

BETINA SCHULER

VEREDITO

Escola, Inclusão, Justiça Restaurativa e Experiência de Si

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

**Porto Alegre
2009**

BETINA SCHULER

VEREDITO

Escola, Inclusão, Justiça Restaurativa e Experiência de Si

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (PUCRS – Orientador)

Prof. Dr. Juan José Mourino Mosquera (PUCRS)

Prof. Dr. Roque Moraes (FURG)

Prof.^a. Dr.^a. Doris Helena de Souza (UNILASALLE)

Prof.^a. Dr.^a. Marilú Fontoura de Medeiros

Parecerista

À Rudy Seibel, com amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Éder, meu companheiro mais querido, por todo o amor, pela força, paciência, computadores arrumados, estresses acalmados, textos lidos, pelas conversas, pelo cuidado, por existir.

A minha família, mãe Vera, vó Eny, Cris, a melhor que alguém poderia ter, pelos ensinamentos de toda uma vida, pelo aconchego, pelo amor, pelo apoio e agora pela vinda de um ser muito especial, Bernardo, que ilumina a minha vida.

Às amigas mais leais e amadas, Marilú Fontoura de Medeiros, Doris Helena de Souza e Rosana Castilhos Fernandes, que me deram uma super força, dando-me o que mais necessitava: amizade, carinho e um tempo para escrever no momento que mais precisei. No meio de um período turbulento, preocupando-se em auxiliar-me com bibliografias, leituras e cuidados. A Doris, pela leitura atenta, criteriosa e dedicada a este trabalho.

Às minhas amigas Sônia Matos e Cristina Silveira de Faria, amigas do peito, as quais eu jamais conseguirei agradecer por toda a ajuda que me deram na feitura dessa tese, em momentos de conversação preciosos, de leituras atentas e sábias de meus materiais, de cursos compartilhados; pessoas encantadoras que impulsionam meu pensamento para pensar além, que me deram força para acreditar que poderia escrever e que levarei comigo para toda a vida, o meu muito obrigada.

Ao meu orientador, Marcos Villela Pereira, que com uma paciência inesquecível, caminhou junto comigo durante esses anos em vários espaços da minha vida, em muitas conversações, provocando-me, muitas vezes, desacomodando-me, fazendo com que eu caminhasse, voltasse, escrevesse; agradeço por toda a força, trocas e aprendizado.

Agradeço ao Guido, meu cunhado, por toda a assistência técnica nas horas de pavor, de computador travado; pela paciência e carinho.

A minha querida colega e amiga Nedli Magalhães Valmorbidia pelo carinho com a minha tese e por sua belíssima contribuição.

A Ana Júlia Fritsch, minha vizinha quase irmã, pelo auxílio, atenção e cuidado.

A todas as pessoas que se dispuseram a participar dessa pesquisa, concedendo-me entrevistas ao meio de tanto trabalho, trabalho sério e comprometido que desempenham em suas instituições, o meu muito obrigada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul pelo acolhimento e oportunidade.

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo fomento a essa pesquisa durante dois anos (2005-2007).

Já que cuidar de si deve ser a tarefa de toda uma vida, o objetivo não é mais de preparar-se para a vida adulta ou para uma outra vida, mas de prepara-se para uma realização total: a vida (MICHEL FOUCAULT).

RESUMO

Esta tese parte de uma inspiração genealógica para analisar de que modos o dispositivo da inclusão vem funcionando por meio do discurso da Justiça Restaurativa na escola, sendo justamente os mecanismos de segurança uma condição de possibilidade para essa filiação entre educação e justiça através da tecnologia do Círculo Restaurativo em que se busca a transformação das experiências de si mesmo dos indivíduos colocados na posição de ofensor. Esta pesquisa debruça-se sobre essas práticas discursivas nas escolas de Porto Alegre, a partir de entrevistas, questionários e análise documental, buscando entender como estamos nos constituindo em diferentes relações de poder, saber e modos de subjetivação, sendo este último o efeito principal dessa maquinaria jurídico-escolar. Nesse sentido, o Círculo Restaurativo coloca-se como um procedimento de verdade e governo, empregando o exercício do poder soberano, disciplinar e de controle, por meio de tecnologias de si tais como a exposição pública, a confissão, a responsabilização e o acordo, atravessados por uma razão de estado, em que o sujeito e suas condutas deverão coincidir com padrões administrativos de segurança. Assim, o aluno ofensor de hoje é tomado como risco em potencial no futuro e nessa relação são produzidos vereditos morais e científicos, em que os indivíduos em posição de alunos são colocados a experimentar a si mesmo, em um determinado domínio moral, cristão, de uma justiça metafísica, da ciência com seus manuais, metodologias e relatórios, se problematizando a si mesmo por meio de valores como culpa, vergonha, cura, responsabilização, humildade, ofencionalidade, justiça. Temos aí o controle dos indivíduos e das populações em uma biopolítica contemporânea, em que o controle torna-se generalizado, garantindo isso principalmente pelos espaços de auto-narração, em que o indivíduo se faz nos próprios códigos do regime de verdade vigente. Um ato jurídico da consciência, somado a

toda uma tecnologia de escrita e documentação, em que o tribunal é assumido como modo de existência, em que o indivíduo deverá estar constantemente prestando contas de si, julgando-se, expressando sua verdade, assumindo obrigações, ocupando o assento moral do ofensor, do responsabilizado, do restaurado, assumindo essa identidade e sendo enclausurado dentro dela, tendo como fim último o auto-governo.

Palavras-chave: Escola – Inclusão – Segurança - Justiça Restaurativa – Experiência de si

ABSTRACT

This thesis starts from a genealogical inspiration to examine in which ways the inclusion device has been operating through the discourse of Restorative Justice at school, where the security mechanisms are exactly a possibility condition to this joining between education and justice through the technology of the Restorative Circle, which seeks for the individuals oneself experiences transformations in the condition of an offender. This research focus on these discursive practices in Porto Alegre's schools, using interviews, questionnaires and documental analysis, trying to understand how we are constituting ourselves in different contexts of power, knowledge and modes of subjectivity, being this last one the main effect of this scholar-justice's machinery. In this sense, the Restorative Circle is placed as a process of truth and government, using the exercise of sovereign, disciplinary and control power, through the use of oneself technologies such as public exposure, confession, accountableness and agreement, crossed by a state reasoning, in which the individual and his attitudes should coincide with administrative security standards. Hence, the offender student from nowadays is considered as a potential risk in the future and, in this relationship, are produced moral and scientific verdicts, in which the individuals in a position of students are placed to experience themselves, in a particular moral and christian domain, of a metaphysics justice, of science in manuals, methodologies and reports, questioning themselves through values such as guilt, shame, heal, accountableness, humility, offenses, justice. Hereby, we have the control of the individuals and the populations in a contemporary biopolitics, in which the control becomes widespread, ensuring this specially by means of self-narratives contexts, in which the individual constitute himself by own codes of the effective regime of truth. A juridical act of conscience, added to a whole written and documental technology, in which the court is

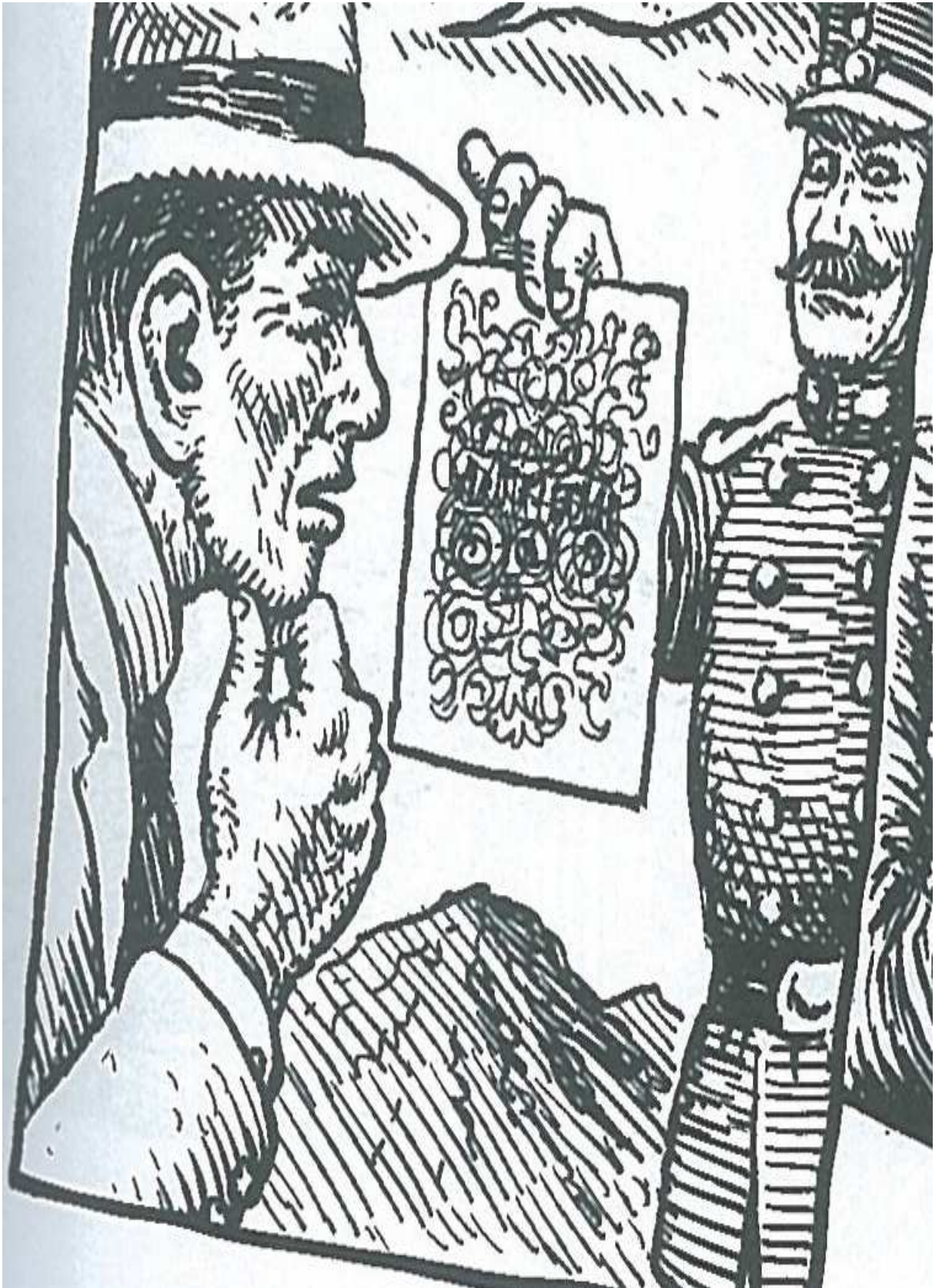
assumed as a way of existence, in which individual shall be constantly providing accounts of themselves, judging themselves, expressing them truth, assuming obligations, occupying the moral place of the offender, of the accounted, of the restored, assuming this identity and being cloistered within it, resulting as an ultimate final the self-government.

Keywords: School - Inclusion - Security - Restorative Justice – Oneself experience

SUMÁRIO

1. ABRE-SE UM PROCESSO.....	14
1.1 RUMINANDO A TESE.....	15
1.2 OS ACUSADOS.....	20
1.3 O RASTELO E A FORMA DO HUMANO.....	22
2. UMA MAQUINARIA MORAL.....	34
2.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21: INSTITUINDO PRÁTICAS RESTAURATIVAS EM PORTO ALEGRE.....	35
2.2 JUSTIÇA RESTAURATIVA: O VALOR DOS VALORES.....	48
2.2.1 Para onde vai sempre se cai num tribunal.....	48
2.2.2 Repertórios morais: a produção do indivíduo responsabilizado.....	61
2.3 O CÍRCULO RESTAURATIVO: TECNOLOGIA DE VERDADE E GOVERNO.....	90
2.3.1 Sintomas de soberania, disciplina, biopoder e controle.....	91

3. ESCOLA E A JUSTIÇA RESTAURATIVA: SEGURANÇA E INCLUSÃO.....	131
3.1 CIÊNCIAS HUMANAS: ESTÁS VIVO SOB MINHA PROTEÇÃO.....	131
3.2 ESCOLA, PANACÉIA, TODOS E INCLUSÃO: FILIAÇÃO ENTRE JUSTIÇA E EDUCAÇÃO.....	136
3.3 A JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS ESCOLAS DE PORTO ALEGRE.....	157
4. VEREDITO: A RELAÇÃO CONSIGO MESMO INTIMADA A DEPOR.....	167
5. RUMINAMENTOS E POSSIBILIDADES.....	191
6. REFERÊNCIAS.....	201
7. ANEXOS.....	209
7.1 ANEXO A: GUIA DE PROCEDIMENTO RESTAURATIVO.....	210
7.2 ANEXO B: TERMO DE ACORDO.....	219
7.3 ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO.....	221
7.4 ANEXO D: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES.....	223
7.5 ANEXO E: ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS.....	226
7.6 ANEXO F: ROTEIRO DE ENTREVISTA – GUARDA MUNICIPAL.....	228
7.7 ANEXO G: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	230



1. ABRE-SE UM PROCESSO¹

Ela entra em um pátio ensolarado e pisca. Quando volta a ver está entre muitos. Todos a cercam e falam alguma coisa, alguma coisa sobre ela, que também é posta a falar. Falar muito. Mas não de qualquer jeito. Só quando puder. Apenas do jeito certo. Um corredor vigilante, um círculo, com muitas vozes, olhos, escritas, mas aberto e opcional. Fica confusa. E anda e anda e precisam de sua assinatura. Entra em algum outro lugar e continuam falando, assim como com ela e dela. Mas só está ali por eles, não por ela. Muitos livros, fichas, assinaturas, depoimentos, verdades. Papéis empilham-se. Casos se acumulam. Muito pó. Muitas verdades. Dizem que são todas científicas e falam do homem. Dizem que tratam de melhorar o humano. Não sabe muito bem porque foi parar ali. Até imagina, porque já será a vigésima quinta vez que a ajudam a ser quem deve ser. E fica grata por isso, ou deveria ficar. São todos homens morais, que estudaram e sabem sobre ela e parece que até sabem sobre todos, ou querem saber. Homens qualificadores de outros homens. São tantos discursos, mas todos com uma forma que parece tribunalesca. Um carrossel de rituais. Eles também falam de sua família, assim como ela. Ah, e falam muito, muito. Mas a ouvem muito mais. Fazem com que fale. Sente-se aliviada, porque finalmente saberá ser. Ou não. Frases sussurradas. Falhas morais. Palavras que rasgam a pele. As coisas que faz e porque faz têm nome. Também têm sintomas e curas. Às vezes não funcionam e eles ficam preocupados, até nervosos. E tentam sempre. Repetem. Acha engraçado, acha sério, mas sempre deverá achar alguma coisa, que não é qualquer coisa. Fica por lá, vai para casa, mas nunca sai. Ela deve

¹ Os desenhos utilizados na abertura de cada capítulo desta tese são de Robert Crumb, conforme citação nas referências ao livro de David Zane Mairowitz e Robert Crumb, 2006. Somente os desenhos foram utilizados desta obra.

aprender. Deve aprender a viver em um mundo administrável, calculável, burocratizado. Fiscalização do estranho. Portas, prescrições, leis, normas, verdades, sujeitos, restauração. Sua culpa, sua culpa. Indubitável culpa. Tenha vergonha. Responsabilize-se. Faça o acordo. Avalie-se. Narre-se. Identifique-se. Assuma seu lugar. Assuma seu assento. Ela sabe do funcionamento por vereditos e aprendeu a viver assim. São nuances, detalhes, que ensinam com força de verdade. Aprendeu a ter consciência. Aprendeu a ser incluída. Ela tem um processo! Está sendo restaurada. Ela tem um veredicto!!!

1.1 RUMINANDO A TESE

Trata-se de ruminação, como nos falou Nietzsche, na arte de ruminar! Algo a ver com lentidão, dilaceração e abertura. Uma mastigação que se dá por repetidas vezes. Remoer. O que acontece com a escrita de uma tese. Um desafio paradoxal, difícil e delicioso ao mesmo tempo. Difícil porque pensar não é fácil, o pensar é exigente, demorado e detalhado. Por que pensar exige tempo em um tempo que isso é quase impossível. Trata-se de um ato arriscado como dizia Foucault, porque pensar é uma violência que se exerceria primeiro sobre si mesmo, nos obrigando a pisar fora do tranqüilizador (DELEUZE, 2008).

Esta tese não parte de uma questão dada, fechada em um livro empoeirado que bastaria abrir para fechar a conclusão. Ela é gerada junto, no mesmo instante de inquietações cotidianas, porque pensamento e vida não estão separados, e fazer a história do presente não significa resumir o passado em capítulos. Pensamento como ação. Foucault já dizia que teorizar significa pensar sobre o presente, sobre o que estamos nos tornando, sobre o que já estamos deixando de ser. E eis que o tal “tema da tese” me puxa pelo pé, me faz olhá-lo de frente e força-me a escrever, a mergulhar em suas possibilidades, não-possibilidades e ainda, talvez, impossibilidades postas para serem desconstruídas.

Por isso trago a ruminação, processo em que o ruminante toma os alimentos com a ajuda da língua como se fosse uma foice, que dilacera, corta, rasga, racha. E o alimento retorna à boca para ser ruminado. Uma ruminação que encontra várias bocas, bocas com dentes afiados, bocas com dentes tolhidos, desdentada, cansada, com mandíbula forte, com firmeza, ora com cortes estreitos, ora com leves mordidas.

Estou a algum tempo ruminando esta tese, um processo que não cessa. Assim, trago alguns acontecimentos que provocaram meu pensamento a pensar. Diferente de ser a “história

do tema de pesquisa”, falo de um processo constante de ruminação até que algumas acomodações provisórias fossem elaboradas, o que não significa que não possam voltar a qualquer instante a operar cortes e recortes outros. Operações com as práticas nas quais estamos nos constituindo, nas redes mesmo das relações de força, dos jogos de verdade, dos modos dados como “corretos” e autorizados de ser.

Pois bem, em um primeiro instante me chamavam a atenção os diferentes “encaminhamentos” nas escolas de todas as ordens: psi, médica, jurídico, pedagógica etc. que eram dados em relação a alunos que cometiam alguma infração à norma dentro da escola². São encaminhamentos que produzem diferentes verdades a respeito dos alunos, fabricando-os nesses procedimentos, mais do que apenas falando deles. Procedimentos nos quais os alunos são colocados a se experimentar a si mesmos em um determinado domínio moral.

O que foi chamando a minha atenção nesse processo ruminatório é que todos esses encaminhamentos apontavam para duas falas generalizadas: “há muita violência nas escolas e infração às normas” e “a necessidade de inclusão na escola”³

Diferentes são as práticas de incluir aqueles que “não cabem” de algum modo nas escolas. Com isso não estou querendo dizer que sou contrária às políticas variadas de “inclusão”, mas de se colocar a pensar a respeito deste conceito, de como ele se torna prática discursiva em nossa época como força de verdade. Questionar os limites disso não significa ser anti, contra, mas justamente abrir uma conversação a respeito de seus limites.

Todavia, muito já se escreveu sobre o discurso pedagógico, psi, médico na escola e, nesse sentido, comecei a ruminar uma novidade que se coloca com muito vigor. Algo que saltou nos movimentos de ruminação, que começou a escorrer e talvez essas sejam as questões mais interessantes de uma pesquisa. Pois bem, nesse processo de ruminação, de mastigações repetidas, deu-se a captura de um sintoma contemporâneo, por isso talvez uma novidade com toda a energia que as novidades assumem na contemporaneidade: a entrada com muita força da Justiça Restaurativa nas escolas, como valor de verdade, funcionando por meio da tecnologia do Círculo Restaurativo. Um sintoma que aponta para essa colagem entre educação e justiça e a pesquisa tomou outro rumo.

Decidi não mais analisar todos os outros discursos médicos, psi etc. nos encaminhamentos aos alunos “indisciplinados”, mas focar nessa nova filiação entre educação e justiça nas escolas no tratamento desses alunos acima referidos. Diferente de aliança,

² E aqui já traço minha primeira delimitação. Esta tese irá tratar das micro-infrações às normas nas escolas, não entrando na alçada da infração às leis, o que muito se mistura, mas que possuem encaminhamentos diferentes e a minha atenção se foca para esse detalhamento da conduta cotidiana nas escolas.

³ Neste caso tratando da inclusão de alunos que cometem infrações às normas nas escolas.

filiação remete a um grudar-se que não se desfaz a qualquer momento, de uma posição de estar dentro e assumir tal como uma “bandeira” as verdades que ali circulam.

O maior problema hoje identificado por “especialistas”, professores e comunidade em geral é a questão da violência na escola, questão essa que também circula na sociedade em geral, pois não há como fazer essa separação. Como já dito, foi a partir daí que comecei a me deter em minuciosos mecanismos de institucionalização para dar conta desta questão, nas diferentes relações de poder, produção de saberes e modos de subjetivação e o que foi chamando a atenção foi o processo de entrelaçamento de norma e lei, como prevenção de riscos futuros; de soberania, disciplina, regulamentação e controle no governo dos indivíduos e dos alunos colocados como população, tendo aí o discurso da segurança uma força muito grande de evidência. E são nessas condições de existência que comecei a enxergar o dispositivo da inclusão operando nas escolas, debruçando-me sobre esses “corpos da indisciplina”, esses “corpos da violência”, atravessados por diferentes saberes e exercícios de poder, tendo nas práticas de si mesmo o maior interesse.

E isso se dando em uma instituição, as escolas de massa, que vão se constituindo ao longo dos séculos XVI e XVII e se institucionalizando via Estado nos séculos XVIII e XIX, com o objetivo de ensinar os indivíduos a viverem em um estado governamentalizado, sob suas leis e normas. Diferentes saberes foram sendo constituídos e a educação passou, desde então até a época atual, por uma série de atravessamentos de diferentes saberes com o objetivo de formar o “cidadão”, sendo a marca mais forte o processo de psicologização que a educação sofreu, a qual seria responsável por explicar o desenvolvimento humano. A escola institui-se com esse caráter disciplinar e hoje esta forma de funcionamento está operando de diferentes modos, pela lógica da “identidade”, que se modifica em seus mecanismos, mas segue a mesma em seu fundamento. A escola enxerga-se nesse lugar de julgar esses indivíduos, para então tratá-los e corrigi-los, buscando sua salvação e um final feliz, em nome da “inclusão de todos”, mas agora com novas tecnologias de governo.

Diversas são as estratégias e modos de operar para que todas as crianças, jovens e adultos sejam “incluídos” e diferentes são os saberes que produzem a escola nesse lugar e que tem tornado os sujeitos objetos de um saber em relação à “inclusão”, à “restauração” na atualidade. Isso tudo leva-nos a pensar em como está se dando nas práticas escolares, agora filiadas com saberes jurídicos, a reiteração de papéis, a produção de modos de subjetivação, a relação que o indivíduo aprende a ter consigo mesmo, assumindo como postura de pesquisa um desconfiar do que está posto como universal, bom, justo etc. Talvez não seja uma postura

que bem se ajuste a uma sociedade que busca saber sempre a utilidade para, novamente, encaixar a produção. Mas esta produção não busca ser encaixada.

E aqui concordo com Foucault (2005a), intercessor importantíssimo desta tese, quando diz que é essa a função do intelectual, um destruidor de evidências ao mostrar que aquilo que parece como mais normal e natural são fabricações humanas, históricas; mostrando sua arquitetura. O que significa assumir uma postura de crítica, uma postura diferenciada de crítica, uma crítica da desconstrução permanente de nossos modos de nos relacionarmos conosco mesmo, com a verdade, não para mudar a consciência das pessoas, mas para problematizar os regimes de produção da verdade, disponibilizando instrumentos de análise. Foucault (2005a, p. 347) diz que:

Aquilo que, nós o vemos, traz como consequência que a crítica vai se exercer não mais na pesquisa das estruturas formais que têm valor universal, mas como pesquisa histórica através dos acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos, dizemos. Nesse sentido, essa crítica não é transcendental e não tem por finalidade tornar possível uma metafísica [...].

Utilizarei-me das teorizações foucaultianas para a produção destas análises, a partir das relações de poder, saber e produção de modos de subjetivação. Com isso quero dizer que essa ruminação não procura elaborar um projeto global ou um programa a ser implantado. É um modo de fazer pesquisa, na qual a crítica ao que somos constitui-se em uma análise para pensarmos outras possibilidades. Não busco instituir mais uma verdade fundamental, mas propor um outro jogo de verdades. A questão é saber como o discurso da Justiça Restaurativa vem funcionando na escola produzindo modos dos alunos se relacionarem com os outros e consigo mesmo por meio de uma aparelhagem de governo. E os conceitos com os quais trabalho me ajudam a pensar, me forçam a pensar, fazem-me ir além, por isso busco operar com eles, e não os tornar aplicáveis.

Aponto a feitura de uma tese por meio do que se poderia chamar de uma atividade com inspiração genealógica e, especificamente no campo da educação, como uma investigação das relações de poder, saber e subjetivação, analisando os efeitos de poder, dos saberes instalados como universais e a produção de modos de subjetivação.

Trabalho com o conceito de que as palavras não são as coisas e nem representam as coisas, mas que as palavras produzem coisas, constituem realidade, produzem o que temos por mundo, em que vamos sendo produzidos por jogos de verdade.

Nesse sentido, busco sair de uma pesquisa que denuncia relações de repressão na escola, ou que lamenta que a escola não cumpriu seu projeto ou mesmo que busca construir

um projeto de libertação e pesquisar de que modos esse discurso sobre esses indivíduos-alunos, organizados no dispositivo da inclusão via o discurso da Justiça Restaurativa estão produzindo na contemporaneidade formas destes indivíduos relacionar-se consigo mesmos por meio destas experiências.

Esta escrita não se pretende totalizadora, generalizadora; não busca expressar nenhuma realidade pré-existente. É uma escrita que não trata de um sujeito da consciência, do universal, de um suposto humano que habitaria em cada um de nós. Uma escrita que se coloca para pensarmos diferentemente do que somos e do que está dado como valor de verdade.

Esta proposta de pesquisa gera tensões, desacomoda discursos já estabelecidos como uma verdade boa, pois mexe nos conceitos de bem e mal e, por isso, corro o risco de ser entendida como alguém contra a inclusão, como não-flexível. Não é nada disso e penso que esse trabalho procura expressar outros entendimentos para além dos discursos da salvação, da inovação pela inovação, das divisões binárias, da mesmidade⁴, de práticas naturalizadas de inclusão que fabricam identidades, tentativas de produção de boas cópias. Trabalhar com este tipo de análise não significa negar as práticas, as políticas de “inclusão” que vem se desenhando, mas analisar como estamos nos constituindo em relação a elas, não para fundar uma nova promessa de salvação, mas para pensarmos no que estamos fazendo de nós mesmos, o que isso vem produzindo e para criarmos outras possibilidades. Este modo de pensar e de produzir pesquisa não é menos “político”, todavia, não atua em nome de uma grande revolução, na qual todas as outras se submeteriam, mas aposta na potência dos movimentos cotidianos de resistência que se dão nesta microfísica⁵. Mudam as perguntas, que saem de uma lógica de aplicação do “para quê serve isto” para buscar entender como e o quê estamos nos tornando no presente.

Por isso, interessa-me ruminar essa questão de inclusão e exclusão por meio do conceito de diferença, pois quando tratamos dessa lógica de inclusão e exclusão estamos no campo da identidade, discussão esta retomada mais adiante.

A partir desse posicionamento, gostaria de deixar dito que com esta tese, não busco ser uma especialista em violência na escola, em Justiça Restaurativa, nem em “jovens infratores”, mas trazer o tema da inclusão escolar via a Justiça Restaurativa como um sintoma do nosso tempo, como mais um modo de regulação funcionando no interior das escolas com força de verdade. Coloca-se como uma possibilidade de análise.

⁴ Termo trabalhado por Skliar (2003), o qual remete para uma identidade, um tempo, um espaço, uma cultura, uma língua estabelecida como verdade, como universal, metafísica, totalizante.

⁵ Termo trabalhado por Foucault no sentido de entender que o poder não é uma propriedade, mas sempre uma relação, um exercício, isto é, o poder entendido como estratégia, como táticas, como manobras, capilarizadas por toda a teia social em suas ações mais cotidianas, atuando sobre as operações do corpo.

