



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

THATYANNY GOMES FERNANDES

**A PSICOLOGIA ESCOLAR PROBLEMATIZANDO O PROCESSO DE
JUDICIALIZAÇÃO DOS CONFLITOS ESCOLARES**

MANAUS – AM
2021

THATYANNY GOMES FERNANDES

**A PSICOLOGIA ESCOLAR PROBLEMATIZANDO O PROCESSO DE
JUDICIALIZAÇÃO DOS CONFLITOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Ciência e Profissão.

Orientadora: Profa. Dra. Adinete Sousa da Costa Mezzalira.

MANAUS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Fernandes, Thatyanny Gomes

A psicologia escolar problematizando o processo de judicialização dos conflitos escolares / Thatyanny Gomes Fernandes ; orientação de Adinete Sousa da Costa Mezzalira. – Manaus, 2021.

74 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

1. Psicologia escolar. 2. Conflitos escolares. 3. Judicialização. 4. Educação. 5. Professores. I. Mezzalira, Adinete Sousa da Costa, orientadora. II. Título.

Catalogação: Bibliotecária Marina Miranda Fagundes - CRB 14/1707

THATYANNY GOMES FERNANDES

**A PSICOLOGIA ESCOLAR PROBLEMATIZANDO O PROCESSO DE
JUDICIALIZAÇÃO DOS CONFLITOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Ciência e Profissão.

Manaus, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Adinete Sousa da Costa Mezzalira
(Presidente)
UFAM

Prof.^a Dr.^a Iolete Ribeiro da Silva
(Membro Titular Interno)
UFAM

Prof.^a Dr.^a Izabella Mendes Sant'Ana
(Membro Titular Externo)
UFSCAR

A todos os protagonistas das escolas públicas do Brasil, que tentam edificá-la em meio às políticas públicas educacionais, em especial aos professores que tornaram este trabalho vivo e cheio de histórias. Com vocês aprendi muito.

AGRADECIMENTOS

“Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe, só levo a certeza de que muito pouco sei ou nada sei”
Almir Sater (1992)

Foram muitos os encontros que oportunizaram a escrita dessa dissertação, regados a café ou a cervejinhas no Snoopy e permeados de grandes contribuições reflexivas e afetivas que sempre me ofereciam esperança nas maiores dificuldades.

Concluo este trabalho com um sentimento imenso de felicidade. Olho para trás e percebo o quanto cresci, aprendi e desaprendi. Enxergo amadurecimento, construção, desconstrução, superação em muitos momentos em que, ao meu olhar, parecia não haver saídas, e, acreditem, as saídas existem e são sempre muito melhores do que podemos imaginar. Talvez isso seja confiar no processo.

Seria impossível chegar até aqui sozinha, e a única certeza que fica é que tudo isso só foi possível porque tive ao meu lado pessoas que me acolheram, que me apoiaram, que confiaram em mim, que me desafiaram, que choraram e riram comigo, e que em muitos momentos, lembraram-me da mulher forte e resiliente que me tornei ao longo de muitos caos e cacos juntados ao longo da vida.

Por tudo isso, agradeço profundamente a Deus pelo dom da vida, pelo cuidado comigo e por ter permitido que eu chegasse até aqui. Deus é bom o tempo todo e pude experimentar a sua benevolência, misericórdia em grandes e pequenos momentos. Te amo, Deus, com o meu respirar.

À minha santa de devoção, Santa Teresinha do Menino de Jesus, que me acompanha, me ampara e sempre que possível me presenteia com uma linda rosa, indicando que estou no caminho certo e que não importa o quão difícil seja a estrada, ela estará comigo.

À minha mãe, meu exemplo de força, que sempre colocou a mim e a minha irmã acima de todas as suas necessidades, lutando para que tivéssemos oportunidades que ela nunca teve. Te amo, mãe! Obrigada por ter mostrado o caminho, por ter me amado e, dentro das suas possibilidades, ter me oportunizado o melhor.

À minha professora e orientadora Adinete Mezzalira, com a qual tenho o privilégio e o imenso orgulho de caminhar há seis anos. Emociono-me ao lembrar da

nossa trajetória juntas. Aos meus olhos, referência de mulher, de ser humano e profissional. Sempre muito ética e humana, responsável muitas vezes por me manter firme e me tirar do caos, ela me acompanhou nos momentos de dor e sofrimento e me acolheu com ternura quando eu mais precisei. Jamais esquecerei de tudo que você fez por mim. Obrigada pela paciência, pelo acolhimento, pelas vezes que me confrontou e me fez refletir sobre os caminhos a seguir, por acreditar em mim quando o desânimo chegou e por ser a grande responsável de eu estar onde estou: em um estado de eterna aprendiz.

À minha turma de mestrado, pelas inúmeras trocas, discussões e reflexões que construímos juntos, em especial ao quinteto fantástico: Cassandra, Cynthia, Sinthia e Elaine. O caminho não foi fácil, mas foi infinitamente melhor com vocês.

À minha amiga e parceira Cythia Loiola. Com certeza, nossa amizade ultrapassou os limites da sala de aula. Sou muito grata por isso. Obrigada pelas inúmeras tardes de café, de estudos, de conversas aleatórias e de muito acolhimento.

À toda minha família pelo incentivo e compreensão das diversas ausências durante esse período de produção, de pesquisa de campo e de escrita.

À CAPES, por conceder a bolsa tão importante para a minha manutenção no mestrado.

À minha querida amiga Mylane, parceira de estudos, pesquisa e de vida. Sonhamos, crescemos e passamos muitos perrengues juntas. Esses momentos só nos fortaleceram e serão sempre lembrados com muita saudade e afeto.

À minha companheira de vida e de aventuras diárias, Fabi. Meu amor, você foi colo e poesia nos momentos de que eu mais precisei. Participou de todo o processo, soube segurar com muita leveza e paciência todo o turbilhão de emoções vividas por mim. Sem sua paciência e afeto, os dias difíceis teriam sido impossíveis, mas graças a sua presença e parceria, podemos falar aqui de possibilidades. Amo você!

À equipe da Escola Estadual Vicente Cruz, por sempre estar de portas abertas para o nosso grupo de pesquisa, por depositarem sua confiança no nosso trabalho e pelo tanto que nos ensinaram ao longo desses anos. Vocês também são responsáveis pelo amor que eu nutro pela educação.

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

A ESCOLA É

A escola é... lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,

gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor

na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém,

nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar,

não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem,

é conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

RESUMO

Esta pesquisa buscou verificar as percepções dos professores a respeito do processo de judicialização da educação. O embasamento teórico da pesquisa está delineado em três eixos de fundamentação. O primeiro eixo considera aspectos importantes sobre a escola pública brasileira em suas diversas transformações sociais, trazendo reflexões sobre a autonomia, a descentralização, a coletividade e a capacidade de transformação humana em detrimento da exclusão e opressão, fundamentados na perspectiva psicossocial e na libertação de Martín-Baró. O segundo eixo faz uma breve explanação sobre uma forma de poder que tem encontrado lugar nos espaços educativos e tem atuado no sentido de produzir sujeitos “inocentes” ou “culpados”, intensificando a criminalização das ações, da vigilância aos comportamentos ditos desviantes, numa tentativa de judicializar e disciplinar a vida. Por último, o terceiro eixo considera alguns elementos importantes sobre a atuação do psicólogo na escola como estratégias de enfrentamento a fenômenos que já estão cristalizados no contexto escolar, a fim de promover novas formas de atuação. A pesquisa em questão foi desenvolvida em uma escola pública localizada em um bairro popular na cidade de Manaus (AM). Utilizou-se como proposta de análise dos resultados a metodologia construtivo-interpretativa, a qual realiza o estudo da subjetividade fundamentado na perspectiva histórico-cultural. Os resultados obtidos a partir da análise das fontes revelaram que os protagonistas da educação não estão sabendo lidar com todas as variáveis que circunscrevem as relações escolares e que poderiam ser tocadas através de outras abordagens e condutas. Percebe-se então que as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar diante desse cenário são diversas, desde que as práticas estejam baseadas na cooperação e no diálogo, para que, somando esforços, possa-se construir uma educação que dialogue, que reflita sobre suas ações e que forme alunos verdadeiramente autônomos e emancipados.

Palavras-chave: judicialização; educação; professores; psicologia escolar.

ABSTRACT

This research sought to verify the perceptions of teachers regarding the process of judicialization of education. The theoretical basis of the research is delineated in three axes of foundation: the first axis considers important aspects about the Brazilian public school in its diverse social transformations, bringing reflections on autonomy, decentralization, collectivity and the capacity for human transformation to the detriment of exclusion and oppression, based on the psychosocial and liberation perspective of Martín-Baró .; the second axis makes a brief explanation of a form of power that has found a place in educational spaces and has acted in the sense of producing “innocent” or “guilty” subjects, intensifying the criminalization of actions, from surveillance to so-called deviant behaviors, in an attempt to judicialize and discipline life; and, finally, the third axis considers some important elements about the psychologist's performance at school as strategies to face phenomena that are already crystallized in the school context, in order to promote new ways of acting. The research in question was developed in a public school located in a popular neighborhood in the city of Manaus, AM. González Rey's constructive-interpretive methodology was used as a proposal for the analysis of results, which carries out the study of subjectivity based on the historical-cultural perspective. The results obtained from the analysis of the sources revealed that the protagonists of education are not able to deal with all the variables that circumscribe school relations and that could be touched through other approaches and behaviors. We realized then that the possibilities of action of School Psychology in this scenario are diverse, since the practices are based on cooperation and dialogue, so that adding efforts, it is possible to build an education that dialogues, that reflects on its actions, become truly autonomous and emancipated.

Keywords: judicialization; education; teachers; school psychology.

LISTA DE SIGLAS

AM	Estado do Amazonas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Coronavírus
CSPA	Centro de Serviço de Psicologia Aplicada
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
OMS	Organização Mundial de Saúde
SBP	Sociedade Brasileira de Psicologia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TJAM	Tribunal de Justiça do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	A função social da escola no processo de conscientização do sujeito	19
2.2	A judicialização dos conflitos escolares existentes no processo educativo	22
2.3	A Psicologia Escolar problematizando o uso da judicialização na resolução dos conflitos escolares	25
3	OBJETIVOS DA PESQUISA	29
3.1	Objetivo geral	29
3.2	Objetivos específicos.....	29
4	METÓDO.....	30
4.1	Contexto e cenário da pesquisa.....	30
4.1.1	Primeiro ano: 2016	31
4.1.2	Segundo ano: 2017	32
4.1.3	Terceiro ano: 2018	33
4.2	Participantes.....	35
4.2.1	Critérios de inclusão	35
4.2.2	Critérios de exclusão	35
4.3	Fontes de informação	35
4.4	Instrumentos e materiais de coleta de dados	36
4.5	Procedimentos éticos da pesquisa.....	37
4.6	Riscos e benefícios da pesquisa	38
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVA-INTERPRETATIVA.....	40
5.1	Quais os elementos que contribuem para o processo de judicialização nos espaços escolares na visão dos educadores	42
5.1.1	Ausência familiar	44
5.1.2	A ausência formativa da comunidade escolar	46
5.2	Propor ações mediadas pelo psicólogo escolar que problematizem o processo de judicialização da educação.....	47
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
	REFERÊNCIAS.....	53

APÊNDICE A – Termo de Anuência	60
APÊNDICE B – Termo de Anuência do CSPA.....	61
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	62
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os professores.....	64
APÊNDICE E – Quadro de análise do roteiro de entrevista.....	65
APÊNDICE F – Quadro de análise com base nos objetivos da pesquisa..	72

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar na trajetória de vida percorrida até a escolha pela Psicologia Escolar remete-me, imediatamente, aos meus anos enquanto estudante da Educação Básica. O meu processo de escolarização se deu em instituições públicas de ensino, nas quais pude vivenciar cotidianamente as riquezas das relações sociais estabelecidas com colegas de diversas etnias. Nesse espaço público de ensino, também presenciei as consequências da falta da estrutura física para a promoção do ensino e aprendizagem, da falta da merenda escolar de qualidade e da falta de investimento em formação de professores. Os educadores, nesse contexto escolar, sentiam-se desvalorizados, desmotivados e amedrontados com o cenário de violência na escola, e essa situação era agravada pelos baixos salários, que os impeliam a fazer “cotinha” para completar a passagem de ônibus para retornarem para casa, cena a que assisti na escola por diversas vezes.

Durante a graduação, em uma instituição particular, vivenciei e senti as desigualdades sociais no meu cotidiano. A realidade era outra: muitos com nada e poucos com muito. Não demorei muito pra identificar que eu estava num ambiente elitizado. Nesse período, eu já estava no mercado de trabalho, pois ingressei numa empresa do polo industrial de Manaus quando ainda cursava o primeiro ano do ensino médio. Eu era a “aluna que trabalha no distrito”. Poucos sabiam como eu realmente me chamava. Foram inúmeras as dificuldades para permanecer na instituição: cansaço físico, falta de recursos pra custear xerox, livros, falta de dinheiro para o transporte, mensalidades atrasadas, entre outros fatores. Essa era a minha realidade, no entanto, existiam outras, piores, e com o tempo, o sentimento de injustiça só se agravava. As desigualdades estavam muito próximas a mim e eu não avistava nenhuma possível forma de atuação para mudar esse cenário.

No último ano de graduação, tive contato com uma escola pública de ensino fundamental por meio do estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional. Ao longo das relações estabelecidas com os estudantes e com a comunidade escolar, percebi que a escola é um lugar onde o sujeito tem a possibilidade de mudar essa situação e, conseqüentemente, o mundo a sua volta. Desde então, encontrei o meu lugar. Nessa escola, a equipe de estagiários desenvolveu dois projetos interventivos. No primeiro projeto, intitulado “Os sentidos

atribuídos ao uso de drogas”¹, observou-se que, ao compartilharem suas experiências e histórias, marcadas por sentimento de medo e exclusão, os alunos vivenciaram um processo de amadurecimento sobre o tema. Na segunda atividade, direcionaram-se as ações para o contexto de violência dos alunos². A partir desse projeto, constatou-se uma série de situações marcadas por violência, negligências, punições e ameaças. Frente a esses resultados encontrados, observou-se o que já havia sido defendido por Sant’Ana, Euzébio Filho e Guzzo (2010) quando afirmaram que o entendimento da escola deva ser integral, uma vez que sua compreensão vai para além do ambiente institucional e amplia-se em análise para um contexto social, o que inclui as famílias, os diferentes atores e os dispositivos que compõem a comunidade como um todo. Sob essa perspectiva, é importante que a psicologia tenha como pressuposto básico o sujeito em sociedade e as relações que se estabelecem nesses múltiplos encontros e desencontros.

