudo**, Maringá/PR, v. 19, n. 3, p. 515-526, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000300016&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 20 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-73725000114>

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. 2006. **Nota Técnica 01/2016**. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>. Acesso em: 13 de ago. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 117, p.197-217, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 13 ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>

NUNES, Silvia Alexim. Maternidade na adolescência e biopoder. **EPOS**, Vol.4, nº 1, jan./jun. de 2013, p. 1-17. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epos/v4n1/06.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista; MAIO, Eliane Rose. Re/des/construindo in/diferenças: a expulsão compulsória de estudantes. **Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 25, n. 45, p. 159-172, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2292/1598>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

PARANÁ. **Programa Fica Comigo Enfrentamento à Evasão Escolar**. Secretaria da Educação. 2009. Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/fica.pdf>> . Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. **Documento-base do plano estadual de educação do Paraná: 2015-2025**. Secretaria da Educação. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/PEEPR_ANEXO_UNICO.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Sistema Estadual de Registro Escolar**. Secretaria da Educação. s.d. Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=598>>. Acesso em: 14/08/2018.

_____. **Justiça no Bairro**. Tribunal de Justiça do Paraná – TJPR. 2018. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/programas-e-projetos/-/asset_publisher/3Rlw/content/id/399106> Acesso em: 23 ago. 2019.

_____. **Fábrica de Oportunidades promove direitos de adolescentes e jovens**. Tribunal de Justiça do Paraná – TJPR. 2019. Disponível em <https://www.tjpr.jus.br/noticias/-/asset_publisher/9jZB/content/fabrica-de-oportunidades-promove-direitos-de-adolescentes-e-jovens/18319>. Acesso em: 23 ago. 2019

PATTO, Maria Helena de Souza. “Escolas cheias, cadeias vazias” notas sobre as raízes ideológicas do pensamento brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 243 -266, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 27 mai. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>

RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo do aluno na modernidade. Foucault pensa a educação.** São Paulo: Segmento, 2007

RATUSNIAK, Célia. **A história de uns e não de outros:** o caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças em uma escola pública de anos iniciais de Florianópolis. N° f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

_____. **De quem é o aluno da Classe Especial?** ANPED Sul. UFPR - Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo10_C%C3%89LIA-RATUSNIAK.pdf. Acesso em: 24 mai. 2019.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos/SP: Claraluz, 2005.

REZENDE, Andreia Botelho; CARVALHO, Marília Pinto de. Formas de ser menino negro: articulações entre gênero, raça e educação escolar. In: CARVALHO, Marília Pinto de. **Diferenças e Desigualdades na Escola.** Campinas/SP: Papius, 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia e PINTO, Regina P. Criança pequena e raça na PNAD 87. **Textos FCC**, nº 13, 1997. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/15-encontro-anual-da-anpocs/gt-15/gt16-12/7012-fulviarosemberg-crianca/file>. Acesso em: 08 mai. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional. **Seminário Internacional “Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban”.** Brasília, 20 a 22 setembro 2005. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/DESIGUALDADES%20DE%20RA%C3%87A%20E%20G%C3%8ANERO%20NO%20SISTEMA%20EDUCACIONAL%20BRASILEIRO%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 06 mai 2019.

SARAIVA, Adriana. **Das jovens fora da escola, 26% alegam cuidar da casa, de crianças ou idosos.** Agência IBGE de notícias. 2017 atualizado em 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18993-das-jovens-fora-da-escola-26-alegam-cuidar-da-casa-de-criancas-ou-idosos>. Acesso em: 07 jul. 2019.

SARAMAGO, José. **Saramago lança 'Todos os Nomes' em SP.** Folha de São Paulo Ilustrada. São Paulo, nov. 1997. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq181116.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2018. Entrevista concedida à Patrícia Dessa.

SCHWARTZMAN, Simon. A igreja e o Estado Novo: o estatuto da família. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (37): p. 71-77, mai. 1981. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1600/1589>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

SCOTT, Ana Silvia. O caleidoscópio das famílias. In: PINSKI, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVEIRA, Adriana Dragoni. O curso de especialização “Educação, Pobreza e Desigualdade Social” como um mecanismo de discussão da democratização do ensino da população pobres: notas introdutórias. In: SILVEIRA, Adriana Dragoni; SCHNEIDER, Gabriela; GONÇALVES, Lusiane Ferreira (Orgs.) **Educação e Pobreza Olhadas a partir de resultados de pesquisas**. Curitiba: Appris, 2017.