Deste modo, nos capítulos e sub-capítulos seguintes trarei uma fala sobre o modo como se realizou essa pesquisa, com inspiração genealógica, escavando as condições de possibilidade para os discursos verdadeiros, como descrição das práticas discursivas. E ainda, três capítulos de análise, sendo no capítulo nº 2 trazido um histórico do Projeto Justiça para o Século 21: Instituído Práticas Restaurativas em Porto Alegre, além de uma descrição da Justiça Restaurativa e do modo de se operar a partir do Círculo Restaurativo. Após esse momento mais descritivo, faço uma análise das diferentes práticas jurídicas ao longo da história, desde a Grécia antiga até os tempos atuais, discutindo os modos como a justiça é entendida e, em específico, a Justiça Restaurativa, traçando a valoração de seus valores, com a ajuda de Nietzsche. Logo após trago a análise da tecnologia do Círculo Restaurativo em seus diferentes procedimentos e modos do poder se exercer, trazendo alguns casos de CR⁶ nas escolas. No capítulo de nº 3 trago a constituição das ciências humanas agora aliadas às ciências jurídicas na escola por meio da JR⁷, analisando o funcionamento da mesma por meio do dispositivo de inclusão, a partir de uma breve retomada da constituição da escola moderna. Fecho meus capítulos de análise com o capítulo de nº 4, fazendo a discussão das tecnologias do eu postas em operação nas escolas por meio do Círculo Restaurativo como um modo de governo de si mesmo em que analiso as experiências de si em se tratando do indivíduo colocado na posição de ofensor. Termino, provisoriamente, essa tese com um capítulo em que busco realizar uma breve retomada de toda a pesquisa, apontando algumas possibilidades analíticas.

A partir de tais delimitações, trago o problema de pesquisa que percorreu esta tese:
de que modos o dispositivo da inclusão vem funcionando por meio do discurso da Justiça Restaurativa na escola com a tecnologia do Círculo Restaurativo e quais as experiências de si mesmo estão se dando nessas relações?

1.2 OS ACUSADOS

Execução, aparelhagem, maquinaria, estado, funcionamento ininterrupto, soluções, movimentos precisos, sentenças, experts, intervenção, cidadão, humano, direitos, verdade,

⁶ Círculo Restaurativo.

⁷ Justiça Restaurativa.

confissão, tecnologias, rituais, vingança, força... Corpos sentados, falantes, calculados, tornados dados, responsabilizados... “O mandamento que o condenado infringiu é escrito no seu corpo com o rastelo” (KAFKA, 1993, p. 39).

O corpo é marcado de história. É nele que se inscreve suas capturas, limites e modos de ser. O experimento se dá na carne. Corpos culpados. “O princípio segundo o qual tomo minhas decisões é: a culpa é sempre indubitável” (Ibidem., p. 41). Nunca se duvida da culpa. Aparelhos que estão sempre em aberto para o trabalho da justiça. “[...] A máquina ainda funciona e produz sozinha os seus efeitos. Funciona mesmo quando está a sós neste vale” (Ibidem., p. 56). E este desenho se faz na forma do humano.

Assim, têm coisas que parecem não ter história, como o bem, a moral, a consciência. Nós aprendemos isso na escola, inclusive. O bem, a moral e a consciência tem história, que é como as outras, de batalhas perdidas e vencidas, de dominação e relação de forças.

Uma pesquisa sempre se pergunta quem é ou quem são os sujeitos da pesquisa. E quando se trata de uma pesquisa que coloca em cheque esse conceito de sujeito? Por isso prefiro falar de lugares que são ocupados no discurso, de ficções, de invenções de nós mesmos produzidas.

Nesse sentido, estou interessada em analisar esse lugar de aluno e mais, esse aluno posto como indisciplinado, que não se comporta conforme as normas estabelecidas, que irrompe a tranquilidade, desses que perguntam porque, destes ditos violentos. Muito já se fez por eles nas escolas. Muitas foram as estratégias. Agora temos outras e que penso, merecem ser examinadas, tal como o discurso da Justiça Restaurativa na escola, com a atenção e com toda a tensão que nos traz os pensadores da diferença, tal como Foucault.

No início da pesquisa estava atenta para os discursos que falavam dos “alunos irrecuperáveis” e eis que surge algo na contramão disso, mas na mesma matriz de controle: a recuperabilidade, a restauratividade. Voltar-se para aqueles que estão dispostos a confessar, a acordar: os recuperáveis. Não irei tratar nessa tese dos casos que foram para o DECA (Departamento Estadual da Criança e do Adolescente), nos quais são abertos processos judiciais, mas focarei minha atenção aos casos de infração às normas na escola, esse esquadramento da norma cotidiana escolar.

Esses indivíduos são tornados casos e relatórios são escritos sobre eles. Falas que produzem efeitos de verdade. Escritas que marcam mais do que papel, marcam o corpo. O que interessa são os discursos produzidos, que falam destes alunos e que fabricam modos de ser.

Interessa analisar como o sujeito escolar, o aluno, o aluno indisciplinado, pode-se tornar objeto para um conhecimento possível e que experiências de si estão se dando nesses espaços.

1.3 O RASTELO E A FORMA DO HUMANO

Assim, ela é novamente chamada. Sempre devendo alguma coisa, sempre tendo que pagar alguma coisa, sempre tendo que falar e assinar, devolver e reformar-se. Um jogo da moral. Uma nova população, um novo rebanho: os indivíduos indisciplinados escolares a ser incluídos via a Justiça Restaurativa. Produção de modos de subjetivação. É a forma do humano...

Foucault nos fala no descaminho daquele que conhece, mais do que apenas adquirir conhecimentos; fala da pesquisa do presente, buscando traçar uma crítica permanente de nossos modos de pensar, de ser, sentir, problematizando nossas mais caras certezas, naturalizações e normas. Esta é uma tentativa de sair de uma crítica moderna que apenas denuncia, optando por mexer, operar, colocar em funcionamento, investigar, compor, produzir alguns outros entendimentos a respeito do que estamos vivendo. Por isso, com essa pesquisa não busco argumentar a favor ou contra, não se trata disso, mas propor um outro jogo de verdades no qual seja possível modificar as maneiras de pensar, trazer outras perspectivas e interpretações, para pensarmos para além do que está posto. Penso ser este o papel do intelectual.

Assim, proponho-me a trabalhar com uma pesquisa que se pretende com inspiração genealógica. Uma pesquisa ruminante que se inspira nesses conceitos para produzir outras coisas no presente, nessa tensão das relações de poder e saber, nesses jogos de verdade. Coloco-me para entender melhor de que formas estas diferentes relações de poder⁸ e saber⁹

⁸ O poder, segundo Foucault, como relações de forças, como estratégia e não como propriedade. Como relações capilares em todas as micro-relações da sociedade, sem um centro irradiador. Está intimamente relacionado com a produção de saberes. O que vai interessar, portanto, não é o que é o poder e de onde ele vem, mas como se exerce. Não há como elencarmos uma situação de não poder, uma vez que ele é relação de força, imposição de sentidos. Trata-se sempre de uma relação que é belicosa. O exercício de poder está sempre ligado a constituição de um campo de saber. Sendo assim, podemos ter múltiplos modos de combinações do poder se exercer.

⁹ O saber como combinação do visível e do enunciável. Por isso, não há como separar poder e saber, uma vez que os saberes são produzidos historicamente, emaranhados a relações de poder instituídas. Para Foucault, “[...] o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não supunha e não constituía ao mesmo tempo relações de poder. [...] não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento

estão se operando na fabricação de efeitos de verdade e de modos de subjetivação¹⁰, constituindo a aceitabilidade de um determinado sistema, tal como o dispositivo da “inclusão” funcionando por meio do discurso da Justiça Restaurativa e o discurso pedagógico, por meio da tecnologia do Círculo Restaurativo na escola. Não se trata em distinguir o verdadeiro do falso, o natural do fabricado, mas investigar como certas questões estão sendo colocadas como verdade, como regimes de verdade¹¹, quais discursos¹² estão sendo postos com este valor.

Trata-se de uma descrição dos discursos como práticas discursivas¹³ e não-discursivas¹⁴, não como essências, mas como produções históricas, contingentes, mostrando de que forma determinadas práticas se instituem como regimes de verdade em complexas relações de poder/saber e modos de subjetivação, interessando saber como em determinada

(2002a, p. 27)”. E ainda, “utilização da palavra *saber* que se refere a todos os procedimentos e a todos os efeitos de conhecimento que são aceitáveis num momento dado e em um domínio preciso” (FOUCAULT, 2007a, p. 9). Acrescenta dizendo que: “É isso que eu chamaria saber: os elementos de conhecimento que, qual seja seu valor em relação a nós, em relação a um espírito puro, exercem no interior de seu domínio e no exterior dos efeitos de poder” (Ibidem, p. 17).

¹⁰ Modos de subjetivação e não sujeito, uma vez que busco romper com a noção de um sujeito identitário, fixado, essencializado, original, soberano, intencional que poderíamos encontrar em todos, uma natureza humana. O que teríamos seriam modos de subjetivação e o que irá interessar será a constituição desses modos de ser, em suas relações de poder, saber e o si. Trata-se de processo, da relação de força com outras forças, de si para consigo. O sujeito como um lugar no discurso, uma função do enunciado, como já dizia Foucault (2002b). O sujeito como ficção, fabricação, invenção da modernidade, como efeito do discurso. Não temos sujeitos, temos processos de subjetivação; somente relações de força. Isso significa romper com a lógica platônica e cristã de modelos e cópias, uma vez que não há um referente a que pudéssemos nos submeter; este referente não passa de uma ficção. O que temos é a diferença, o que não significa variação humana, diversidade ou o outro da identidade. A diferença rompe com a identidade, com a identificação, com a semelhança; trata-se de movimento de diferenciação. Não temos pontos de partida e chegada, apenas produção. Para Foucault (2004a, p. 262), subjetivação seria “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”. Uma auto-referência diante das relações de poder e saber.

¹¹ Para Foucault (2003f), o termo refere-se a tipos de discursos que são aceitos e funcionam como verdadeiros. A verdade não existira fora do poder, uma vez que é entendida como sendo produzida através de relações de poder. E ainda, pontua que em cada sociedade se tem uma política de verdade, ou seja, “os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (Ibidem, p. 12). Em nossa sociedade esta “economia política da verdade” estaria centrada na forma do discurso científico. E mais do que isso se coloca a necessidade de questionar o valor que a verdade assume em nossa sociedade.

¹² Foucault (2002b) trabalha com o discurso a partir dele mesmo, no jogo mesmo de suas instâncias, em suas relações de poder e saber. São históricos, contingentes e localizáveis. Assim, “[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Ibidem., p. 55-56)”. Aqui se trata de analisar os discursos não em sua forma lingüística e nem buscando sem sentido oculto, o que interessa saber é como ele funciona e a sua produção. O discurso trabalhado na sua realidade material de coisa dita ou escrita.

¹³ Utilizo este conceito baseada na concepção de Foucault de que todo discurso é prática que produz os objetos de que fala e as práticas discursivas seriam verbais, tornando possíveis determinados exercícios da função enunciativa. Está no nível das coisas ditas e escritas.

¹⁴ Para Foucault, as práticas não-discursivas seriam aquelas que não estão em um plano verbal, mas que igualmente impõem sentido, tais como arranjos temporais e espaciais, disposições arquitetônicas.

época foi possível o aparecimento de um discurso que se institui como prática discursiva, produzindo os objetos de que fala, em conexão com os eixos de poder, saber e formas de subjetivação. Trata-se das posições e funções que os indivíduos podem e devem ocupar na diversidade dos discursos (FOUCAULT, 2002b). Significa buscar localizar a hegemonia de um determinado discurso sobre todos os modos de saber de uma determinada época, a organização do que pode ou não ser pensado e conhecido.

Por isso, a importância de interrogarmos de que lugar as pessoas estão falando, com que critérios de verdade, sustentados por quais hábitos e rotinas, autorizado sob que formas de poder, em quais espaços, com que modos de persuasão, sanções e ritos; que relações estão se dando entre aquele que fala e aquele que é objeto de fala. Enfim, por meio de quais conceitos estamos problematizando a nós mesmos, como a verdade está sendo produzida como tal e quais as estratégias de produção dos efeitos de verdade.

Trata-se da constituição histórica dos saberes sobre o homem e a Justiça Restaurativa como mais um saber, combinado com tantos outros, instituindo verdades e tomando o sujeito como objeto de conhecimento: o aluno a ser restaurado. Esse corpo da inclusão escolar, da restauratividade existe nesses discursos e o que interessa são os modos de vida aí produzidos, implicados.

Não se trata de epistemologia, uma vez que a epistemologia trata da cientificidade do conhecimento científico, da verificação da oposição de verdade e erro, sendo a ciência o princípio de julgamento, pretendendo determinar a legitimidade dos conhecimentos, subordinando a verdade à ciência, pois a ciência é colocada no lugar de verdade, uma vez que seus procedimentos a garantiriam (MACHADO, 2006). Essa pesquisa entende que a verdade é mais um valor, uma configuração histórica e o que vai interessar são as condições de existência e não de validade.

Assim, conforme Foucault, o qual parte de Nietzsche, a genealogia pode ser entendida como a história de como nos constituímos em relação ao saber, ao poder e ao si, buscando as forças e as relações de poder ligadas às práticas discursivas. A partir disso, nos incita a pensar como podemos exercer uma relação ética conosco mesmo e com os demais, como uma prática estética de resistência. Liberação da sujeição dos saberes históricos, colocando-se como uma luta contra a coação de um discurso científico e unitário, reativando os saberes locais em lutas contemporâneas, operando com a singularidade de cada acontecimento. Para Foucault (2002b, p. 13-14):

[...] chamemos, se quiserem, de ‘genealogia’ o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e da utilização desse saber nas táticas atuais. [...] Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. [...] É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar combate.

E acrescenta dizendo que (FOUCAULT, 2003g, p. 21):

[...] a genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo [...]; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente.

Foucault buscou a genealogia da alma moderna e com essa pesquisa busco a genealogia de um novo modo de julgar na escola, com o complexo sistema jurídico-científico, em que o poder de dominação aparece como restauração na escola. A genealogia mostra um corpo marcado de história, uma história dissociada da identidade, que fala do acaso das lutas, buscando compreender o como dos saberes inseridos em uma teia complexa de relações de poder. A genealogia, pois, vai olhar as condições históricas e sociais da aparição desses discursos em suas relações aos poderes institucionalizados, não em busca de uma origem, mas na lógica da proveniência, ou seja, acontecimentos ao acaso da luta, marcando as modificações, inversões, combinações, uma vez que não há uma origem fundadora no que conhecemos e somos, somente acaso, relações de força. A genealogia traz como está se operando esse governo por meio das práticas de si, questionando, com o auxílio de Nietzsche, o valor dos valores que levam os indivíduos aos julgamentos de bem e mal, desnaturalizando essa suposta “essência de humano” que habitaria em cada um de nós. Desnaturalização dessas vontades de correção moral.

Uma pesquisa que busca analisar as práticas discursivas nessa filiação entre as ciências humanas e as ciências jurídicas, ou seja, entre a pedagogia e a Justiça Restaurativa, procurando entender como as relações de poder vem se exercendo e que modos de subjetivação vem fabricando, que relações consigo mesmo vem produzindo, que práticas de si vem instalando.

Foucault traz duas teorias do poder na ótica do direito e uma terceira na inversão desta lógica: uma que está baseada no contrato e que tem o poder como direito originário que se cede, aí o poder se exercendo na forma do direito, da legalidade e um outro modo de pensar, analisando o direito como sendo ele mesmo um modo de legalizar o exercício da violência e o Estado sendo o órgão a realizar esta repressão. Estas são duas teorias, ambas na ótica do direito. Foucault rompe com esses dois entendimentos, pois vai dizer que as relações de poder não dizem basicamente respeito ao direito e nem à violência, nem são apenas contratuais ou repressivas e vai operar com uma concepção positiva, isto é, da ordem da produtividade, que investe no corpo para treiná-lo, exercitá-lo, produzi-lo de uma determinada forma, pois o que se busca não é expulsar as pessoas do convívio social, mas gerir suas vidas no detalhe, visando sua máxima utilização, aumentando a força de trabalho e diminuindo as revoltas (MACHADO, 2006).

Esta pesquisa trata do governo dos outros e do governo sobre si mesmo, perguntando pelas técnicas para se chegar a verdade de si mesmo, ligados às questões de segurança e normalidade. Significa investigar as práticas discursivas funcionando como força de verdade, analisando de que modos o dispositivo¹⁵ da inclusão por meio do discurso da Justiça Restaurativa na escola está atravessado em discursos de segurança, de bem-estar, de razão, de moral, acionando diferentes técnicas de si, em um esquadramento da vida.

Este tipo de análise busca o que aparentemente é banal e comum para ser problematizado no sentido de se fazer aparecer uma rede de micro-relações de poder, no sentido de que aquilo que faz com que tantas coisas ditas há tanto tempo atrás não tenham surgido segundo leis de pensamento, de um sujeito fundante, mas que tenham se constituído devido a uma rede de relações que caracterizam o nível do discurso, de acordo com suas

¹⁵ Para Foucault (2003h, p. 244), o dispositivo “[...] engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”. O autor vai além, destacando que nesta rede heterogênea de elementos, cada mexida, cada efeito estabelece uma relação de ressonância ou contradição com os outros, o que irá promover uma outra articulação dos mesmos. Assim, quando afirma que o dispositivo tem uma natureza estratégica remete para “[...] uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las, etc... O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (Ibidem., p. 246). Para Larrosa (2000, p. 57), “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprende ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”. A partir disso, poderemos pensar a inclusão como um dispositivo escolar funcionando fortemente por meio de diferentes instrumentos na problematização desse corpo a ser restaurado, como devendo ser pensado. Trata-se de tomar esse dispositivo atravessando as práticas de si. São práticas culturais funcionando como instrumentos, produzindo determinados modos de subjetivação. Trata-se da função saber-poder, em que o indivíduo é tomado como objeto de conhecimento e é produzido nesse processo, no qual se reconhece como sujeito em relação a si mesmo.

possibilidades e impossibilidades enunciativas, não havendo enunciado livre, independente, pois fará sempre parte de um conjunto. Assim, não se trata de desvendar uma verdade metafísica de um sentido, mas sim mostrar as estratégias de produção dos efeitos de verdade, entendendo o discurso como um espaço onde poder e saber se articulam. Não estamos lidando com essências, mas práticas tais como da Justiça Restaurativa que obedecem a determinados tipos de racionalidade e que produzem determinadas formas de ser em exercícios de poder e efeitos de verdade.

Sendo assim, a questão da verdade é desnaturalizada e se procura aquilo que está dito, não necessariamente no plano verbal. E não se trata de julgar ou instituir o “ideal”, o “certo”, o “perfeito”, o “evidente”. Então, busco analisar as questões que nos são postas como mais naturais, universais, certas, boas e obrigatórias como sendo produzidas de modo singular, fixando-nos a determinados modos de nos relacionarmos conosco mesmos. Um exame que rompe com metanarrativas¹⁶, tais como: Homem, Deus, Razão, História, Moral, Ciência, Progresso, Todos na Escola, entre tantas outras, para entender como estão operando na fabricação de verdades, em relação as quais somos postos a nos julgar.

Uma pesquisa que não escava por um segredo escondido, silenciado, pelo contrário, busca as relações de força que estão circulando na superfície. Como nos traz Foucault (2003g, p. 25):

Homens dominam outros homens e é assim que nasce a diferença dos valores; [...] homens se apoderam de coisas das quais eles têm necessidade para viver, eles lhes impõem uma duração que elas não têm, ou eles as assimilam pela força – e é o nascimento da lógica. [...] E é por isso que precisamos que em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ela impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidadosos procedimentos. [...] A humanidade não progride lentamente, de combate em combate, até uma reciprocidade universal, em que as regras substituiriam para sempre a guerra; ela instala cada uma de suas violências em um sistema de regras, e prossegue assim de dominação em dominação. É justamente a regra que permite que seja feita violência à violência e que uma outra dominação possa dobrar aqueles que dominam.

Neste sentido, trata-se de uma investigação que examina as relações entre o poder, o saber e a subjetividade em dispositivos que operam na fabricação do corpo “restaurado”, “incluído”: alunos que infringem normas, os quais são “diagnosticados” e tratados na escola, tendo aí uma série de técnicas de si, nas quais são postos a experimentarem a si mesmos.

¹⁶ Metanarrativas como conceitos com ambição de serem universais, totais, generalizáveis, excluindo outras narrativas que não se encaixam em seus pressupostos tidos como metafísicos.

A genealogia como resistência ao sujeitamento, aos efeitos centralizadores de poder da ciência, por isso essa investigação de como os alunos estão vivendo uma determinada relação consigo mesmo por meio do discurso da Justiça Restaurativa em uma maquinaria jurídico-escolar em tecnologias nas quais nos experimentamos a nós mesmos, em que as condutas são tornadas inteligíveis e curadas, restauradas, educadas.

Desse modo, segundo Machado (2006, p. 170),

Daí a necessidade de utilizar um procedimento inverso: partir da especificidade da questão colocada – a dos mecanismos e técnicas infinitesimais de poder que estão intimamente relacionados à produção de determinados saberes sobre o criminoso, a sexualidade, a doença, a loucura etc. – e analisar como esses micropoderes, que possuem tecnologia e história específicas, se relacionam com o nível mais geral do poder constituído pelo aparelho de Estado.

Mas onde há poder, há resistência. E como diz de relações espalhadas por toda a teia social, as lutas não podem vir de fora, pois será sempre resistência dentro das próprias relações de poder; trata-se de pontos móveis e que vão sendo capturados e assim vivemos esses movimentos pendulares, de invenção e resistência, de novas capturas e novas resistências, uma vez que o presente é contingente e pode ser pensado de outras formas.

Assim, procuro analisar em escolas diferentes, em documentos diversos, tais como registros escritos, entrevistas, questionários, textos, manuais, conforme descrição mais detalhada a seguir, documentos estes que se debruçam sobre a discussão da Justiça Restaurativa na escola, uma vez que se necessita da materialidade do discurso, em diferentes instituições, para que se possa analisar as estratégias de poder operando, atravessadas por diferentes saberes em seus efeitos de verdade na produção de modos de subjetivação. Nesse sentido, os dados ficam bastante misturados à teorização, uma vez que são analisados como práticas discursivas que estão produzindo os objetos de que falam. Não se trata de encaixar tais dados na teoria, pois o que está em questão é justamente operar com a teorização como uma caixa de ferramentas em que os conceitos são utilizados para analisar tais práticas, problematizar os regimes de verdade e produzir outras coisas com eles, criando outras relações e conceituações.

A partir do problema desta tese, opero com algumas questões de pesquisa que funcionaram como linhas que atravessam essa investigação:

- Como o indivíduo em posição de aluno pode ser tomado como objeto de conhecimento em relação à inclusão, à restauração, em se tratando de alunos indisciplinados na escola? Quais são as condições de possibilidade para o dispositivo da inclusão e o discurso da Justiça

Restaurativa como verdade na escola com força moral? Quais são as relações de poder que estão circulando e quais os efeitos que estão sendo produzidos? Como estão operando os mecanismos de obtenção da verdade, tal como o Círculo Restaurativo? Que técnicas estão se operando neste jogo? Como esta questão da Justiça Restaurativa na escola está articulada com segurança, população e governo? De que modos os indivíduos estão aprendendo a se relacionar consigo mesmo neste contexto da Justiça Restaurativa? Por meios de quais verdades problematiza a si próprio quando se enxerga como incluído, restaurado? Como estão operando as resistências?

Nesse sentido, essa pesquisa parte de dados empíricos obtidos por meio de a) entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e transcritas, com a autorização dos participantes, assim como questionários respondidos por escrito; b) documentos, textos, manuais e livros trazendo a discussão da Justiça Restaurativa e c) realização de um Curso de Iniciação em Justiça Restaurativa, realizado no segundo semestre de 2008, promovido pela AJURIS¹⁷, com carga horária de 40 horas, reunindo os materiais impressos entregues, bem como as anotações feitas durante o mesmo. O critério para a escolha das pessoas participantes das entrevistas e questionários deu-se em função de sua relação direta com as práticas da JR e da feitura de Círculos Restaurativos em escolas. Em se tratando da pesquisa documental, esta debruçou-se sobre materiais que discutem a Justiça Restaurativa na escola e, especialmente, nas escolas de Porto Alegre.

Assim, constituíram as entrevistas e questionários desta pesquisa:

1. Entrevista com duas professoras e coordenadoras do Projeto da Justiça Restaurativa em uma escola estadual, gravada em áudio e transcrita, com a sua autorização, garantido o anonimato.
2. Entrevista em uma escola municipal com: professora envolvida com o Projeto na Secretaria de Educação, professores que participaram dos CR na escola, coordenadora do Projeto da JR na escola e alunos envolvidos em CR, gravada em áudio e transcrita, com a sua autorização, garantido o anonimato.
3. Questionário respondido por um professor de escola privada, a qual desenvolve igualmente o Projeto da Justiça Restaurativa, garantindo o anonimato.
4. Questionário respondido pela Guarda Municipal, a qual está envolvida no Projeto Justiça para o Século 21: instituindo práticas restaurativas, nas escolas, igualmente garantindo o anonimato.

¹⁷ Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul.

Do mesmo modo, fizeram parte desta pesquisa como materiais empírico documentais, as bibliografias listadas a seguir:

AGUINSKY, Beatriz Gershensos, et all. A Introdução das Práticas de Justiça Restaurativa no Sistema de Justiça e nas Políticas da Infância e Juventude em Porto Alegre: Notas de um Estudo Longitudinal no Monitoramento e Avaliação do Projeto Justiça para o Século 21. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha.** Porto Alegre: Nova Prova, 2008a.

_____. A Invisibilidade das Necessidades das Vítimas no Sistema de Justiça da Infância e da Juventude: Achados Preliminares do Observatório de Vitimização e Direitos Humanos. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha.** Porto Alegre: Nova Prova, 2008b.

BARTER, Dominic. Comunicação Não-Violenta: uma base ética para práticas restaurativas. IN: Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas. Material de Apoio – Curso de Formação em Práticas Restaurativas. MIMEO. Texto integrante da publicação “Justiça Restaurativa”, da Secretaria da Reforma do Judiciário, Ministério da Justiça e PNDU, s/d. Disponível no site www.mj.gov.br.

BRANCHER, Leoberto. Apresentação – Coordenação do Projeto Justiça para o Século 21. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha.** Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

_____. **Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas – Iniciação em Justiça Restaurativa.** MIMEO. Porto Alegre, s/d.

BRANCHER, Leoberto, PUGGINA, Rodrigo. Núcleo de Estudos em Justiça Restaurativa da Escola Superior de Magistratura. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha.** Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

BRANCHER, Leoberto et all. **Justiça para o Século 21: instituinto práticas restaurativas: Manual de Práticas Restaurativas.** Porto Alegre: AJURIS, 2008.

CURTINAZ, Shirlei de Hann, SILVA, Susiâni. Justiça para o Século 21: Semeando Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha.** Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

FERREIRA, Alcina S. S, OLIVEIRA, José A. S. Relato de Prática: Escola Estadual Professor Sulvio Torres. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21:**

Instituindo Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

GROSSI, Patrícia Krieger et all. Justiça Restaurativa nas Escolas de Porto Alegre: Desafios e Perspectivas. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21: Instituindo Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha.** Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

LORENZONI, Nelnie Viale. A Justiça Restaurativa: Produto da Educação Responsabilizadora. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21: Instituindo Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha.** Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

MELO, Eduardo Rezende. Capítulo 30 – Justiça e Educação: parceria para a cidadania. IN: SECRETARIA DA REFORMA DO JUDICIÁRIO – MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Novas Direções na Governança da Justiça e da Segurança.** Brasília, 2006.

MORRISON, Brenda. **Justiça Restaurativa nas escolas.** IN: Justiça para o Século 21: Instituindo Práticas Restaurativas. Material de Apoio – Curso de Formação em Práticas Restaurativas. MIMEO. Texto integrante da publicação “Justiça Restaurativa”, da Secretaria da Reforma do Judiciário, Ministério da Justiça e PNDU, s/d. Disponível no site www.mj.gov.br.

OLIVEIRA, Fabiana Nascimento de. Justiça Restaurativa no Sistema de Justiça da Infância e da Juventude: um diálogo baseado em valores. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21: Instituindo Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha.** Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

ZHER, Howard. **Trocando as Lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça – Justiça Restaurativa.** Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

Para concluir este sub-capítulo, gostaria de pontuar ainda outras questões.

A primeira trata das dimensões de análise, que não são excludentes e exaustivas, uma vez que esta pesquisa não se pretende universalizadora e totalizadora, mas fazendo pequenos recortes, operando com o dispositivo da inclusão, o qual coloca em funcionamento o discurso da Justiça Restaurativa na escola e a tecnologia do Círculo Restaurativo. O que busco produzir é uma rede conceitual, ao invés de categorias lineares. Por isso, não há um capítulo específico de referencial teórico e outro de análise dos dados, uma vez que a análise se faz junto das discussões conceituais nesta tese.