Diante dessa experiência, iniciei de forma mais intensa o meu compromisso ético e político com aqueles que estão à margem de um sistema totalmente excludente, sofrendo diretamente as consequências de um modelo econômico neoliberal, o que só corrobora as crescentes desigualdades sociais. A comunidade escolar tem demonstrado preocupação com as diversas manifestações de violência que estão ocorrendo dentro dos espaços educativos. É importante considerar que a escola é uma instituição social constituída por pessoas das mais diversas realidades sociais, econômicas e culturais, logo, além de ter o poder institucionalizado de zelar pela vida dos seus alunos, ela também pode representar um poderoso instrumento de perpetuação de violências, preconceitos e desigualdades.

Em se tratando da perpetuação da violência, Martín-Baró (2015) a entende como um fenômeno psicossocial resultante de um processo histórico. Para o referido pesquisador, quando se aplica uma força, ainda que seja de ordem física, ela é efetivada pelo homem, que é de natureza histórica. Portanto, a complexidade desse fenômeno deve ser analisada a partir das práticas sociais, ideológicas e históricas nas quais o sujeito se encontra inserido.

¹ Trabalho apresentado na 46ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), no ano de 2016, intitulado “Adolescentes em situação de vulnerabilidade social: experiência de intervenção na escola” desenvolvido por Mylane Lima de Brito Araújo, Thatyanny Gomes Fernandes e Adinete Sousa da Costa Mezzalira.

² Trabalho apresentado no IX Colóquio de Psicologia Escolar, no ano de 2017, intitulado “Violência e suas conexões: um desafio no cotidiano escolar”, desenvolvido por Thatyanny Gomes Fernandes, Mylane Lima De Brito Araújo e Adinete Sousa da Costa Mezzalira.

O que esse pesquisador explica é que a violência tem um componente psicológico e social. Por exemplo, quando se analisa a legitimação social de uma violência numa determinada sociedade, deve-se compreender que o seu uso e justificativa – quando aceitos e compartilhados socialmente – serão internalizados pelo sujeito. Assim, apresenta-se uma justificativa cultural para a prática da violência que é assumida no nível pessoal e mantida socialmente. Nesse caso, entende-se que a violência se manifesta em diferentes níveis (interpessoal, grupal, social, cultural, etc) e atinge diferentes áreas da vida cotidiana (família, escola, comunidade, etc).

O fenômeno da violência testemunhada e vivenciada por esse autor em seu país de origem contribuiu para que ele lançasse um olhar crítico para as contribuições teórico-práticas da Psicologia no contexto latino-americano. Martín-Baró (1996) enfatizava que a Psicologia precisava ser construída sob os problemas reais da vida cotidiana, partindo das dores, da realidade e das aspirações do próprio povo e comprometendo-se com a desideologização da vida cotidiana, pois somente assim os problemas sociais que atingem as maiorias populares seriam compreendidos em sua complexidade.

Nas escolas, tem-se observado o interesse de políticos, gestores e educadores na busca de formas alternativas de “resolução de conflitos” com vistas a enfrentar as diversas manifestações de violência. Algumas instituições educacionais brasileiras têm adotado as práticas restaurativas³ para gerir conflitos e prevenir a violência. Essas práticas alavancaram o crescimento da ação do poder judiciário dentro dos espaços escolares.

Para dar uma resposta a essas demandas, a escola acaba recorrendo às instâncias jurídicas numa tentativa de regular os comportamentos considerados problemáticos. Sob essa ótica, instaura-se, nessas instituições, o que é chamado de Judicialização do processo educativo, que de acordo com Chrispino e Chrispino (2008), caracteriza-se pela ação da Justiça no contexto educativo, ou seja, é a expansão judicial no território escolar, que se realiza pela intervenção em situações

³ Denominam-se práticas restaurativas a ação adotada para os encontros de mediação de conflito na escola. Ou seja, nos tribunais em que Justiça Restaurativa é implementada, ao receber um processo judicial, o juiz avalia o caso e de que modo as partes afetadas podem ser convidadas a tentar reconstruir relações. Voluntariamente, aqueles que aceitam participar do processo são acompanhados por profissionais específicos, que visam promover a busca pelo diálogo, no qual vítima e agressor têm a oportunidade de falar sobre a motivação do crime, as sequelas e sentimentos, com o objetivo de resgatar as relações atingidas e evitar a reincidência (DA CRUZ, 2016).

que emergem no chão da escola, resultando em diversas tentativas de regular a vida e os comportamentos considerados “desviantes”.

Uma das possíveis razões para explicar esse fenômeno é a visão histórica que coloca a escola numa posição doutrinadora e disciplinadora. Nesse sentido, Heckert e Rocha (2012) chamam atenção para as dificuldades que a escola vem enfrentando diante das transformações sociais contemporâneas, o que resulta no não cumprimento das funções disciplinares que lhe foram atribuídas ao longo dos tempos.

Nessa perspectiva, o judiciário, que antes exercia um poder periférico, distante e inacessível aos leigos, na atualidade se mostra como instituição central, sendo a esfera de maior potência e relevância para resolver conflitos e assegurar direitos. A lógica penal, então, passa a ser vista como única alternativa para conter e resolver situações conflituosas que ocorrem nas escolas. Os professores e gestores, cansados de atuar em um sistema educativo opressor, passam a agir considerando a possibilidade do que pode ou não virar um questionamento jurídico e/ou administrativo. Logo, sob a constante tensão na busca de evitar ao máximo um processo, pautam suas ações numa vida calculada, correta, produzida num jogo de legalidade versus ilegalidade.

Com o objetivo de compreender como essa discussão tem ocorrido no âmbito acadêmico, foi realizada, em 2018, uma pesquisa bibliográfica no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tendo como palavras-chave: “Judicialização” e “Escola”. Foram encontrados 146 artigos publicados entre 2002 a 2018. Desse total, apenas 14 artigos estavam indexados nas áreas de Educação e Psicologia, o que indica a necessidade de um aprofundamento e desenvolvimento de maiores estudos na área. Ao final, foram lidos os resumos dos 14 artigos, buscando-se identificar aqueles que tratavam dos processos de Judicialização na Educação. A partir dessa leitura, restaram 10 produções.

Com base nos artigos que foram analisados, constatou-se que o poder judiciário vem majoritariamente conduzindo, identificando e criando estratégias de solução para os problemas que permeiam as relações escolares. Essa situação exclui os principais agentes de mudanças nas tomadas de decisões na escola: os alunos, os profissionais da educação, a família e a comunidade escolar. As produções também indicaram uma lacuna na formação de professores a respeito de questões legais que envolvem o seu fazer profissional, o que contribui para uma série de ações judiciais promovidas por alunos e familiares no âmbito escolar.

Em se tratando da Judicialização nas escolas de Manaus, de acordo com dados apurados no Tribunal de Justiça do Amazonas (TJAM) num levantamento sobre o número de processos em que a escola está implicada direta ou indiretamente, foram encontradas, no período de 2017 a 2018, dos 91031 casos de ações em curso, 106 ações em que a escola é a parte ativa, como ré ou autora.

Segundo os dados apurados, em relação às ações mais frequentes nesse mesmo período envolvendo as escolas da rede Estadual e Municipal de Ensino, estão as ações penais de violência – de ordem física e sexual – contra a criança e o adolescente com solicitação de execução de medidas de proteção. Essas ações apresentam um grave problema e, em alguns casos, os pais e/ou responsáveis são chamados para responder judicialmente por suas omissões e práticas que atentam contra a vida e a segurança das crianças. Logo, nesses casos, a intervenção da justiça demonstra-se essencial e necessária, com o propósito de resguardar o bem maior que é a vida das crianças.

É possível observar, com base nessas informações, que muitas das ações interventivas são imprescindíveis e precisam ser tomadas, tendo em vista a segurança e proteção integral da criança e do adolescente. Contudo, torna-se necessário discutir as diversas tentativas de regular a vida e a escola através das instâncias judiciais, visto que poucos são os trabalhos que problematizam esse fenômeno. Construir esse caminho refletindo de maneira coletiva com a escola oportuniza uma ação preventiva e participativa.

Para essa pesquisa, portanto, delimitou-se como objetivo geral: verificar as percepções dos professores a respeito do processo de judicialização da educação. Para analisar essas informações e discutir os resultados obtidos, os fundamentos foram construídos buscando articular os elementos teóricos a partir de três eixos, a saber:

- a) a função social da escola no processo de conscientização do sujeito;
- b) a judicialização dos conflitos escolares existentes no processo educativo, e;
- c) a Psicologia Escolar problematizando o uso da judicialização na resolução dos conflitos escolares.

Os eixos não têm a pretensão de esgotar um tema tão complexo, mas fazer uma abordagem introdutória mediante os objetivos propostos.

No primeiro eixo, apresenta-se a escola em suas diversas transformações sociais e culturais, oriundas das novas configurações sociais que permeiam esses espaços. O segundo eixo traz a intensificação da criminalização das ações, da vigilância aos comportamentos ditos desviantes nos espaços educativos, bem como a demanda crescente por punição, numa tentativa de judicializar e disciplinar a vida. E, por fim, o terceiro eixo apresenta a psicologia escolar como promovedora de estratégias de enfrentamento a fenômenos que já estão cristalizados nos espaços educativos, potencializando novas formas de atuação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A função social da escola no processo de conscientização do sujeito

A promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes na nossa sociedade é um assunto que tem convocado a participação e o envolvimento de diversas áreas de estudo, tais como: educação, direitos humanos, psicologia, sociologia, entre outras. Essa análise interdisciplinar sobre o desenvolvimento humano ajuda a compreender como as organizações sociais, as instituições e a comunidade têm afetado o desenvolvimento do sujeito.

No que concerne às instituições de educação, Freire (1969, 1980, 1987) – baseando-se nos pressupostos ontológico, epistemológico e metodológico do materialismo histórico dialético acerca da humanização do homem – explica que a educação exerce um importante papel no processo de desenvolvimento humano. Para esse pesquisador, educar “é construir gente”, portanto, o ato de educar é humanizar. A escola, nesse sentido, poderá promover a humanização do homem quando o convida a problematizar sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o meio que o cerca. Isto é, o ser humano, ao refletir sobre o seu próprio processo de humanização, descobrirá – por meio da ação e reflexão – a sua incompletude e a sua capacidade de se modificar. Assim, humanizar-se é conscientizar-se de que se é um ser em constante processo de autoconstrução e que tanto o homem quanto o meio social estão sempre em processo de superação e transformação. Desse modo, nenhuma condição – individual ou social – é imutável e completa, ou seja, ela estará permanentemente aberta a novas formas de ser e viver.

A escola, portanto, pode potencializar mudanças significativas tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Dentro de uma função social, os espaços educativos podem ser visualizados como um lugar de “resistência, de transformações e como um instrumento de luta” (SILVA, 2017, p. 46) contra uma realidade social marcada por relações opressivas, preconceituosas, violentas e desiguais.

Para fomentar esses espaços de enfrentamento e oposição, a educação deve almejar o desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade para poder conhecerem-na e transformá-la. De acordo com Freire (1987, 2008), a educação voltada para a construção de uma consciência crítica pressupõe uma

perspectiva dialética, que concebe a realidade como algo mutável e suscetível a transformações ao longo do percurso histórico.

Esse processo de conscientização, segundo Martín-Baró (1996), apresenta três dimensões fundamentais. São elas:

- a) o ser humano transforma-se ao mudar a sua realidade – ação realizada por meio do diálogo;
- b) o sujeito, ao decodificar o seu mundo, entra em contato com os mecanismos que o desumanizam e o oprimem, promovendo uma práxis mais crítica, que possibilita novas consciências, e;
- c) os novos saberes do sujeito fazem com que ele saiba mais sobre si e sobre sua realidade, tornando-o mais seguro para agir e transformar o seu entorno.

Logo, a partir dos pressupostos de Freire (1980, 1987) e Martín-Baró (1996), entende-se a conscientização como um processo que convocará o sujeito a conhecer, superar, transformar e construir novas trajetórias de vida. Dentro dessa perspectiva de conscientizar para gerar novas possibilidades e/ou formas de viver a fim de garantir o bem-estar individual e social, a educação manifesta-se como potência para modificar o cotidiano da comunidade escolar – composta por alunos, professores, famílias, representantes, entre outros integrantes.

A educação vivencia um desmonte em nossa sociedade, pois esta continua negligenciando as condições sociais, emocionais e econômicas dos estudantes. Para Freire (1987), a educação que desconsidera a realidade de seus estudantes e atua dentro de uma perspectiva de “depositar” conhecimentos – em que o professor ocupa o lugar de apenas transmissor do saber – impede o sujeito de ter consciência de sua condição como ser histórico e capaz de provocar mudanças. Por isso, tem-se observado, em diversas pesquisas, como as de Patto (1990, 2005, 2007), por exemplo, que a educação conteudista, acrítica e descontextualizada oferecida às crianças/adolescentes pobres provoca a reprovação, a evasão escolar e culpabiliza o estudante pelo “fracasso escolar”.

A educação, quando é operada para validar, reproduzir e valorizar práticas sociais fundamentadas na meritocracia – quando se defende que o sujeito é capaz de prosperar com base nas suas capacidades, independente da estrutura social –, intensifica a segregação e a exclusão escolar. Por isso, a escola – e de forma mais ampla, a comunidade escolar – que está comprometida com o desenvolvimento

psicossocial de seus integrantes necessita manter-se em constante reflexão crítica sobre as concepções ideológicas que sustentam as bases da desigualdade social, bem como provocar ações de enfrentamento a esses princípios perversos e injustos.

Como bem explica Freire (1980, 1987), a consciência crítica deve ser acompanhada da práxis – ação e reflexão –, na qual o sujeito identifica os elementos opressores da sociedade e se compromete a modificá-los por meio de práticas coletivas dialógicas dentro de espaços democráticos.

Compete, então, à escola a função social de promover práticas educativas que valorizam a autonomia, a descentralização, a coletividade e a capacidade de transformação humana, buscando meios de romper com práticas que subjagam o sujeito e que estão amparadas em concepções individualistas, centralistas e fatalistas.