VARELLA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 39 set./dez. 2008, p.?. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300007&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 13 ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

_____. Governamentos, Neoliberalismo e Educação. In:BRANCO, Guilherme Castelo-Branco; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault, Filosofia e Política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, Set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 30 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000007>

WORD ECONOMIC FORUM. **The Human Capital Report**. 2016. Disponível em http://www3.weforum.org/docs/HCR2016_Main_Report.pdf. Acesso em: 22 out. 2017.

_____. **Our Mission**. 2016. Disponível em <<https://es.weforum.org/about/world-economic-forum>>. Acesso 17 ago. 2019.

XXXXXXX. 2018. Lei nº 4731, de 19 de março de 2018. Cria o Programa Municipal de Prevenção e Combate à Evasão Escolar e dá outras providências.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO EVASÃO ESCOLAR - 2018

SEXO/GÊNERO: F () M () Outros ()

COR/RAÇA: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

Município: _____ **Escola:** _____ () Urbana () Do campo

Situação de frequência escolar: () retornou às aulas () está evadido

Ano em que estuda:

ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL: 1º ao 5º ano ()

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

ENSINO MÉDIO: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

CEEBJA/EJA : () 1ª fase () 2ª fase

Assinale qual(is) o(s) motivo(s) que levou(ram) a deixar de ir para a escola (pode marcar vários itens):

- | | | |
|---|---|--|
| () está frequentando | () falta de condições materiais: uniforme, materiais | () problemas com colegas |
| () casamento/união estável | escolares, xerox | () não se adaptou na escola |
| () gravidez | () transporte | () problemas com direção |
| () licença maternidade | () falecimento de familiar | () problema com equipe pedagógica |
| () filho pequeno | () desinteresse | () mudou de município |
| () problemas de aprendizagem | () completou 18 anos | () mudou de escola no mesmo município |
| () ameaças/agressões/bullying | () trabalho | Outro: _____ |
| () doenças | () reprovação | _____ |
| () companheiro/namorado não permite que estude | () expulsão | _____ |
| | () uso abusivo de álcool e drogas | _____ |

1. **TEM DIFICULDADES NO APRENDIZADO EM ALGUMA DISCIPLINA?** () SIM () NÃO QUAL(IS)?

- | | | |
|----------------|------------------------|------------------------------|
| () Português | () Ciências /Biologia | () Física |
| () Matemática | () Artes | () Outras. Qual (is): _____ |
| () História | () Educação Física | _____ |
| () Geografia | () Química | _____ |

2. **FREQUENTA CONTRATURNAL ESCOLAR/SALA DE APOIO/ SALA DE RECURSOS?** () Sim () Não

3. **JÁ PROCURARAM A EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA** () SIM () NÃO

4. **USA ÔNIBUS PARA IR ATÉ A ESCOLA?** () SIM () NÃO

CASO NECESSITE, O ÔNIBUS PASSA PRÓXIMO A SUA CASA? () Sim () Não

5. **A ALUNA ESTÁ GRÁVIDA?** () Sim () Não

6. **O/A ALUNO(A) É PAI/MÃE?** () Sim () Não

7. **HÁ CASO DE ALCOOLISMO NA FAMÍLIA?** () sim () Não

Quem? () pai () mãe () irmãos/irmãs () avôs/avós () madrasta/padrasto () companheiro(a) () outro (a) responsável

HOUVE ENCAMINHAMENTO PARA TRATAMENTO? () Sim () Não

8. **HÁ CASO DE USO DE DROGAS NA FAMÍLIA?** () Sim () Não

Quem? () pai () mãe () irmãos/irmãs () avôs/avós () madrasta/padrasto () companheiro(a) () outro (a) responsável

HOUVE ENCAMINHAMENTO PARA TRATAMENTO? () Sim () Não

9. **A(O) ALUNA (O) VIVE EM REGIME DE UNIÃO ESTÁVEL/CASAMENTO?** () SIM () NÃO

DADOS DA (O) COMPANHEIRA (O) Nome: _____ **Idade:** _____

Tel: _____ **Profissão:** _____ **Local de trabalho:** _____

10. **A/O ALUNA/ALUNO JÁ RECEBEU MEDIDA SÓCIO-EDUCATIVA?** () SIM () NÃO

SE SIM, QUAL MEDIDA?