A segunda, diz respeito a um esclarecimento que penso ser novamente necessário. Esta tese trata, especificamente, da “inclusão” de indivíduos com questões de “disciplina” e

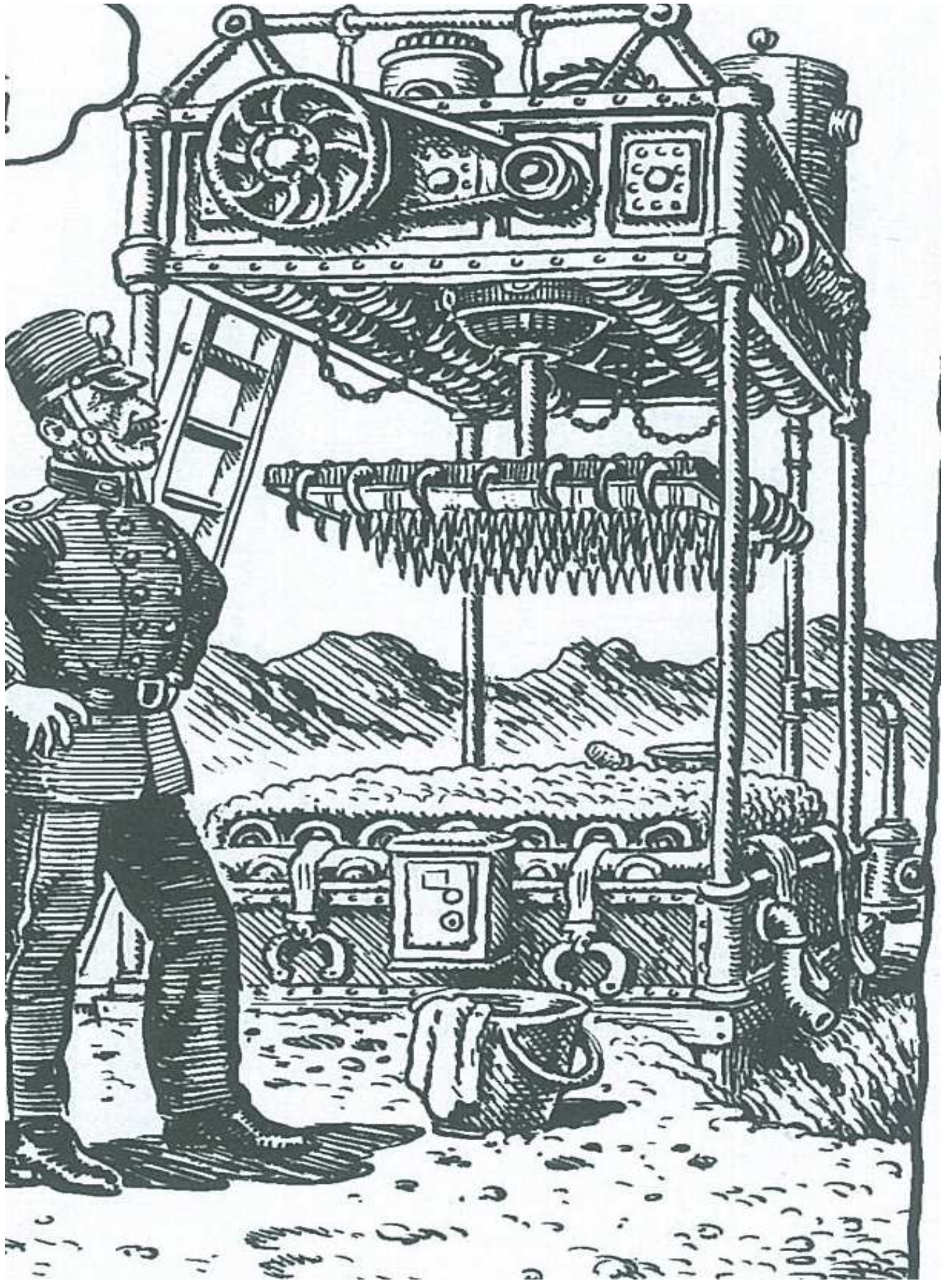
“violência” na escola, não entrando na questão das “Pessoas com Deficiência” (como atualmente o termo é empregado), o que abriria a toda uma outra ampla discussão.

Outro ponto trata do uso das notas de rodapé. Utilizo-as como um modo de exercer respeito ao leitor. Esclareço. Os leitores que quiserem aprofundar-se nos conceitos, terão nas notas de rodapé um apoio no sentido de retomar os conceitos lançados no texto, com maior detalhamento buscando, com isso, dar maior leveza e fluidez ao texto. As notas apresentam-se a este propósito além, é claro, de tecerem a rede conceitual desta tese.

E uma última questão diz respeito às citações das entrevistas. Para esse tipo de pesquisa não interessa quem falou, mas de que lugar falou, quais são seus critérios de verdade, apoiadas sob que hábitos, rituais e assim por diante. Nesse sentido, como as entrevistas dizem respeito a professoras e professores (de escola municipal, estadual e privada), alunas e a Guarda Municipal, farei a seguinte especificação: diferenciado somente entre “professora” ou “professor”, “aluna” e “GM”¹⁸, não marcando de qual instituição cada uma delas pertence, até para evitar o reconhecimento, pois as entrevistas buscam garantir o sigilo dos nomes das participantes.

É com esta busca de não generalização e totalidades que se coloca essa tese, assumindo-se muito mais no sentido de pesquisar, examinar, produzir possibilidades de se pensar diferente do que está posto, o que não significa um não-posicionamento, mas a proposição de um outro jogo de verdades. Deste modo, lanço o convite à leitura.

¹⁸ Guarda Municipal.



2. UMA MAQUINARIA MORAL¹⁹

Ela fica insegura, mas olha todos a sua volta falando em melhorá-la. E isso só pode ser bom. Então ela coloca-se na maquinaria do melhoramento. Nietzsche (2006, p. 131) não espera sua vez de falar, nem o modo certo de falar. Ele nem foi convidado para o Círculo, porque fala coisas estranhas pelos corredores, pelas salas. Surge na porta, como uma espiadela e sussurra. Um sussurro que diz: “[...] para mim, 'melhorado' significa – o mesmo que 'domesticado', 'enfraquecido', 'desencorajado', 'refinado', 'embrandecido' [...]”. Mas ele não faz parte da metodologia e desaparece para o bem continuar a funcionar. Mesmo assim, deixou suas palavras inscritas naquele lugar...

Esta máquina descrita na obra de Kafka “Na Colônia Penal” traz justamente essa idéia de um corpo marcado de história, atravessado por relações de força, esquadrihado, administrado, capturado e, também, buscando resistir. O rastelo como esses diferentes atravessamentos que vão nos fazendo em diferentes práticas. E mais do que isso, essa obra traz em seu final, em que o próprio oficial se coloca na engrenagem, a crença nesse sistema de justiça como sendo “a” justiça, no caso desta obra: a justiça da máquina. No caso desta tese, a justiça do Círculo Restaurativo funcionando por meio de uma maquinaria jurídico-escolar. Não se trata de estruturas, mas de práticas, de relações. “Certamente o seu julgamento já está firmado; se ainda houver pequenas dúvidas, elas serão eliminadas à vista da execução (KAFKA, 1993, p. 60).

¹⁹ Maquinaria no sentido literal mesmo, de uma máquina, de uma aparelhagem que por meio de técnicas produz determinadas coisas. Aqui no caso, uma maquinaria moral, funcionando por meio do Círculo Restaurativo, como uma tecnologia de poder que esquadrinha, faz confessar, faz refletir sobre si mesmo, que produz determinados modos de subjetivação. Nesse caso, uma maquinaria jurídico-escolar, que se engendra em outras, produzindo modos de ser.

2.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21: INSTITUINDO PRÁTICAS RESTAURATIVAS EM PORTO ALEGRE

Neste primeiro sub-capítulo busco trazer uma parte mais descritiva de como funciona a Justiça Restaurativa e o Círculo Restaurativo para, nos capítulos seguintes, ir detalhando as análises.

As idéias de Justiça Restaurativa vem se desenvolvendo há mais de três décadas, iniciando em presídios nos Estados Unidos na década de 70 e depois adotados por outros países, sendo a experiência da Nova Zelândia extremamente relevante, partindo da experiência de algumas práticas de justiça dos aborígenes Maoris.

O Projeto Justiça para o Século 21: Instituído Práticas Restaurativas inicia em 2005 em Porto Alegre, objetivando pacificar violências envolvendo crianças e adolescentes por meio de práticas de Justiça Restaurativa, articulada por meio da Associação de Juízes do Rio Grande do Sul (AJURIS) e sob a liderança da 3ª Vara do Juizado da Infância e da Juventude em Porto Alegre. Segundo Brancher (2008a, p. 11):

O projeto foi concebido e executado no seio do Poder Judiciário gaúcho. Sua história começou e continua nos corredores da Escola Superior da Magistratura do Rio Grande do Sul. Desde aí, atravessou reuniões e departamentos da Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul – AJURIS, antes de as idéias se tornarem prática na jurisdição da 3ª Vara – e mais tarde também junto ao Projeto Justiça Instantânea – do Juizado Regional da Infância e da Juventude em Porto Alegre.

Ainda segundo Brancher (2008a), o objetivo foi também o de difundir as práticas restaurativas em ambientes não-judiciais. São parceiros em Porto Alegre deste Projeto: FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo; SEC - Secretaria Estadual de Educação; FASC – Fundação de Assistência Social e Cidadania; SMED - Secretaria Municipal de Educação; SMDHSU – Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. Além destes parceiros executores, somam-se outros, tais como Ministério Público; Defensoria Pública; demais Secretarias Estaduais e Municipais; órgãos de representação da sociedade civil, tal como o CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; pelas unidades da FASE; pelos regionais do PEMSE – Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas; abrigos; escolas; associações de bairro, ONG's, totalizando 18 instituições parceiras.

Este Projeto tem financiamento da Secretaria da Reforma do Judiciário, do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, da UNESCO e Rede Globo, por meio do Programa Criança Esperança, além da recente contribuição da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, através da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, experimentando um novo campo conceitual que é o da Justiça Restaurativa.

Conforme Curtinaz e Silva (2008, p. 15):

Desde o ano de 2000, os princípios éticos e as concepções desse novo modelo de justiça vêm sendo discutidos, estudados e divulgados por meio do trabalho executado no 3º JIJ. Todavia, foi, em janeiro de 2005, que o projeto realmente tomou forma. Por ocasião do Fórum Social Mundial, foi definida a parceria com a Secretaria da Reforma do Judiciário, que indicou o Juizado da capital gaúcha como piloto no projeto Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema Judiciário Brasileiro, ao lado das cidades de São Caetano (SP) e Brasília (DF). O objetivo desse projeto era o de acompanhar e avaliar o impacto da aplicação dos princípios da Justiça Restaurativa na abordagem das relações entre infrator, vítima e comunidade, além de fundamentar as práticas junto ao Sistema de Justiça Juvenil.

Aguinsky et all (2008a, p. 25) lembra que no final de 2004, por meio de um núcleo de estudos de Justiça Restaurativa na AJURIS – Escola Superior de Magistratura, o qual tem sediado quase todos os processos de capacitação; “o projeto começa a estruturar-se elegendo estratégias de progressividade de atuação em 4 áreas: I – JR nos processos judiciais; II – JR no atendimento sócio-educativo; III – JR na educação; e IV – JR na comunidade”. Como equacionamento metodológico, segundo Brancher e Puggina (2008), Porto Alegre desenvolve suas ações a partir da Comunicação Não-Violenta (CNV), inspirado em Marshall Rosenberg.

Nesse sentido, há uma Central de Práticas Restaurativas do Juizado Regional da Infância e da Juventude (CPR – JIJ) como um espaço interinstitucional, como um centro de difusão das práticas restaurativas, coordenado pela 3º Vara da Infância e da Juventude de POA, para promover práticas restaurativas em processos judiciais envolvendo crianças e adolescentes. Daí se prolongam essas ações para espaços não-judiciais, como as escolas, por exemplo, sendo que existem quatro escolas piloto: duas da rede estadual, uma da rede municipal e uma privada. Além disso, este projeto vêm sendo apoiado por uma instituição de ensino superior, a qual acompanha o projeto e realiza um trabalho de pesquisa.

Aguinsky et all (2008a) trazem que nas últimas décadas no século XX, ampliam-se os programas de Justiça Restaurativa em três continentes (América, Oceania e Europa). Não foi foco desta pesquisa investigar os processos de JR no mundo, mas concentrar-se na atuação em Porto Alegre (que teve suas inspirações na Nova Zelândia), nas escolas e somente nos casos

que não se transformaram em processos judiciais, mas que foram tratados no interior mesmo da escola, para dar conta das micro-penalidades em relação às normas.

Segundo Brancher (s/d, p. 21), “desde o final da década de 90 do século passado a ONU – Organização das Nações Unidas passou a recomendar a adoção da Justiça Restaurativa pelos Estados Membros”. A partir disso, foi elaborado o conceito de JR, como: “Justiça Restaurativa é um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro”. Segundo Daniel Van Ness e Strong (BRANCHER, s/d), a JR prevê três questões básicas: a reparação do dano, o envolvimento das partes interessadas e a transformação das pessoas, comunidade e governo.

E mais, para Aginsky et all (2008):

A contemporânea Justiça Restaurativa foi sendo construída apostando no potencial transformativo de práticas de justiça capazes de promoverem ambientes estruturados para que ofensores e vítimas encontrem-se e expressem suas necessidades, oportunizando aos ofensores que reconheçam e expliquem suas ofensas, peçam desculpas e reparem o dano causado às vítimas, as quais têm a possibilidade de perdoar e sentirem-se seguras novamente. A presença da família ou representantes da comunidade concorre para o reconhecimento público do ato ofensivo e contribui para um questionamento sobre suas causas.

A JR coloca-se como uma alternativa ao sistema retributivo, e inspirada na obra *Trocando as Lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça – Justiça Restaurativa* de Howard Zher, realiza-se uma comparação da JR com o Sistema Retributivo. Uma vez que ao invés de optar por uma lógica de batalha como o Sistema Retributivo, a JR assume que “o diálogo é normativo” (BRANCHER, s/d, p. 26); ao invés da imposição da dor como normativa no sistema retributivo, entende que “a restauração e a reparação são considerados normativos” (Ibidem., p. 26); ao invés do dano realizado se equivaler ao dano ao ofensor, entende que “o dano praticado se equilibra pela promoção do bem” (Ibidem., p. 26); ao invés da verdade das vítimas não estar em primeiro lugar, para a JR “as vítimas têm a oportunidade de dizer 'a sua verdade'” e “o comportamento responsável é reforçado” (Ibidem., p. 26), em ambientes em que se lamenta a dor da vítima e busca se reintegrar o ofensor à comunidade, conceituando: “a justiça são as boas relações” (Ibidem., p. 27), sendo que todo o processo apontaria para a reconciliação. Assim (BRANCHER, s/d, p. 29),

Se o modelo tradicional de justiça serviu para afirmar um modelo de poder fundado no controle e na dominação, um modelo restaurativo de justiça deverá servir para

afirmar um modelo efetivamente democrático de exercício do poder. E isso somente pode ocorrer se todos – sobretudo os interesses minoritários – forem acolhidos e incluídos, e suas opiniões forem consideradas para chegar a uma conclusão que seja um termo médio das posições do grupo, e não apenas para contabilizar votos e referendar a imposição da vontade majoritária.

Na Justiça Restaurativa, o poder é exercido por consenso. [...] A perseguição de opositores e culpados dá lugar à identificação e satisfação das necessidades de todos, numa relação de responsabilidade mútua.

A JR olha para o sistema retributivo como baseado na autoridade hierárquica, na desresponsabilização individual, na punição e promessa de sofrimento, o que ocultaria a necessidade de responsabilização (BRANCHER, s/d, p. 31). E acrescenta:

As estratégias restaurativas não negam a necessidade de estabelecer limites e controle social, tradicionalmente associados às práticas da justiça punitiva, nem a necessidade de oferecer apoio e cuidados específicos para o ofensor, tradicionalmente associados às práticas de justiça terapêutica. O que a Justiça Restaurativa propõe é que esses dois componentes sejam ministrados de forma simultânea e ponderada, e associados a ingredientes éticos capazes de promover autonomia e responsabilidade.

A Justiça Restaurativa baseia-se, em Porto Alegre, na Comunicação Não-Violenta e na tecnologia do Círculo Restaurativo. Entraremos nesse detalhamento.

Segundo Barter (s/d), o qual inspira-se nos ensinamentos de Marshall Rosenberg, fazendo parte de sua equipe, a Comunicação Não-Violenta (CNV) é muito utilizada em escolas, penitenciárias e tratamentos pós-trauma no mundo todo, assim como é utilizada por comunidades religiosas, na área da saúde, na administração e no mundo empresarial, com o objetivo de, segundo o mesmo autor (Ibidem, p. 105) “[...] desenvolver a consciência espiritual, competência pessoal, convivência compassiva e habilidade gerencial necessárias para possibilitar sistemas sociais e interações pessoais pacíficas, seguras, justas e amorosas a favor da Vida”, indicando o uso da CNV²⁰ nas relações mais cotidianas. Além disso, para Diskin (apud BARTER, s/d, p. 105),

A Comunicação Não-Violenta, além de ser uma via de auto-conhecimento, é um instrumento eficiente e mais do que oportuno para capacitar aqueles que – comprometidos com a implementação de uma Cultura de Paz – visa a se auto-educar para restabelecer a confiança mútua entre pessoas, instituições, povos e nações.

²⁰ Comunicação Não-Violenta.

Barter (s/d, p. 106), inspirado em Rosenberg, continua trazendo que a CNV parte da observação da crescente violência que nos cerca e de operar com os verdadeiros valores. Entendendo que “assim, as críticas pessoais, os rótulos e julgamentos dos outros, seus atos de violência física, verbal ou social são revelados como expressões trágicas de necessidades não atendidas”. Ou seja, os conflitos entendidos como expressões de necessidades não-atendidas. Além disso, defende que “além de uma abordagem de clareza e mediação pessoal, a CNV possibilita mudanças estruturais no modo de encarar e organizar as relações humanas (gestão de grupos e organizações) e na questão da responsabilidade, diminuindo a chance de agressões ou dinâmicas de grupo opressoras” (Ibidem, p. 106).

Enfim, acredita-se que a CNV contribua para o atendimento das necessidades das pessoas de modo pacífico. Conforme Barter (s/d) há quatro distinções importantes a serem feitas. A primeira delas diz respeito a observar e diagnosticar, sendo observar como aquilo que percebemos pelos sentidos e diagnosticar como análise, julgamento ou opinião, como a resposta racional àquilo que se observa. A segunda trata da diferença entre sentir e opinar, sendo o sentimento como uma resposta do organismo ao que se observa e o opinar como avaliação e rotulação, como abstração do pensamento. A terceira difere entre precisar e agir, sendo precisar como necessidades, valores e princípios universais e a ação como sendo a estratégia, como realizamos essas necessidades, valores e princípios. E a quarta diz respeito a agir e exigir, sendo agir como uma ação e o exigir como uma ordem, um mandado, o que viria junto sempre com uma ameaça de punição, caso não seja cumprido.

A partir disso, se estabeleceria uma metodologia com dois pontos para a Comunicação Não-Violenta tendo as quatro diferenciações acima em mente. Uma primeira questão seria a da: “Expressão clara de como estou, sem acusar, culpar ou criticar” (BARTER, s/d, p. 100), a qual corresponderia às quatro diferenciações anteriores:

1. Observação – uma observação atual das ações concretas que estão contribuindo para, ou diminuindo, o meu bem-estar.
2. Sentimentos – como estou me sentindo em relação a essas ações.
3. Necessidades – as necessidades (princípios, valores básicos universais), subjacentes a estes sentimentos [...].
4. Pedido – as ações concretas (factíveis, exequíveis) que eu gostaria que fossem realizadas.

Uma segunda questão trataria de “ouvir claramente como o outro está, sem acusar, culpar ou criticar” (BARTER, s/d, p. 100), o que corresponderia à:

1. Observação – uma observação atual das ações concretas que imagino que estão contribuindo para, ou diminuindo, o seu bem-estar. 2. Sentimentos – como eu imagino que você está se sentindo em relação a essas ações. 3. Necessidades – as necessidades (princípios, valores básicos universais) que imagino que estão subjacentes a estes sentimentos [...]. 4. Pedido – sugerir ações concretas (exequíveis no presente momento) que você imagina que o outro poderia gostar que fossem realizadas.

A partir disso, Barter (s/d, p. 101) traz uma listagem de algumas necessidades básicas que todos teríamos, tais como universais, tais como,

Autonomia: escolha de sonhos, metas e valores; escolha de planos para atingirmos nossos sonhos; nossas metas e nossos valores; liberdade. *Celebração*: integridade; autenticidade; sentido; criatividade. *Interdependência*: aceitação; apreciação; intimidade; consideração; empatia/compreensão; honestidade; amor; oportunidade de contribuir para o enriquecimento da vida; informação; respeito; apoio; confiança; calor. *Nutrição física*: ar; alimento; exercício/movimento; proteção contra as formas ameaçadoras à vida (vírus, bactérias, insetos, animais predatórios – especialmente seres humanos); descanso; expressão sexual; abrigo; toque. *Lazer*: improviso; brincadeira. *Comunhão espiritual*: beleza; harmonia; inspiração; ordem; paz; graça.

E acrescenta que (Ibidem, p. 101), “não há uma lista definitiva de necessidades universais. O que importa aqui é que fique clara a distinção entre algo que não pode ser substituído – algo realmente necessário – e uma forma de satisfazer essa necessidade”. Indicando que nos encontros levante-se sempre o sentimento e as necessidades das pessoas, uma vez que o que se pretende desenvolver é a auto-responsabilização para os atos e que teriam alguns modos que dificultariam esse modo, tais como: dar conselhos e tentar “consertar” o outro; explicar e desculpar-se; corrigir; consolar; contar uma história; abafar sentimentos; simpatizar; investigar e interrogar; avaliar e educar; competir e comparar.

A partir desta explicação mais detalhada acerca da Comunicação Não-Violenta, trago a seguir o modo como a Justiça Restaurativa se operacionaliza e se faz nas escolas e nos demais espaços. A JR tem como tecnologia a feitura de Círculos Restaurativos, constituindo-se em encontros com a participação da vítima principal, bem como seus apoiadores a fim de transmitir sua mensagem na reunião, bem como a presença do ofensor e seus apoiadores, sob a organização de um coordenador, seguindo um roteiro pré-determinado, sendo que o Círculo Restaurativo é dividido em três momentos: pré-círculo, círculo restaurativo e pós-círculo, o que veremos mais adiante.

Conforme Brancher (s/d, p. 35), o procedimento adotado nas práticas restaurativas para o Projeto Justiça para o Século 21 é inspirado nas experiências da Nova Zelândia. Sendo

assim, “a denominação de círculo foi escolhida porque exprime tanto a disposição espacial das pessoas no encontro restaurativo, quanto comunica os princípios da igualdade e horizontalidade objetivados nesses encontros”, não sugerindo hierarquias, implicando sempre em equilíbrio.

O Círculo Restaurativo é um encontro restaurativo entre as partes envolvidas num conflito para a sua resolução, reafirmando as três questões básicas da Justiça Restaurativa: a reparação dos danos, o envolvimento das partes interessadas e a transformação dos papéis das pessoas, comunidade e governo, operando a partir dos princípios da JR. O objetivo é se ter a participação da vítima (ou receptor), do ofensor (ou autor) e suas comunidades de apoio. Como traz Brancher et al (2008, p. 09), o Círculo Restaurativo pode ser entendido como “[...] um encontro para restaurar relações; um modo de resolver conflitos por meio do diálogo, em que as pessoas envolvidas chegam a acordos definidos em conjunto, com o apoio de um coordenador”.

Caso a vítima não possa ou não queira participar, poderá enviar um representante, ou se manifestar por escrito ou áudio. Quando a vítima não pode participar de nenhuma forma, chama-se de Círculo Familiar.

O espaço do Círculo Restaurativo tem como premissas básicas, ser (BRANCHER, s/d, p. 47):

Voluntário, holístico e flexível. Orientado por uma visão conjunta e valores compartilhados. Um espaço para o empoderamento coletivo, ninguém o controla. Uma ferramenta para criar novos vínculos e fortalecer vínculos existentes. Uma ferramenta para se explorar as diferenças em vez de tentar eliminá-las. Um convite a cada um de nós a ir ao encontro de nossas raízes, explorar nossa alma, nosso coração e nossas crenças, e redescobrir os valores que nos guiarão para sermos quem queremos ser.

E mais, os Círculos Restaurativos são coordenados por pessoas que passam por toda uma capacitação para assumir esse lugar, os quais são orientados por um roteiro de passos a serem seguidos, objetivando com isso oferecer maior segurança ao processo. Geralmente, existem um coordenador e um co-coordenador, os quais deverão garantir respeito a todos os participantes do Círculo, no qual todas as pessoas assumem a responsabilidade de manter esse espaço, fazendo dele um lugar de diálogo, tendo que ter qualidades como (BRANCHER, s/d, p. 47-48),

Capaz de escutar. Presente ativamente. Solidário. Não julga. Justo. Inclusivo. Valoroso. Reflexivo. Confiável. Alentador. Respeitoso. Atento ao que sucede. Tolerante. Humilde. Organizado. Capaz de manter o processo em movimento. Paciente. Disciplinado. Acessível. Integral. Capaz de apreciar o bom humor. Apreciado das demais pessoas. Aberto a opiniões diferentes. Honesto. Disposto a perdoar. Flexível. Capaz de manter o círculo como um espaço seguro para todos.

Todo o procedimento do Círculo Restaurativo será orientado e documentado por meio de um formulário padronizado, o qual denomina-se Guia de Procedimento Restaurativo, estando em anexo (ANEXO A). O objetivo é que estes dados possam ser transcritos e compor a base de dados disponível no site www.justica21.org.br. Acrescenta-se a isso um Termo de Acordo, o qual também se encontra em anexo (ANEXO B), sendo que tais materiais ficam arquivados nas escolas, segundo as professoras entrevistadas. Igualmente há o que se chama de um Termo de Consentimento (ANEXO C), no qual os participantes autorizam a gravação dos CR para acompanhamento de pesquisa do Projeto.

O CR divide-se em três momentos: o pré-círculo, o círculo restaurativo e o pós-círculo, os quais seguem passos como, (BRANCHER, s/d, p. 37):

1. Reconhecimento da injustiça (fatos discutidos). 2. Expressão das conseqüências, repercussões e prejuízos dos fatos sobre a vida dos participantes (experiências, sentimentos e necessidades expressados). 3. Acordo sobre termos de reparação (reparação concordada). 4. Projeto de comportamentos futuros e responsabilização dos participantes (reforma implementada).

Neste momento, permitam-me discorrer brevemente a respeito das três etapas: Pré-Círculo, Círculo Restaurativo e Pós-Círculo.

O *Pré-Círculo* trata-se de um encontro para prévio esclarecimento, reflexão e preparação para o CR, envolvendo sete momentos, segundo Brancher (s/d):

- Apropriação do caso, no qual o coordenador deve inteirar-se de todas as informações disponíveis, a fim de tornar sua visão clara em relação ao fato.
- Resumo dos fatos (Ibidem, p. 39):

O círculo não se presta para descobrir culpados ou investigar como ocorreram os fatos. O encontro só ocorre se os fatos estiverem claros de antemão, e o ofensor admitir tê-lo praticado. O resumo dos fatos destina-se à leitura na instalação dos trabalhos no círculo, e deve conter também

informações como data, local, envolvidos e testemunhas. Servirá para evitar divergências ao longo do procedimento sobre como exatamente os fatos aconteceram, e para fixar claramente o foco do círculo [...]. É importante para evitar que os fatos sejam negados por ocasião do círculo, ou que a reunião desvirtue numa discussão sobre a forma como se sucederam os fatos.

- Composição do Círculo (Relação de convidados)

Participam o ofensor e a vítima, assim como pessoas por eles indicadas. Recomenda-se o cuidado para que o grupo seja mais representativo da família e comunidades do que grupos de técnicos. Nesse momento, verificam-se os nomes e endereços de ofensor e vítima e iniciam-se os contatos com as demais pessoas.

- Convite aos Participantes

Inicia-se convidando as pessoas ligadas ao ofensor, formula-se o convite mediante contato pessoal, agenda-se esse contato previamente, consultando vítima e ofensor se estes gostariam da presença das famílias e/ou comunidades já no pré-círculo. Nesta reunião do Pré-Círculo o coordenador deverá abordar as temáticas (BRANCHER, s/d, p. 40):

O projeto. O que é a Justiça Restaurativa. Motivo do Círculo. O que é o Círculo. Como funciona o Círculo. Quem participará. Procedimentos. Expectativas com relação aos participantes. Condições oferecidas para a participação. Como se desenvolverá o encontro. O que poderá resultar dos procedimentos. Possíveis benefícios para os participantes. Marcar data, horário e local para realização da reunião. Conferir com o ofensor e com a vítima o resumo dos fatos. Prestar esclarecimentos sobre o Termo de Consentimento, colher a assinatura, disponibilizar uma via do Termo para o convidado.

Além disso, deverá deixar, por escrito, as informações de maior importância, especialmente os agendamentos e contatos.

- Reavaliação da Pertinência

Momento em que se avalia se o caso é adequado para o procedimento do Círculo Restaurativo.

- Confidencialidade

Trata-se da proteção da intimidade e do que se tratou naquele espaço, evitando posteriores exposições, sendo que o material registrado será utilizado somente para fins de pesquisa.