Atuando numa perspectiva de desenvolvimento psicossocial do sujeito, a escola desempenha um papel social fundamental para o processo de emancipação humana. Emancipar-se, no sentido proposto por Martín-Baró (1996) e Freire (1980), não é uma tarefa individual, mas coletiva, e significa, de forma geral, tornar-se crítico da realidade na qual se está inserido, implicar-se com seu contexto, agir com responsabilidade, refletir sobre as próprias ações, reivindicar os seus direitos nas relações com os outros seres sociais e também buscar e garantir os direitos de todas as pessoas.

Assim, as pesquisas de Guzzo e Euzébio Filho (2005), Penteadó e Guzzo (2010), Carvalho, Meireles e Guzzo (2018) e Guzzo *et al.* (2018) indicam uma educação emancipadora alicerçada na participação da comunidade escolar para a resolução das demandas que se manifestam no contexto educativo. Tal atuação visa, constantemente, romper com uma educação amordaçada diante de situações e ações cotidianas que disseminam a violência, a classificação, a normatização e a patologização dos sujeitos.

Em geral, pode-se afirmar que modificar o cenário educacional brasileiro demandará da comunidade escolar ações coletivas firmadas nos ideais de conscientização, emancipação, libertação e enfrentamento dos elementos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais que estão impedindo a concretização de uma educação pública, laica, socialmente referenciada, inclusiva e de qualidade.

2.2 A judicialização dos conflitos escolares existentes no processo educativo

O contexto educacional brasileiro, ao longo do tempo, tem sido marcado por contradições, ameaças e cobranças da sociedade sobre o papel social da escola e a forma como deve ocorrer o processo educativo. A cada momento histórico, os fenômenos psicossociais – como a violência, por exemplo – têm assumido diferentes formatos e convocado as instituições escolares a proverem recursos diários para resolverem os problemas que se apresentam no seu interior.

A escola, diante desse processo acelerado de mudanças, apresenta uma postura mais remediativa do que preventiva. Assim, diante de situações que envolvam relações conflituosas – baseadas no medo, perigo e/ou desobediência –, os profissionais da educação buscam por técnicas, avaliações ou contenções de comportamentos para prover segurança nesse contexto.

Dessa forma, as ações de controle se justificam pela insegurança das pessoas, e a gestão da vida passa a se operacionalizar pautada nessa insegurança. A necessidade de amparo legal para fundamentar essas ações na escola vem acentuando o aumento da presença de instâncias judiciais e/ou policiais na resolução dos conflitos escolares. Essa nova perspectiva faz parte de um conceito chamado Judicialização do processo educativo.

A judicialização é um tema recente, que começou a ser estudado por Tate e Vallinder em 1995 – com publicações de trabalhos apenas em 1995 – em relação à área da política. Nesses trabalhos, eles afirmavam que o conceito da Judicialização estava intimamente ligado a atribuições de poder. Em seguida, outros estudos surgiram discutindo a temática sob um viés mais crítico em outros contextos, como na saúde – problematizando sobre o acesso à medicação e leitos em hospitais – e na educação – buscando a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴ e da Constituição Federal de 1988 (CHRISPINO; CRHISPINO, 2008; CURY; FERREIRA, 2010).

No que concerne à Educação, as novas configurações sociais que vêm se apresentando nos conflitos escolares modificaram a representação que a escola

⁴ O ECA é uma importante ferramenta política, histórica e efetiva, que surge como uma iniciativa para dar continuidade à garantia de direitos ao propagar a proteção integral das crianças e dos adolescentes, sem esquecer de considerar a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e assegurando formas distintas de proteção, com conquistas de direitos coletivos e individuais.

possuía da indisciplina e ela passou a nomear a reconhecer esse comportamento como ato infracional. Diante dessa configuração, a escola tem acionado o Conselho Tutelar, a Polícia Civil ou Militar e o Ministério Público e Poder Judiciário para resolver os problemas escolares (GOETHEL; POLIDO; FONSECA, 2020). Vale mencionar que esses comportamentos considerados desviantes à ordem instituída são interpretados, na maioria das vezes, como demandas psiquiátricas⁵, jurídicas ou, simplesmente, como casos de polícia.

Pode-se inferir, com base nas ideias de Chrispino e Chrispino (2008), que esse crescimento e disseminação da ação do poder judiciário dentro dos espaços escolares deve-se, também, à ausência formativa dos profissionais da educação para lidarem com as novas demandas sociais que envolvem os diversos integrantes da escola – professor, família e estudante. Essa ausência formativa, portanto, intensificou a busca por meios legais para se enfrentar o problema em vez de se instituírem propostas educativas de enfrentamento.

É importante considerar também que a judicialização envolve a transferência de poder de decisão – da representatividade que é da escola e de seus representantes – para as instâncias judiciais e tribunais. Neves *et al.* (2015) indicam que, na atualidade, há uma procura pela ampliação de leis e determinações penais como meio de governar as condutas. Cada vez mais a lógica dos tribunais se estende às relações cotidianas da sociedade. O judiciário, portanto, parece ter se transformado em única alternativa para a qual se dirigem todas as tensões e desentendimentos. Assim, as leis se transformam na linguagem dessa mediação, e esses dispositivos de controle provocam novas formas de assujeitamento.

Por isso, Heckert e Rocha (2012) explicam que a expansão da ação judicial no contexto educativo reforça políticas de medo, de ameaças e de punição. Para as autoras, a escola tem funcionado a partir de estratégias de enfrentamento que criminalizam ou remetem ao campo jurídico temas diversos e de origens distintas, o que resulta em condenações das mais variadas. Logo, a lógica judicial passa a permear o cotidiano escolar com a promessa de manter a ordem e o funcionamento das regras.

⁵ Diante de problemas e dificuldades identificadas como transtornos e distúrbios do comportamento, tem ocorrido um aumento no encaminhamento dessas demandas para a área da saúde e o uso do medicamentos para resolver o problema, buscando-se soluções instantâneas. Logo, a medicalização aparece como possibilidade de intervenção, cumprindo o papel de eliminar os sintomas aparentes que causam sofrimentos (BRAGHINI, 2016).

Sobre esse assunto, segundo Amado (2014), a prática da escola de anular-se diante de situações que emergem do seu cotidiano, colocando a justiça como solução dos conflitos escolares, tem reforçado os discursos com ênfase na necessidade de mais leis que regulamentem a vida. E aqui, considera-se importante pensar que criminalizar ou convocar o aparato repressivo para administrar problemas que a própria escola produziu é decretar sua falência como instituição educativa.

Um dos órgãos de proteção das crianças e dos adolescentes que estão servindo como instrumentos de punição e ameaça às famílias pela escola é o Conselho Tutelar. Esse órgão tem como função zelar pelo cumprimento dos direitos da infância e do adolescente previstos no ECA, no entanto, segundo Weber e Guzzo (2006), o Conselho tem sido utilizado pela escola dentro de uma perspectiva de policiamento e vigilância de comportamentos das crianças e das famílias. Por essa razão, Goethel, Polido e Fonseca (2020) pontuam que o Conselho Tutelar se apresenta muito mais como um dispositivo de triagem de casos para analisar as situações que seriam transformadas ou não em processos judiciais do que propriamente uma instância de proteção e de garantia de direitos.

O uso dos órgãos de proteção às crianças e adolescentes como forma de “manter a ordem” está muito atrelado à história de intervenções da assistência a esse público. Para Crestani e Rocha (2018), as regulamentações criadas pelo governo com o intuito de responder às demandas sociais de violência, negligência e de “criminalidade” tinham como intencionalidade não apenas preservar as crianças/adolescentes que estavam sob sua tutela, mas também de proteger a sociedade frente às crianças/adolescentes vistos como perigosos.

Essas intenções presentes nos textos institucionais – de forma explícita ou implícita – refletem diretamente no dia a dia da escola, onde é possível observar tanto o seu papel de proteger e assegurar os direitos das crianças quanto o de vigiar, controlar e disciplinar a vida dos estudantes, das famílias e dos educadores.

Frente a essa confusão de papéis, os equipamentos públicos de proteção às crianças e adolescentes – tais como: Conselho Tutelar, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS e CREAS), entre outros – precisam desenvolver com e na escola diálogos críticos sobre a sua função social na sociedade. As autoras Sant’Ana, Costa e Guzzo (2008) têm afirmado a importância do trabalho em rede como forma de superar e enfrentar os conflitos escolares e ressaltam que essa equipe composta por psicólogos escolares, pedagogos, assistentes sociais, conselheiros, entre outros,

precisa atuar dentro de uma prática destituída do caráter moralista, preconceituoso e discriminatório.

2.3 A Psicologia Escolar problematizando o uso da judicialização na resolução dos conflitos escolares

A Psicologia Escolar surgiu no Brasil na década de 1960 com a proposta inicial de atender as crianças com dificuldade de aprendizagem dentro de uma concepção de normatizar, medir, classificar e adaptar os sujeitos. Nesse período, cabia à escola encaminhar os estudantes para o serviço de psicologia e aos psicólogos produzir laudos e diagnósticos centrados no aluno-problema, sem considerar o contexto e sob o viés biologicista acerca de toda e qualquer dificuldade de aprendizagem (MARINHO-ARAÚJO, 2014; PATTO, 1990).

Patto (1990) destacou a exclusão que esse tipo de ação do psicólogo ocasionou no processo de escolarização de crianças e adolescentes, sobretudo naquelas de classes subalternas. Para essa pesquisadora, os psicólogos compreendiam o processo de desenvolvimento a partir dos parâmetros de normalidade e anormalidade esperados dentro de um padrão social estabelecido. Dessa forma, muitas crianças e adolescentes foram diagnosticados como portadores de deficiências e/ou distúrbios por não conseguirem se adaptar aos padrões exigidos pela escola.

Essa característica elitista do profissional de Psicologia é um elemento muito pautado nos movimentos de crítica acerca da ação simplista, individualista e seletista frente aos problemas sociais. As mudanças que vêm ocorrendo no cerne da Psicologia têm exigido um compromisso ético-político desse profissional.

Tassara e Ardans (2007) asseveram que no momento em que é possível realizar uma crítica que seja capaz de desconstruir as ideologias engessadas na sociedade, é possível resgatar a consciência social e histórica das relações humanas. É desse movimento que advém o papel ético-político da psicologia e a necessidade de construir alternativas para que essa profissão deixe de ser instrumento de poder e de submissão dos sujeitos às normalidades pré-estabelecidas. Assim, faz-se necessária uma nova psicologia, que assuma um compromisso de envolver os fenômenos políticos, históricos e sociais que permeiam a realidade, apresentando assim possibilidades e intervenções que tenham caráter crítico e emancipatório.

Esse envolvimento com as causas sociais tem sustentado a construção de uma Psicologia Crítica. Para Parker (1999), a ciência psicológica, ao observar que são as estruturas de poder que alienam e fragmentam os sujeitos em classes, rompe com a Psicologia Clínica tradicional e valoriza os movimentos sociais que visualizam a emancipação política e social. A partir disso, a Psicologia inicia um novo modo de fazer e se pensar, que considera as estruturas de poder e oferece diferentes formas de interpretar e atuar sobre os fenômenos psicossociais.

Dentro dessa perspectiva de Psicologia Crítica, pode-se citar a Psicologia da Libertação, desenvolvida por Martín-Baró (1988, 1996, 2003, 2011). Esse pesquisador reconhece a necessidade e a importância de a Psicologia se colocar como ferramenta de transformação social e não como instrumento de dominação a serviço da opressão e da exclusão do povo marginalizado. Essa perspectiva teórica surge a partir da Teologia da Libertação, que busca a libertação do povo e luta contra todas as práticas hegemônicas que insistem em manter o *status quo* da sociedade.

Para isso, Martín-Baró (1996, 2011) preconiza o resgate do realismo crítico em detrimento de um idealismo metodológico, ou seja, ele defende a busca pelo reconhecimento dos aspectos históricos que impactam a vida dos povos marginalizados e pelo abandono de práticas que naturalizam questões e fenômenos de ordem social sem desconsiderar os sujeitos implicados nesse processo. Isto é, a investigação psicológica ou o "quefazer" do psicólogo deve ir além do âmbito individual e deve confrontar os fatores sociais nos quais se materializa a individualidade humana.

Os pesquisadores Vieira e Ximenes (2008), baseados nessa perspectiva da Psicologia da Libertação, apresentam três elementos relevantes e essenciais para a prática do psicólogo, a saber:

- a) noção de sujeito;
- b) diálogo, encontro e problematização, e;
- conscientização.

No que se refere ao primeiro conceito, o sujeito é compreendido como ser histórico e em constante processo de mudança, pois à medida que transforma a sua realidade, também transformará o seu processo de humanização. Na abordagem do segundo elemento – o diálogo, o encontro e a problematização –, evidencia-se a potência dialógica de um encontro democrático, em que todos e todas têm espaço para compartilhar e problematizar sobre sua forma de viver no mundo por meio da

reflexão e ação. E por último, encontra-se a conscientização, que, segundo Freire (1980), é o desvelamento da realidade cujas estruturas de opressão e dominação a pessoa se identifica como um ser capaz de modificar. Ressalta-se que esse processo de transformação e de superação da realidade acontecerá no âmbito individual e coletivo.

Tendo como base essas referências para se pensar a prática do psicólogo escolar, torna-se necessário refletir sobre a ação desse profissional dentro de uma perspectiva psicossocial. No que se refere ao processo de problematizar a judicialização dos conflitos escolares que ocorrem durante o processo do aprender, torna-se imprescindível que, na escola, o psicólogo atue em conjunto com a equipe escolar, por meio de encontros coletivos e democráticos, contemplando os elementos históricos das políticas-públicas de proteção às crianças e adolescentes, problematizando a responsabilidade do Estado, da escola, da família e do estudante e fomentando os processos de conscientização e emancipação humana.

No campo das políticas públicas, ainda é primordial a politização da psicologia e o uso de seus conhecimentos a favor dos trabalhadores e dos povos oprimidos como ferramenta para contribuir para a emancipação humana (MARVAKIS, 2011). Nesse sentido, enxerga-se a importância de o psicólogo trabalhar com a garantia de direitos dos cidadãos ao incentivar a participação destes na criação de uma sociedade diferente.