- | | | |
|-------------------------|---|---|
| () advertência | () prestação de serviços à comunidade | () obrigação de reparar o dano |
| () liberdade assistida | () inserção em regime de semiliberdade | () internação em estabelecimento educacional |

11. **RENDA FAMILIAR:**

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| () sem renda | () Até 1 salário mínimo | () de um a dois salários |
| () de dois a três salários | () mais de três a quatro salários | () mais de quatro salários |

12. **USUÁRIO DE BOLSA FAMÍLIA:** () SIM () NÃO

13. **OUTRAS SITUAÇÕES ENVOLVENDO O/A ESTUDANTE QUE POSSAM TER COLABORADO COM A EVASÃO E QUE AINDA NÃO FORAM RELATADAS:**

14. **QUER CONVERSAR COM O JUIZ?** () SIM () NÃO

APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNAS QUE DEIXARAM DE FREQUENTAR A ESCOLA POR ESTAREM GRÁVIDAS OU TEREM FILHOS PEQUENOS

Questões que investiguem:

- Vida escolar
- Pontos positivos e negativos da escola
- Melhores lembranças
- Uma ou mais lembranças desagradáveis
- Desempenho na escola
- Motivos que levaram a evasão
- Porque acham que suas famílias estão sendo processadas
- Conhecimento do que é um processo por abandono intelectual
- Planos para o futuro em relação à escola, ao trabalho e à vida afetiva
- Avaliação das reuniões e conversas que fazem com eles nas convocações
- Como se sentem quando eles ou seus pais são convocados para as audiências extrajudiciais
- Efeitos dessas reuniões nos motivos que os levaram a se evadir
- Efeitos dessas reuniões na vida escolar e nos projetos futuros
- Por que tantas alunas deixam de estudar quando estão grávidas, vão morar com os companheiros ou casam

APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS QUE DEIXARAM DE FREQUENTAR A ESCOLA POR DESINTERESSE

Questões que investiguem:

- Vida escolar
- Pontos positivos e negativos da escola
- Melhores lembranças
- Uma ou mais lembranças desagradáveis
- Desempenho na escola
- Motivos que levaram a evasão
- Porque acham que suas famílias estão sendo processadas
- Por que acha que disseram que ele desistiu de estudar por

desinteresse

- Conhecimento do que é um processo por abandono intelectual
- Planos para o futuro em relação à escola, ao trabalho e à vida

afetiva

- Avaliação das reuniões e conversas que fazem com eles nas

convocações

- Como se sentem quando eles ou seus pais são convocados para as

audiências extrajudiciais

- Efeitos dessas reuniões nos motivos que os levaram a se evadir
- Efeitos dessas reuniões na vida escolar e nos projetos futuros

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O JUIZ IDEALIZADOR E COM A EQUIPE TÉCNICA QUE OPERACIONALIZA O PROJETO

Questões que investiguem:

- Como o projeto foi organizado?
- Como a equipe técnica toma conhecimento dos alunos e alunas em situação de evasão escolar?
 - Que providências são tomadas em relação aos alunos e alunas que se encontram em situação de evasão escolar?
 - Como está organizado o Projeto de Combate à Evasão Escolar? Ele se desdobra em outros projetos? Quais?
 - Existem espaços de formação com os alunos e alunas em situação de evasão, com seus familiares e com os profissionais que com eles trabalham? Como elas são organizadas? Quem faz a seleção das temáticas? Quais temáticas são trabalhadas nesses encontros?
 - Quem está envolvido na sua operacionalização? Descrição das etapas
 - Estatística: número de processos instaurados, número de retornos aos bancos escolares, número de famílias condenadas;
 - Perfil das famílias condenadas
 - Avaliação dos pontos positivos
 - Adequações a serem feitas para os próximos anos
 - Efeitos que a experiência de responder um processo judicial por abandono intelectual provoca nas famílias e nos alunos e alunas.