- Logística e Preparativos Finais do Círculo

O coordenador deverá verificar se o local é devidamente apropriado, oferecendo privacidade aos participantes, assegurando-se de que os passos do Círculo estejam visíveis na

sala, podendo estar em cartazes, planejando um acolhimento a todos a fim de que o ambiente não seja de constrangimento.

Nesse momento, chegamos à etapa do *Círculo Restaurativo*, o qual também se organiza a partir de algumas questões, tal como traz Brancher (s/d, p. 41), mas inicialmente sugerindo que o coordenador se coloque em “conexão com suas forças internas – inteligência, intuição, empatia, sabedoria, espiritualidade – inspirando para o Círculo”, como um contato profundo consigo mesmo. A partir disso, seguem algumas instruções, tais como:

- Acolhimento:

Acolhimento a todos, dispensando atenção especial à vítima uma vez que se encontraria mais fragilizada.

- Instalação:

Abre-se o trabalho (o coordenador), agradecendo a todos, trazendo palavras de não-julgamento, conectando-se com o novo paradigma de escuta.

- Introdução

Informar aos participantes sobre o propósito do CR, trazendo falas de responsabilização, de feitura de acordo e de não-julgamento. Após, explicar os procedimentos que serão seguidos (utilizando materiais visuais); explicar o papel do coordenador (como aquele que ajuda as pessoas a falarem, a se ouvirem e para registrar o acordo), reforçar o Termo de Consentimento e recolher alguma assinatura que estiver faltando, pontuando a importância da participação de todos.

- Leitura do Resumo dos Fatos

1º Momento: Foco na Vítima

Neste momento, prioritariamente, a vítima é convidada a falar, mas o coordenador pode optar por iniciar por aquele que percebe estar sofrendo mais. Esta pessoa é convidada a falar sobre seus sentimentos e necessidades que decorreram dos fatos. Após o ofensor é convidado a falar o que compreendeu da fala da vítima. A vítima deverá falar se o ofensor entendeu bem a sua fala. Depois desse processo, abre-se a fala para a comunidade de apoio à vítima se manifestar, sendo que as pessoas deverão trazer as necessidades decorrentes do ato, ajudando a vítima a se expressar, evitando julgamentos, podendo o coordenador auxiliar nessa tradução. Necessidades que costumam aparecer: segurança, proteção, liberdade, entre outras. Além disso, conforme Brancher (s/d, p. 42)

O Coordenador poderá auxiliar a vítima a compreender a si própria a ser compreendida pelos outros presentes, formulando perguntas empáticas, que sondem a correspondência entre seus sentimentos e suas necessidades. Estas perguntas se

baseiam na indagação: “Você se sente ... porque você precisa de ...? O primeiro espaço (...) é preenchido por um sentimento que o coordenador suponha e o interlocutor esteja experimentando. O segundo espaço (...) é preenchido por uma possível necessidade subjacente a este sentimento. [...]. Por exemplo: “Você se sente com medo porque precisa de segurança?” [...] Como as necessidades correspondem a valores universais, o Coordenador pode arriscar (“chutar”) qualquer deles, cuja adequação poderá ser confirmada, ou será espontaneamente substituída pelo interlocutor por aquele valor que considere mais adequado.

Acrescenta dizendo que a pergunta empática serve para redirecionar a escuta para as necessidades não atendidas. Durante esse momento o objetivo é que o ofensor compreenda a vítima e que demonstre isso, reproduzindo com as suas palavras os sentimentos e necessidades que ouviu. “Caso isso não aconteça, o papel do coordenador é ajudar o ofensor a se expressar e a manter-se com o foco proposto (reproduzir a manifestação da vítima)” (Ibidem. p. 43). O coordenador deverá conferir com a vítima se foi isso mesmo que ela disse. Caso a vítima não se sinta contemplada, o coordenador, com a ajuda da mesma, traduz a fala da vítima para o ofensor, resumindo a partir das necessidades universais, até que esta se sinta contemplada. Este procedimento vai sendo repetido, com o auxílio e tradução do coordenador até que o ofensor entenda e expresse o que a vítima disse e que esta se sinta compreendida em suas necessidades, podendo aqui a comunidade de apoio à vítima auxiliar nesse processo. O coordenador deverá deixar claro que este momento funciona dessa maneira e que haverá outros momentos para demais manifestações.

2º Momento – Foco no Ofensor

O ofensor é convidado a falar sobre seus sentimentos e necessidades não atendidas decorrente dos fatos. A vítima é convidada a expressar sua compreensão quanto ao que o ofensor falou. O ofensor fala se a vítima entendeu o que ele disse. Após, poderá manifestar-se a comunidade de apoio do ofensor.

3º Momento – Foco nos Fatos

O ofensor é convidado a falar sobre o que estava querendo quando praticou o fato em questão. A vítima é convidada a manifestar o que entendeu do que o ofensor disse. O ofensor confirma se a vítima compreendeu o que ele disse. A seguir a comunidade poderá se manifestar.

4º Momento – Acordo

O acordo deverá ter por base as necessidades não-atendidas dos participantes, conforme foi dito anteriormente. Como introdução ao acordo, pode-se fazer uma breve recapitulação do que foi dito nos momentos anteriores. A seguir o coordenador estimulará os participantes a fazerem propostas para um possível acordo que trate das necessidades não-

atendidas, levantadas anteriormente, a fim de “assegurar a reparação ou compensação das conseqüências da infração, e para que o fato não se repita” (BRANCHER, s/d, p. 44), o qual deverá consistir em um plano de ações positivas, que sejam concretas e quantificáveis, com prazos bem definidos, identificando o responsável por cada ação.

Este acordo será escrito em formulário próprio em três vias, assinado por todos, ficando uma cópia para a vítima, uma para o ofensor e outra para ser arquivada institucionalmente. Após, deverá ser marcada a data do Pós-Círculo ou informar que haverá um momento de verificação do cumprimento do acordo. As informações deverão ser transcritas em formulário informatizado para que se produza um Relatório Parcial. E ainda deverão ser comunicadas as etapas realizadas até o momento (pré-círculo e círculo) ao responsável pelo encaminhamento do caso, utilizando Relatório Parcial. Neste momento final, as pessoas poderão se expressar mais livremente, dando suas sugestões, idéias, pois este momento de acordo é considerado como “[...] um momento único que une as pessoas que antes estavam separadas pelo conflito. É a intenção com a qual se entra e a proposta com a qual se sai do círculo” (Ibidem, p. 44), com o objetivo de “[...] reparar, compensar, reequilibrar, restaurar, curar a relação ferida pelo conflito” (Ibidem, p. 44). O manual dá alguns exemplos de acordos: “[...] devolver um objeto furtado, pagar os danos da vítima, voltar a morar com os pais, recolher-se em casa no máximo até tal hora, fazer um curso, participar de um time de futebol, freqüentar a igreja, etc” (Ibidem, p. 44), além de fazer tratamentos e voltar para a escola, o que poderá ser sugerido pelo coordenador ou por qualquer participante. Quando uma necessidade pode ser antevista como ligada a algum tipo de serviço, é importante que tenha a presença do representante desse serviço, por exemplo: professor, conselheiro tutelar, assistente social, entre outros.

As compensações diretas com a vítima poderão ser da ordem da indenização mesmo ou da prestação alternativa ou até mesmo prestação de serviços para a comunidade que tenha a ver com o fato em si. O acordo será deliberado por consenso.

- Documentação

O Guia de Procedimento Restaurativo (ANEXO A), que já deverá ter sido preenchido manualmente, passo a passo, ao longo do procedimento, deverá agora ser completado e copiado em meio digital abrangendo todas as etapas até o presente momento.

Esses registros darão lugar à geração do “Relatório Parcial” (Ibidem., p. 45).

- Comunicação dos Resultados do Círculo

As informações sobre realização do círculo, relatório de conteúdo e documentação do acordo deverão ser comunicadas pelo coordenador à pessoa responsável, seja o juiz, técnico, direção. Cada instituição organizará essa documentação.

Sendo, assim, podemos dizer que o Círculo Restaurativo passa por três momentos, sendo o primeiro o da compreensão mútua, quando se foca nas necessidades atuais das pessoas, o segundo como auto-responsabilização, quando se foca nas necessidades ao tempo dos fatos e um terceiro momento que trata do acordo, com o foco em atender essas necessidades levantas (BRANCHER et all, 2008).

E então vamos à etapa do *Pós-Círculo*, como aquele que abrange a verificação do cumprimento do acordo, toda a documentação e a comunicação dos resultados. A partir disso, existem alguns passos, tais como:

– Verificação do Cumprimento do Acordo

O acordo deverá deixar estabelecido os responsáveis pelas ações assumidas. O Coordenador deverá estar em contato com as pessoas para confirmar sua execução e auxiliar em eventuais dificuldades.

– Relatório Complementar

Conforme o manual, “implementado o plano e cumprido o período de acompanhamento fixado, o Coordenador preencherá e dará encaminhamento ao relatório complementar” (BRANCHER, s/d, p. 45).

– Descumprimento do acordo

Se o acordo não for cumprido, esta informação deverá constar no relatório complementar. Para encaminhamentos, nesses casos, poderá se decidir pela realização de outro Círculo Restaurativo, de um Círculo Familiar, ou demais encaminhamentos.

Nesse sentido, o Pós-Círculo é um momento de avaliação entre todos os participantes, verificando se o acordo foi cumprido e se foi satisfatório (BRANCHER et all, 2008).

Segundo o manual da Justiça Restaurativa (BRANCHER, s/d), podemos considerar um encontro como restaurativo se for guiado por pessoas competentes e imparciais, sendo que o processo deverá ser inclusivo e colaborativo, a participação deverá ser voluntária, ter um ambiente de confidencialidade, deverá reconhecer convenções culturais, ou seja, deverá “[...] ser apropriado à identidade cultural e às expectativas dos participantes, deverá enfocar as necessidades, todas as pessoas serem respeitadas, deverá validar a experiência da vítima, pois “o mal feito à vítima deve ser reconhecido e a vítima, absolvida de qualquer culpa injustificada pelo acontecido” (Ibidem, p. 49). Igualmente deverá esclarecer e confirmar as obrigações do ofensor, objetivando a sua “libertação”, pois o encontro não será restaurativo se

o ofensor não se responsabilizar pelas suas ações. Deverá também objetivar resultado “transformativos”, buscando “promover a cura da vítima e a reintegração do ofensor, de forma que a condição anterior dos dois possa ser transformada em algo mais saudável” (Ibidem, p. 50). E por último, observar as limitações do processo restaurativo, que não se coloca como um substitutivo para o sistema criminal, mas é complemento.

2.2 JUSTIÇA RESTAURATIVA: O VALOR DOS VALORES

Neste momento, Nietzsche me acompanha e me ajuda a olhar para o valor de verdade, para a história desse valor e de tantos outros. Nesta investigação analisei a Justiça Restaurativa como discurso, como um discurso de verdade, que está entrando com muita força nas escolas, produzindo novas tecnologias de governo, misturando-se ao discurso pedagógico, colocando alunos a se experimentarem em um determinado domínio moral.

Para que possa mais adiante discutir a justiça como valor e colocar em cheque o valor dos valores, avaliei que seria importante, nesse momento, trazer a história das práticas jurídicas. Não como a história universal, não como a história que traz a verdade do nosso passado, mas para trabalharmos com a idéia de que as nossas verdades têm uma história que é a das lutas, das batalhas sangrentas, como diria Foucault, do acaso.

2.2.1 Para onde vai sempre se cai num tribunal

Interessei-me em analisar práticas jurídicas atuando no interior da escola a fim de dar conta dos jovens que transgridem as normas por meio da Justiça Restaurativa, a qual busca um modo alternativo de atuar, ainda funcionando na lógica identitária de vítima, ofensor e uma comunidade que ajuda a decidir, constituindo-se no terceiro elemento, para se saber o que é justo. Vivemos a era da democratização do julgamento, operando com a lógica da “verdade dos fatos”, com a verdade pelo testemunho, com uma verdade dada, absoluta, respaldada pelos conceitos de “sara”, “curar”, “bem”. A JR apresenta como objetivo possibilitar *insights* ao ofensor para que este pense em relação a seus atos e seus efeitos, modificando-se para ser aceito novamente na comunidade, pois rompeu o contrato com a

sociedade que lhe afastaria de algum jeito e o faz modificar-se para voltar. Os experts que trabalham com a JR deverão apresentar competências morais, transcritas em habilidades; “experts da restauração”. Não se trata mais de um tribunal, mas de um círculo/tribunal. O tribunal já está dentro de nós. Fala do foco no ato e não na pessoa, mas se investiga questões como “idade”, “sexo”, “etnia”, conforme os materiais em anexo.

Vem-me a mente Pierre Rivière de Foucault, quando falava que a “investigação” se dava em uma lógica do sujeito se parecer com seu crime, antes mesmo de cometê-lo, como já dito anteriormente, ou seja, o que está em questão não é somente o ato, é o modo de ser, um determinado modo de ser, que é relacionado com o tipo de população ao qual pertence, passando aí, por mecanismos de disciplina e de regulamentação. Voltarei e a esta discussão mais adiante.

Tanto se fala hoje nas “populações de risco”, como uma forma de mapeamento dos modos de vida, programação de subjetividades em massa, pré-existentes. O que interessa é o modo como as pessoas se conduzem, como estes indivíduos estão realizando a experiência de si em jogos de verdade na relação consigo mesmo.

Com isso não quero dizer que tais práticas não tragam benefícios importantes para as comunidades e os indivíduos em questão. O que a mim interessa é analisar de que modos estas práticas, como discursos, estão funcionando e produzindo determinadas experiências de si. O que importa é entender quais discursos estão funcionando como verdadeiros em relação a estes indivíduos, que formas de controle estão se operando, a partir de que verdades esses indivíduos estão aprendendo a se relacionar consigo mesmo e quais são as resistências possíveis nesta micropolítica. Nós inventamos uma “sociedade de paz”, mas as relações continuam sendo de batalha. Como nos traz Foucault (2003i, p. 45):

Uma mesa: atrás dessa mesa, que os distancia ao mesmo tempo das duas partes, estão os terceiros, os juízes; a posição estes implica primeiro que eles são neutros em relação a uma e a outra; segundo, implica que o seu julgamento não é determinado previamente, que vai ser estabelecido depois do inquérito pela audição das duas partes, em função de uma certa norma de verdade e um certo número de idéias sobre o justo e o injusto; e, terceiro, que a sua decisão terá peso de autoridade.

Podemos ter uma outra disposição espacial, podemos ter um coordenador ao invés de um juiz, mas continuamos com a normatização a partir de uma oralização do justo e do injusto regulando as práticas dos indivíduos. Trata-se ainda de práticas divisoras.

Isso quer dizer que esta decisão está atravessada por um aparelho de estado, impondo decisões a partir de uma dada norma. Por isso pensei ser interessante comentar, mesmo que rapidamente, a constituição de certas práticas jurídicas, uma vez que estão entrando na escola, produzindo seus efeitos, sendo herdeiras de práticas que irei descrever a seguir. Há séculos atrás ou se ia para o exército ou se ia para a prisão. Hoje, independente se for para um outro em algum dia, se vai, certamente, para a escola, pois a escola é “direito de todos”. Como nos traz Foucault (2005b, p. 11):

As práticas judiciárias – a maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades, o modo pelo qual, na história do Ocidente, se concebeu e se definiu a maneira como os homens podiam ser julgados em função dos erros que haviam cometido, a maneira que se impôs a determinados indivíduos a reparação de algumas de suas ações e a punição de outras, todas estas regras ou, se quiserem, todas essas práticas regulares, é claro, mas também modificadas sem cessar através da história – me parecem uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividade, formas de saber e, por conseguinte, relações entre o homem e a verdade que merecem ser estudadas.

Neste sentido, busco com o auxílio deste autor trazer as práticas jurídicas ao longo da história, uma vez que entendo que elas trabalham com o conceito de justiça, ampliando-o, permitindo-me pensar a Justiça Restaurativa como uma produção discursiva de domínio moral.

Foucault (2005b) retoma as práticas jurídicas, desde a Grécia antiga, na qual não havia juiz para se saber quem havia dito a verdade, mas se tratava a questão no nível das relações de força, de lutas, de batalhas. Destaca igualmente a tragédia de Édipo, como mais um procedimento de pesquisa da verdade, no qual o povo tem o poder de julgar aqueles que governam, de dizer a verdade, entrando as provas, a retórica e um modo de inquérito, com as pessoas que haviam visto e enunciavam o ato. Uma história que fala de uma verdade profética e de uma verdade testemunhal, que traz o entendimento que perpassa as teorizações sociais críticas de que a verdade seria isenta de relações de poder e de que onde há poder, não pode haver verdade. Uma história que conta uma verdade sem poder que ganha de um poder sem verdade.

Cita ainda o antigo direito germânico, no qual não há uma terceira parte representando a autoridade, existindo apenas as figuras de quem acusa e de quem é acusado, tendo no direito uma forma regulamentada de fazer a guerra.

No direito feudal, o litígio entre as duas partes era organizado em função de provas, operadores de direito do velho direito feudal, as quais não buscavam a verdade, mas a força, a importância de quem dizia. Neste momento, a sentença ainda não existia, uma vez que esta

significa a enunciação de uma terceira parte para dizer quem disse a verdade e quem mente, quem tem razão e quem não tem. Esta separação entre verdade e erro não existia aqui, o que há é uma relação binária de vitória ou fracasso. O juiz aqui não está em condição de testemunhar sobre a verdade, mas sobre a regularidade do processo, da batalha.

Nos séculos XII e XIII vem aparecer no direito feudal uma determinada maneira de saber que produziu importantes efeitos para a humanidade: o inquérito, de um modo diferente ao da Antigüidade. Estabelece-se como modelo de produção da verdade, com as testemunhas, reconstituição dos fatos, como um modo de ritual, substituindo o flagrante. Fazer justiça e acumular riquezas era algo que caminhava muito junto (nesse contexto surgem as multas, por exemplo). Os indivíduos não mais poderão resolver suas questões, mas terão que se submeter a um poder exterior, poder judiciário e político. Além disso, aparece a figura do procurador, como aquele que representa o soberano. Com isso, não há mais dano, mas sim infração, uma vez que esta não será somente de um indivíduo contra outro, mas de um indivíduo contra o soberano e, com isso, vai apoderando-se de todo o poder judiciário. Aqui a verdade já importa.

O inquérito dava-se na reunião de pessoas que se considerava saber os costumes e leis para dizerem a verdade, que conheciam a respeito do caso, através de questionamentos, substituindo o flagrante. Um outro importante personagem passa a figurar neste cenário: a confissão, a qual existiu durante toda a Idade Média e foi adquirindo funções administrativas e econômicas destacadas. Importante mecanismo de governo, de administração dos indivíduos, um modo do poder funcionar, o qual vêm da ordem religiosa e é apropriado pelo poder político e judiciário. Como modo de saber está intimamente relacionado à constituição da economia política, da estatística e demais ciências para a administração da população.

Com a constituição do capitalismo e do tipo de sociedade que vêm se produzir, o qual Foucault denominou de sociedade disciplinar, os teóricos da legislação penal buscam romper com a relação entre falta moral ou religiosa e crime, uma vez que a falta é uma infração à natureza, à moral e o crime significa uma ruptura com a lei. Para haver infração, precisa-se de uma lei que fale dela e as mesmas deverão ser úteis para a sociedade. É aqui que passa a vigorar a lógica de “defesa da sociedade”, pois o criminoso é posto como inimigo social interno e a lei deverá reparar este dano com a sociedade.

Daí surgem variadas formas de punição: deportação ou exílio; exclusão no próprio local a fim de provocar vergonha; reparação do dano através do trabalho forçado e uma última que seria o talião: espanca-se quem espancou, mata-se quem matou e assim por diante. Todavia, o que se deu na prática foi algo totalmente diferente do que teorizado: a prisão

constituiu-se quase sem justificativa teórica. Assim, a penalidade no século XIX vai voltar-se para o domínio e reforma moral e psicológica dos indivíduos. Todavia, uma série de outros poderes e instituições de vigilância e correção se aliam neste ideário, tais como a polícia, as instituições pedagógicas, psicológicas, psiquiátricas, médicas, com a função de corrigir os corpos.

A prisão se constituiu em um contexto em que na França no século XVIII existiam as *lettre-de-cachet*, mecanismo utilizado para solicitar ao rei reparações, sendo que o mesmo através destas ordenava ações, obrigando grupos ou indivíduos a fazer alguma coisa, o que era quase sempre uma punição. O aprisionamento era uma destas solicitações, na qual a pessoa ficava presa durante um período não determinado, sendo que a mesma somente poderia ser libertada, quando o requerente afirmasse que o aprisionado havia se corrigido. “Esta idéia de aprisionar para corrigir, de conservar a pessoa presa até que se corrija, essa idéia paradoxal, bizarra, sem fundamento ou justificção alguma ao nível do comportamento humano tem origem precisamente nesta prática” (FOUCAULT, 2005b, p. 98). Uma prática nascida fora do sistema judiciário, entre as solicitações de determinados grupos e o exercício do poder. O crime constituiu-se como dano para toda a sociedade e o criminoso passa a ser inimigo social, competindo à lei a prescrição do que fazer para reparar este dano.

É neste contexto que se instituem exercícios panópticos de poder. O inquérito, como aquele que busca saber o que ocorreu vai funcionar juntamente com o importante mecanismo do exame, irmão de sangue das ciências humanas. Saberes que buscam produzir corpos dóceis e úteis à sociedade capitalista que se organizava, a partir do mecanismo da norma.

Por isso, todas as instituições de confinamento se parecem, prisões, escolas, fábricas, orfanatos, manicômios, hospitais, entre outros, obedecendo aos mesmos princípios de funcionamento: todos voltados para a produção de um modo de ser. “[...] A prisão ao mesmo tempo se inocenta de ser prisão pelo fato de se assemelhar a todo resto, e inocenta todas as outras instituições de serem prisões, já que ela se apresenta como sendo válida unicamente para aqueles que cometeram uma falta” (FOUCAULT, 2005b, p. 123-124). Assim, Foucault (Id, p. 114) aponta que:

Na época atual, todas essas instituições – fábrica, escola, hospital psiquiátrico, hospital, prisão – têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a

um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos. O mesmo acontece com a casa de correção ou com a prisão. Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização de homens. A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma.

Pode-se, portanto, opor à reclusão do século XVIII, que exclui os indivíduos do círculo social, à reclusão que aparece no século XIX, que tem por função ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformação ou correção de produtores. Trata-se, portanto, de uma inclusão por exclusão.

É uma lógica do confinamento que passa a vigorar com a função da vigilância e domínio por meio do detalhamento, objetivando por fim a correção, a restauração, a cura. Todavia, hoje vivemos em uma sociedade em que o controle se generaliza e que além destas instituições compartilham princípios, partilham suas próprias técnicas, como por exemplo, a escola se utilizando de modos “alternativos” de tribunais para julgar e dar uma pena ao jovem ofensor, sem que este saia da escola, uma vez que a pena é cumprida em seu próprio interior em se tratando de normas morais. Um novo modo de julgar. E que deixa de ser pena para transformar-se em acordo, isto é, não trata-se mais de uma lógica de punição, mas de “responsabilização” para suprir necessidades universais não atendidas, como veremos mais adiante. Um micro-poder de julgar, estabelecendo obrigações e fazendo cumpri-las dentro da própria escola. A diferença está em se assumir o formato de tribunal e a escola partilhar dessas técnicas, avaliando o processo conforme o cumprimento do acordo.

Os saberes jurídicos e as ciências humanas compartilham instituições e técnicas, uma vez que o seu trabalho se dá de modo entrelaçado: sujeito ofensor da norma, que é também escolar, que está igualmente em tratamento psicológico e assim por diante e, desta forma, esses saberes borram-se em diferentes espaços, mas o que aqui está em questão são as escolas funcionando nesta tessitura de subjetivação.

Nestas práticas estão sendo fabricados saberes a partir de uma dada norma, tomando estes indivíduos “perigosos em potencial” como objetos de conhecimento, permitindo outros modos de controle, ensinando outras formas de se relacionar consigo mesmo a partir do dispositivo da inclusão. Tudo em nome da justiça, do bem, da cura. Para Pereira (2007, p. 7), esta noção de justiça “[...] está sustentada pela razão, pelo universalismo da razão ilustrada que impõe seu modelo (o da racionalidade universal) como parâmetro para o bom e o justo”. É a moral que ronda, passa, perpassa; e fabrica corpos também restaurados.

O que está em questão são os discursos tidos como verdadeiros no contexto desta pesquisa, entrelaçados também a regras de direito, funcionando juntamente com as técnicas de

normalização na escola em diferentes práticas de julgamento e restauração. Falamos aqui de práticas jurídicas funcionando no interior das escolas, entrelaçadas com outros saberes e instituições, produzindo determinadas experiências de si, nas quais os indivíduos são postos a fim de que se modifiquem. Para Larrosa (2000, p. 75):

Um dispositivo jurídico, pois, constituiu-se, em seu funcionamento mesmo, um juiz, uma lei, um enunciado e um caso. No âmbito moral, enquanto que o normativo e jurídico, ver-se, expressar-se e narrar-se convertem-se em julgar-se. E julgar-se supõe que se dispõe de um código de leis em função das quais se julga (embora o sujeito seja considerado como autolegisador ou autônomo). Supõe que a pessoa possa converter-se em um caso para si própria, isto é, que se apresente para si própria delimitada, na medida em que cai sob a lei ou se conforma à norma.

São relações morais em formatos jurídicos; corpos ligados a normas, morais, modos de ser. Assim, Fonseca (2000, p. 230) lança-nos uma questão:

[...] como pensar em critérios de justiça quando o direito é posto diante de uma filosofia que o pensa enquanto um conjunto de práticas históricas, ligadas a uma certa configuração de relações entre saber e poder, sem qualquer referência a uma noção de valor universal?

Esta conceituação rompe com uma suposta justiça universal, com valor universal e vai aparecer como resultado de lutas, de determinadas configurações de poder e saber, que agora funcionam na filiação de justiça e educação na moralização do aluno indisciplinado, por meio do Círculo Restaurativo, espaço em que o aluno toma a si mesmo como objeto de conhecimento, num determinado domínio moral, que é a “cultura de paz”. Paz aqui como acatamento de ordens, como estar em conformidade à norma, como estando incluído, no sentido de se parecer o mais próximo possível à identidade normal, saudável; está na ordem do ser bom, do bem, isso significando ajustar-se, modificar-se, submeter-se. A lei, a norma, como uma série de violências que se diferenciam a serem formalizadas. A lei seria a estratégia da guerra do direito, assim podendo pensar a relação entre a norma e a moral.

A Justiça Restaurativa coloca-se como uma alternativa ao sistema retributivo, sendo este último centrado, segundo esta perspectiva, em uma cultura de guerra, fundado na retribuição e no castigo e a JR apresentando-se como um modo de pacificação dos conflitos, baseada em princípios e valores que trabalham na cultura de paz (BRANCHER, s/d).

Deleuze (2007) nos traz um conceito interessante: o de jurisprudência, não como algo que faça parte dos Direitos Humanos e nem da justiça, mas simplesmente de jurisprudência,

como atos de invenção do direito. “Trata-se de criar, não de se fazer aplicar os Direitos Humanos. Trata-se de inventar as jurisprudências em que, para cada caso, tal coisa não será mais possível” (Ibidem, s/p). Um movimento contra a universalização, funcionando na esteira das questões que seguem andando de modos diferentes. Todavia, pensar na lógica de jurisprudência nos casos de alunos que infringem normas na escola poderia significar pensar diferentes ações para cada caso, não se fechar dentro de uma metodologia, de um modo certo de falar, de falar e repetir, mas ainda estaríamos na lógica de uma ou mais autoridades interpretarem estes casos, dando soluções não previstas em seus regulamentos, mas ainda assim continuaríamos funcionando em um tribunal. Um tribunal que subverte a ele mesmo, como um modo de resistência. Isto não significa não ter mais tribunal, mas resistir e operar de outros modos, com outras forças. Outros modos de negociação, outras interpretações, outras possibilidades.

Bem, se Foucault tratou da resistência nas redes mesmo de poder, algo que não está em seu exterior e nem como uma grande revolução, mas que, pelo contrário, atua em suas fibras, fazendo balançar alguns pontos, como estando na ordem da ética, poderíamos, então, pensar o conceito de jurisprudência nesta relação. Não como um espaço de não-poder, mas como busca por outras relações consigo mesmo. Já dizia que “*não há relações de poder sem resistência*”. Ela não está velada, está junto, atuando igualmente de maneira microfísica e por dentro das estratégias de poder. Luta contra modos de dominação, discriminação e, principalmente, contra o sujeitamento. São relações transversais, múltiplas, locais, possíveis, retalhadas, incertas que se operam em todas as modalidades em que o poder se exerce, na própria rede de poder. Para Foucault (2007a, p. 2):

Eu não quero dizer com isso que, na governamentalização, seria opor numa sorte de face a face a afirmação contrária, ‘nós não queremos ser governados, e não queremos ser governados absolutamente’. Eu quero dizer que, nessa grande inquietude em torno da maneira de governar e na pesquisa sobre as maneiras de governar, localiza-se uma questão perpétua que seria: ‘como não ser governado *assim*, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles’.