No que se refere à ação do psicólogo escolar problematizando demandas consideradas individuais como responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo, Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) explicam que, quando as demandas são individualizadas e transformadas em demandas particulares, elas reforçam a ideia de que devem ser resolvidas pelos próprios sujeitos/família. Os profissionais da educação, portanto, sustentados por essa concepção de culpabilização do estudante, isentam-se de sua responsabilidade educativa e inserem a prática dos encaminhamentos dos alunos-problemas.

Pode-se inferir que a culpabilização do estudante está assentada em uma concepção de sujeito desvinculada do contexto social e sustentada nos padrões hegemônicos de normalidade e anormalidade. Essa questão vem endossando a exclusão escolar e, nesse caso, o psicólogo escolar deve romper com práticas de ajustamentos sociais e produzir atividades coletivas que problematizem os elementos

históricos, sociais, econômicos e culturais que vêm se manifestando nos comportamentos dos alunos.

Diante disso, o psicólogo escolar deve atuar como um agente facilitador no processo de conscientização dos alunos. Esse processo se dá por meio de uma diálogo horizontalizado que contribui para:

- a) a elaboração e problematização do projeto político-pedagógico (SANT'ANA; GUZZO, 2014);
- b) a compreensão de sujeito atrelada ao contexto social (GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2016);
- c) a importância de ativar um trabalho humanizado e democrático e em diálogo com os órgãos de proteção às crianças e adolescentes (MEZZALIRA; GUZZO, 2015; SANT'ANA; COSTA; GUZZO, 2008);
- d) o reconhecimento da diversidade humana (GOMES; SILVA; ALFREDO, 2018), e;
- e) o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos em oposição “aos problemas escolares” que, em muitas vezes, são judicializados.

Além dessas ações, pode-se acrescentar outras atuações que adquirem um contorno mais amplo e diversificado e que são capazes de contextualizar e compreender os fenômenos psicossociais presentes no processo de judicialização dos conflitos escolares.

3 OBJETIVOS DA PESQUISA

3.1 Objetivo geral

Investigar como os(as) professores(as) de uma escola pública compreendem o processo de judicialização da educação.

3.2 Objetivos específicos

- a) averiguar os elementos que contribuem para o processo de judicialização nos espaços escolares na visão dos(as) educadores(as);
- b) propor ações mediadas pelo psicólogo escolar que problematizem o processo de judicialização da educação.

4 METÓDO

Este trabalho apoia-se no materialismo histórico-dialético, pois não concebe a construção do conhecimento como resposta passiva da realidade, mas como um resultado da práxis humana. Nessa perspectiva, compreende-se que é o fator dialético que nos leva a acreditar que a realidade concreta não é estática e que “o conflito de contrários faz avançar a realidade num processo histórico de transformação progressiva constante, tanto evolucionária como revolucionária” (ALVES, 2010, p. 5). Ou seja, a dialética presume as várias possibilidades de mudanças e interações existentes, promovendo a ampliação do olhar do que é meramente aparente para a inclusão de elementos processuais e históricos.

Essas questões apresentam-se na psicologia histórico-cultural de Vigotski (2007), que propõe três vertentes metodológicas, a saber:

- a) analisar os processos;
- b) explicar o fenômeno, e;
- c) averiguar o “comportamento fossilizado”.

A primeira vertente diz respeito à importância de considerar o processo de constituição do “objeto” de estudo dentro da dimensão histórica da investigação, ou seja, faz-se necessário analisar a historicidade do fenômeno que se encontra em constante mudança. O segundo fundamenta-se nos princípios da dialética, pois quando sugere a explicação, ao invés da simples descrição, o autor já compreende que a aparência dos fenômenos não coincide com a essência, logo, é necessário ir além do evidente. E, por fim, investigar o “comportamento fossilizado” significa ir à gênese do fenômeno investigado, visto que alguns processos tornaram-se mecanizados e naturalizados na conduta humana, passando despercebidos na análise do fenômeno.

4.1 Contexto e cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental II, na cidade de Manaus, Amazonas (AM), onde são desenvolvidas atividades de estágio, extensão e pesquisa coordenadas pela profa. Dra. Adinete Mezzalira. Os projetos envolvem alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do

Amazonas (UFAM) e profissionais e alunos de outras instituições envolvidos com a Psicologia escolar e educacional.

Mediante as diversas ações desenvolvidas junto à escola e à comunidade, as pesquisadoras Araújo, Fernandes e Mezzalira (2016) observaram, através da análise de 30 Diários de Campo, que a realidade vivida pelos estudantes era marcada por uma série de dificuldades cotidianas, como o desemprego dos pais, a segregação espacial da pobreza, tão presente no contexto brasileiro, a exclusão e violência. Ainda segundo as autoras, a

[...] comunidade, vivia um contexto de precárias condições sociais, que estavam estritamente ligadas a instáveis condições de alimentação, saúde e escolarização, o que tornava-se frequente nos relatos dos alunos, histórias acerca de envolvimento com drogas e atos infracionais. (ARAÚJO; FERNANDES; MEZZALIRA, 2016, p. 84).

Com uma atuação de mais ou menos quatro anos na referida escola, a equipe já desenvolveu diversos projetos e intervenções voltados para o enfrentamento da violência, condições de negligência, pobreza, vulnerabilidade social, bem como para a criação de espaços para formação de professores, de modo que a escola seja efetivamente um lugar promotor do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Todas as ações se davam através da observação participante nas salas de aula, do acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, da realização de oficinas temáticas nas turmas pré-estabelecidas, da participação na reunião de pais e mestres, da formação continuada de professores e do desenvolvimento de atuações em rede. Para uma melhor compreensão acerca dos resultados dessas intervenções, apresentarei por ano os trabalhos desenvolvidos na instituição, bem como os trabalhos provenientes dessas ações interventivas que foram publicados.

4.1.1 Primeiro ano: 2016

Aqui, foi um marco. No nosso primeiro contato com a escola, foi necessário estabelecer uma série de conversas com a gestão e fazer uma observação em campo para que entendêssemos a dinâmica da instituição e o foco das intervenções. Nesse período, o gestor solicitou que trabalhássemos com uma turma que, segundo ele, era

“*problema*” e tinha alto índice de “*alunos marginais, que traficam e usam drogas*”. A referida turma era um sexto ano.

Esse ano foi extremamente importante para que conhecêssemos bem de perto a realidade vivida pelos estudantes. Nesse sentido, implantamos o Projeto Monitor, no qual semanalmente um(a) aluno(a) nos ajudava na construção das atividades e auxiliava o professor nas atividades pedagógicas. Esse projeto foi essencial para aproximar a turma ao corpo docente da escola. Durante esse ano, realizamos uma oficina sobre drogas, a partir dos seus sentidos e significados para os estudantes. Fundamentados nesses ações, publicamos os seguintes trabalhos:

- a) Do portão para dentro e do portão para fora: a vida dos alunos de uma escola pública (MEZZALIRA; ARAÚJO; FERNANDES, 2016), e;
- b) Adolescente em situação de vulnerabilidade social: experiência de intervenção na escola (ARAÚJO; FERNANDES; MEZZALIRA, 2016).

4.1.2 Segundo ano: 2017

Nesse período, continuamos os encaminhamentos decorrentes das observações no ano anterior. Realizamos uma oficina sobre violência ainda na turma de sexto ano, a fim de compreendermos como esse fenômeno estava presente no cotidiano dos alunos e qual a visão e os sentidos que eles construíam baseados nessas vivências. Com base nessa intervenção, escrevemos um trabalho intitulado “Violências e suas conexões: um desafio no cotidiano escolar” (FERNANDES; ARAÚJO; MEZZALIRA, 2017).

A nossa atuação era fundamentada numa relação de parceria com os professores. Nesse sentido, os docentes se sentiam seguros para procurar a equipe e conversar sobre suas dificuldades e inquietações. Nesses diálogos, os professores relataram as dificuldades encontradas na prática de ensino e aprendizagem acerca do processo de inclusão escolar no primeiro contato com alunos portadores do Transtorno do Espectro do Autismo. Conversamos com os docentes sobre a necessidade da formação continuada e a solicitação de apoio multiprofissional para responder a essa demanda. Baseados nessas observações, produzimos o trabalho denominado “Os desafios do primeiro contato com a educação inclusiva: relato de experiência” (ARAÚJO; FERNANDES; MEZZALIRA, 2017).

4.1.3 Terceiro ano: 2018

Diante do que foi observado nos anos anteriores, quando chegou esse momento, entendemos que era necessário que voltássemos as nossas ações para um trabalho formativo com os professores. Nesse sentido, no primeiro semestre, discutimos com os docentes, em oficinas interventivas, sobre a temática da diversidade sexual e gênero. No segundo semestre, as atividades desenvolvidas foram sobre as estratégias de intervenção diante do bullying. Nesse ano, a equipe fazia parte de um programa de extensão da UFAM, sendo composta por alunos de graduação, pós-graduação e colaboradores externos. Essas ações fundamentaram a escrita dos seguintes trabalhos:

- a) A bíblia diz que o homem nasceu para a mulher': diversidade sexual (MEZZALIRA *et al.*, 2018a);
- b) Trajetória escolar da população LGBT`S: visão de professores (MEZZALIRA *et al.*, 2018b), e;
- c) Bullying na escola: os desafios e estratégias da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do bullying (FERNANDES; LOIOLA; MEZZALIRA, 2018).

Essa forma de atuar da psicologia rompe com o modelo clínico e individualizante – prática profissional com um viés remediativo e curativo –, historicamente presente em nosso país desde a regulamentação da profissão. Em seu lugar, a psicologia crítica prevê intervenções de cunho preventivo e emancipatório, em que ocorre um comprometimento com a dimensão social dos contextos e realidades vividas.

Reitera-se que o presente trabalho será realizado em uma escola localizada em uma das regiões de mais alta vulnerabilidade da cidade, em uma área marcada por intensos conflitos em decorrência de rivalidade entre facções criminosas, disputa de território e tráfico de drogas. Dentre os tantos problemas que o lugar enfrenta, estão também os diversos problemas ambientais, saneamento básico precário, dificuldades de locomoção por conta da distância da região para área central da cidade, a violência e as desigualdades sociais.

Estão matriculados cerca de 334 alunos (com faixa etária entre 12 e 19 anos) na escola, a qual conta com um quadro profissional de 23 professores, uma diretora, duas pedagogas, uma secretária, 3 profissionais de suporte administrativo e 3

profissionais terceirizados (serviços gerais, zeladores e responsáveis pela merenda escolar). O seu funcionamento ocorre em dois turnos, matutino e vespertino.

O espaço físico da escola é marcado por um dos seus maiores impasses. Localizada em um terreno cedido por uma instituição religiosa, a escola sofre com salas de aula extremamente pequenas, com um corredor estreito, que dificulta a passagem de alunos em grandes quantidades. Ela possui 8 salas de aula, com carteiras seminovas, mesa do professor e ar-condicionado pequenos e velhos, não suprimindo a necessidade da instituição em tempos de intenso verão na cidade; um banheiro masculino e um feminino; um refeitório com três grandes mesas e bancos, quantidade insuficiente para a quantidade de alunos; uma sala de professores e uma da direção, ambas com um pequeno banheiro; uma biblioteca pouco atrativa para os estudantes com dois grandes armários para armazenar material escolar; um laboratório de informática; uma sala de recursos e outra sala de instrumentos musicais empoeirados pela falta de uso. Na escola, não há quadra poliesportiva. O espaço para a educação física ou brincadeiras corporais se dá no próprio refeitório ou num pequeno pátio que não é coberto.

Ao longo desses quatro anos de inserção nesta instituição, tivemos a possibilidade de acompanhar de perto as diversas dificuldades enfrentadas pela escola por conta do descaso dos gestores públicos com a educação: a constante falta de profissionais (a escola já chegou a funcionar quase um ano letivo inteiro sem pedagoga e professores de algumas disciplinas), as recorrentes trocas de gestão em curto período, a estrutura física da escola que não comporta a quantidade de estudantes matriculados, a falta de merenda escolar, a falta de materiais de higiene básicos, como papel higiênico. Esses são apenas alguns dos exemplos desse contexto.

Deixada à margem por uma gestão municipal que prioriza somente a reforma/construção de lugares onde as classes média e alta frequentam, a escola é obrigada e até pressionada a construir estratégias por si só para a superação dos problemas. Desta forma, resolve os problemas de falta de suprimentos, por exemplo, com cotinhas entre os próprios docentes, improvisa merenda escolar com o que tiver na despensa e, assim, ajusta-se.

4.2 Participantes

Participaram dessa pesquisa três professores de uma instituição pública de ensino fundamental II, sendo um professor do sexo masculino de 45 anos de idade e duas professoras do sexo feminino, uma com 38 e outra com 33 anos de idade.

4.2.1 Critérios de inclusão

Nos Critérios de Inclusão dos participantes, foram considerados:

- a) todos os professores efetivos da escola, de ambos os sexos;
- b) docentes que já tinham sido ou não envolvidos em ações judiciais de que a escola faz parte;
- c) professores(as) que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- d) professores(as) com acesso à internet, a qual viabilizou a entrevista virtual por meio de chamadas de vídeo.

4.2.2 Critérios de exclusão

Nos Critérios de Exclusão dos participantes, foram considerados: professores efetivos com período vigente inferior a 3 anos e/ou que, após consentirem em participar da pesquisa, faltaram a entrevista com ou sem justificativas.

4.3 Fontes de informação

Os instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa foram as entrevistas individuais semiestruturadas na modalidade virtual.

As entrevistas semiestruturadas na modalidade on-line tiveram como objetivo compreender como os docentes entendem e lidam com a presença cada vez mais corriqueira da justiça nos espaços educativos. A esse respeito, Moreira e Guzzo (2014) reiteram que os documentos escritos acumulam o conteúdo dessa interação, e a sua análise é um caminho para a extração de informações que expliquem questões importantes que se constituam no seu interior. Além disso, esse modelo de instrumento privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual

revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos, e transmite, por meio de um sujeito, representações de determinados grupos.

No que se refere às entrevistas, González Rey (2005) afirma que é possível que haja desdobramentos relevantes para a pesquisa que não estavam previstos no roteiro, visto que as falas são verdadeiras construções pessoais implicadas no espaço dialógico da entrevista.

4.4 Instrumentos e materiais de coleta de dados

Para a realização dessa pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos e materiais de coleta de dados: Termo de Anuência (Apêndice A), Termo de Anuência do Centro de Serviço de Psicologia Aplicada (CSPA) (Apêndice B), TCLE para Professores (Apêndice C) e Roteiro de Entrevista com os(as) Professores(as) (Apêndice D).

O Termo de Anuência consiste num documento emitido pela instituição à qual a pesquisadora está vinculada, direcionado para o local onde serão coletados os dados e no qual consta que a instituição tem conhecimento e autoriza a execução do projeto.

O Termo de Anuência do Centro de Serviço de Psicologia atesta que na situação em que o participante manifeste desconforto em qualquer das fases da pesquisa, a pesquisadora poderá encaminhá-lo para atendimento gratuito no CSPA.

O TCLE para Professores é um documento que busca informar e esclarecer aos participantes da pesquisa sobre a sua participação em um projeto de pesquisa, de maneira que eles possam tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos. O documento em si contém, de forma simples, didática e bem resumida, as informações mais importantes que irão compor a pesquisa, em uma linguagem acessível aos participantes, garantindo, assim, que todos tenham o real entendimento do que está escrito.

O Roteiro de Entrevista semiestruturado com os(as) professores(as) serviu como base investigativa e foi norteado pelas seguintes perguntas:

- a) para você, o que significa judicializar a educação?;
- b) na sua opinião, porque a judicialização acontece e quais os seus efeitos na escola?;

c) na sua opinião, o que tem contribuído para o processo de judicialização na escola?;

d) você acha que judicializar resolve os problemas da escola?

Para a análise do material coletado, foram elaborados e utilizados os seguintes instrumentos: Quadro de Análise do Roteiro de Entrevista (Apêndice E) e Quadro de Análise com base nos objetivos da pesquisa (Apêndice F).

O Quadro de Análise do Roteiro de Entrevista serviu como instrumento para organizar e identificar as singularidades nas respostas expressadas pelos(as) participantes, e após a análise delas, as semelhanças dos significados das respostas possibilitaram a definição das categorias.

O Quadro de Análise com base nos Objetivos da Pesquisa serviu como instrumento para organizar as respostas de cada educadora com base nos objetivos da pesquisa, as quais, em seguida, foram interpretadas.

4.5 Procedimentos éticos da pesquisa

Primeiramente, realizou-se o contato com a escola para apresentar a pesquisa e obter o Termo de Anuência. Após o consentimento da instituição, a pesquisa foi encaminhada para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM. Foram seguidas então as normas éticas da pesquisa de acordo com a Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a Resolução Nº 010/2005 do Conselho Federal de Psicologia, que dispõe a Lei Nacional sobre a Pesquisa com seres humanos. Após a aprovação do Comitê de Ética, deu-se início à coleta de informações.

Ressalta-se que a presente pesquisa teve o parecer aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE: 23202819.9.0000.5020), no entanto, tendo em vista que a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, na tarde do dia 11 de março de 2020, a pandemia de coronavírus (COVID-19), o que levou todos os países a adotarem medidas de isolamento social como prática de combate e prevenção, foram suspensas em Manaus todas as atividades escolares, universitárias e serviços considerados não essenciais.

No decurso desses acontecimentos de restrições decorrentes do isolamento social na pandemia da COVID-19, que afetaram o desenvolvimento regular das

pesquisas dos mestrandos e doutorandos, a CAPES⁶ estendeu por até três meses a vigência das bolsas de mestrado e doutorado.

Desta maneira, os primeiros direcionamentos metodológicos dessa pesquisa, que incluíam encontros presenciais nas escolas, foram revistos e adaptados, respondendo aos direcionamentos estabelecidos pela OMS. Portanto, o contato inicial com os professores para apresentação da temática e das propostas desse trabalho foi realizado através de chamada telefônica. Após esse momento, os docentes que demonstraram interesse e vontade de participar do projeto de pesquisa consentiram e assinaram o TCLE.

É importante ressaltar que a pesquisadora em questão já tinha uma vinculação com a referida instituição decorrente de estágios de graduação, atividades extensionistas e de iniciação científica, o que possibilitou o contato com os docentes através de recursos telefônicos e digitais.

Posteriormente, aconteceram as entrevistas virtuais e individuais com os professores, com o objetivo de dialogar com os docentes a respeito das suas percepções sobre o processo de judicialização da educação. Além disso, buscou-se verificar os possíveis impactos da pesquisa em suas respectivas ações pedagógicas.

4.6 Riscos e benefícios da pesquisa

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016, e atendeu as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Desse modo, caso ocorresse constrangimento ou desconforto dos participantes durante o desenvolvimento da pesquisa, ela seria interrompida de imediato, os dados obtidos seriam desconsiderados e seria oferecida assistência psicológica gratuita pelo CSPA da UFAM.

Cumprе esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, iria garantir a indenização aos participantes (cobertura material) em reparação a dano imediato ou tardio que comprometesse o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser

⁶ Portaria nº 55, de 29 de abril de 2020.

humano. Além disso, jamais seria exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos seriam estimados pela instituição proponente quando eles ocorressem, uma vez que não há: valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos; previsibilidade deles em seus graus, níveis e intensidades; definição de gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado) nas Resoluções citadas. Esperou-se, com essa pesquisa, que ocorressem mudanças na prática cotidiana da escola, desde a formação/capacitação de seus agentes até o estabelecimento de rotinas e de processos de decisão. Com tais transformações, buscou-se ver os atores educacionais novamente como os verdadeiros protagonistas dos espaços educativos.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVA-INTERPRETATIVA

A análise dos materiais obtidos a partir das entrevistas com os(as) educadores(as) realizou-se através do processo construtivo-interpretativo, que visou organizar e sistematizar os conteúdos das entrevistas, permitindo que fosse possível se alcançarem os objetivos deste trabalho. González Rey (2013) defende uma proposta epistemológica qualitativa, a qual realiza o estudo sobre a subjetividade a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Segundo esse mesmo autor, esses sentidos subjetivos e as configurações subjetivas são conceitos construídos ao longo de toda a investigação e de toda a prática profissional.

Para que a relação entre os objetivos apresentados e o processo interpretativo-construtivo característico desse tipo de análise fosse estabelecida, foi adotado o procedimento de análise, que, segundo Moraes (1999), envolve cinco passos, a saber:

- a) preparação e organização do material;
- b) leitura do material e unitarização, ou transformação do material em unidade de sentidos;
- c) categorização ou classificação das unidades em categoria;
- d) descrição, e;
- e) interpretação.

Sendo assim, na primeira etapa, realizou-se a escuta e transcrição de todas as entrevistas realizadas. O segundo momento consistiu na leitura criteriosa dos documentos. Reitera-se que a leitura não foi conduzida casualmente, mas fundamentada nas teorias já expressas em linhas anteriores. Já a terceira etapa se pautou na separação das informações contidas nas respostas às perguntas realizadas na entrevista, cujos trechos condizentes com os objetivos específicos da pesquisa foram grifados e separados. Após esse momento, todos esses trechos grifados, ou seja, as unidades de análise, foram sintetizados em uma tabela. Já a quinta e última etapa foi a análise e interpretação dessas unidades, que, por sua vez, subsidiaram o consequente processo de categorização.

De cada unidade investigada, elaboraram-se os elementos que continham conteúdos semelhantes. Esse procedimento permitiu que se agrupassem os indicadores por meio dos aspectos comuns entre eles. Agrupadas essas dimensões,

elaboraram-se categorias temáticas dotadas de sentido que as representassem, conforme a proposta apresentada por González Rey (2002).

É preciso ressaltar que a análise construtivo-interpretativa é dialética e, portanto, repleta de contradições. Logo, esse processo de categorização representa os esforços de um processo cíclico e circular e exige grande dedicação para que seja possível a extração do sentido a partir das unidades de análise. O sentido, por sua vez, depois de extraído, deve ser desvelado, discutido, refletido e interpretado. Esse desvelamento é o que se pretende atingir com o próximo capítulo, no qual se apresentam os resultados e discussões daquilo que foi compreendido ao longo desse processo construtivo interpretativo, conforme denomina González Rey (2002).

Para González Rey (2002), a construção de categorias é uma das etapas mais ricas da pesquisa, tendo em vista que ela oportuniza a possibilidade de conceituação de questões que aparecem durante todo o seu curso e que não podem ser conceituadas inicialmente. As categorias exprimem uma construção em relação aos elementos presentes nas unidades de análise e materializam a organização do processo construtivo-interpretativo, possibilitando, assim, a elaboração de uma produção teórica e a articulação de uma reflexão significativa. Por isso, reitera-se que o processo de interpretação, na verdade, é fio condutor de todos os processos de análise das informações, desde a sua preparação até a construção da reflexão final.

Conseqüentemente, as categorias que surgiram do processo construtivo-interpretativo direcionaram a uma nova representação de estudo, na qual se alcançaram aspectos de sentidos inacessíveis nos momentos anteriores a ele. Esses aspectos serão apresentados como os resultados obtidos, porém, vale ressaltar que eles não devem ser vistos de maneira engessada, pois se acredita no movimento constante entre as unidades de análise, a construção das categorias e o processo de interpretação que os permeia.

Os resultados e reflexões obtidos nesta pesquisa serão apresentadas a partir dos objetivos propostos, que são:

- a) averiguar os elementos que contribuem para o processo de judicialização nos espaços escolares na visão dos educadores;
- b) propor ações mediadas pelo psicólogo escolar que problematizem o processo de judicialização da educação.

As dimensões obtidas a partir das análises e interpretações das entrevistas possibilitaram o acesso à totalidade deste trabalho. Elas facilitaram a compreensão

de como a escola compreende o processo de judicialização da educação, os elementos envolvidos nesse processo e quais as possibilidades de atuação da psicologia escolar para o enfrentamento da judicialização na escola.

5.1 Quais os elementos que contribuem para o processo de judicialização nos espaços escolares na visão dos educadores

No que se refere a investigar os elementos que contribuem para o processo de judicialização nos espaços escolares, os educadores trouxeram como elemento central o aumento da violência na escola. Esses profissionais tendem a justificar a entrada da ação judicial e/ou policial no contexto educativo a partir da ausência familiar e do poder público, bem como do despreparo da comunidade escolar em lidar com essas demandas.

A violência na escola revelou-se como um núcleo de sentido forte na fala dos docentes entrevistados como sendo a razão pela qual acionam a justiça e/ou a polícia para resolver os conflitos escolares.

Eu vi, entendeu, vi aluno quebrando carro do meu colega, por conta da nota dele, entendeu? Não tem como achar isso normal, e precisamos sim chamar quem pode nos ajudar e, nesse caso, só a polícia (professor José).

Faz-se necessário enfatizar que definir ou descrever a violência é muito complexo e desafiador, tendo em vista que ela abarca uma multiplicidade de sentidos e significados que a constituem como um fenômeno que encontra sua expressividade nas relações sociais.

Segunda a professora Fátima:

[...] está cada vez mais difícil vir para a sala de aula. Os alunos estão violento e agressivos. Não têm medo de nada e ninguém. Vocês poderiam vir novamente trabalhar isso com eles. Aqui a gente precisa muito.⁷

Compreende-se, neste trabalho, a violência como produção estrutural, social e multifacetada, que contempla diversas esferas, entre elas: a cultural, a histórica, a econômica, a política. Além disso, considera-se que devem ser consideradas as

⁷ A professora se referiu aos projetos extensionistas desenvolvidos na escola, que fundamentaram o trabalho de Fernandes, Araújo e Mezzalira (2017): Violências e suas conexões: um desafio no cotidiano escolar.

múltiplas formas, significados e efeitos da violência (MARTÍN-BARÓ, 2003; MINAYO, 2005).

Logo, entender a violência com base em situações isoladas, sem compará-la aos aspectos psicossociais do cotidiano e seus processos históricos, impossibilita a compreensão das relações e das configurações que ocorrem na escola e também fora dela. Então, é importante pensar que, sendo a escola uma instituição social, constituída por sujeitos históricos e sociais, ela irá reproduzir no seu interior o retrato violento e desigual da sociedade brasileira. É essencial considerar a raiz do problema quando se fala em violência escolar e não centralizá-la apenas no aluno. Segundo o professor José:

[...] se não fosse a violência dos alunos, a gente poderia trabalhar, sair de casa, desenvolver um trabalho legal com eles, mas do jeito que tá, não tem como. Tem que ser por intermédio da justiça mesmo, ou da polícia, infelizmente. Se não a gente não trabalha e não consegue formar ninguém.

O cotidiano das escolas públicas apresenta cenários nos quais a impotência e o fatalismo diante da violência caracterizam, de modo frequente, a ação de professores, famílias e estudantes. A professora Maria diz que:

Não vai mudar. Esses alunos aqui não respeitam nada nem ninguém. A gente precisa dessa força. Só a escola não dá conta.

Segundo Freire (2000), o fatalismo pode ser considerado uma paralisação do homem diante da sua trajetória e história, o que o faz renunciar à sua capacidade de escolher, decidir, pensar, de projetar e de sonhar. Logo, diante da impossibilidade de se fazer qualquer coisa pelo poder determinante que fatores têm sobre a vida, o homem perde seu sentido de luta pela concretização de seus sonhos, sente-se predestinado ao seu destino e incapaz de agir sobre ele.

Outra professora disse que:

[...] já passou o tempo que eu tentava resgatar aluno. Não tem o que fazer. A violência chegou com força na escola e só nos resta contar com o apoio da polícia para ao menos preservar a nossa segurança.

A escola, quando aciona a polícia, busca a possibilidade de ação para a situação violenta. Nessa situação, a polícia tem como função fazer uma representação

manipuladora, que age no psicológico das pessoas, inibindo sua rebeldia e ação potencial (MARTÍN-BARÓ, 1988).

Nesta escola, os professores relataram que é a direção escolar que entra em contato com a polícia para realizar as queixas contra as violências vivenciadas na escola. Segundo eles, normalmente no ato do “sentimento de ameaça”, a escola já realiza a denúncia. A professora Fátima enfatizou que:

não podemos brincar. Eu, quando me sinto ameaçada, já converso com a Carla⁸, e ela faz as devidas denúncias.

Sacramento e Rezende (2006) reiteram que lugares como a escola ainda não dão a devida atenção para eventos como a violência familiar ou no interior da própria escola, o que possibilita se pensar em uma naturalização da violência, em que a proteção perde espaço para a produção de sofrimento e dor em todos os atores educacionais.