Quando penso nas relações de poder e resistência em Foucault, angustia-me um certo paradoxo, pois se as resistências surgem nas teias mesmo do poder, o que as ativaría, como se dariam? E só posso pensar em um movimento pendular que fica o tempo todo se metamorfoseando, que nunca é o mesmo, que busca sempre escapar, que é capturado por outras redes, e outra vez se levanta e assim em movimentos consecutivos de poderes e contra-

poderes, mas que nunca estão fora, em um espaço puro, vazio de poder, pois toda relação entre um ponto e outro são de força. Forças agindo com outras forças.

Foucault (2007a, p. 2) nos aponta que a atitude crítica, nessa perspectiva, poderia ser entendida como: “arte de não ser governado assim e a esse preço. E eu proporia então, como uma primeira definição de crítica, esta caracterização geral: a arte de não ser de tal forma governado”. Desfamiliarizar o familiar, desnaturalizar o natural, questionar o inquestionável, ultrapassar as relações de força nas quais estamos inseridos, traçando uma história dos modos como nos constituímos como experiência, tornando-nos insubmissos a determinadas condutas fixadas pode ser pensado como uma prática de resistência. Questionar os limites do presente, nossa atuação, nossa subjetivação nessa produção serial. Falo aqui de micropolíticas e de inserção de diferença em nossos modos de ser, pensar; um trabalho de si sobre si na contingência que vivemos, um exercício de não fixação a um suposto ‘eu’. Ainda acrescenta (Ibidem., p. 3):

[...] a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade.

A partir disso, podemos pensar a Justiça Restaurativa funcionando com valor de verdade, colocando-se como valor universal, instituindo-se em filiações com outros saberes e instituições, tal como a escola, funcionando por meio do Círculo Restaurativo como obtenção da verdade. Vivemos em uma época na qual se fala muito em segurança, em proteção, em prevenção, em risco e ao meio dessa lógica de defesa da sociedade, de pacificação, constituiu-se a prática do CR nas escolas. Este discurso vem produzindo os objetos de que fala, ou seja, alunos em posição de vítima e de ofensor, sendo que estes vão se assumindo nesses lugares, nesses discursos morais da necessidade de transformação, de responsabilização. O CR valoriza os valores de julgamento moral.

Segundo Brancher (s/d, p. 09) trazendo o manual da JR, a justiça antes de traduzir-se em leis, é um valor fundamental, uma necessidade vital do ser humano, pontuando que é natural que ocorram conflitos entre as pessoas, cada qual querendo proteger seus interesses, sendo originados muitas vezes pela “ausência de discernimento das normas de convivência”. A partir disso, conceitua norma:

Da necessidade de regular relações e compor conflitos a humanidade passou a pactuar padrões de comportamentos aceitáveis e inaceitáveis e a estabelecer mecanismos de controle social dos comportamentos desviantes, e então surgiram as normas e as sanções. Desde então, foi-se constituindo uma tradição jurídica que assumiu progressivamente formalidade. Esses pactos resultam de crenças compartilhadas, que são implícitas ou explicitamente referendados – e também sistematicamente contestados pelas novas gerações – por cada indivíduos à medida que se insere na cultura.

E acrescenta dizendo que sob a ciência jurídica, as normas podem ser divididas em normas morais, “cuja eficácia se afirma pela reprovação do grupo social às transgressões” (Ibidem., p. 09) e as normas jurídicas. O que hoje vivemos é a entrada com muita força de um discurso que até então era mais voltado, como mesmo diz, às normas jurídicas, e que agora se debruça, filiado à educação, à correção de normas morais. Quando este mesmo manual de “Iniciação à Justiça Restaurativa” traz que não importa aonde esteja se tomando uma decisão decorrente de uma violação, seja na família, na escola ou num tribunal, o importante é a função da justiça se exercendo, se entendendo por justiça a imposição de consequências no descumprimento de uma norma ou lei. Fala, inclusive de um “roteiro de convivência social”. Penso aqui num tribunal assumido não tanto quanto um espaço, mas como um modo de se relacionar consigo mesmo, essa prestação de contas em qualquer balcão, pois como traz o manual, “essa função se exerce, aliás, até mesmo, no campo da consciência de cada indivíduo que reexamina seus próprios atos” (Ibidem, p. 10). Estamos frente a um velho mecanismo disciplinar: o exame.

Para uma das professoras entrevistadas, justiça é “estabelecer a verdade dos fatos, para que as pessoas consigam esclarecer e não se sintem prejudicadas nesse sentido. E restaurar é poder arrumar alguma coisa que foi desestruturada, desfeita, para poder retomar”. E acrescenta dizendo: “eu acho que tu faz a pessoa se responsabilizar pelos seus atos, ela consegue pensar que toda ação tem uma reação, que nada acontece sozinho, uma coisa desencadeia a outra e que se tu puderes ver, se colocar no que o outro sentiu, tu consegue retomar o teu ato”. Justiça atrelada à verdade e ao responsabilizar-se, segundo uma forma dada. Fala mais adiante em uma “moralização dos valores”. Outra professora traz seu conceito de justiça:

[...] a justiça pra mim tá muito com a coerência. Se é justo pra mim, é justo pra ti, então eu digo pra eles, se uma coisa é pra uma pessoa é pra todos. Se eu não deixo um aluno que mata aula venha participar na minha aula quando sai da aula para jogar física, como eles dizem, não é justo que num outro momento eu deixe outro. Então eu penso que o meu conceito de justiça é igualdade, e que eu vou aplicar a minha justiça no momento em que eu vou ter uma linha que seja a mesma [...].

Um conceito de justiça que não veio com as “palavras” do manuais da Justiça Restaurativa e que traz um entendimento de justiça a partir das normas de conduta, ou seja, aluna que mata outra aula não pode querer jogar na aula de Ed. Física, e fica bem claro que é a justiça da professora. E esta continua trazendo seu entendimento de restauração:

Seria modificação, a partir do momento em que eles entendem o que que é justo, a gente vai poder cobrar deles, muitos já chegam pra mim querendo aquilo já sabendo, “tá sora, tu tem razão, é justo que a gente não fique aqui, porque o outro não fica”. A gente tá mudando uma consciência, a partir da justiça [...] Por que a partir do momento em que eu fiz eles entenderem o que era justo e o que não era justo, quem gosta, que não gosta é que tão errados, porque eu não vou mudar o meu jeito de ser para agradar ninguém, e aí ficou mais ou menos claro pra mim que eu tô fazendo o que é certo, eu tô fazendo o que é justo, o que é coerente e tô tentando restaurar, fazer uma modificação aqui.

É a consciência que está em questão. O cotidiano avaliado pelo conceito de justiça, traduzido em igualdade, como um modo de modificar a consciência das pessoas, dos alunos, como valor universal. É uma questão de estar certo ou errado e de se modificar em relação a isso. E ela acrescenta que os professores não estão lá somente pra “[...] ensinar conteúdo, principalmente a gente tá aqui pra dar carinho, pra suprir as necessidades [...], e tentar passar alguns conceitos morais, [...] eu vejo que eu não tô mudando, mas não vou me isentar de fazer a minha parte, eu tento, [...], a gente tem que tentar”. Melo (2006), argumentando em prol da JR, traz a justiça como valor, “valor reportado à ação, ao seu sentido, à relação que dela se instaura, às conseqüências de cada conduta e a sua inserção no mundo”.

Uma outra professora ainda refere-se ao conceito de restauração como: “proporcionar que as pessoas se entendam de forma dialogada, através desse encontro das duas pessoas, isso é restaurar, não é só 'desculpa, não vou fazer mais', tem que conversar e entender o que [...] as conseqüências daquilo que ele fez, daquele ato”. Mas não são duas pessoas se encontrando para resolver seus conflitos, é todo uma tecnologia, com uma fala regida por uma metodologia. Um outro conceito de restauração que surge segundo uma professora:

[...] na perspectiva da Justiça Restaurativa é isso, o dano, ele é pessoal, a ofensa, o dano, a briga [...] e claro atinge a pessoa, atinge por conseqüência a comunidade, a sociedade. Então o sentido de restauração não é voltar ao que era antes que isso seria impossível, mas a idéia de restaurar uma relação para que a gente possa ser melhor dali para diante. [...] Mas que tu possa refletir, porque o principal dessa questão da restauração, assim eu acredito, é de não esquecer o fato, porque usualmente a gente tenta esquecer o fato, mas a gente não esquece, aquilo fica, às vezes martelando na gente, a gente fica pensando sobre aquilo, mas a gente tem uma certa dificuldade de encarar de frente. [...] Então essa idéia de ter essa restauratividade nas relações da

escola é a idéia de que dali para diante como eu posso ser melhor, como a gente vai agir melhor.

E acrescenta: “a restauração é dessa relação, dessa relação que é rompida entre um ou dois humanos”. Trata-se, a partir desta citação, de um indivíduo que não esquece, que tem sempre sua memória ativada para o ressentimento e a idéia é, novamente, de modificação, mas não de todos e de qualquer um; modificação do que foi colocado no papel de ofensor, pois cabe aos outros o perdão. Mas trata-se também de restaurar o próprio humano, pois o objetivo é que ele se modifique segundo determinada moral e uma determinada metodologia, pois, segundo essa professora “essa questão da reconciliação é de trabalhar a partir daquela metodologia de diálogo em círculos”, pois o “sentimento na verdade ele vai ficar capturado na nossa memória”, trazendo que esse sentimento precisa ser trabalhado pra seguir em frente. Também o GM acredita que:

A restauração se dá quando o medo começa a desaparecer, ou seja quando a vítima sente que o seu agressor consegue repetir com suas palavras o que esta sentiu no momento do fato e que desse entendimento ele percebe a sua culpabilidade responsabilizando-se. A vítima percebe que dificilmente haverá uma represália, por parte desse agressor, pois se cria durante o círculo um vínculo de responsabilidade e amadurecimento.

A GM atuando na educação aí já como mais um sintoma policialesco na escola. Todas essas falas trazem uma metodologia que garantiria bons resultados: a da repetição, em que o agressor se sente culpado e responsabilizado e a vítima segura. Culpa. Responsabilidade. Segurança. E como justiça o GM entende que “é algo que utiliza os meios considerados, padrão, para fazer o bem comum”. O que seriam os meios considerados? Os autorizados? Agora a escola seria um deles para se fazer justiça, então? Finaliza dizendo que os ofensores “compreendam os valores quebrados e que precisam ser restaurados”. Relações restauradas. Pessoas restauradas. Valores restaurados. Normas restauradas.

Ainda outro professor entende a Justiça Restaurativa como “uma forma alternativa de exercer a justiça. Restaurativa porque está focado em refazer, restabelecer, restaurar em primeiro lugar, a dignidade das pessoas” e mais adiante vai relacionar ao conceito de justiça conceitos tais como: “[...] honra, os direitos e deveres das pessoas, instituições”, acrescentando que a “Justiça Restaurativa é profilática, preventiva e reparadora. Quem assimila os mecanismos e processos restaurativos faz prevenção pessoal, interpessoal, social”.

Segundo um dos manuais de JR (BRANCHER et all, 2008, p. 5), justiça seria a “garantia dos direitos naturais e sociais de cada indivíduo e, também, dos grupos, comunidades e povos. Garantir a cada um o que é seu, compreendendo todos os direitos das pessoas e dos demais seres vivos”.

Mecanismos e técnicas, então, que introjetariam um determinado modo de funcionamento de si: a prevenção de si mesmo. Alunos e professores que entram no discurso com força de verdade na escola, entrando nos Círculos Restaurativos, porque buscam sua melhora, porque se sujeitam à metodologia para a modificação de si mesmo. O que hoje é visto com força de verdade, como inovação, como vanguarda pode também ser visto como mais um modo de exercício do poder no presente, como tantos outros, que está produzindo determinados modos de subjetivação. O julgamento cola na identidade, na identidade normalizada, “naturalizadamente incluída”. Estamos na escola, tratando da norma, mas muitos dos entrevistados já falam em delitos, delitos pequenos, mas delitos. Desobedecer o professor ou chingar um colega agora nesse discurso são assumidos como “delitos”, mesmo que pequenos, mas colocando a capa desse discurso jurídico.

Fala-se a partir da verdade da justiça instituída como Poder Judiciário, assentando-se sua verdade na certeza da metodologia do Círculo Restaurativo, tal como um rito. Espaço em que os alunos são tomados como objetos de conhecimento e investidos desse olhar vigilante em que eles assumem para si próprios, problematizando-os por meio de conceitos e princípios que veremos a seguir. Uma dominação que agora se vê espalhada. Vigilância. Registro. Casos. A necessidade de dizer: “sim, fui eu, eu me responsabilizo, faço o acordo e o cumpro”.

Isso não significa uma defesa do “vale tudo”. Significa mostrar a arquitetura do que é fabricado e apresentado como sendo da ordem do natural, do dado. Significa dizer que essa lógica de natural e fabricado, de verdadeiro e falso, esse valor de verdade nem sempre existiu. É uma lógica produzida há mais de dois mil anos, na conceituação platônica que dividiu o mundo em o mundo das essências, que seria o dos modelos, das essências imutáveis e o mundo sensível, das aparências, sendo este submetido ao primeiro, tudo aí tornando-se cópias, boas ou más, que deveriam almejar chegar o mais próximo possível do modelo. Invenção da lógica de que há um modelo, uma identidade. Nesse sentido, teríamos O bem, A razão, A verdade, A moral, como imutáveis, independente do contexto. O cristianismo segue operando nessa lógica do modelo, de uma vida eterna, sendo que a nossa vida na terra seria somente uma passagem, uma preparação para a vida que realmente valeria a pena, uma vida vivida em função do paraíso prometido, caso vivêssemos dentro de uma dada moral.

Com a modernidade, assume a ciência esse lugar de dogma, esse valor de verdade e mais especificamente as ciências humanas que explicariam como o humano funcionaria, por meio do disciplinamento e controle dos corpos, dos saberes e da população, tendo as ciências humanas a função de definir, classificar e hierarquizar a normalidade e a anormalidade do humano, com o objetivo de maximizar a força produtiva e minimizar a força política, tendo aí a escola tal como hoje a conhecemos como sua condição de existência. Uma lógica que funcionaria por meio de um eixo identitário assumido naturalmente como normal, que produz a diferença como essência, narrando a “diferença” como negatividade e como o outro da identidade, tendo a si como referência, normal, natural, resultando daí que aqueles que não se pareçam com a identidade, com a norma, com o modelo sejam produzidos como “maléfico”. Modelos. Humanidade. Escola. Justiça. Justiça Restaurativa.

Nesse sentido, a Justiça Restaurativa, a justiça é trazida em diferentes materiais de análise como um valor. Aliado a isto são oferecidos 8 valores e 10 princípios fundamentais da JR. Assim, irei me demorar nesta discussão da justiça como valor no próximo sub-capítulo, nos princípios e valores listados, pois eles falam do lugar que a JR se coloca, ao menos nas ações desenvolvidas em Porto Alegre.

2.2.2. Repertórios morais: a produção do indivíduo responsabilizado

Retomando aqui a questão dos valores e da justiça como valor. Segundo Brancher (s/d, p. 10), “[...] as normas existem e se justificam para proteger valores, e que, dentre os valores protegidos pelas normas, justiça, seguramente, é o valor central em direção ao qual convergem todos os demais”. Este material traz “uma nova justiça para uma nova humanidade”; “cultura de paz em todo o mundo”.

Daí a importância em demorar-me na análise dos 8 valores e 10 princípios da Justiça Restaurativa, no sentido de buscar entender suas condições de possibilidade e como estão se exercendo.

Conforme retoma Brancher (s/d) no manual de Iniciação à Justiça Restaurativa, a partir da Rede de JR na Nova Zelândia é formada por diversos valores fundamentais que distinguem a JR das demais abordagens. Assim, pontua os valores mais importantes segundo Marshall:

1. PARTICIPAÇÃO

Os mais afetados pela transgressão – vítimas, ofensores e suas comunidades de interesse – devem ser, no processo, os principais oradores e tomadores de decisão, ao invés de profissionais treinados representando os interesses do Estado. Todos os presentes nas reuniões de justiça restaurativa têm algo valioso para contribuir com as metas da reunião (MARSHALL apud BRANCHER, s/d, p. 18).

Na questão da participação muitas discussões se podem realizar. A primeira delas é que as identidades de vítima e ofensor não se diluem. Elas já vem fechadas, produzindo esses lugares de fala. Mais adiante veremos dois casos específicos de escola na produção desse “ser ofensor”, uma vez que quem decide esses lugares são os “adultos”, sendo que em todos os casos analisados quem pede o CR geralmente é a “vítima”, aí mais um exercício de fixação desses papéis. Um outro ponto é que todo o processo é orquestrado por uma figura com a função de “coordenador de Círculo Restaurativo”, que diz quem fala, quando fala e de que jeito, ou seja, na metodologia de repetir o que o outro falou e de encaixar tais falas nas necessidades tidas como universais. Assim, a participação é hierarquizada, coordenada a priori. E a fala não é “uma fala daquele indivíduo”, não é fala da interioridade de um sujeito; é uma fala que “deve ser falada”, fala-se num determinado domínio moral, do que cabe ali ser falado, do que pode ser falado. O indivíduo, assim, é mais um lugar no discurso, produzido por todas essas narrativas que se debruçam sobre ele. Trazer para a participação, para se conhecer e melhor governar. Uma fala que assume um formato de julgamento, de julgar-se, em que o indivíduo toma a si mesmo como um caso, a partir de uma suposta “consciência autônoma”.

Mas como pensar isso em uma realidade em que vivemos com o neoliberalismo operando com o “governar menos é governar mais”? Desse modo, penso que se se opera com um discurso de liberdade pessoal de cada um, de livre arbítrio, escolhas livres, de participação livre; trata-se desse capacidade tida como inata de escolher, como algo natural, vindo de dentro do sujeito. Todavia, essas escolhas, essas vontades de participação são forçadas, produzidas nos regimes de verdade que circulam e produzem seus efeitos. O indivíduo, nesse sentido, deverá tornar-se o objeto dessas múltiplas técnicas de governo e ao mesmo tempo o expert desses saberes que o tornariam melhor, como uma condução racional de si mesmo. Nesse sentido, essa liberdade de participação é condição para o exercício das técnicas de governo, guiado para exercer com “responsabilidade” essa participação, isso podendo significar exercer dentro dos critérios previamente estabelecidos. Assim, a

participação estaria de antemão aberta para todos, mas há modos de participar dependendo do lugar que se ocupa no discurso.

Todavia, conforme Marton (2001, p. 184), “a doutrina do livre-arbítrio sustentou que, neste mundo, cabia à coletividade permitir o indivíduo fazer as suas escolhas. Se ele escolhesse submeter-se às convenções, teria a sua respeitabilidade garantida e mantido o seu lugar na organização social”. Desse modo, podemos pensar que a participação, a escolha por participar, que no discurso da JR aparece como uma capacidade inata, está na ordem desse discurso que diz que devemos participar segundo valores, princípios, necessidades dadas a priori, pois então, seríamos recompensados, nem que fosse com a absolvição da nossa culpa. Trata-se da sanção normalizadora, conforme veremos mais adiante, de se seguir as normas e ser recompensado por isso e de não segui-las e ser punido, a fim de que se aprenda a se comportar conforme o esperado pelas normas estabelecidas.

Assim, escolher pela participação pode ser pensado como uma atitude de acatamento em relação ao comumente designado como bem, justo, certo. Poderia ser pensado como um mesmo modo de ser, de escolher, de participar, pois caso o indivíduo não participe da forma correta, não obedeça às normas, responderá por isso.

Marton (2001, p. 183) traz, a partir de Nietzsche, que o conceito de liberdade, “surgiu com a casta sacerdotal, quando conquistou a supremacia em relação à aristocracia guerreira. Pondo-se à frente das antigas comunidades, os sacerdotes inventaram a noção de vontade livre; queriam arrogar-se o direito de infligir punições”. A liberdade seria, assim, uma benção recebida por uma força superior. Nessa lógica, homens livres poderiam ser julgados e punidos.

Mais tarde essa noção de vontade livre será retomada pelo neoliberalismo, conforme já discutido, como liberdade de escolha, fazendo-nos pensar, então, o quanto é difícil tomar a liberdade como um ente metafísico. Caso escolha certo, será digno do paraíso, caso escolha errado, será punido, mas terá “liberdade” para esse escolha.

Inverter os valores, deste modo, não significa que não teremos valores nenhum, mas que o solo a partir do qual foram cunhados é questionado, para buscarmos outros valores e outras relações com os mesmos, do que meramente defender valores previamente instituídos.

Desse modo, a liberdade poderia ser pensada com o auxílio de Larrosa (2002), tal como uma liberdade libertada, inspirado em Nietzsche, em que se romperia com essa noção de um sujeito autônomo, guiado por uma razão que viria de sua interioridade. Romperia com esse entendimento kantiano da liberdade ligada a uma maioria e emancipação, buscando alcançar utopicamente uma auto-consciência. A liberdade libertada estaria muito

mais na condição de um processo, de uma ação, de criação, de experimentação e não de uma auto-consciência, buscando liberar-se justamente dessa lógica de funcionamento de um sujeito universal, de uma razão e de uma moral dada. A liberdade não como algo que se possui, mas uma relação consigo e com os demais, em que colocamos constantemente em cheque nossos modos de ser, nossas certezas e verdades. Uma crítica que exerceríamos sobre nós mesmos como não tendo nenhum fundamento que nos amarraria a nós mesmos, procurando a criação de outros modos de ser. Para Larrosa (2002, p. 125-126),

[...] começando a libertar-nos da Razão e estamos começando a vislumbrar algo assim como uma razão libertada, uma razão à qual talvez não lhe convenha mais a palavra ou conceito de “razão”; e estamos também libertando-nos do Sujeito e começando a vislumbrar algo assim como uma subjetividade libertada, uma subjetividade à qual talvez não lhe convenha mais a palavra ou o conceito de “homem”; estamos também começando a libertar-nos da História e a vislumbrar algo assim como uma temporalidade libertada, uma temporalidade à qual não convenha agora a palavra ou o conceito de “história”. Ou, se quiser, estamos começando a pensar algo assim como uma relação com o tempo que não passa agora pela idéia totalizante e totalitária de História, uma relação com o sentido que não passa agora pelas idéias totalitárias e totalizantes de Razão ou da Verdade, uma relação conosco e com os outros que não passa agora pelas idéias totalitárias e totalizantes de Homem ou do Sujeito, e uma relação com nossa própria existência, e com o caráter contingente e finito de nossa própria existência, que não passa agora pela idéia totalitária e totalizante da Liberdade. Invenção de novas possibilidades de vida? Criação? Autocriação? Talvez.

Uma liberdade entendida num espírito guerreiro, que revolta-se contras as submissões.

2. RESPEITO

Todos os seres humanos têm valor igual e inerente, independente de suas ações, boas ou más, ou de sua raça, cultura, gênero, orientação sexual, idade, credo e status social. Todos portanto são dignos de respeito nos ambientes de justiça restaurativa. O respeito mútuo gera confiança e boa fé entre os participantes (MARSHALL apud BRANCHER, s/d, p. 18).

O que seriam boas e más ações? Temos como tomar esses valores de bem e mal como universais? Valores de bem e mal produzidos, como já vimos, a partir de uma lógica do modelo. Como nos traz Larrosa (2004a, p. 276),

[...] a pretensão da igualdade, a boa consciência igualitária, parte da produção sistemática da desigualdade. E essa tem por origem o menosprezo – intelectual em um caso, moral por outro – e seu correlato necessário, a soberba: se todos soubessem o que eu sei, se todos pensassem como eu penso, se todos fossem como eu... sem dúvida o mundo seria melhor.

Um discurso que fala em buscar a “igualdade”, é porque já parte do pressuposto da desigualdade, como nos alerta Larrosa, já fala de um olhar que se coloca acima e que coloca alguns “abaixo” a serem resgatados. A relação definida por essa distância. Como acrescenta o autor: “primeiro inventa e constrói as distâncias e depois se esforça em reduzi-las e se propõe, no limite, a acabar com elas” (Ibidem, p. 279), sugerindo-nos operar com a igualdade não como um objetivo, mas como um pressuposto dado como potência para funcionar e vivermos seus efeitos.

Para Marton (2001), podemos pensar nesse conceito de igualdade na lógica em que Nietzsche nos fala, isto é, na necessidade dos fracos se filiarem e seria desse modo que o direito teria surgido, pois com eles, aos invés do embate, do confronto, agiriam com prudência, esperando que os demais reconhecessem seus direitos e permitisse conservá-los, mantendo, desse modo, as relações de força. Assim, “meus direitos seriam essa parte do meu poder que os outros reconhecem e me permitem conservar; meus deveres, os direitos que os outros têm sobre mim” (Ibidem., p. 185). E ainda acrescenta que “[...] a igualdade dos cidadãos perante a lei – eco da igualdade dos homens diante de Deus – não passaria de uma fórmula forjada por quem precisa somar forças para subsistir” (Ibidem., p. 186).

3. HONESTIDADE

A fala honesta é essencial para se fazer justiça. Na justiça restaurativa, a verdade produz mais que a elucidação dos fatos e o estabelecimento da culpa dentro dos parâmetros estritamente legais; ela requer que as pessoas falem abertamente e honestamente sobre sua experiência relativa à transgressão, a seus sentimentos e responsabilidades morais (MARSHALL apud BRANCHER, s/d, p. 18).

Esta citação traz novamente a lógica da identidade. De que o indivíduo fala do fundo de si mesmo e que isso faria parte de se atingir a justiça. Mais do que isso: a crença na verdade como valor supremo. Esse valor produzindo a “elucidação dos fatos” e culpa sob quem fala e é falado nesse lugar, ligando os indivíduos a responsabilidades morais.

Lógica de uma razão universal que nos guiaria para o bem, para a justiça, para a verdade. Culpa como o artifício do ressentimento para enfraquecer o forte, fazendo-o falar em um determinado domínio moral em que sua força é transformada em fraqueza, em que se pede que fale tudo e essa fala deverá coincidir com os discursos verdadeiros vigentes, que posicionam-se a partir de valores tais como culpa, arrependimento, ofensividade, bem, mal, fixando os indivíduos em identidades fechadas, sendo esse mecanismo do “fazer falar”, do “fazer falar honestamente”, do confessar suas memórias, extremamente eficiente nesse procedimento de governo e verdade que é o Círculo Restaurativo. E esta “fala honesta” vem

grudada a assumir responsabilidades. Um responsabilizar-se por meio de um acordo. Uma “fala honesta” que é capturada em relatórios e transformada em dados estatísticos, conforme veremos a seguir. Uma fala que supostamente levaria a um auto-conhecimento, a descobrir suas raízes, sua alma, conforme já citado anteriormente. Trata-se da invenção de si mesmo. Para Foucault (2003c, p. 180):

[...] somos obrigados pelo poder a produzir a verdade, somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou encontra-la. O poder não pára de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionalizando-a e a recompensa. No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para poder produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é a lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.

Nesse sentido, a fala é uma tecnologia importantíssima que coloca o indivíduo em relação com ele mesmo e, nesse cenário, em uma relação de culpa, arrependimento, vergonha e responsabilização por meio de um acordo, em que ele deverá aprender a se relacionar consigo mesmo a partir de tais verdades.

4. HUMILDADE

A justiça restaurativa aceita as falibilidades e a vulnerabilidade comuns a todos os seres humanos. A humildade para reconhecer essa condição humana universal capacita vítimas e ofensores a descobrir que eles têm mais em comum como seres humanos frágeis e defeituosos do que o que os divide em vítima e ofensor. A humildade também capacita aqueles que recomendam os processos de justiça restaurativa a permitir a possibilidade de que conseqüências sem intenções possam vir de suas intervenções. A empatia e os cuidados mútuos são manifestações de humildade (MARSHALL apud BRANCHER, s/d, p. 18).

A Justiça Restaurativa opera com um suposto humano que habitaria em cada um de nós, um sujeito dado, com uma interioridade, descrevendo este humano como falho e vulnerável, sendo que devemos ser humildes para aceitar essa suposta condição universal, o que permitiria unir vítima e infrator pela “condição humana” de serem seres defeituosos. Um humano cristão e mais ainda, estragado, defeituoso, fraco, que busca filiação pela fraqueza, pela condição de vulnerabilidade e defeituabilidade. É a produção do sujeito médio, medíocre, ressentido. Um humano criado à semelhança de Cristo e que por isso deveria ser grato, humilde, servo, em que a vida é depreciada em nome de valores superiores. Ressentimento

transformado em humildade. Para Marton (2001, p. 190), “[...] o homem do ressentimento transmuta sua fraqueza em virtude e atribuiu-se o mérito da renúncia, da paciência, da resignação. De fato, é sua impossibilidade de agir neste mundo que o leva a forjar a existência de outro, onde terá posição de destaque [...]”. É a fraqueza transformada em força, buscando inculcar no forte a culpa e o arrependimento.

A humildade pode ser entendida como a arma dos fracos, em que o não-conseguir vingar-se é transformado em não-querer vingar-se e esse homem do ressentimento transforma a submissão assumindo uma grande valoração. Todavia, podemos nos pensar de outros modos.

5. INTERCONEXÃO

Enquanto enfatiza a liberdade individual e a responsabilidade, a justiça restaurativa reconhece os laços comunais que unem a vítima e o ofensor. Ambos são membros valorosos da sociedade, uma sociedade na qual todas as pessoas estão interligadas por uma rede de relacionamentos. A sociedade compartilha a responsabilidade por seus membros e pela existência de crimes, e há uma responsabilidade compartilhada para ajudar a restaurar as vítimas e reintegrar os ofensores. Além disso, vítima e o ofensor estão unidos por sua participação compartilhada no evento criminal e, sob certos aspectos, eles detêm a chave para a recuperação mútua. O caráter social do crime faz do processo comunitário o cenário ideal para tratar as consequências (e as causas) da transgressão e traçar um caminho restaurativo para frente (MARSHALL apud BRANCHER, s/d, p. 18).

Princípios capitalísticos da liberdade individual e do responsabilizar-se, como já vimos anteriormente, em que vítimas são curadas e ofensores reintegrados. Um aluno que comete uma infração na escola é sempre expulso de sua comunidade, de sua turma? Não vejo isso acontecer, mas o que importa é que essa lógica de reintegração vem já a priori, estabelecendo essa verdade, como que marcando uma falta, uma carência, um resgate a ser feito para melhor governar.

Trata-se, nessa lógica, de uma coletividade que julga e coloca o indivíduo a julgar-se, conforme as intenções que ele teve ao cometer aquela ofensa, aquela infração, e não segundo as condições que propiciaram o evento em questão. Por isso, como o indivíduo supostamente faz parte de uma coletividade, quando comete alguma infração, quando supostamente faz mau uso de sua liberdade, o coletivo tem o direito de puni-lo, agora essa punição assumindo o rosto de responsabilização.

Todavia, esse desejo de auxiliar o próximo, de marcá-lo com uma carência para depois salvá-lo pode ser pensado como um modo de exercer controle sobre esse indivíduo,

como um modo de governo de uns sobre os outros, valendo-se dessa noção de coletividade, de auxílio, de ajuda. Para Marton (2001, p. 186),

Promotor da vida em coletividade, o indivíduo mais fraco em momento algum poderia abrir mão dela. Por isso, instituiria maneiras de agir e pensar universalmente válidas, censuraria toda a originalidade, reprovava qualquer mudança. Exigiria ininterruptamente a vitória de cada um sobre si mesmo, para que a sociedade se fortalecesse. Igual entre iguais, o animal de rebanho talvez até cresse que os homens são todos irmãos.

Trata mais uma vez do “estar incluído”.

6. RESPONSABILIDADE

Quando uma pessoa, deliberadamente causa um dano à outra, o ofensor tem obrigação moral de aceitar a responsabilidade pelo ato e por atenuar as conseqüências. Os ofensores demonstram aceitação desta obrigação, expressando remorso por suas ações, através da reparação dos prejuízos e talvez até buscando o perdão daqueles a quem eles trataram com desrespeito. Esta resposta do ofensor pode preparar o caminho para que ocorra a reconciliação (MARSHALL apud BRANCHER, s/d, p. 19).

Novamente o humano com a obrigatoriedade moral da responsabilização para aquilo que ele foi colocado a assumir. Fala-se em remorso, em perdão, reconciliação. É a lógica cristã aliada à justiça e à educação produzindo esses efeitos de verdade, essas relações que os indivíduos devem assumir com os outros e consigo mesmo. Para Lorenzoni (2008), atuante do *Projeto Justiça para o Século 21*,

[...] para educar homens livres, é preciso criar espaço para a responsabilização individual e coletiva, essência da justiça restaurativa. Novos tempos demandam novos métodos, novas teorias e novos modelos. O homem do terceiro milênio precisa ser amorosamente íntegro e inofensivo, sob pena de fenecer.

E acrescenta (LORENZONI, 2008):

Urge que as pessoas de boa vontade usem o espaço do fazer para que os valores universais possam ser resgatados e que as boas práticas possam ser restabelecidas. A escola pública precisa fazer a sua parte bem feita [...]. A escola pública precisa voltar a produzir qualidade como contrapartida aos impostos pagos pelos cidadãos honestos, que somos todos nós em essência e teoria.

Foucault (2002a) já falava dessa relação entre as liberdades e as disciplinas. A responsabilização vira palavra-chave para a Justiça Restaurativa, a qual é expressa como o novo modelo a ser seguido, sendo todos colocados na lógica de “humanidade”, de valores e necessidades universais. O que seriam boas práticas? Para Nietzsche (2006, p. 38),

[...] e a impotência que não acerta contas é mudada em 'bondade'; a baixeza medrosa, em 'humildade'; a submissão àqueles que se odeia em 'obediência' (há alguém que dizem impor esta submissão – chamam-no Deus). O que há de inofensivo no fraco, a própria covardia na qual é pródigo, sem aguardar-na-porta, seu inevitável ter-de-esperar, recebe aqui o nome de 'paciência', chama-se também a virtude; o não-poder-vingar-se chama-se não-querer-vingar-se, talvez mesmo perdão ('pois *eles* não sabem o que fazem' – somente nós sabemos o que *eles* fazem!').

Talvez aqui o mais importante desses valores e o que mais aparece nos materiais e nas falas das entrevistas: o responsabilizar-se. O velho filósofo falou também do valor da responsabilidade, um animal capaz de fazer promessas, a consciência sempre posta a não esquecer, tornando-o alguém “confiável”, pois “[...] com a ajuda da moralidade do costume e da camisa-de-força social, o homem foi realmente *tornado* confiável” (NIETZSCHE, 2006, p. 49). O homem livre que pode prometer. Foucault já fala que as luzes que inventaram as liberdades, criaram também as disciplinas.

Estamos falando aqui da produção de um modo de ser; estamos falando da produção de modos de subjetivação por meio do discurso da JR na escola, pela tecnologia do CR, transforma-se num ser da responsabilização pela via do acordo. De responsabilizar-se por aquilo que se diz que deve se responsabilizar, por aquilo que está escrito no relatório, pois é óbvio, “tu és ofensor”. E não deve só prometer, como cumprir e por isso temos o Pós-Círculo (o que veremos mais adiante com mais atenção) como um espaço de verificar se este acordo, se esta promessa está sendo cumprida. Metodologia de controlar o controle. O que é muito diferente de uma ética que se compromete com suas falas e atos. Trata-se aqui de uma moral dada, de valores estabelecidos como bons e justos. Sim, são da ordem da justiça, da consciência. Sim, são da ordem da batalha.

E mais, estamos falando aqui de outra coisa também muito importante: a culpa. Tão falada nos materiais da JR e com a ajuda de Nietzsche (2006) vimos que tem sua origem material de dívida, nas relações entre credor e devedor; nasceu da ordem do comércio. Na equivalência de dano e dor; uma equivalência, uma compensação de poder maltratar aquele que deve. E isto é celebrado. O homem como animal avaliador. Assim, (Ibidem, p. 60-61),

Vive-se numa comunidade, desfruta-se as vantagens de uma comunidade [...], vive-se protegido, cuidado, em paz e confiança, sem se preocupar com certos abusos e hostilidades a que está exposto o homem de *fora*, o “sem paz” [...], desde que precisamente em vista desses abusos e hostilidades o indivíduo se empenhou e se comprometeu com a comunidade. Que sucederá do contrário? A comunidade, o credor traído, exigirá pagamento, pode-se ter certeza. O dano imediato é o que menos importa no caso: ainda sem considerar esse dano, o criminoso é sobretudo um ‘infrator’, alguém que quebra a palavra e o contrato com o todo, no tocante aos benefícios e comodidades da vida em comum, dos quais ele até então participava. O criminoso é um devedor que não só não paga os proveitos e adiantamentos que lhe foram concedidos, como inclusive atenta contra o seu credor: daí que ele não apenas será privado de todos esses benefícios e vantagens, como é justo – doravante lhe será lembrado o *quanto valem esses benefícios*. A ira do credor prejudicado, a comunidade, o devolve ao estado selvagem e fora-da-lei do qual ele foi até então protegido: afasta-o de si – toda espécie de hostilidade poderá então se abater sobre ele.

Todavia, Nietzsche (2006, p. 62) lembra que agora, para além disso, a comunidade e aqui pensando nas práticas da JR na escola, toma para si a proteção desse indivíduo, considerando as tentativas de achar equivalentes, de acomodar, de tornar toda infração restaurável, “[...] tudo é resgatável, tudo tem que ser pago”. Fala das tentativas de “sacralizar a *vingança* sob nome de justiça – como se no fundo a justiça fosse apenas uma evolução do sentimento de estar-ferido – e depois promover, com a vingança, todos os afetos *reativos*”. Ser justo ou injusto está na ordem da lei, do proibido e do permitido, das normas morais. Trata-se de interpretação, de perspectivação. Uma das professoras entrevistadas afirma que:

[...] o remorso tu fica com ele se tu não resolve, o remorso, a culpa, essas coisas eu acho que são questões mau resolvidas do indivíduo, e acho que o Círculo Restaurativo, de uma certa maneira, já está entendendo que a coisa não foi bem por aí, tem que parar e avaliar [...]. Então se tu pode conversar, se tu pode chegar algum acordo, eu acho que se esgota esse sentimento de culpa, até porque geralmente assim, a vítima quando ela fala, muitas vezes depois assim o agressor ele consegue pedir desculpa. No Círculo, pelo menos na nossa experiência aqui, a gente vê isso [...], eles conseguem ter humildade, “bah, desculpe, pisei na bola”, então ali [...] não tem mais espaço para o remorso, para a culpa. E quem não se responsabiliza e não quer um Círculo Restaurativo, eu acho também não tem espaço pro remorso e para a culpa porque ele não consegue enxergar que ele tem culpa naquilo ali [...].

A culpa e o sentimento de remorso seriam, então, expiados, pela responsabilização, pelo acordo, mas para aqueles que entram predispostos a isso, porque ainda existem os “incorrigíveis”, os que se negam a ir para o CR. Ainda outra professora traz que “quando eu me responsabilizo, eu tomo para mim a culpa. [...] Mas os nossos delitos são pequenos. [...] Coisas que acontecem com toda criança, que na verdade a gente não pode deixar passar também, educador”. Prática discursiva que traz a culpa como parte importante da

responsabilização, já nomeando as ações dos alunos como “delitos”, um juridissês na escola, assumindo que são questões do cotidiano da vida, mas é justamente isso que está no foco.

Brancher (s/d) afirma que um ingrediente indispensável para essa capacidade de responsabilização é a chamada “vergonha reintegradora”. Não, agora não basta ter vergonha. Ela vem adjetivada. Necessita ser reintegradora. Pergunta: o “ofensor” foi tirado de algum lugar para ser reintegrado? Lógica da inclusão, de trazer para perto pra melhor governar. De dizer que está fora para ser resgatado. A teoria da vergonha reintegrativa vem inspirada em John Braithwaite, com sua obra *Crime, Vergonha e Reintegração*. Segundo Brancher (s/d, p. 32) esta teoria poderia ser resumida da seguinte forma. Primeiramente em nível individual, como um dos princípios: “evitação da vergonha estigmatizante; a voz da vítima é suficiente para induzir os sentimentos de vergonha”. Ou seja, trata-se do poder de julgar que a vítima ocupa nesse momento sobre o ofensor. Em nível comunitário/coletivo, fala-se no olhar reflexivo sobre si mesmo com relação à sua comunidade. Um modo de aprender a se relacionar consigo mesmo, como o próprio manual diz, é algo que sentimos quando rompemos com um padrão, com uma norma moral e que “acompanha um ataque na identidade ética do indivíduo” (AHMED apud BRANCHER, s/d, p. 32). Ou seja, parte-se do pressuposto de uma identidade que habitaria a cada um de nós e nos faria reféns dentro de nós mesmos. E acrescenta que esta vergonha pode, segundo Brancher (s/d, p. 32): “abrir as portas da sua subjetividade para a elaboração dos fatores emocionais (raiva, inveja etc.) que eclodiram através da prática do fato, ou que decorreram das suas conseqüências, modo pelo qual a vergonha passa a assumir um viés restaurativo”. Ou seja, o que está em jogo são os modos de subjetivação, o modo de ser das pessoas que deve ser alterado em função da norma, do modelo, da identidade, dando-se essa transformação por meio da responsabilização, porque “o comportamento indevido cria responsabilidades e obrigações” (Ibidem., p. 33), porque “a culpa se remove com o arrependimento e a reparação” (Ibidem., p. 33) e porque “a ofensa é redimida fazendo o bem” (Ibidem., p. 33). Bem para quem, que bem? Podemos tomar o bem como um universal?

Nesse sentido, uma professora traz em relação ao perdão que:

Ele não vai passar por uma questão racional, porque eu acho que a responsabilidade passa por uma questão racional. E quando a gente tá dialogando existe uma questão que é do racional, mas existe uma questão que é pra além do racional, que eu posso não te dizer nada e aí num olhar, num gesto, por exemplo, no Círculo, assim, às vezes, espontaneamente as pessoas se abraçam. E a gente pode entender um se abraçar como um “me desculpa”.

E quando algo que não está na metodologia, que foge, como a força de um abraço, vem com a interpretação dos valores da JR, como o desculpar-se. Ah, pode ser tantas outras coisas e é exatamente esse fugir que vejo como possibilidade de potência. Fico pensando nesse fugir. Nos aborígenes da Nova Zelândia que se organizaram a si mesmos para lidar com os conflitos de um outro modo que não a justiça tradicional e isso num movimento rápido foi capturado pelas redes mesmo de poder e tornado algo com metodologia, técnicas, manuais, valores fixados, entre outros. Um movimento de invenção rapidamente capturado.

Outro professor diz ainda que “quando o Círculo Restaurativo não alcança o 'perdão', a recuperação restaurada das pessoas envolvidas ele não foi eficaz. Precisa retomar e refazer os seus passos se se manifestar a presença de elementos de remorso, arrependimento, culpa ou vergonha”. Enfim, o CR caso não tenha o fim esperado, medido, calculado por meio do acordo é considerado não válido. As outras coisas que podem ter ali se passado e que fogem ao nosso controle, e que talvez sejam as mais interessantes, não são levadas em consideração, porque não podem ser medidas. Além disso, mais uma vez o mecanismo do exame fica forte, sendo que o indivíduo tem que retomar seus passos, ou seja, fazer um exame de consciência e confessar.

Como diz Brancher (2008, p. 14) na apresentação do livro da JR em POA, “passando pelo incontornável caminho do confronto com a verdade constitutiva de cada um de nós mesmos”. A verdade, valor mais supremo. E mais, a verdade de nós mesmos. Esses sujeitos do Círculo Restaurativo experimentam-se por meio das verdades do remorso, da culpa, do perdão, da reconciliação, da restauração, da vergonha e, não poderia faltar, da responsabilização. Assento moral. É neste domínio moral que estão experimentando a si mesmos. Mais do que narrando fatos, estão narrando a si mesmos num tribunal assumido como modo de existência. Uma moral: a moral do responsabilizar-se de um certo modo, por meio do acordo. Uma moral que aparece na condição dos “valores humanos”, do universal. Como nos traz Oliveira (2008, p. 151), “[...] Justiça Restaurativa, orientada por processos humanizadores, abram-se brechas para a inoculação de qualidades éticas e afirmação de valores, como a liberdade, a autonomia, o reconhecimento recíproco, a solidariedade, a co-responsabilidade e a resolutividade [...]”. Pode-se falar isso, porque parte-se de uma lógica metafísica, da existência do humano metafísico, de se “conectar com a humanidade do outro”, de uma moral dada, que busca no final das contas, resolutividade. Ser responsável como estar acatando as normas dadas, como estar prevenindo-se de si mesmo.

7. EMPODERAMENTO

Todo ser humano requer um grau de auto-determinação e autonomia em sua vida. O crime rouba este poder das vítimas, já que outra pessoa exerceu controle sobre elas sem seu consentimento. A Justiça restaurativa devolve os poderes a estas vítimas, dando-lhes um papel ativo para determinar quais são suas necessidades e como estas devem ser satisfeitas. Isto também dá poder aos ofensores de responsabilizar-se por suas ofensas, fazerem o possível para remediarem o dano que causaram, e iniciarem um processo de reabilitação e reintegração (MARSHALL apud BRANCHER, s/d, p. 19).

Essa citação traz um entendimento do poder como uma coisa. E mais. Uma coisa que alguém nos tira e nos dá, o que nos remete a uma idéia de que existiriam alguns que são como “agentes da consciência” que deveriam libertar os demais, dando-lhes poder. Esse entendimento acerca do poder é trabalhado pelas teorias críticas e na educação muito especialmente por Paulo Freire, sendo que alguns teriam o papel de libertar outros, de conscientizá-los, de tirá-los na alienação, o que parte ainda da existência de uma essência humana, de um chegar a uma verdade universal, sendo que esta estaria sendo distorcida por relações de poder.

Acredito que essas relações são bem mais complexas do que isso, uma vez que entendo que se tratam de relações de poder que se exercem, relações de forças com outras forças, consigo mesmo e que não estão somente na ordem da repressão, mas são positivas, ou seja, produzem saberes, produzem modos de subjetivação. O poder não é uma coisa que se tem ou não se tem. Ele é muito mais da ordem da estratégia, da tática; ele se exerce, funciona, e o que vai importar é como está se operando. Assim, para Foucault (2002a, p. 26),

[...] o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição do que são dominados.

E mais, segundo a citação que traz o valor do empoderamento, é uma lógica do isso ou aquilo, “faça isso, que terá aquilo”. A certeza na metodologia, do funcionamento igual dos

humanos, do funcionamento pelo consenso. A intervenção por meio do Círculo Restaurativo. Segundo as entrevistas, a vítima é quem reclama, quem pede o Círculo Restaurativo, quem se coloca nesse lugar.

Conforme uma professora: “[...] é aquela idéia do poder compartilhado, tu não tem o poder, tu só tem o poder porque eu te autorizo esse poder, então aquela idéia de que ali a gente criaria esse poder compartilhado”. Quem está na escola ocupando esse lugar de “autorizar o poder”? Seria a “adulteração”? Prefiro pensar em diferentes lugares no discurso que as pessoas vão ocupando e se produzindo a si mesmo e aos demais. Não se trataria aqui de um apequenar o outro ou de apequenar-se no outro? De um diminuir-se para caber? De um incluir-se para permanecer? E permanecer de um certo modo, a partir de uma moral estabelecida, tal como um hóspede que se encaixa para poder ficar?

Além disso, outra forte questão que aparece aqui é o papel do coordenador neste empoderamento, que neste contexto aparece com papel de autoridade, dizendo quando, como e quem deve falar, traduzindo ainda essas falas para serem encaixadas em necessidades universais, por meio de um roteiro de passos a serem seguidos. Desse modo, o veredito final deve passar por essa malha fina que é toda essa metodologia, sendo soberana na demarcação de papéis e resultados. Quais seriam, assim, as brechas de liberdade?

8. ESPERANÇA

Não importa o quão intenso tenha sido o delito, é sempre possível para a comunidade responder, de maneira a emprestar forças a quem está sofrendo, e isso promove a cura e a mudança. Por que não procura simplesmente penalizar ações criminais passadas, mas abordar as necessidades presentes e equipar para a vida futura, a Justiça Restaurativa alimenta esperanças – a esperança de cura para as vítimas, a esperança de mudança para os ofensores e a esperança de maior civilidade para a sociedade (MARSHALL apud BRANCHER, s/d, p. 19).

Cura pela mudança. O que significa curar alguém? E de que lugar nos colocamos quando falamos em curar alguém? Cura-se alguém que está doente, que não está funcionando de acordo com o humano. E aí a palavra-chave: mudança. Esse é o objetivo: transformar os indivíduos para que eles se pareçam o mais próximo possível com esse humano, com essa identidade. Nomeia-se o indivíduo com uma carência e se coloca em funcionamento todo um aparato de melhoramento, como um modo de governo. Trata-se ainda de correção, com outros nomes e outros meios, mas de correção para a normalização. O que significaria civilizar a sociedade? O que é ser um cidadão hoje? Aquele que cumpre as regras e normas morais, trabalha, produz e consome?

Podemos pensar a esperança como um eterno esperar, como resignação diante do mundo, como esse ser domesticado que busca o eterno paraíso que nunca chega, como se caminhássemos para um progresso contínuo, para a redenção. Essa lógica de pensamento tem funcionamento por meio da lógica cristã e das teorias críticas que buscam a conscientização, a libertação via a razão e a ciência, que buscam o “resgate da identidade” distorcida por relações de poder, que buscam limpar os saberes de toda a ideologia para que se tornem, então, verdadeiros.

Esse valor nos leva a pensar mais uma vez a respeito do dispositivo desta tese, a inclusão, uma vez que esta busca a redenção, o resgate do sujeito supostamente distorcido, perdido.

Um modo correto de ser fabricado, de um ser tornado civilizado, cidadão, curado. Conforme Marton (2001, p. 82),

Incapaz de suportar a própria finitude, o homem concebeu a metafísica; incapaz de tolerar a visão de sofrimento imposta pela morte, construiu o cristianismo. Na tentativa de negar *este* mundo em que nos achamos, a metafísica procurou forjar a existência de outro; durante séculos, fez dele a sede e a origem dos valores. Perniciosa, ela postulou um mundo verdadeiro, essencial, imutável, eterno. Desprezando o que ocorre aqui e agora, a religião cristã arquitetou a vida depois da morte para redimir a existência; assim fabricou o reino de Deus para legitimar avaliações humanas. Nefasta, ela levou os homens a desejar ser de outro modo, querer estar em outra parte. Para justificar a existência, foi desses meios que o homem se valeu: inventou o pensar metafísico e fabulou a religião cristã. Mas o preço que teve que pagar foi a negação do mundo, a condenação da vida. Ao camuflar a dor, hostilizou a vida; ao escamotear o sofrimento, tratou o mundo como um erro a refutar.

E, a partir desse entendimento, lida-se com uma justiça tida como universal, um mundo bom e justo que um dia deverá chegar. Mas a metafísica não é o único modo de pensar o mundo e podemos inventar outras relações com os códigos, os valores, as normas, inventando outras tantas.

Além destes valores citados, temos os princípios. A partir da Resolução 1999/26 de 27/07/1999, houve a regulamentação da Justiça Restaurativa na ONU, tratando do “Desenvolvimento e Implementação de Medidas de Mediação e de Justiça Restaurativa na Justiça Criminal”. Seguiu com a Resolução 2000/14 de 27/07/2000, reafirmando estas questões e a Resolução 2002/12 de 24/07/2002, incorporando proposições deste grupo de especialistas, dentre as quais formularam 10 princípios que seguem :

1. “A transgressão é primordialmente uma ofensa contra as relações humanas e, em segundo lugar, uma violação da lei – pois as leis são escritas para proteger a segurança e a justiça nas relações humanas” (BRANCHER, s/d, p. 21).

Como já vimos anteriormente, a justiça é posta como uma suposta justiça universal, tendo valor universal. A esta tese interessa pensar a justiça como resultado de batalhas, de determinadas combinações de poder e saber, que aparecem na escola na contemporaneidade por meio da filiação de justiça e educação com o procedimento do Círculo Restaurativo. Justiça que toma as relações humanas como estabelecidas a priori, perpassada pela lógica de segurança, lembrando que Foucault nos ajuda a pensar isso como sendo a segurança, a proteção de uns contra os outros, como um modo do racismo se exercer. Imbricamento de lei e norma pela universalização do funcionamento do humano. De que humano estamos falando? De que relações estamos falando? A transgressão não estaria, nessa lógica, de antemão colocada no indivíduo, em suas intenções? Lógica da identidade, da unidade, da generalização. Prefiro apostar na multiplicidade ao invés da busca da unidade. A unidade mata a diferença.

2.

A Justiça Restaurativa reconhece que a transgressão (violação das pessoas e das relações) é errada e não deve ocorrer – e também reconhece que, depois dela, há perigos e oportunidades. O perigo é que a comunidade, a vítima e o agressor emergem da resposta ao crime mais alienados, feridos, desrespeitados e impotentes, sentindo-se em uma sociedade menos segura e cooperativa. A oportunidade é que a injustiça seja reconhecida, a igualdade restaurada e o futuro iluminado, de modo que as partes envolvidas sintam-se mais seguras, capazes de respeito, empoderadas e cooperativas em relação aos outros e à sociedade (BRANCHER, s/d, p. 21).

Novamente a lógica da segurança, preocupação com segurança, a partir de uma suposta igualdade entre os indivíduos, o que remonta à discussão feita no valor “respeito” anteriormente, em que essa igualdade amarra-os a fundamentos tais como razão, moral, ciência, entre outros. Trata-se da prevenção de perigos e, no caso dessa tese, de “perigos em potencial”, já que alunos que infringem normas hoje na escola são postos como possíveis infratores das leis no futuro. Trata-se de riscos, mesmos que eles sejam futuros. Desse modo, podemos pensar nos mecanismos de segurança como condição de existência para esses discursos.

3.

A Justiça Restaurativa é um processo de 'fazer as coisas o mais certo possível', que inclui: atender às necessidades criadas pela ofensa, como segurança e reparação dos danos à relação e dos danos físicos resultantes da ofensa, e atendendo às necessidades relativas às causas da ofensa (vícios, falta de habilidades ou recursos sociais, falta de base ética ou moral) (BRANCHER, s/d, p. 21).

O que significaria fazer as coisas o mais certo possível? Estar na ordem da segurança? Da proteção de uns contra outros, justificadas pela universalidade da moral? Aqui temos algo ainda muito importante: o dano. Para Nietzsche (2006, p. 53):

Durante o mais largo período da história humana, não se castigou porque se responsabilizava o delinqüente por seu ato, ou seja, *não* pelo pressuposto de que apenas o culpado devia ser castigado – e sim como ainda hoje os pais castigam seus filhos, por raiva devida a um dano sofrido, raiva que se desafoga em quem o causou; mas mantida em certos limites, e modificada pela idéia de que qualquer dano encontra seu *equivalente* e pode ser realmente compensado, mesmo que seja com a dor do seu causador.

Trata-se desta equivalência entre o dano e a dor, que teria suas origens nas relações contratuais entre credor e devedor, que remete para o comércio. Aí estaria a origem da culpa, como já trouxe anteriormente.

4. “A vítima primária da transgressão é aquela mais atingida pela ofensa. As vítimas secundárias são outras que sofreram o impacto do crime, e podem ser membros da família, amigos, policiais, comunidade, etc” (BRANCHER, s/d, p. 21).

Em nenhum momento se dilui essa identidade de vítima e ofensor, esses lugares estão dados. Os manuais trazem esses nomes para serem preenchidos. A ofencionalidade está novamente, de modo prévio, colocado no sujeito-ofensor. Não se pode ocupar estes dois assentos: ou se é uma coisa ou se é outra. Trata-se de identidade, de essência, de binaridades, de totalidades.

5. “Assim que sejam satisfeitas as necessidades imediatas de segurança da vítima, da comunidade e do ofensor, a Justiça Restaurativa encoraja o ofensor a aprender novas formas de atuar e de se colocar na comunidade” (BRANCHER, s/d, p. 21).

Novamente aparecendo a regularidade da preocupação com segurança, localizando o sujeito ofensor em uma comunidade e o amarrando a essa responsabilização com a moral instituída, já de antemão colocando que o ato de infringir normas põe o indivíduo em dívida e excluído do grupo do qual faz parte, conforme já aparece no valor “interconexão” anteriormente. O dispositivo da inclusão como um modo de governo.

6. “A Justiça Restaurativa prefere responder à transgressão o mais cedo possível, com o máximo possível de cooperação voluntária e com o mínimo de coerção, pois curar relações e aprender são processos voluntários e cooperativos” (BRANCHER, s/d, p. 21).

Esquadrinhamento do tempo, para que seja rápido, para que o menos possível se passe ao meio da “verdade dos fatos” como uma forte prática-não discursiva. E novamente

aparecendo a condição de um sujeito com liberdade de escolha, conforme já discutido anteriormente no valor da “participação”, de uma cooperação voluntária, porque o indivíduo teria aprendido os benefícios de participar. Para esse modo do poder se exercer, necessita-se de “sujeitos livres”.

7.

A Justiça Restaurativa prefere que a maioria das transgressões sejam tratadas por meio de uma estrutura cooperativa, incluindo os que sofreram o impacto da ofensa e a comunidade para oferecer apoio e possibilitar a prestação de contas (accountability). Tal estrutura pode envolver as vítimas primárias e secundárias, famílias, representantes da comunidade, representantes do governo, de igrejas, de comunidades de fé, escolas, etc (BRANCHER, s/d, p. 21 e 22).