5.1.1 Ausência familiar

Essa dimensão apresenta a ausência familiar como uma das protagonistas quando o assunto é a necessidade de acionar as instâncias judiciais para intervir no chão da escola.

Segundo a professora Fátima⁹, a

[...] ausência familiar contribui para que os alunos cresçam sem limites e cheguem na escola sem respeito e disciplina, sendo necessário contar com os aparatos judiciais para lidar com a problemática desse aluno.

A escola responsabiliza as famílias pelas dificuldades que encontra com os alunos, o que promove uma ausência de responsabilidade por parte dela. A lógica produzida é a de encontrar responsáveis para os casos de indisciplina, vulnerabilidade, aquelas situações trabalhosas, desafiadoras ou questões comportamentais. Para a escola, ela faz tudo que está ao seu alcance, logo, a responsabilidade é das famílias e/ou dos serviços que não desenvolvem os seus fazeres como deveriam.

⁸ Nome fictício da diretora escolar.

⁹ Todos os professores e professoras estão identificados com nomes fictícios.

Sobre isso, o professor José diz:

A gente não pode também resolver tudo, né? O problema é que as famílias não querem mais ter nenhuma responsabilidade sobre a educação dos seus, terceirizam para a escola. A escola ensina, mas a educação vem de casa. Quando não vem, fica difícil pra gente, né?.

A responsabilização consiste em uma tendência comum de se buscar uma única explicação para aquilo que existe e que se mostra, como se houvesse um fator determinante para cada situação, condição, ação e comportamento. A escola responsabiliza a família e o aluno pela condição em que ele se encontra, sem levar em consideração influências sociais, históricas e culturais dos fenômenos e os diferentes fatores que o afetam.

Segundo Moysés e Collares (2010), não se deve justificar o fracasso naqueles que são vítimas desse processo social. Independente se for o aluno, a família ou o professor, a responsabilização descontextualizada não possibilita nenhum avanço. Pelo contrário, inviabiliza as transformações necessárias da instituição e da prática pedagógica.

Assim, percebe-se que o preconceito faz parte do cotidiano escolar e se expressa por meio dos juízos prévios sobre as crianças e suas famílias, sendo estes conservados a despeito de evidências empíricas que os contestem. A professora Maria relata que:

[...] com certeza, se todo mundo tivesse pai e mãe em casa, a gente não precisaria de polícia e de justiça né?.

Quando a escola necessita convocar o aparato repressivo para resolver os problemas nela vivenciados, pode-se decretar que ela falhou como instituição educativa. É importante reiterar que não se busca culpabilizar os professores pelas falas externalizadas aqui, afinal, é sabido que, além de serem falas ideológicas, ou seja, que consideram primeiro o microssistema e por fim o Estado, também são produtos de uma formação ineficiente, neoliberal e descontextualizada.

A pretensão é fazer uma crítica a essa visão de mundo da classe hegemônica, que centraliza as mazelas escolares unicamente nos alunos e nos seus familiares. Assim, coloca sobre a família, que em muitos casos nem é “nuclear”, o dever principal de garantir a ordem e a sua necessidade de desenvolvimento integral.

Oliveira e Marinho-Araujo (2010) e Mezzalira e Guzzo (2011) concluem que no cenário escolar as relações estabelecidas entre escola e família tem sido caracterizada por um confronto desigual de poder, pois a escola atribui todo o fracasso escolar e problemas de convivência ao desinteresse e/ou à incapacidade do estudante e/ou à desorganização familiar. Afinal, é muito mais simples dispensar a escola de sua responsabilidade enquanto lugar de socialização, de desenvolvimento e saberes como direito de todos para induzir uma concepção simplificadora da falha e do fracasso familiar. A professora Maria conclui dizendo que:

[...] o mundo está tão virado hoje que até as famílias esquecem os seus papéis e ninguém quer mais ter trabalho para educar e ensinar os valores que são necessários para construir cidadãos de bem.

Com essa fala, pode-se concluir que a busca pela família ideal presente no imaginário dos atores da escola faz com que toda a sua prática seja voltada para que essas famílias correspondam aos seus padrões de modelo ideal, aceitação e ordem.

5.1.2 A ausência formativa da comunidade escolar

Essa categoria revela a percepção dos educadores acerca dos diferentes aspectos que a ausência formativa impacta no cotidiano escolar. Para eles, a falta de capacitação tem produzido insegurança em suas diversas atuações nos espaços educativos, levando-os a uma prática pautada pelo viés do controle e da vigilância.

Em relação a esse contexto, a professora Maria afirma:

[...] a verdade é que ninguém vem aqui dizer pra gente como fazer ou não fazer, entendeu? Não tem ninguém para orientar e dizer quando a gente deve ir até o fim ou quando devemos tomar medidas mais enérgicas e, na dúvida, a gente vai pelo caminho de maior segurança pra gente mesmo, que é entregar na direção para ser encaminhado ou outra coisa.

Relatos como este demonstram o quanto o processo formativo é indispensável para preparar e instrumentalizar o docente para acontecimentos que necessitam de uma reflexão crítica e de ações contextualizadas. A esse respeito, Esperança, Silva e Neves (2015) apontam que a formação de professores é de suma importância no processo de contribuição para a construção de práticas pedagógicas que colaborem

para a transformação de valores sociais normativos e injustos. Assim, a professora Maria explica que:

[...] a própria comunidade escolar não dá conta dos problemas que se tornaram muito maiores com o passar dos tempos, então talvez a comunidade escolar não esteja conseguindo gerenciar isso e por isso venha pedir ajuda ou achar que essa é a solução, né, a intervenção judicial, porque os problemas são muito sérios e a gente tá perdido nisso tudo.

Nessa direção, não é difícil perceber que a formação docente no Brasil ainda se apresenta fragilizada e engessada. Os professores, em geral, não são preparados para enfrentar e para lidar com a realidade que se mostra dia a dia na escola. Ao contrário, observa-se ainda que as formações continuadas não são assentadas no comprometimento social, impossibilitando uma atuação crítica e consciente (TASSARA E ARDANS 2007).

Por conseguinte, o resultado imediato dessa falta de capacitação ou de uma formação fragmentada é a utilização de métodos de intervenção descontextualizados e nada efetivos. Sobre isso, o professor José diz:

[...] cada um se utiliza das ferramentas que possui. A maioria já quer justamente contar com esse amparo legal ou policial para resolver esses problemas mais pesados que estão crescendo cada vez mais na escola.

Esse tipo de estratégia de enfrentamento desfavorece o processo de amadurecimento e de capacidade de julgamento da escola, deixando o caminho aberto para que os órgãos de proteção das crianças e dos adolescentes, que deveriam ser complementares à escola, passem a substituí-la em suas decisões.

5.2 Propor ações mediadas pelo psicólogo escolar que problematizem o processo de judicialização da educação

*“Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então”
Alice no país das maravilhas - Lewis Carroll*

Um dos objetivos dessa pesquisa era desenvolver coletivamente propostas de atividades práticas com os(as) educadores(as) utilizando a Psicologia da Arte como recurso mediador. No entanto, com o advento da pandemia, essa construção coletiva

tornou-se inviável e também mais desafiadora, uma vez que toda ação na escola deve surgir de uma demanda e de uma ação coletivizada.

Diante dessa nova realidade que nos impedia de realizar oficinas e/ou encontros presenciais, constatou-se que essa limitação não impedia de se pensarem propostas – contextuais e não universais – a partir das informações compartilhadas pelos(as) participantes. Assim, apresentar-se-ão sugestões de como a temática da judicialização dos conflitos escolares poderia ser trabalhada.

Acredita-se que a arte é impulsionadora e mobilizadora, pois através dela, os sujeitos podem criar, imaginar e vivenciar diferentes experiências que os libertam de emoções cristalizadas pela cotidianidade mecanizada e, por vezes, aprisionadora. Como a epígrafe citada, a arte transforma e possibilita aos seres humanos a oportunidade de conjugar o verbo reinventar no dia a dia. O contato com a arte, em suas diversas expressões, aproxima as pessoas de importantes elementos da condição humana, como alegria, medo, tristeza, angústia, esperança, etc.

Parece causar estranheza pensar em uma Psicologia da Arte e, para além disso, compreendê-la como forma de atuação do Psicólogo escolar. No entanto, essa forma de atuação tem se apresentado como uma estratégia de construção de novos modos de ação, pois rompe com práticas engessadas e cristalizadas dentro desses espaços.

Todavia, para que esses “comportamentos fossilizados” sejam compreendidos, é preciso investigar a gênese do fenômeno, ou seja, historicizar o objeto de estudo a partir da realidade. Nesse sentido, é necessário pensar em instrumentos mediadores para se refletir acerca do processo histórico da judicialização nos espaços escolares. Um dos exemplos escolhidos foi o filme “O contador de história”, que, por conta do seu enredo, oportuniza debates sobre a ausência do poder público, a violência e a adolescência. A partir desses diálogos, é possível promover discussões e reflexões sobre como superar ações e condutas que parecem ter se naturalizado na escola e sobre a quem caberia proporcionar essas mudanças.

O uso da arte, nesse caso, pode promover o processo de conscientização dos educadores. Segundo Silva, Silva e Tuleski (2012), a consciência do homem se constitui a partir das condições materiais, do seu contato com a realidade e de sua experiência social e histórica. Nesse sentido, a arte, associada a aspectos sociais e históricos, permite ao sujeito refletir, falar e ressignificar suas ações. Por isso, Vigotski (1999) reitera que a arte é uma ação humana intencional que recria a realidade e,

fundamentada nisso, transforma o próprio sujeito, baseado em um contexto social e histórico.

A expressão artística envolve múltiplas formas de o sujeito se expressar, seja ela através de uma dança, da observação da letra de uma canção, da pintura, escultura, teatro, poesia e tantas outras. Sob essa perspectiva, Souza, Dugnani e Reis (2018) destacam que os benefícios apresentados a partir da fruição dessas diversas linguagens da arte são inúmeros e significativos para o desenvolvimento do indivíduo, no entanto, a importância não está na materialidade, mas nos sentidos expressos na compreensão dos significados.

Por isso, Albano (2000, p. 3) afirma: “É imprescindível que compreendamos que a arte pode nos levar para espaços dentro de nós mesmos a que não teríamos acesso de outra maneira”. Nesse sentido, Souza, Dugnani e Reis (2018) reitera que, através da arte, o ser humano tem a possibilidade de expressar suas emoções, sentimentos e de se relacionar com a realidade vivida, tendo a oportunidade de olhar para o que não está aparente.

Frente ao exposto, buscou-se apresentar uma proposta de ação da psicologia escolar com o objetivo de problematizar o processo de judicialização da educação, assim como discutir coletivamente a relação entre a escola e os órgãos de proteção, de modo que o psicólogo contribua para esse processo de forma crítica, reflexiva e criativa (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2010).

Outro exemplo é o filme Bacurau, que mesmo sendo uma narrativa que não se relaciona diretamente às práticas educativas, possibilita pensar sobre a violência a que estão expostos aqueles que estão totalmente à margem da sociedade e que nunca foram incluídos por completo nos serviços públicos. Assim, o filme oportuniza uma reflexão crítica sobre as condições que permeiam as relações sociais e a ampliação dos olhares para além dos muros da escola.

Diante desse contexto, é importante compreender que a defesa da inserção do Psicólogo na escola é também uma luta política, haja vista que a sua atuação nesses espaços deve romper com práticas reducionistas que desconsideram o indivíduo como ser histórico e cultural, envolvendo práticas que visem à potencialidade e ao fortalecimento dos alunos no enfrentamento e transformação de suas histórias.

Dugnani e Souza (2016) e Souza et. al (2019) problematizam sobre o foco da ação de um psicólogo que trabalha com arte dentro da comunidade escolar. Segundo as autoras, o objeto de sua ação não é a arte em si como área de conhecimento, mas

nos efeitos que ela provoca nos sujeitos ao promover a reflexão e a reconfiguração de novos sentidos e significados às situações vivenciadas no contexto escolar.

Sob esse viés, acredita-se que um encontro entre a psicologia escolar e a arte pode contribuir para trazer à vida do futuro profissional aspectos e questões que são próprios da condição humana, relacionados ao respeito à diferença, ao contato com o novo e às múltiplas discussões daí decorrentes. Vivendo as mudanças trazidas pelo contato com a arte e suas diversas expressões, torna-se mais fácil para o professor levar essas vivências para as suas atividades profissionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas têm sido utilizadas, frequentemente, pela sociedade e instâncias governamentais como instituições que servem majoritariamente para transmitir conteúdos e disciplinar comportamentos, o que exclui o seu papel social como um espaço capaz de romper com a discriminação, o preconceito, a violência, a desigualdade social e todo tipo de ação que promova a exclusão do sujeito. Pensar nessa função da escola – como instituição capaz de transformar o sujeito¹⁰ – exige dos profissionais da educação, da comunidade escolar e da sociedade de modo geral atitudes que favoreçam o processo de conscientização e emancipação de todos os integrantes da escola.

De acordo com Freire (2015):

A libertação, por isso é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos que é a libertação de todos. A superação da contradição e o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 2015, p. 48).

Quando essa pesquisa se propôs a pensar a Judicialização no contexto educativo, não imaginava que pudesse trazer tantas questões veladas e que, por inúmeras vezes, fizeram-me encontrar marcas que estão na minha própria trajetória escolar. Nesse sentido, aproveito para reiterar a importância de uma psicologia na escola em defesa da urgência em se conhecerem pessoas, suas histórias, lutas e seus diversos contextos de vida para lidarem com a necessidade concreta do cotidiano.

Em se tratando do eixo central da discussão no que tange à Judicialização da Educação, a escola tem funcionado a partir de estratégias de enfrentamento que criminalizam ou remetem ao campo jurídico temas diversos e de origens distintas, o que resulta em condenações das mais variadas.

A justiça vem tomando um espaço de autoridade e autonomia que pertencia aos professores. Aquino e Araújo (2001) apontam que a falta de limites dos jovens, a violência, entre outros, acabam recaindo sobre a ideia de uma suposta perda de

¹⁰ Como bem explica Paulo Freire (1979, p. 84) “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

valores, como se algo nas gerações atuais tivesse se perdido em relação a um passado idealizado, principalmente no que tange aos valores religiosos.

Logo, a lógica judicial passa a permear o cotidiano escolar com a promessa de manter a ordem e o funcionamento das regras. No entanto, para a efetivação dessa promessa, utilizam-se como recursos ameaças e métodos punitivos, intensificando a criminalização de ações que desviam das práticas já instituídas, o que revela que os protagonistas da educação não estão sabendo lidar com todas as variáveis que circunscrevem as relações escolares e que poderiam ser tocadas através de outras abordagens e condutas.

Diante desses fatores, compreende-se que a frequente participação de instâncias jurídicas para solucionar problemas oriundos do sistema educativo cria muros entre escola e aluno, favorecendo um distanciamento perigoso entre os principais atores do contexto educativo.

É importante destacar, também, a dificuldade em estudar, dialogar e problematizar sobre o tema proposto. Partindo-se de vários pontos de vistas, destaca-se, conforme apresentado na revisão de literatura, a baixa produção de pesquisas atuais, o que indica a complexidade que a temática exige para uma compreensão mais adequada e, conseqüentemente, a formação de trabalhos interventivos mais assertivos.

Reitera-se, com isso, que a ausência de estudos críticos e contextualizados na área pode corroborar para que a prática judicializante nos espaços educativos seja percebida como um sinal de mudança no cotidiano escolar. Tal prática vista como mudança anula o viés ideológico da escola e é resultado de uma política neoliberal e seus interesses, que comparecem na escola de diversas maneiras, como nos baixíssimos salários dos professores, na desvalorização de suas práticas e num cenário de intensas desigualdades sociais, reforçando, nesse espaço, uma cultura de pavor, medo e intensificação da penalização das ações.

Este tempo de produção foi também um tempo de reflexão e de avaliação da minha trajetória enquanto Psicóloga na escola. Assim, espero que este trabalho possa (re)apresentar caminhos não percorridos e reforçar aqueles que levaram à compreensão da importância de nós, psicólogas, contribuirmos para a construção de questionamentos e reflexões junto à escola, com o propósito de sairmos do campo individualizante, que trata os sujeitos como se fossem em si o problema da sua (in)disciplina e sobre o que, portanto, não nos restaria fazer nada.

REFERÊNCIAS

ALBANO, A. A. O sorriso etrusco e a monitora que foi 'no antigamente'. **Folha Educação**, São Paulo, n. 14, p. 3, 2000.

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista Psicologia da UNESP**, Assis, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>. Acesso em: 25 out. 2021.

AMADO, L. A. S. Entre a criação e a obediência: a judicialização invade a escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 391-400, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-73725000503>.

AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. **Os Direitos Humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.

ARAÚJO, M. L. B.; FERNANDES, T. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Adolescente em situação de vulnerabilidade social: experiência de intervenção na escola. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 46., 2016, Fortaleza. **Anais [...]**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 2016. p. 498.

ARAÚJO, M. L. B.; FERNANDES, T. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Os desafios do primeiro contato com a educação inclusiva: relato de experiência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: pesquisa e intervenção para promoção de saúde ao longo do ciclo vital, 11., 2017, Aracaju. **Anais [...]**. São Cristovão: CBPD, 2017. p. 366.

BRAGHINI, S. **Medicalização da infância: uma análise bibliográfica**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Coletiva) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/312652>. Acesso em: 25 out. 2021.

CARVALHO, J. P. M.; MEIRELES, J.; GUZZO, R. S. L. Políticas de participação de estudantes: psicologia na democratização da escola. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 38, n. 2, p. 378-390, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703002522017>.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000100002>.

CRESTANI, V.; ROCHA, K. B. Risco, vulnerabilidade e o confinamento da infância pobre. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 30, p. e177502, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30177502>.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Justiciabilidade no campo da educação. **RBPAE**, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 75-103, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol26n12010.19684>.

DA CRUZ, F. B. (coord.). **Justiça restaurativa**: horizontes a partir da Resolução CNJ 225. Brasília, DF: CNJ, 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2016/08/4d6370b2cd6b7ee42814ec39946f9b67.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. **Psicologia escolar crítica**: teoria e práticas nos contextos educacionais. Campinas: Alínea, 2016.

DUGNANI, LILIAN APARECIDA CRUZ ; Souza, Vera Lucia Trevisan de. **Psicologia e gestores escolares**: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 33, p. 247-259, 2016.

ESPERANÇA, A. C.; SILVA, I. R.; NEVES, A. L. M. Significados e sentidos sobre homossexualidade entre docentes: uma análise sócio-histórica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 739-749, set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2015.3-17>.

FERNANDES, T. G.; ARAÚJO, M. L. B.; MEZZALIRA, A. S. C. Violências e suas conexões: um desafio no cotidiano escolar. *In*: COLÓQUIO DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 9., 2017, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: Instituto de Psicologia da UnB, 2017. p. 65.

FERNANDES, T. G.; LOIOLA, C. M. C.; MEZZALIRA, A. S. C. *Bullying* na escola: os desafios e estratégias da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *bullying*. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE SERVIÇOS ESCOLA DE PSICOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 3., 2018, São Paulo. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2018.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 9, p. 123-132, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOETHEL, E. S. Q.; POLIDO, C.; FONSECA, D. C. A judicialização dos conflitos escolares. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 40, n. 110, p. 14-25, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC220191>.

GOMES, A. F.; SILVA, I. R.; ALFREDO, R. A. Análise sócio-histórica de significações produzidas por docentes acerca das diferenças culturais. **Revista de Psicologia**, Santiago, v. 27, n. 1, p. 175-185, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50749>.

GONZÁLEZ REY, F. L. Subjetividad, cultura e investigación cualitativa em psicologia: la ciencia como producción culturalmente situada. **Liminales**, Santiago, v. 1, n. 4, p. 13-38, 2013. DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol2.num04.233>.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeto y subjetividad**: una aproximación histórico-cultural. Ciudad de México: Editora Thomson, 2002.

GUZZO, R. S. L. *et al.* Psicologia escolar e família: importância da proximidade e do diálogo. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M. *et al.* (org.). **Psicologia escolar crítica**: atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas: Alínea, 2018. p. 143-162.

GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos Sobre Educação**, Ibirité, v. 4, n. 2, p. 39-48, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005. Acesso em: 25 out. 2021.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. *In*: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (ed.). **Psicologia escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educativos. Campinas: Alínea, 2016. p. 21-35.

HECKERT, A. L.; ROCHA, M. L. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. esp., p. 85-93, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000400013>.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. *In*: GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia escolar**: desafios e bastidores na educação pública. Campinas: Alínea, 2014.

MARTÍN-BARÓ, I. Las raíces estructurales de la violencia. *In*: MARTÍN-BARÓ, I. **Poder, ideología y violencia**. Madrid: Trotta, 2003.

MARTÍN-BARÓ, I. Los cristianos y la violencia (1968). **Teoría y Crítica de la Psicología**, Morelia, N. 6, p. 415-456, 2015. Disponível em: <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/70>. Acesso em: 25 out. 2021.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>.

- MARTÍN-BARÓ, I. Para uma psicologia da libertação. *In*: GUZZO, R. S. L.; LACERDA JUNIOR, F. (org.). **Psicologia social para américa latina: o resgate da Psicologia da Libertação**. Campinas: Alínea, 2011.
- MARTÍN-BARÓ, I. Psicologia política latino-americana. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 13, n. 28, p. 555-573, 1988. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000300010. Acesso em: 25 out. 2021.
- MARVAKIS, A. La psicología (crítica) permanentemente en la encrucijada: sirvientes del poder y herramientas para la emancipación. **Teoría y Crítica de la Psicología**, Morelia, n. 1, p. 122-130, 2011. Disponível em: <https://teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/40/62>. Acesso em: 25 out. 2021.
- MEZZALIRA, A. S. C. *et al.* A Bíblia diz que o homem nasceu para a mulher: diversidade sexual. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 5., 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FENPB, 2018.
- MEZZALIRA, A. S. C. *et al.* Trajetória escolar da população LGBT'S: visão de professores. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 5., 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FENPB, 2018b.
- MEZZALIRA, A. S. C.; ARAÚJO, M. L. B.; FERNANDES, T. G. Do portão para dentro e do portão para fora: a vida dos alunos de uma escola pública. *In*: ENCONTRO LOCAL DO NÚCLEO MANAUS DA ABRAPSO: saberes e fazeres da psicologia social no Amazonas, 2016, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: ABRAPSO, 2016. p. 83-85.
- MEZZALIRA, A. S. C.; GUZZO, R. S. L. The educator and violent situations experience by student: Coping strategies. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 37-47, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000100004>.
- MEZZALIRA, A. S.C.; GUZZO, R. S. L. (2011). **Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na Educação Infantil**: algumas contribuições da Psicologia Escolar. *Aletheia*, 35-36, p. 22-35, 2011.
- MINAYO, M. C. S. Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2005. (Série B. Textos Básicos de Saúde). p. 9-41.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola?. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6292>. Acesso em: 25 out. 2021.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. O psicólogo na escola: um trabalho invisível?. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 42-52, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v7n1/v7n1a05.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

NEVES, A. L. M. *et al.* Representações sociais de professores sobre diversidade sexual em uma escola paraense. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 261-270, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192831>.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online]. 2010, v. 27, n. 1, p. 99-108. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>.

PARKER, I. Critical psychology: critical links. **Radical Psychology**, New York, v. 1, n. 1, p. 3-18, 1999. Disponível em: <http://www.radpsynet.org/journal/vol1-1/Parker.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-51771992000100011>.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. S. Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PENTEADO, T. C. Z.; GUZZO, R. S. L. Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 569-571, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300017>.

SACRAMENTO, L. T.; REZENDE, M. M. Violências: lembrando alguns conceitos. **Aletheia**, Canoas, n. 24, p. 95-104, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n24/n24a09.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

SANT'ANA, I. M.; COSTA, A. S.; GUZZO, R. S. Escola e vida: compreendendo uma realidade conflitos e contradições. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [s. l.], v. 2,

n. 2, p. 46-55, 2008.

SANT'ANA, I. M.; EUZÉBIOS FILHO, A.; GUZZO, R. S. O psicólogo escolar no ensino fundamental: referência para uma intervenção preventiva. **Extensão em Foco**, Curitiba, n. 5, p. 111-120, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/ef.v0i5.24964>.

SANT'ANA, I. M.; GUZZO, R. S. L. O psicólogo escolar e o projeto político-pedagógico da escola: diálogos e possibilidades de atuação. *In*: GUZZO, R. S. L. (ed.). **Psicologia escolar**: desafios e bastidores na educação pública. Campinas: Alínea, 2014. p. 85-109.

SILVA, I. R. **Psicologia escolar**: possibilidades de atuação profissional. Manaus: EDUA, 2017.

SILVA, R. E. L.; SILVA, R.; TULESKI, S. C. Emoção, atividade e criatividade: possíveis aproximações. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 2, n.1, p. 61-68, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v2i1.14549>.

SOUZA, V. L. T. **Escola e construção de valores**: desafios à formação do aluno e do professor. São Paulo: Loyola, 2005.

SOUZA, V. L. T.; DUGNANI, L. A. C.; REIS, E. C. G. Psicologia da arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 375-388, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>.

SOUZA, V. L. T.; RAMOS, V. R. L. ; OLIVEIRA, B. C. ; MEDEIROS, F. P. ; DUGNANI, L. A. Emoções e práxis docente: contribuições da Psicologia à Formação Continuada. **Psicopedagogia. Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 36, p. 235-245, 2019.

TASSARA, E. T. O.; ARDANS, O. A relação entre ideologia e crítica nas políticas: reflexões a partir da psicologia social. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 7 n. 14, p. 1-17, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v7n14/v7n14a08.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

TATE, C. N.; VALLINDER, T. **The Global expansion of judicial power**. New York: New York University Press, 1995.

VIEIRA, E. M.; XIMENES, V. M. Conscientização: em que interessa este conceito à psicologia?. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 26, p. 23-33, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19735>. Acesso em: 25 out. 2021.

VIGOTSKI, L. S. A. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEBER, M.; GUZZO, R. Violência doméstica e rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos. **Em Debate**, Florianópolis, v. 1, n. 4, p. 1- 23,

2006.

APÊNDICE A – Termo de Anuência

TERMO DE ANUÊNCIA

A Escola Municipal Vicente Cruz está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulada “REFLETINDO O PROCESSO DE JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR MEIO DA ARTE”. A pesquisa tem como pesquisadora responsável, a mestranda Thatyanny Gomes Fernandes, e-mail fernandesthatyanny@gmail.com, sob a orientação da Profª Drª Adinete Sousa da Costa Mezzalira, e-mail adinetecosta@hotmail.com. Os endereços para contato com os pesquisadores são: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, CEP 69077-000, Manaus, telefone (92) 3305-1182; e, Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305- 5130/ 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Declaramos conhecer e cumprir a observância das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Saúde no que se refere à Ética em pesquisa com Seres Humano, obedecendo as normas da Resolução CNS 510/2016, guardando inclusive o sigilo ético e a participação voluntária. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento do referido projeto de pesquisa nesta instituição no período de agosto de 2019 à julho de 2020.

Consentimento Pós-informação

Eu,

_____ ,
gestor (a) da Escola Municipal Vicente Cruz, Matrícula _____

_____ ,
por considerar devidamente esclarecido sobre o conteúdo desse documento e do projeto de pesquisa, consinto voluntariamente a realização dessa pesquisa e atesto que recebi uma cópia desse documento.

Assinatura do Gestor (a)

Assinatura da pesquisadora responsável

Manaus, _____ de _____ de
2019

APÊNDICE B – Termo de Anuência do CSPA

TERMO DE ANUÊNCIA DO CSPA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com o atendimento psicológico, caso necessário, dos participantes da pesquisa intitulada: REFLETINDO O PROCESSO DE JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR MEIO DA ARTE. Pesquisa a ser realizada pela mestranda Thatyanny Gomes Fernandes, com orientação da professora dra. Adinete Souza da Costa Mezzalira. Tendo a pesquisa o apoio deste Centro de Serviço de Psicologia Aplicada (CSPA).