Prestar contas de si mesmo como um modo de se relacionar consigo. Acordo. Castigo com outro nome, mas para despertar no culpado, como nos assopra Nietzsche (2006, p. 69), o sentimento de culpa, para produzir aí a má consciência, o remorso. Para ele, o castigo sempre trata de uma série de utilidades.

Castigo como neutralização, como impedimento de novos danos. Castigo como pagamento de um dano ao prejudicado, sob qualquer forma (também na de compensação afetiva). Castigo como isolamento de uma perturbação do equilíbrio, para impedir o alastramento da perturbação. Castigo como inspiração de temor àqueles que determinam e executam o castigo. Castigo como espécie de compensação pelas vantagens que o criminoso até então desfrutou [...]. Castigo como segregação de um elemento que degenera [...]. Castigo como festa, ou seja, como ultraje e escárnio de um inimigo finalmente vencido. Castigo como criação de memória, seja para aquele que sofre o castigo – a chamada “correção” -, seja para aqueles que o testemunham. Castigo como pagamento de um honorário, exigido pelo poder que protege o malfeitor do excesso de vingança. Castigo como compromisso com o estado natural de vingança, quando este ainda é mantido e reivindicado como privilégio de linhagens poderosas. Castigo como declaração e ato de guerra contra um inimigo da paz, da ordem, da autoridade, que, sendo perigoso para a comunidade, como violar dos seus pressupostos, como rebelde, traidor e violentador da paz, é combatido com os meios que a guerra fornece.

Um castigo que, nesse contexto, assume muito mais um rosto de responsabilização. Passa-se da pena ao acordo.

8.

A Justiça Restaurativa reconhece que nem todos os ofensores vão escolher serem cooperativos. Portanto, há a necessidade de uma autoridade externa que tome decisões pelo agressor que não é cooperativo, e que sejam razoáveis, restaurativas e respeitadas (para com a vítima, o ofensor e a comunidade (BRANCHER, s/d, p. 22).

Então não é tão voluntário, assim? E mais, a partir de princípios inspirados em Howard Zehr, Brancher (2006, p. 23) traz que “a participação voluntária por ofensores é maximizada; são minimizadas a coesão e a exclusão. Porém, pode-se exigir que os ofensores aceitem suas obrigações se eles não o fizeram voluntariamente”. Então aqui não se trata mais de “compartilhamento do poder”, como antes era colocado. Trata-se novamente de um poder instituído com a função de julgar, de colocar os indivíduos em certos lugares e submetê-los a certos procedimentos, mesmo que seja para o seu “bem”, para a sua “cura”. Trata-se, segundo estes materiais, antes de tudo, do bem-estar da vítima, da reparação com esta e com a comunidade. Trata-se de colocar o indivíduo em uma condição de falta, para poder supri-la e assim, melhor controlá-lo.

Nesse sentido, a Justiça Restaurativa teria por função “curar e corrigir injustiças” (Ibidem., p. 23). Essa lógica funcionando por meio de valores de bem e de mal como universais, conceituando justiça como: “as necessidades das vítimas de informações, validação, vindicação, restituição, testemunho, segurança e apoio são os pontos de partida da justiça” (Ibidem., p. 23). Não se questiona em nenhum momento os lugares de bem e mal, vítima e ofensor, justo e injusto. Está dado e pronto. Fala-se em empoderar a vítima, em abrir possibilidades para o remorso, o perdão, a reconciliação e a responsabilização, para a reintegração do ofensor na comunidade (partindo do pressuposto que já estivesse fora). Lógica da moral cristã. Fala-se que o processo de justiça pertence à comunidade, fortalecendo-a. Vejo como uma democratização dos modos de julgar, uma vez que toda a tecnologia do CR é orquestrada pelas instituições, no caso desta tese, pelas escolas, e não por qualquer um. O processo é todo organizado por um coordenador com “formação” e “qualificações” para ocupar esse lugar, o qual nomeia e indica os espaços que cada um pode e deve assumir, sendo que os indivíduos já entram para o CR encaixando-se nesses lugares de vítima ou ofensor, os quais impõe certas obrigações. E isso na lógica de: “o processo de justiça tenta promover mudanças na comunidade para impedir que danos semelhantes aconteçam a outros” (Ibidem., p. 24). O ser exemplar para que as infrações e ofensas não se repitam. O suplício moral ao olhar de todos para a prevenção de riscos futuros. A segurança parece ser a estrela da vez.

Livre escolha para aqueles que “escolherem” o certo. Para os que não optarem por isso, tem-se uma autoridade para fazê-los “participarem”.

9.

A Justiça Restaurativa prefere que os ofensores que colocam risco importante à segurança e não são cooperativos sejam colocados em ambientes onde a ênfase seja em valores, ética, responsabilidade, prestação de contas, civilidade. Eles devem ser expostos ao impacto que suas transgressões tiveram sobre a vítima, aprender empatia e ter a oportunidade de se preparar melhor para se tornarem melhores produtivos na sociedade. Eles devem ser continuamente convidados e não coagidos a cooperar com a comunidade e ter oportunidade de fazer isso em ambientes adequados, tão logo seja possível (BRANCHER, s/d, p. 22).

De novo aparecendo a prestação de contas, a moral e a civilidade. Tornar-se produtivo para a sociedade como sinônimo de civilidade, de ser cidadão. Condição de julgar a si próprio a partir destes valores e princípios, em que o indivíduo aprenda a se auto-controlar. Ele tem um veredicto: deve assumir sua má consciência, sentir culpa, ter remorso, vergonha. O indivíduo ofensor tem dívidas e pagará por meio da responsabilização e da feitura de um acordo. E não somente isso, mas terá ainda que avaliar seu acordo, como mais um modo do controle de exercer.

10. “A Justiça Restaurativa requer estruturas de acompanhamento (follow-up) e prestação de contas, usando a comunidade tanto quanto possível, pois respeitar acordos é a chave para construir uma comunidade confiante e confiável (BRANCHER, s/d, p. 22).

Novamente a prestação de contas. Justiça como sinônimo de consenso. Não é qualquer justiça: é a justiça como valor, como consenso, com um acordo a ser cumprido, um outro modo de determinação novamente colocando o indivíduo nessa condição de responsabilização com a coletividade da qual supostamente faz parte; de inclusão. As relações de poder se exercendo objetivando o auto-governo. Uma relação jurídica da consciência de prestação de contas de si mesmo. Conforme umas das professoras entrevistadas:

Na escola quando a gente fala de justiça a gente não tá falando dessa justiça, de assim, olho por olho e dente por dente, não é dessa justiça, a gente tá falando justiça como um valor que seria o que é melhor para cada um. Só que nem sempre o que é melhor pra mim é melhor pra ti, então a gente vai ter que chegar num consenso. Então é esse sentido de justiça como valor e não justiça como determinada, determinação.

Após a análise específica dos valores e princípios da JR e a partir deles, continuo me aliando a Nietzsche (2006, p. 09) para essa investigação. Na obra *Genealogia da Moral*, tratou do que hoje temos como moral, de como se produziu o que temos por bom e por mau, tão celebrado como universais nesses escritos da Justiça Restaurativa. De qual o valor da

moral, enxergando aí uma vontade que se volta contra a vida, questionando-nos sobre os valores desses valores com dados, perguntando-nos,

[...] sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor “bom” e “mau”? E que valor eles têm? Obstruíram ou promoveram até agora o crescimento do homem? São indícios de miséria empobrecimento, degeneração da vida? Ou, ao contrário, revela-se neles a plenitude, a força, a vontade da vida, sua coragem, sua certeza, seu futuro?

Comecemos por um conceito muito caro a todas essas falas da JR. O bem. O bom. Nietzsche (2006, p. 18) nos lembra que ao investigar o conceito, o juízo de “bom”,

[...] ações não egoístas foram louvadas e consideradas boas por aqueles aos quais eram feitas, aqueles aos quais eram úteis; mais tarde foi *esquecida* essa origem do louvor, e as ações não egoístas, pelo simples fato de terem sido *costumeiramente* tidas como boas, foram também sentidas como boas – como se em si fossem algo bom.

Acrescenta dizendo que esse juízo do “bom” não provém daqueles que se fez o “bem”, mas daqueles poderosos que estabeleceram para si e a seus atos esse ato de criar valores, de cunhar nomes; os nobres, os felizes, os fortes. Nietzsche retoma a moral judaico-cristã para falar dessa transvaloração dos valores, de cunhar como bons, os mais fracos, os mais doentes, os mais pobres e como ruins os mais fortes, os mais poderosos. Fala da vitória do rebanho, do ressentimento, da lógica da vingança que não consegue se realizar. Trata-se de relações, de relações de força que se estabelecem. Uma lógica de um não a um fora, um outro que não sou eu. Esse homem do ressentimento que só sabe reagir, “ele concebeu o 'inimigo mau', e isto como conceito básico, a partir do qual também elabora, como imagem equivalente, um 'bom' – ele mesmo!” (Ibidem., p. 31). Os mais fortes do que ele são nomeados como maus e a partir dessa contradição, nomeia-se a si mesmo como bom, o que funda a sua moral. O ressentido afirma-se negando aquilo que ele não consegue ser.

Nesse sentido, forte diz respeito àqueles produtores de sentido, de ações auto-criadoras, da energia para se fazer outro. Não se trata de um sujeito, de uma substância, mas de ação. De ação criadora, de realizar as potências, de investir nas suas possibilidades. Não significa tomar, mas dar sentido. Trata-se de forças ativas que afirmam a sua diferença. Quando as forças reativas entram nesse funcionamento é no sentido de limitar o outro, de subtrair as forças do outro, de arrastar a todos para uma ação reativa, de transformar a força

em má consciência. Pensar o direito, a justiça nessa ótica dos fortes seria, pois, trabalhar com o entendimento de que ambas as partes tem o direito da vitória ou da derrota, sendo que os papéis não estariam disponíveis a priori por uma moral estabelecida, ou seja, tratar-se-ia de uma disputa, um diálogo entre iguais, sem ofensores e vítimas a priori. Na lógica moral da maquinaria jurídico-escolar, o ofensor está previamente colocado, indicado pela vítima, que tem o poder desse critério de verdade.

Tanto se fala na Justiça Restaurativa em melhorar o homem, em transformá-lo para seu próprio bem, no sentido de que “[...] toda cultura é amestrar o animal de rapina 'homem', reduzi-lo a um animal manso e civilizado, doméstico” (Ibidem. p. 33). É nesse caminho que se fala do cansaço do homem, do humano, desse humano médio, medíocre, domesticado que aprendemos a ter como meta de ser. Será que é nisso que querem nos transformar quando de um Círculo Restaurativo? Será que é com isso que quer se pareça quem vai nesse lugar de ofensor? A vítima já tem seu lugar. O do ressentimento. Mas não se trata de sujeito. Trata-se de ação, de relação, de força.

Nietzsche (2006, p. 37) nos fala do ressentimento e de se remeter à Deus, de uma vingança que não se tem força para realizar e se realiza por meio de Deus. De que o calar, o renunciar a si mesmo, o esperar tornou-se virtude e que:

O sujeito (ou, falando de modo mais popular, a *alma*) foi até o momento o mais sólido artifício de fé sobre a terra, talvez por haver possibilitado à grande maioria dos mortais, aos fracos e oprimidos de toda espécie, enganar a si mesmos com a sublime falácia de interpretar a fraqueza como liberdade, e o seu ser-assim como *mérito*.

Esses seres do ressentimento, e aqui entendendo como relação, aguardam recompensa por suas ações, mesmo que seja na vida eterna. “O lugar de poder é ruim porque não é meu”.

Assim, o discurso da Justiça Restaurativa e especificamente na escola, não é o resultado do progresso do conhecimento, da moral, a nova saída, como muitos dizem. (Ibidem, p. 66):

Mas todos os fins, todas as utilidades são apenas *indícios* de que uma vontade de poder se assenhoreou de algo menos poderoso e lhe imprimiu o sentido de uma função; e toda a história de uma “coisa”, um órgão, um uso, pode desse modo ser uma ininterrupta cadeia de signos de sempre novas interpretações e ajustes, cujas causas nem precisam estar relacionadas entre si, antes podendo se suceder e substituir de maneira meramente casual. Logo, o “desenvolvimento” de uma coisa, um uso, um órgão, é tudo menos seu *progressus* em direção a uma meta [...].

Além dessa filiação entre educação e justiça, temos aqui mais um outro importante ingrediente, segundo a obra de Howard Zher, um dos maiores fundadores da JR, um dos autores mais citados nos materiais e cursos da JR em Porto Alegre, inclusive estando nesta cidade realizando uma série de palestras no ano de 2008, divulgando sua obra *Trocando as Lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça – Justiça Restaurativa*.

Tal obra remete ao cristianismo, ao poder pastoral, à justiça bíblica, como um modo mais justo de se fazer justiça, justificando o modo de operar da Justiça Restaurativa.

Um das questões que traz a bíblia é que a culpa e a responsabilidade eram coletivas, portanto, quando uma infração era cometida, para expiar essa culpa, organizavam-se cerimônias coletivas de penitência, o que invade as práticas dos Círculos Restaurativos nas escolas. Em se tratando de lei e justiça, dois conceitos são básicos a partir da bíblia: *shalom* e aliança (ZHER, 2008).

Shalom resumiria as intenções fundamentais, a visão de Deus para a humanidade, vindo daí as questões de salvação, remissão, perdão e justiça. Esta palavra significa paz, que tudo está certo. “*Shalom* define o modo como Deus pretende que as coisas sejam. Deus pretende que as pessoas vivam em uma situação 'correta em todos os aspectos' no mundo material, nos relacionamentos interpessoais, sociais, políticos, e também em seu caráter individual” (Ibidem., p. 125). A vida de Cristo seria o nosso modelo de vida.

Já o conceito de aliança trata da aliança que Deus fez com a humanidade, a partir dos conceitos de justiça, lei, ordem social, fé e esperança. O que, obviamente, implicaria em responsabilidades, obrigações, para as partes envolvidas, com a promessa da salvação. Um Deus preocupado com os fracos e com a condição humana. Um Deus que é a medida, o conceito e o juiz que avalia a justiça. No idioma hebraico justiça significa retidão, correção, “fazer justiça é corrigir as coisas, e a história da relação entre Deus e Israel é um modelo, uma promessa e um chamado” (Ibidem., p. 130). Vivemos a promessa do paraíso, uma promessa que nunca chega; discurso transcrito em “inclusão”, em uma “sociedade da paz” contra a “sociedade da guerra”, como se possível fosse o cessar das relações de força e dominação.

Acrescenta dizendo que como trouxe Jesus, “a lei foi feita para o povo, e não o povo para a lei. A intenção era promover a internalização das 'indicações sábias', que fosse seguido o impulso da lei” (Ibidem., p. 137). O objetivo claro aqui é a aprendizagem do auto-governo, eficácia máxima que buscam as técnicas de governo. Deus se sacrificou por nós e nós devemos obediência, por isso a punição é redentora, a culpa é perdoada, mas se têm

obrigações e para isso precisamos reconhecer e, agora reconhecer publicamente, que somos ofensores. Para Zher (2008, p. 148),

A vida de Cristo é uma tentativa de levar a humanidade em direção a um *shalom*, em direção ao reino de Deus. Isto o colocou em conflito com as autoridades estabelecidas, o que levou a sua morte. Mas Cristo ressurgiu, e sua ressurreição é um sinal, um sinal de que o amor vence o mal, um sinal de que o bem triunfará no final. A vida de Cristo oferece um modelo de vida *shalom*. Sua morte e ressurreição preconizam a libertação futura, mostram que *shalom* é algo possível.

Desse modo, é com esta força de verdade que a Justiça Restaurativa se coloca, como a verdade divina, inquestionável, baseada no amor contra o mal, com a promessa do paraíso, desde que “ façamos o certo”, desde que “ sejamos bons”, desde que “ tenhamos uma identidade”, desde que “ sejamos governados” desse jeito, ficando evidente essa perspectiva permeando os valores e princípios anteriormente analisados.

Na JR busca-se o acordo, a mudança comportamental, um “ cidadão produtivo e respeitador da lei” (ZHER, 2008, p. 159). Enquanto que um sistema retributivo entende que o “ crime é uma violação contra o Estado, definida pela desobediência à lei e pela culpa. A justiça determina a culpa e inflige dor no contexto de uma disputa entre ofensor e Estado, regida por regras sistemáticas” (Ibidem., p. 170), a Justiça Restaurativa, ao contrário, entende que “ o crime é uma violação de pessoas e relacionamentos. Ele cria a obrigação de corrigir os erros. A justiça envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança” (Ibidem., p. 170-171), sendo que seus objetivos deveriam ser a cura das vítimas, a restauração da relação entre vítima e ofensor e o estabelecimento do acordo como modo de responsabilização, como também uma forma de cura para o ofensor, buscando-se, com isso, satisfazer as necessidades humanas “ universais”.

Segurança. Vivemos a sociedade da segurança com seus diferentes mecanismos. Pensando isso no contexto das infrações às normas na escola, podemos pensar na lógica de prevenção de riscos futuros, pois “ ajudar o ofensor é uma das maneiras de tratar do problema de segurança e prevenção de delitos futuros” (Ibidem., p. 182), uma vez que esse autor acredita que a total segurança e ordem são possíveis em uma sociedade livre. De novo entramos na lógica do paraíso cristão. E para isso precisamos saber quem é esse ofensor, como vive, para podermos modificá-lo. “ Quem fez, por que, que tipo de pessoa ele/ela é, e o que está sendo feito a respeito? No mínimo a justiça deve oferecer informações acerca dessas perguntas” (Ibidem., p. 183). O que está em questão é: quem ele é, que modo de vida é este

que merece ser modificado, restaurado? Uma outra professora diz que “[...] o infrator tá aprendendo a retomar, reavaliar, pra ele não repetir”. Não repetir: prevenção dos riscos futuros.

Trata-se de discursos que funcionam como verdadeiros. Do homem tomado como objeto de conhecimento, como objeto de reflexão para si mesmo. O homem em suas manifestações erradas, injustas, más, fora da norma. Como se o humano naturalmente fosse da ordem da paz e o conflito da ordem da não-moral. Um modo de exercer uma justiça pessoal. Alguém que comete algo fora da norma é automaticamente considerado fora da comunidade, para haver a necessidade de reintegração na mesma; de inclusão. A força das evidências. Subjetivação. Infracionalidade. Restauratividade. Normalidade. Identidade. Moralidade. Justiça. Ajuda. E para encerrar esse período, deixo mais uma citação de Zher (2006, p. 265), um dos teóricos que fundamentam a JR em Porto Alegre: “Talvez, portanto, a justiça restaurativa de fato sugira um modo de vida”.

Trata-se de uma lógica cristã, de um Deus de compaixão e piedade. Como nos lembra o velho filósofo, Deus do castigo e da culpa, segundo a qual estamos sempre devendo, porque nosso credor teria se sacrificado por nós.

A partir disso, o conceito de justiça é fundamentado; sem justiça não poderá haver cura. A vítima precisa ser ouvida, dizer a verdade e tornar público o ato contra ela. As vítimas deverão estar no centro de todo o processo, precisa ser empoderada. Assim, violência seria (JOHNSON apud ZHER, 2008, p. 36),

[...] uma adaptação a vidas vazias e muitas vezes brutais [...] [A violência] de boa parte dos homens violentos é, em última análise, gerada pela hostilidade e abusos de outros, e alimentada pela falta de confiança em si e baixa auto-estima. Paradoxalmente, sua violência é um tipo deformado de auto-defesa e serve somente para confirmar os sentimentos de fraqueza e vulnerabilidade que foram a origem primeira dessa mesma violência.

Ou seja, o que infringe está na ordem da fraqueza, coloca o indivíduo nesse lugar, como “[...] oportunidade de corrigir o mal e de tornar-se um cidadão produtivo poderá aumentar sua auto-estima e encorajá-lo a adotar um comportamento lícito” (ZHER, 2008, p.42-43). Significa lutar contra o mal em si mesmo, tornar-se produtivo para nossa sociedade capitalística e não mais cometer danos; à vítima, cabe perdoar e perdoar como sinônimo de curar. É o poder da vítima sobre o ofensor, de julgamento. É disso que se trata, pois conforme o autor da JR: “somos chamados a perdoar nossos inimigos, aqueles que nos fazem mal, pois

Deus nos perdoou. Não nos libertaremos enquanto estivermos dominados pelo inimigo. Devemos seguir o exemplo de Deus” (Ibidem., p. 45).

Nietzsche (2006) nos fala do ideal ascético, baseado no valor da humildade, a vida como passagem para uma outra vida, para a que realmente importaria, segundo o cristianismo, o que mais uma vez remonta para um dos valores da JR, a humildade. A nossa vida seria um caminho como que errado, que deveríamos negar. A vida jogada contra ela mesma, domesticação do homem em nome dos “homens bons e justos”, “homens de boa fé”, transformando força como coisa ruim, as quais devêssemos pagar; vingança contra os felizes, introduzindo (NIETZSCHE, 2006. p. 114),

[...] na consciência dos felizes sua própria miséria, toda a miséria, de modo que estes um dia começassem a se envergonhar da sua felicidade, e dissessem talvez uns aos outros: “é uma vergonha ser feliz! *existe muita miséria!*”... Mas não poderia haver erro maior e mais fatal do que os felizes, os bem logrados, os poderosos de corpo e alma começarem a duvidar assim do seu *direito à felicidade*. Fora com esse “mundo ao avesso”!

Trata-se de questionar esse sacerdote ascético, esse modelo fundado neste Deus do cristianismo, como nos diria Nietzsche (2006, p. 117), o qual seria o pastor do rebanho doente, ressentido, mudando a direção do ressentimento, pois alguém deve ser culpado do sofrimento destes “doentes”. “Eu sofro: disso alguém deve ser culpado’ – assim pensa toda ovelha doente. Mas seu pastor, o sacerdote ascético, lhe diz: ‘Isso mesmo, minha ovelha! Alguém deve ser culpado: mas você mesma é esse alguém – somente você é culpada de si!’”. Culpa, dor diminuída pelo erro assumido. Responsabilização. Acordo. Renúncia de si mesmo. Inclusão de si. Encarceramento dentro de si mesmo. “Onde há rebanho, é o instinto de fraqueza que o quis, e a sabedoria do sacerdote que o organizou” (Ibidem., p. 125). Existem aqueles que se negam a ir para o Círculo. Existem aqueles que vão dizendo: “eu me basto, não preciso de comunidade”. Os chamados incorrigíveis. Moralização escorrendo por todos os lados, assim como as resistências. Culpados. Responsabilizados. Vítimas. O quanto sobra para a desconfiança sobre nós mesmo? Para as desataduras? “Ele não consegue sair do círculo: o doente foi transformado em “pecador”... E agora estamos condenados à visão desse novo doente, o “pecador”, durante alguns milênios – jamais nos livraremos dele? (Ibidem., p. 130). Auto-suplicio: culpa, círculo e mais responsabilização. Para o velho filósofo (Ibidem, p. 135-136),

O ideal ascético tem uma finalidade, uma meta – e esta é universal o bastante para que, medidos por ela, todos os demais interesses da existência humana pareçam estreitos e mesquinhos; povos, épocas e homens são por ele interpretados implacavelmente em vista dessa única meta, ele não admite qualquer outra interpretação, qualquer outra meta, ele rejeita, renega, afirma, confirma somente a partir de *sua* interpretação (- e houve jamais um sistema de interpretação mais elaborado?); ele não se submete a poder algum, acredita, isto sim, na sua primazia perante qualquer poder, na sua incondicional *distância hierárquica* em relação a qualquer poder – ele acredita que nada existe com poder na Terra que não receba somente dele um sentido, um valor, um direito à existência, como instrumento para a *sua* obra, como meio e caminho para a sua meta, para *uma* meta...

Lógica cristã da renúncia de si mesmo em favor de uma moral maior, da promessa do paraíso, de ser bom e ser recompensado por isso. Trata-se do valor em si da verdade. De um valor metafísico, sendo que a verdade não é um problema nesse contexto de pesquisa, pois está dada, como ser, como Deus, como uma instância suprema. Trata-se de inclusão, de um mundo no qual todos poderão e deverão caber, desde que se modifiquem para entrar. A ciência está aí no mesmo pacote da verdade, da superestimação da verdade, na não possibilidade de crítica do valor de verdade, garantida nesse caso por metodologias, por tecnologias, tal como a do Círculo Restaurativo, que garantiriam bons resultados. O cristianismo e a ciência como dogmas, como uma moral.

A importância de tomarmos a nós mesmos como problema, a consciência de si como problema, as verdades por meios das quais aprendemos a nos relacionar conosco e com os demais como problema. O ideal ascético oferece uma justificativa, *um* sentido para a vida, o único, sob a sombra da culpa, de sujeitos culpados. Assim (NIETZSCHE, 2006, p. 147),

A própria moralidade cristã, o conceito de veracidade entendido de modo sempre mais rigoroso, a sutileza confessional da consciência cristã, traduzida e sublimada em consciência científica, em asseio intelectual a qualquer preço. Ver a natureza como prova da bondade e proteção de um Deus; interpretar a história para a glória de uma razão divina, como permanente testemunho de uma ordenação moral do mundo e de intenções morais últimas; explicar as próprias vivências como durante muito tempo fizeram os homens pios, como se fosse tudo providência, tudo aviso, tudo concebido e disposto para a salvação da alma [...].

Zher (2008, p. 47) entende o perdão como cura e certas condições o favoreceriam, tais como:

Manifestações de responsabilidade, pesar e arrependimento por parte do ofensor podem ser de grande ajuda. Mas, para a maioria das pessoas, um fator essencial é o apoio de outros e a experiência da justiça. A oração é parte importante na “cura da

memória”. Uma pessoa ou um grupo que tenha um papel pastoral pode ouvir a confissão e oferecer absolvição.

E acrescenta dizendo que só é possível desenvolver uma identidade saudável, salvando-se pelo perdão (Ibidem., p. 47),

O modo de caminhar para a maturidade passa pela manifestação aberta de todas as negatividades. Posso ver um sacerdote dizendo: você já conseguiu dizer tudo, ou há mais alguma coisa que queira pôr para fora? E vejo que se eu conseguir dizer tudo, de uma forma estruturada que torne aquilo passível de ser ouvido, de fato, saio dali renovado e livre. Mas se não for possível praticar as lamentações, se não praticarmos o discurso que se dirige ao trono do Divino, teremos que carregar aquilo pelo resto de nossas vidas. Este é um mundo de pessoas que esperam pela oportunidade de falar no ouvido do Sagrado. O mistério é que, se dizemos tudo honestamente ao Divino, o Divino não se assusta, não se ofende, não se afasta, ao contrário, Ele se aproxima [...] A tarefa pastoral é a de autorizar as pessoas a se expressarem de modo a viabilizar essa tarefa [...] O trabalho da Igreja não é o de dizer coisas boas, mas o de dizer a verdade [...].

E segue dizendo que (ZHER, 2006, p. 50),

Para que uma nova vida seja possível é preciso haver perdão e confissão. Para que os ofensores voltem a ser pessoas íntegras, devem confessar seus erros, admitir sua responsabilidade e reconhecer o mal que fizeram. Somente então é possível o arrependimento e a virada para começar de novo em outra direção. A confissão seguida de arrependimento é a chave para a cura dos ofensores – mas também podem trazer cura para as vítimas.

Trata-se aqui de uma fala, de uma fala exaustiva, a partir de uma dada moral, da confissão como um modo de liberação da culpa, de livrar-se de um peso e, então, de sermos perdoados, não porque dissemos coisas boas, mas porque dissemos a “verdade” de nós mesmos para quem está no lugar de nos absolver.

Zher (2006) continua falando em empoderamento por meio do perdão cristão, Deus, pecado, indignidade, justiça. Vai justificar que no sistema retributivo a vítima é o Estado e que numa lógica de Justiça Restaurativa a vítima é a pessoa que sofreu a ofensa, por isso as pessoas e as relações tornam-se centrais nesse processo.

Uma nova vida, uma vida normal, saudável, conquistada por meio da confissão e da responsabilização. São essas as verdades pelas quais temos que nos relacionar conosco mesmos no contexto da JR. Arrepende-se, tomar a direção do bem, curar o doente-ofensor.

Nietzsche diria do ressentimento dos doentes “vítimas”. Mais uma vez o forte mecanismo do exame e da confissão, tomando o sujeito ofensor como objeto de conhecimento.

A escola, assim sendo, transforma-se no local por excelência da elaboração da pedagogia como ciência. Todavia, na contemporaneidade, diferentes saberes estão em luta para falar desse “indivíduo incorrigível” a ser “incluído” e “restaurado” na escola, tal como o saber jurídico.

O governo sofisticava-se. Cobre-se de justificativas blindadas de segurança. Os corpos sabem o que fazer consigo, pois forma educados, (re) educados, reformados, curados, sarados, corrigidos, analisados, examinados, costurados, amaciados, delineados, endireitados, restaurados... Ufa, quantos ‘ados’ ... Mas aprendem que vale a pena pagar o preço, afinal, estão do lado do bem, da norma, do justo, da paz, da lei... Nossa, isso lembra muito um tal de paraíso... Todavia, não existe totalidade, nem quando falamos em governo... Mas as tentativas não cessam... E as resistências também não...