Manaus, 01 de julho de 2019

Psicóloga responsável CSPA

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a):

A pesquisa intitulada “REFLETINDO O PROCESSO DE JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR MEIO DA ARTE”, tem como pesquisadora responsável, a mestranda Thatyanny Gomes Fernandes, sob a orientação da Profª Drª Adinete Sousa da Costa Mezzalira. A pesquisadora pode ser contatada no endereço institucional na Avenida Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 (UFAM), ou pelo telefone (92) (92) 3305-1182 ou e-mail [fernandesthatyanny@gmail.com/](mailto:fernandesthatyanny@gmail.com) adinetecosta@hotmail.com

A pesquisa tem por objetivo geral: Verificar as percepções dos professores à respeito do processo de judicialização da educação: (a) Investigar os elementos que contribuem para o processo de judicialização nos espaços escolares na visão dos professores (b) Propor ações para o psicólogo escolar problematizar o processo de judicialização da educação.

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, a pesquisa será interrompida de imediato, os dados obtidos desconsiderados e oferecida assistência psicológica gratuita pelo Centro de Serviço de Psicologia Aplicada (CSPA) da UFAM. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há: valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos; previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades; definição de gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado) nas Resoluções citadas. Espera-se como benefícios que ocorram mudanças na prática cotidiana da escola, desde a formação/capacitação de seus agentes até o estabelecimento de rotinas e de processos de decisão. Tendo os atores educacionais novamente como os verdadeiros protagonistas dos espaços educativos.

Enfatizamos que sua participação é voluntária e, portanto, o(a) senhor (a) não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. É importante informar que o (a) senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa, nem receberá nenhum tipo de pagamento para participar dessa atividade. A identidade será mantida em sigilo e os resultados dessa pesquisa serão analisados e publicados em eventos e revistas de caráter

científico, em âmbito nacional e/ou internacional.

A pesquisadora estará a sua disposição para sanar qualquer dúvida que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, podendo dirimir quaisquer questionamentos junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas, na Rua Teresina, 495, em Manaus e, também pelo telefone 3305 5130, no horário matutino.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____
_____, RG _____, fui informado (a) sobre os objetivos da pesquisa e, portanto, concordo em participar, sabendo que não terei nenhum benefício financeiro, bem como que a qualquer momento poderei sair da pesquisa sem que isso me acarrete prejuízos. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do (a) Responsável pela Adolescente

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os professores

Identificação:

Nome:

Idade:

Sexo:

Perguntas norteadoras

- 1) Para você, o que significa judicializar a educação?
- 2) Na sua opinião, porque a judicialização acontece e quais os seus efeitos na escola?
- 3) Na sua opinião, o que tem contribuído para o processo de judicialização na escola?
- 4) Você acha que judicializar resolve os problemas da escola?

APÊNDICE E – Quadro de análise do roteiro de entrevista

1) Para você, o que significa judicializar a educação?

Participante	Resposta	Interpretação
02	<p>“É a lei, a repressão, pra não deixar todo mundo fazer o que quer. Porque as ações humanizadas, só visam o lado do aluno, por isso é importante que existam as leis para que os professores possam também agir sem medo. Tem que judicilizar tudo, não só escola, o país só funciona assim, afinal as leis estão ai e a gente precisa sim usar quando a gente precisar, assim como o aluno pode usar também”.</p>	<p>Intensificação da criminalização das ações, da vigilância aos comportamentos ditos desviantes nos espaços educativos;</p>
03	<p>“É um termo muito complicado. Quando eu penso na palavra judicialização eu já penso em alguma coisa violenta, quando fala na palavra polícia, se eu enquanto aluna visse a polícia dentro da escola, eu a pessoa que sou me sentiria coagida. Então é um assunto bastante é subjetivo pra opinar e pra dizer assim vou bater o martelo e dizer a minha opinião é essa”.</p>	<p>Olhar de medo e coesão;</p>

2) Na sua opinião, porque a judicialização acontece e quais os seus efeitos na escola?

Participante	Resposta	Interpretação
01	<p>“Acontece dependendo de cada escola, por que cada escola tem uma realidade. Dependendo da escola do estado, ela precisa de um monitoramento policial precisa desse monitoramento desse reforço policial. E eu acho que seus efeitos são bem positivos”.</p>	<p>Estratégias de enfrentamento que criminalizam ou remetem ao campo jurídico temas diversos e de origens distintas;</p>
02	<p>“Existe porque vivemos numa terra numa terra sem lei. A gente não é educado, o pessoal quer fazer as coisas da cabeça, acham que o professor, por exemplo, tem que resolver tudo, não educam em casa e querem que o professor eduque na escola. A escola precisa dessa ajuda, saber que pelo menos existem leis que podem nos ajudar, que estão ao nosso lado, já te deixa menos vulnerável. E a polícia, nem se fala, seria um sonho ou pedir demais.</p> <p>Eu acho que só teria efeito positivo, pra todo mundo, até para os alunos. A gente poderia trabalhar, sair de casa, desenvolver um trabalho legal com eles, mas do jeito que tá, não tem como. Tem que ser por intermédio da justiça mesmo, ou da polícia, infelizmente. Se não a gente não trabalha e não consegue formar ninguém. Porque tem uns alunos bons, mas por um paga todos. Então, ao meu ver, seria o reforço que está faltando para educação”.</p>	<p>Lei vista como verdade absoluta, desconsiderando outras possibilidades de vivências.</p>

03	<p>“Acredito que seja exatamente pelo fato da própria comunidade escolar não dá conta dos problemas que se tornaram muito maior do que é. Como problemas psicológicos que são cada vez maiores, de suicídio, de depressão, são problemas muito, que parece que não existiam antigamente e de repente do nada, veio como um grande bum. Talvez existissem antes, mas que não viesse à tona ou que agora é muito maior também, não sei te dizer. Eu acredito que aumentou realmente porque não é que antigamente ninguém sabia, eu acho que esse boom de internet, redes sociais e as pessoas tendo acesso, às crianças tendo acesso a tudo, essa geração imediatista, é tudo tá muito maior, então talvez a comunidade escolar não seja conseguimos gerenciar isso e por isso venha pedir ajuda ou achar que essa é a solução, né, a intervenção judicial porque os problemas são muito sérios.</p> <p>E em relação aos efeitos, eu acho que a escola acaba perdendo um pouco da característica dela, que é de um lugar que os alunos vão para se sentir bem, para aprender, estejam alimentado e todo mundo se sinta acolhido.</p> <p>E aí escola perde totalmente a característica, além do professor perder a autonomia e não desempenhar seu maior papel, de educador. E assim a escola vai deixando de ser o que é.”</p>	<p>Ausência de preparo da comunidade escolar para lidar com problemas sociais contemporâneos/ despreparo dos docentes para lidar com as novas demandas da escola;</p>
----	--	---

3) Na sua opinião, o que tem contribuído para o processo de judicialização na escola?

Participante	Resposta	Interpretação
01	<p>“eu acho que tem duas coisas que eu acredito muito pra gente trabalhar dentro da escola, são dois pontos fundamentais que são: o respeito e a disciplina. E também a questão da empatia, eu tenho que me colocar no lugar do aluno, mas ao mesmo tempo que eu tenho que me colocar no lugar dele eu tenho que saber me impor de uma maneira respeitosa. Trata-lo de igual para igual, eu não posso tratar um adolescente como se fosse uma criancinha, não posso tratar um adulto como se fosse um adolescente né”?</p>	<p>O olhar culturalmente construído da escola como instituições disciplinadoras;</p>
03	<p>“Acredito que o boom de problemas sociais que vem à tona que é consequência de vários fatores sociais, de divórcios, enfim, muito da ausência mesmo, ausência da família, de criação mesmo, de estar presente. Às vezes é uma questão de ser uma figura presente em casa e só isso já afeta muito uma criança, já é um fator que atrapalha o processo educativo e com isso vem as doenças, a propagação da violência, o acesso desenfreado a tudo, a internet, tudo isso contribuem para que as pessoas fiquem cada vez mais doente e mais doente e aí precisa da intervenção judicial”.</p>	<p>Ausência familiar;</p>

4) Você acha que judicializar resolve os problemas da escola?

Participante	Resposta	Interpretação
01	“Eu acho que devemos ser otimistas, eu acho que podem ter situações sim que venha a ajudar e podem ter situações que não vão ajudar. Vai depender de como vai ser colocado o problema e como a pessoa da parte jurídica vai resolver isso aí também né, se vai olhar com carinho esse problema, ou se vai pensar: ah é mais um caso, mais um problema, então tem toda essa questão”.	Entregar a justiça um espaço de autonomia que pertencia a escola;
02	“Já sabemos que não aprendemos na educação, na boa vontade, tem que partir para quem pode resolver, se é a justiça, a polícia, tem que partir para eles então. Não da pra ficar é do jeito que está. Então, pode até não resolver, voltando para sua pergunta, mas já alivia muita coisa”.	Visão que a lei corrige e dá jeito ao considerado problema.
03	“Não, se eu tivesse de escolher, de bater o martelo, eu diria que não. Primeiro porque eu acho que isso é entregar, é jogar a toalha sabe? é dizer assim eu não dou conta. E então vai perder o objetivo principal que é o de educar, eu sinceramente não acredito que a justiça vai educar um aluno, pode resolver o teu problema de imediato, tirando de lá o aluno, enfim não sei o que eles fazem, mas educação mesmo em si, não fazem, não cola isso pra mim”.	Crítica ao modelo de judicializar a educação

5) Você acha que é possível a gente resolver essa questão da judicialização na escola?

Participante	Resposta	Interpretação
01	“É importante ver como vai ser conduzido, como vai ser passado, como vai ser recebido, e eu acredito que dá certo sim, que não é ruim e nem um problema a justiça na escola, e se der errado será mais pela maneira de como vai ser colocado, dos profissionais escolhidos.”	A justiça vem tomando um espaço de autoridade e autonomia que pertencia aos professores.
02	Não acho que judicializar seja um problema para ser resolvido. Mas a única maneira era resolvendo os problemas sociais, tinha que controlar a natalidade, muita gente fazendo filho sem estrutura para isso, joga no mundo e o estado que cuide, isso contribui muito com a falta de educação em casa, crescem tudo sem direcionamento de pai e mãe, e acham que por na escola vai resolver, e não vai, sai pior, porque lá dentro conhece outros iguais ou pior que ele. Talvez um psicólogo na escola, para resolver os conflitos, se bem que até vocês estariam em risco, mas seria uma maneira. O estado tinha que dar conta dos problemas sociais, essa é a verdade e conscientizar essa população, muita gente fazendo besteira porque quer e muitos sem orientação alguma. Acho que é por aí, mas não vejo como um problema não viu Thatyanny, vejo como a luz no final do túnel”.	A presença do Psicólogo como um profissional que pode auxiliar a comunidade escolar na resolução de conflitos.

03	“Eu acho que sim Thaty, principalmente se houver o envolvimento das famílias, já ajuda muito. Profissionais como vocês, psicólogos, tudo isso ajuda e fortalece a escola”.	A presença do Psicólogo como um profissional que pode auxiliar a comunidade escolar na resolução de conflitos.
----	--	--

APÊNDICE F – Quadro de análise com base nos objetivos da pesquisa

1. Investigar os elementos que contribuem para o processo de judicialização nos espaços escolares na visão dos educadores		
Participante	Resposta	Interpretação
01	“ausência familiar contribui para que os alunos cresçam sem limites e cheguem na escola sem respeito e disciplina, sendo necessário contar com os aparatos judiciais para lidar com a problemática desse aluno”	Ausência familiar;
01	“a escola tenta, eu tento, a gente tenta fazer a nossa parte, mas a família precisa vir junto, entendeu? Se a família não vem o resultado é o que a gente ta vendo, é esse, alunos desrespeitosos, professor não pode fazer nada que já é alvo de ameaças, é uma sensação horrível”	Ausência familiar;
02	“A gente não pode também resolver tudo né? O problema é que as famílias não querem mais ter nenhuma responsabilidade sobre a educação dos seus, tercerizam para escola, a escola ensina, mas a educação vem de casa, quando não vem, fica difícil pra gente né?”	Ausência familiar;
03	“O mundo está tão virado hoje que até as famílias esquecem os seus papéis e ninguém quer mais ter trabalho para educar e ensinar os valores que são necessários para construir cidadãos de bem”	Ausência familiar;
03	“Se esses alunos tivessem uma figura em casa, para contar, se apoiar. Eles não possuem, são totalmente largados, crescem sem direcionamento e a escola não consegue suprir esse ausência”	Ausência familiar;

03	“Acredito que o boom de problemas sociais que vem à tona que é consequência de vários fatores sociais, de divórcios, enfim, muito da ausência mesmo, ausência da família, de criação mesmo, de estar presente.”	Ausência familiar;
2. Descrever como e quando a escola aciona as instâncias judiciais e por quais motivos.		
Participante	Resposta	Interpretação
01	“Se não fosse a violência dos alunos, a gente poderia rabalhar, sair de casa, desenvolver um trabalho legal com eles, mas do jeito que tá, não tem como. Tem que ser por intermédio da justiça mesmo, ou da polícia, infelizmente. Se não a gente não trabalha e não consegue formar ninguém”.	Entregar a justiça um espaço de autonomia que pertencia a escola;
01	“O medo tomou conta porque antes do medo existiu a violência, temos medos de dar uma nota vermelha, isso é muito grave, temos medos de arrobarem o carro, arriarem pneu, isso virou o normal, não tem como”.	Medo e violência escolar;
02	“Está cada vez mais difícil vir para sala de aula, os alunos estão violento e agressivos, não tem medo de nada e ninguém”.	Violência Escolar
	“Tenho colegas que pediram as contas, por medo. Uma nota vermelha o aluno acabou com o carro da professora, que vandalismo. Isso não é certo, é certo? Não é! Tá demais, precisamos de segurança, a violência tá tomando mais lugares dentro da escola do que o professor, estamos saindo do nosso habitat por medo, medo dessa violência toda”	Violência Escolar

02	“ Eu não posso esperar acontecer comigo, prefiro sair, imagina, apanhar de aluno por nota? Correr risco de morte por dar nota ou reprovar, ou repreender? que absurdo, mas é nesse ponto que chegamos”.	Violência Escolar
03	“ Já passou o tempo que eu tentava resgatar aluno, não tem o que fazer, a violência chegou com força na escola e só nos resta contar com o apoio da polícia para ao menos preservar a nossa segurança.”	Entregar a justiça um espaço de autonomia que pertencia a escola;
03	“Thaty para mim a violência e a ausência da família são as grandes protagonistas. Temos medo dos nossos alunos, isso não é um bom sinal, não podemos reprovar, dar notas, chamar atenção, tudo é motivo de medo, porque a violência tomou conta e está cada vez pior.”	Violência Escolar