E são, justamente, nestes borrões, nas batalhas, nas lutas, nas relações de força, nas diferentes práticas de captura que podemos ver a constituição do homem do qual tanto se fala. Esse homem moderno, confessante, do trabalho, do cotidiano vigiado, esse homem das ciências humanas, normalizado, restaurável...

Trata-se aqui de um discurso com força de verdade, assentado na moral cristã e em uma metodologia da fala, fazendo funcionar o Círculo Restaurativo como tecnologia para obtenção da verdade. E que não é qualquer verdade. É a verdade da “justiça”, do “certo”, do “bom”, que se faz sentir culpado, arrepende-se, pedir desculpas e ser perdoado. Uma verdade que entende que a responsabilização somente se dá através de um acordo, partindo do pressuposto do consenso, em uma lógica universalizante e totalizante.

Em uma época em que vivemos a chamada “cultura do medo”, a “sociedade da segurança” se faz discurso forte, ainda mais aliado à escola. São saberes que tomam o homem como objeto de conhecimento e o colocam para refletir sobre si mesmo. Valores e necessidades tidas como universais. Cristo como modelo. O domínio apoiado em valores, sendo o principal deles a responsabilização. Auto-governo.

Muitas foram as práticas jurídicas ao longo da história e no presente vivemos essa filiação entre justiça e educação, sendo as ações mais cotidianas, mais microfísicas, seu alvo. “Tens apenas que assumir para si o olhar do vigilante”. Os valores, todavia, têm uma história e que não é de acatamento, mas de batalha, de dominação. Os valores são sociais, históricos, culturais. Não são metafísicos. Para o velho filósofo o que está em questão não é a veracidade ou não dos valores, mas no que eles proporcionam um aumento de vida ou não. Que vontade

é essa de verdade? O que querem os que falam em nome da verdade, em nome da “verdade dos fatos”? Que valores são esses que tornam a vida algo que deve estar sempre sendo julgada, medida, quadriculada, em nome de valores superiores?

2.3 O CÍRCULO RESTAURATIVO: TECNOLOGIA DE VERDADE E GOVERNO

Neste sub-capítulo irei tratar mais especificamente da análise das relações de poder-saber-subjetividade que estão se estabelecendo nesta tecnologia que é o Círculo Restaurativo, trazido como baseado em valores, princípios e necessidades universais, na lógica de um humano, de um homem tomado como medida de si mesmo, como já dizia Kant.

O CR como um procedimento de verdade, orientado por guias, manuais, lista de perguntas, organizado pela figura do coordenador, que estabelece quem fala, quando fala, o que fala, de que modo e a partir de quais valores, tidos como universais, valores com valor de verdade. E os indivíduos que ainda assim saírem fora do esquadro da fala, desse controle, o coordenador terá a função da tradução na lógica das necessidades universais. Racionalidade de uma “boa metodologia da cura” que asseguraria “segurança” para a fala, isto é, um determinado modo de fala, uma auto-narração altamente metodologizada do “isto, então aquilo”, na qual o coordenador supõe coisas e controla a tecnologia por diferentes técnicas, seja a técnica da fala controlada (direcionando a fala e a escuta por meio de um roteiro de necessidades e perguntas) e da repetição, do acordo como intenção e propósito para se reparar e evitar que a “ação ofensora” se repita, como um suposto mecanismo de “união da vítima e do ofensor”, sendo esses acordos sempre da ordem da moral da família, da escola, da igreja, entre outros, sendo o coordenador também responsável em fazer se cumprir o acordo. Ainda temos a deliberação por consenso (como algo dado), os registros no manuais, o arquivamento na escola, a inserção dos dados no sistema, entre outros.

A ciência como critério de verdade, uma boa metodologia assegurando o processo, tal como diz um dos professores entrevistados: “O Círculo tem uma dinâmica e metodologia própria, que precisa ser seguida a rigor para que se chegue aos resultados almejados”.

Colocado como lugar da alma, de valores universais, dentre eles: inclusão, justiça, segurança. Novamente a questão da segurança. Professores que viram coordenadores, que viram responsáveis pelo cumprimento dos acordos. Não se questiona o lugar de vítima e ofensor. Está dado no momento do pré-círculo e não está em pauta de discussão. Conforme

traz um professor, “o coordenador, a partir do pré-círculo, vai elaborando quem fará a função de comunidade, quem é o infrator e quem é a vítima”. Posições bem marcadas. Identidades ajustadas e gerenciadas. Uma suposta situação de igualdade nas relações de força, mas os indivíduos já entram como vítimas ou ofensores, aí se desdobrando uma série de questões, como o poder de julgamento que exerce a vítima sobre o ofensor.

O coordenador exercendo um papel extremamente forte nesse processo, como “gerenciador dessas identidades”, do seguimento da metodologia, na tradução das falas em necessidades universais e da feitura de acordo e no cumprimento do mesmo. Segundo um professor: “o coordenador tem papel vital no sentido de garantir não só a execução de todos os passos, mas também que cada um deles alcance o fim a que se propõe”. As professoras entrevistadas trazem que os alunos poderiam assumir esse lugar de coordenação, mas nunca aconteceu: sempre é um professor, um adulto. O Círculo Restaurativo não se coloca como um local para uma conversação a respeito das condições em que a suposta infração aconteceu. Como já dito em citações anteriores, isso já vem dado pelo resumo realizado pelo coordenador no momento do pré-círculo, pelas “testemunhas” que vêm como comunidade depor a favor de um e de outro e o CR se coloca como um espaço somente de mais demarcação desses lugares de ofensor e vítima e da verificação das “intencionalidades”, relacionadas aí com as necessidades universais.

O Círculo como o lugar de se fazer justiça, como traz um professor: “No Círculo Restaurativo se espera que aconteça a restauração de qualquer injustiça [...]”, acrescentando: “é necessário um longo trabalho para que os alunos entendam os processos e mecanismos que movem os círculos restaurativos. É um trabalho de convencimento à base do entendimento, empatia, da justiça mesmo a partir de uma disposição interior para resolver de fato, problemas e situações que tenham afetado a dignidade do outro”.

Após essa breve introdução analítica, gostaria de demorar-me no detalhamento de alguns casos levantados. Muitos foram os casos destacados, mas descreverei somente alguns, pois o que interessa não é a quantidade e sim a intensidade dos mesmos.

2.3.1 Sintomas de soberania, disciplina, biopoder e controle

Neste momento tratarei da descrição de alguns casos de Círculos Restaurativos que ocorrem em escolas e como podemos por meio dessa tecnologia ruminar sintomas da

sociedade de soberania, da sociedade disciplinar, de biopoder e da sociedade de controle, atuando e complementando-se no domínio dos corpos-alunos, dos corpos-adolescentes, dos corpos-ofensores. O que significa ser acusado nos dias de hoje? O corpo não mais é estilhaçado em uma maquinaria de suplícios físicos. Esse aluno indisciplinado tampouco vai para um espaço privado confessar seu ato. Estamos falando de um suplício moral, nos moldes de uma sociedade de soberania e parece que os mecanismos da sociedade disciplinar estão sendo investidos de um requinte, que vem junto com traços de uma sociedade que busca controlar o controle. Trata-se de técnicas de gestão governamental. Trata-se agora de responsabilizar-se. De envergonhar-se. De assumir o lugar de um ser em processo de restauração. De fazer um acordo. De avaliar a feitura do acordo. E mais, vai para o círculo apenas os que concordaram com suas regras. Para os incorrigíveis, os demais mecanismos de dominação são acionados na escola, tal como traz uma das professoras: “ele tem psiquiatra, psicólogo, ele tem assistente social, ele tem psicopedagoga, ele tem todo um aparato, toma remédio. A gente foi lá conversar com o psiquiatra dele, a psicóloga teve aqui, mas ele não apresenta mudança de comportamento, ele não consegue”. Uma listagem de experts da alma humana para lidar com esses que “não conseguem”, com os incorrigíveis.

Não mais esperar uma vida inteira por uma porta feita só para ele. Não mais ser morto como um cão em uma valeta. Não mais ter seu corpo estilhaçado. Fábulas de Kafka que tratam dessa marcação no corpo. Trata-se agora de um assento moral.

CÍRCULO RESTAURATIVO 1: O CASO DO HEADPHONE

A velinha e o porco²¹

Era uma vez uma pobre velha que vivia sozinha. Um dia, estava varrendo o quintal e encontrou uma moeda.

"Que farei com esse dinheirinho?" - pensou ela - "ah, já sei, irei ao mercado e comprarei um porquinho para me fazer companhia."

E assim fez. Quando voltava do mercado, teve que passar por uma pinguela. Mas o porquinho não quis atravessá-la.

A velhinha foi mais adiante e encontrou um cão.

²¹ End: http://uk.geocities.com/universodasfabulasoutros1/a_velhinha_e_o_porco.html

- Cachorrinho, por favor, morde o porco que não quer atravessar a pinguela e, por isso, eu não posso voltar para casa.

O cão não lhe deu atenção.

Ela foi mais adiante e encontrou uma vara. Pediu-lhe, então:

- Varinha, bate no cão; ele não quer morder o porco, que não quer atravessar a pinguela e eu não posso voltar para casa.

A vara não lhe deu importância.

A velhinha andou um pouco mais e encontrou um fogo.

- Foguinho, queima a vara; ela não quer bater no cão; o cão não quer morder o porco; o porco não quer atravessar a pinguela e eu não posso voltar para casa. O fogo nada fez.

Ela continuou andando e encontrou a água. Pediu-lhe:

- Água, apaga o fogo; ele não quer queimar a vara; a vara não quer bater no cão; o cão não quer morder o porco; o porco não quer atravessar a pinguela e eu não posso voltar para casa.

A água não a atendeu.

A velhinha foi andando e encontrou um boi. Disse-lhe:

- Boizinho, bebe a água; ela não quer apagar o fogo; o fogo não quer queimar a vara; a vara não quer bater no cão; o cão não quer morder o porco; o porco não quer atravessar a pinguela e eu não posso voltar para casa.

O boi não a ouviu.

Mais adiante, ela encontrou um açougueiro e lhe falou:

- Açougueiro, mata o boi; ele não quer beber a água; a água não quer apagar o fogo; o fogo não quer queimar a vara; a vara não quer bater no cão; o cão não quer morder o porco; o

porco não quer atravessar a pinguela e eu não posso voltar para casa. O açougueiro não lhe respondeu.

A velhinha andou mais um pouco e encontrou uma corda.

- Corda, enforca o açougueiro; ele não quer matar o boi; o boi não quer beber a água; a água não quer apagar o fogo; o fogo não quer queimar a vara; a vara não quer bater no cão; o cão não quer morder o porco; o porco não quer atravessar a pinguela e eu não posso voltar para casa. Mas a corda não ouviu.

Mais adiante, ela encontrou um ratinho e lhe pediu:

- Ratinho, rói a corda; ela não quer enforçar o açougueiro; o açougueiro não quer matar o boi; o boi não quer beber a água; a água não quer apagar o fogo; o fogo não quer queimar a vara; a vara não quer bater no cão; o cão não quer morder o porco; o porco não quer atravessar a pinguela e eu não posso voltar para casa. O rato nada fez.

A pobre velhinha andou mais um pouquinho e encontrou um gato. E assim lhe falou já desanimada:

- Gatinho, por favor, caça o rato; ele não quer roer a corda; a corda não quer enforçar o açougueiro; o açougueiro não quer matar o boi; o boi não quer beber a água; a água não quer apagar o fogo; o fogo não quer queimar a vara; a vara não quer bater no cão; o cão não quer morder o porco; o porco não quer atravessar a pinguela e eu não posso voltar para casa.

O gato então lhe respondeu:

- Se a senhora for até aquela vaca e me trazer um pires de leite, eu caçarei o rato.

A velha foi até a vaca e esta lhe disse:

- Se a senhora for até aquele monte de feno e me trazer uma porção dele, eu lhe darei o leite.

Ela foi até o monte de feno e trouxe uma porção para a vaca. Assim que a vaca comeu o feno, deu o leite à velhinha. Ela levou o leite, num pires, ao gato. O gato bebeu o leite e pôs-se a caçar o rato. O rato começou a roer a corda. A corda começou a enforçar o açougueiro. O açougueiro começou a matar o boi. O boi pôs-se a

beber a água. A água começou a apagar o fogo. O fogo pegou na vara. A vara bateu no cão. O cão mordeu o porco. O porco atravessou a pinguela e a velhinha voltou para casa.

Um dos casos relatados por uma das professoras chamarei de “caso do headphone”, iniciando com a fábula da velhinha e o porco, pois quando este caso estava me sendo relatado remeti-me à esta fábula da minha infância, de todos irem passando o “bastão” adiante. Segundo uma das professoras:

[...] ele se negou a sair da sala, ele se negou a sair da sala, aí a professora chamou a diretora, a diretora pediu para ele sair da sala, vou resumir, a diretora veio e pediu para ele sair da sala e ele não quis sair da sala. A diretora foi lá e chamou o Guarda Municipal, o Guarda Municipal pediu para ele sair da sala, ele disse que não ia sair da sala, só que isso levou um tempo [...].

Neste momento da entrevista pergunto o motivo pelo qual a professora queria que ele saísse da sala e a entrevistada cita que:

Por que ele tava de headphone, mas ele tava enchendo mesmo, enchendo mesmo a paciência da professora porque ela se permitiu ficar irritada com várias atitudes dele que culminou no headphone. Que ela pediu para ele tirar o headphone, ele não quer. Ela disse: “então sai da sala”. Aí nesse agravante todo mundo foi se extremado até que o menino empurrou as classes, aí ela pediu para todos os alunos saírem e o menino empurrou as classes. Quando o menino empurrou as classes o Guarda considerou que ele jogou as classes nele, nos adultos. Então o Guarda se assustou, foi lá e chamou a Brigada. Aí o menino foi arrastado algemado da sala até o portão da escola pela Guarda e recepcionado no portão pela Brigada, que conduziu ele junto com a mãe, a mãe foi chamada, para o DECA. Aí nós fizemos o círculo restaurativo do menino com a professora, com a presença da Guarda.

A professora que pediu para o aluno sair e ele não saiu, a professora que chamou a diretora, que chamou o Guarda, que chamou a Brigada Militar e todos não passaram pela pinguela, mas foram para o DECA. Este é um caso que envolve processo judicial, pois foi feito registro no DECA. Mas o que chamou muito a atenção nesse caso, além de ser uma história da pinguela contemporânea, é a de que o aluno foi arrastado da escola, algemado, levado pela Brigada Militar, foi feito um registro no DECA porque o menino não queria tirar o headphone e nem sair da sala. Além desse processo, foi também organizado um Círculo Restaurativo na escola, no qual o aluno foi como ofensor para o mesmo, pois como diz a professora entrevistada, ele empurrou a classe nos adultos. Pergunto-me onde fica a

capacidade de negociação nessas horas? Quem definiu as posições de vítima e ofensor? Domínio da aduleza; foi a aduleza que marcou a ofencionalidade e a posição de vítima. Lógica de fazer passar por uma vergonha que supostamente iria reintegrá-lo ao grupo, mas reintegrar aqui significando fazê-lo passar por toda essa maquinaria de julgamento, assumir o lugar da ofencionalidade, confessar e fazer um acordo, como um modo de “responsabilização”.

Além dele ter sido criminalizado, pois foi para o DECA, ainda passou por toda a tecnologia do Círculo Restaurativo, reforçando a identidade do ruim que precisa ser melhorado, restaurado, ajustado para caber no espaço da escola. Um suplício moral! A ofencionalidade está depositada de antemão no aluno ofensor e a maquinaria orquestrada pela aduleza.

Espaço no qual este aluno foi colocado a se relacionar consigo mesmo já a priori a partir de uma condição de ser ofensor e a obrigatoriedade de assumir a culpa, sendo que esta, conforme a metodologia do CR, será expiada pela vergonha reintegradora. São várias as tecnologias de si, conforme veremos mais adiante: a exposição pública, o exame, a confissão, práticas apoiadas em uma moral jurídico-escolar da Justiça Restaurativa.

CÍRCULO RESTAURATIVO 2: O CASO DOS LUGARES MARCADOS

Como trouxe uma das professoras,

[...] tem um menino no recreio que deu um soco na cara da menina. Deu um soco na cara da guria, a guria saiu chorando e ele foi [...]. Aí os amigos da menina foram revidar no menino, então o menino que tinha dado um soco bastante grave na menina e merecia responsabilização, acabou vítima. Que depois um grupo tão grande e meninos maiores do que ele deu, bateu nele, então ali inverteu a situação em instantes.

Nessa mesma lógica, outra professora relata um caso de uma menina que, segundo ela, brigava muito e fazia muita fofoca na escola, “essa aluna era nova, veio de uma escola que não a quis mais, até que um dia o irmão de uma colega a esperou, ele e mais dois rapazes no pátio da escola e bateram nela, bateram, e aí se descobriu uma das necessidades dela”. A professora explica que a menina não foi criada pela mãe, pois esta não teria condições financeiras, sendo criada pelos tios, mas que ela queria morar com a mãe, dizendo que esta era sua necessidade não atendida e por isso de suas expressões de agressividade e indisciplina. Neste caso, a menina foi como ofensora para o Círculo. Perguntei o porquê, já que ela tinha apanhado e a professora respondeu que foi ela que começou todo o conflito, com suas brigas e

fofocas na escola. O acordo foi que ela ajudaria a professora de Ed. Infantil no cuidado com as crianças, dizendo a professora que nunca mais se teve problemas com essa aluna na escola. Novamente a aduleza determinando os lugares para os indivíduos ocuparem nessa geografia do poder, com diferentes técnicas de si, tal como o acordo citado. O que a atividade do acordo teria a ver com a sua suposta “necessidade não atendida”?

Uma outra professora relata que houve uma briga entre meninas e que uma delas fez registro contra as demais no DECA, aí já demarcando as posições e diz que:

Na realidade nós sabíamos que as que bateram eram muito mais vítimas da que foi agredida, mas nós trabalhamos em cima do que veio. Nós já tínhamos presente, bem presente, porque é aquilo que eu te falo, nós temos todo um histórico, nós temos toda uma vivência diária que com certeza se fosse resolvido lá no DECA ia ser visto sob esse olhar: as meninas bateram, as meninas são as agressoras e a outra menina é a vítima, quando na realidade nós sabemos como funcionavam as coisas aqui dentro.

As identidades de vítima e ofensor não se diluem. Tu tens que ser ou vítima ou ofensor, ou ainda estar no lugar de comunidade de apoio (tal como uma “defesa” ou como “testemunha”). Não interessa aqui saber “quem merecia ir como”, mas trazer para a visibilidade essa prática discursiva que traz a indissolubilidade dos lugares de vítima e ofensor, sendo que este último está no lugar de responsabilizar-se. E mais, a JR diz tratar somente do fato e não da vida da pessoa, o que na escola não se dá desse modo, pois há uma lógica de funcionar pelo “histórico do aluno” que se guarda e se retoma a cada questão: um registro em que cada aluno é tomado como um caso. A vida dos alunos toda esquadrihada em relatórios e “livros de ocorrências”, tal como um sintoma policialesco. Os lugares de vítima e ofensor, independente de onde venha, de quem chamou, que geralmente é a vítima, são reforçadas por toda essa metodologia.

E, por fim, a decisão do DECA é superior a visão da escola, ou seja, mesmo a escola tendo uma outra posição em relação a esses papéis de vítima e ofensor, acatou a posição que o DECA marcou para os indivíduos, porque este é o “caminho correto” a seguir.

CÍRCULO RESTAURATIVO 3: O CASO DO ASSOPRÃO

Segundo o relato da professora,

O Círculo que eu participei foi solicitado por mim mesma, digamos para dar conta de um acontecimento bem pontual, mas de um aluno que já vinha assim apresentando um comportamento que tava atrapalhando a minha prática [...]. No ano anterior ele não era meu aluno, mas já cobrava algumas coisas, uma criança bastante complicada e que eu e a escola estamos tentando resgatar junto com a família, mas é um caso bem complicado. E eu achei que seria um caminho, já que as outras tentativas que a gente tava fazendo não tão tendo muito resultado [...].

Pergunto o motivo para o aluno ter ido para o Círculo e a professora responde que,

[...] ele já cobrava muitas coisas que na cabeça dele era justíssimas e que eu explicava para ele e ele não entendia, porque [...] eu sou professora de Ed. Física e ele se considera o melhor de todos. Ele já foi retido um ano, então ele tá com idade acima dos outros e ele no início do ano tava numa turma que tava mais a ver com ele e ele veio aí e acabaram botando ele de pára-quebras numa turma assim que não tem nada a ver com ele. É a turma mais excelente que tem no turno da tarde e então ele meio que destoa bastante nessa turma e aí no momento que ele quer se afirmar, se colocar como, pela força pela turma que é toda da idade, que é toda parelhinha, que é toda cognitivamente acompanha, enfim. Ele acaba atrapalhando e ele tem que provar pra mim [...] que ele é o melhor, então ele fez um gol e eu tava parada olhando e ele chegou perto de mim e assoprou no meu rosto. Ah, aquilo, porque eu já tava agüentando horrores de coisas dele, desde o tempo que ele tava na 5ª série [...]. Eu achei aquilo o cúmulo, devia estar assim num dia em que de repente até podia ter passado, mas naquele dia não passou e eu subi direto para falar com a ... e disse: “eu quero um Círculo Restaurativo”. Eu falei: “eu quero uma Justiça Restaurativa com ele, porque isso aí pra mim foi a gota d’água, foi uma falta de respeito, ele não entendeu que isso é uma falta de respeito [...].

O CR usado como uma tecnologia de domínio que não trata somente do ato, ao menos nas escolas, ao menos nesse caso, pois todo um “histórico do aluno” é levantado e o ato em questão é trazido ao meio de todo esse histórico. A professora traz que o aluno cobrava algumas coisas que considerava justas, valor caro para a JR, mas a justiça do aluno não tem o mesmo valor, nesse caso. E mais, é uma coisa ruim se considerar bom, se considerar o melhor, porque a nossa tradição cristã e o discurso da Justiça Restaurativa nos trazem a humildade como valor importantíssimo, conforme descrito anteriormente. Nesse bolo, vem junto ainda, além do histórico de indisciplina, o histórico do rendimento escolar, justificando sua carência, sua falta, sua infracionalidade combinando com alguém que repete de ano. E ainda, a professora defende a “identidade da turma boa”, que foi atrapalhada pela chegada desse menino do assoprão, pois como ela mesma diz, é “parelhinha”, ou seja, preza-se pela repetição, pela mesmidade, por uma turma chapada que funcionaria de um mesmo modo, porque da mesma idade e de um mesmo comportamento. Somente depois de todo esse

registro escolar, a professora traz a ação efetivamente que teria causado o Círculo Restaurativo.

Como outra professora traz sobre esse mesmo caso: “na Justiça é fácil tu trabalhar em cima de um fato, porque tu não conhece o indivíduo, agora na escola [...] assoprar no rosto da professora para quem olha 'ah, mas isso aí não chega a ser assim', mas ele tem um histórico conosco de anos, então, é difícil tu separar o fato, tem vários”. Trata-se, então, de um modo de vida julgado e não de um ato somente.

A comunidade de apoio que esta professora chamou foi outra docente que, segundo ela, também tinha problemas com este aluno. Quando o menino foi perguntado sobre qual seria a sua comunidade, este disse que não precisaria de ninguém e que se bastava sozinho. Poderíamos aí enxergar uma tentativa de resistência? A escola interpretou isso como ele não sabendo o sentido do Círculo, dizendo que a questão da responsabilização e do acordo foram muito difíceis com ele. A professora que solicitou o CR traz que, “aí ele disse que não queria ninguém, ele não trouxe ninguém, nem pai, nem mãe, que ele não precisava, que ele se bastava”.

Esta professora diz que os professores foram com o sentimento de irem todos para cima dele e que o menino se sentiu massacrado, mas que essa não é a intenção do Círculo Restaurativo. Talvez não seja a intenção, mas são as práticas que estão se operando em nome disso nas escolas e produzindo modos de subjetivação.

Perguntei para a professora que solicitou o CR, qual foi o acordo:

Que a postura dele ia melhorar, porque o que ele mais cobra de mim [...] é que eu não levava ele pra jogos. E eu dizia que não levava até que ele apresentasse uma postura de respeito comigo aqui. Como eu ia levar ele para representar a escola, por mais que ele jogasse bem, o meu objetivo não era esse, quando eu saio com os alunos.

Então o que está em jogo no acordo é a mudança no modo de ser, é modificar-se. É a moral que está em jogo, inclusive nas aulas de Ed. Física, que não importa o quanto se jogue bem, mas quem vai para os jogos fora da escola são os que se comportam bem. Uma Ed. Física moralizante. A professora acrescenta dizendo que, “[...] eu falei pra ele: “olha, eu nunca deixei de te levar porque tu não jogava bem, te deixei só pela tua postura, porque tu mata aula” [...]. Fiz um pacto com as gurias de não levar aluno indisciplinado, de não levar aluno matão, por mais que isso prejudicasse as minhas equipes”. O que está em jogo é o rendimento escolar e o comportamento normal. E a escola, agora filiada à Justiça Restaurativa, produz uma série de outros documentos para provar o quanto os alunos se

parecem com essas identidades marcadas, documentos tais como provas de um inquérito, que aqui funcionam muito mais como um exame, porque vai trabalhar com esses dados inseridos em um sistema, transformando-os em estatística para o controle da população.

CÍRCULO RESTAURATIVO 4: O NÃO-CÍRCULO DOS PROFESSORES

Quem desencadeia o processo do CR é a vítima, que solicita, tendo que haver no pré-círculo a concordância do ofensor para acontecer. Todavia, a vítima não pode ser aluno e o ofensor não pode ser professor. Explico melhor.

Um fato interessantíssimo é que não houve, segundo todos os entrevistados, nenhum Círculo Restaurativo na escola em que o professor estivesse no lugar de ofensor. Em todas as entrevistas, com escola estadual, municipal, privada, com a Guarda Municipal, com assessora, no curso de iniciação à JR, ninguém sabia de um Círculo Restaurativo em escola em que o professor tivesse ido como ofensor para o CR. Quando se fala que o Projeto Justiça para o Século 21 debruça-se sobre a resolução de conflitos de crianças e adolescentes, a partir dessas práticas discursivas nas escolas, fica dito já de antemão que a violência está no aluno, na criança, no adolescente, ficando a “adulterza” protegida dessa tecnologia, uma vez que está em lugar de comando da mesma. Conforme a GM: “Não participei de nenhum caso assim, mas pode perfeitamente ser feito” [...]. Pode, mas não é feito.

Uma das professoras entrevistadas traz que nunca um professor na sua escola foi para o CR como ofensor, porque os professores têm medo de perder a sua autoridade em sala de aula, sua posição de respeito, acrescentando: “como é que eu vou me despir do meu papel de professor e daí ele não vai mais me obedecer. Eu sou autoridade. [...] E aí ele não vai mais me respeitar em sala de aula”, trazendo aí também a sua crítica. Ou seja, o CR foi feito para o aluno ofensor.

Quando questionei a aluna de uma das escolas participantes do projeto a respeito do professor ir como ofensor para o CR, esta respondeu que “ia ter a professora ... como infratora, só que daí no fim a professora, 'agora é fim do ano', tá muito ocupada e não pode marcar o Círculo Restaurativo. [...] É que ela tem muita gente para se encarnar, mas só se encarna em mim, daí eu pedi o Círculo Restaurativo, mas no fim a sora não pode fazer”. E outra aluna acrescenta: “nunca fazem”. O que as alunas aprendem com isso? Que esse lugar da infracionalidade é da infância, da adolescência, da condição de estar aluno? Isso nos fala de um lugar em que essa tecnologia foi feita para os alunos, para as crianças e adolescentes indisciplinadas, agressivas etc. A infracionalidade está na criança e no adolescente e o professor, como traz uma das professoras entrevistadas: “O adulto que tá no papel de

formador”. Como nos traz Skliar (2003, p. 118), é “como se se tratasse de uma força estranha que corrói a estrutura da sociedade. Constrói-se assim um sujeito maléfico que aterroriza, para depositar ali a origem e as explicações de todos os conflitos”. Assim, o indisciplinado confirma nossa civilidade, o adolescente nossa maturidade, o violento nossa sanidade. Quem decide o que falta no outro? Quem estabelece a norma? Segundo Canguilhem (apud Skliar, 2003, p. 171), “uma classe normativa conquistou o poder de identificar a função das normas sociais com o uso que ela própria fazia das normas cujo conteúdo determinava”.

Não se trata de coincidência, mas de uma técnica de poder que foi feita para ele, o aluno que comete essas infrações e nessa maquinaria vai sendo produzido como tal. Aliás, o aluno dessas micro-infrações só existe nesses discursos, é produzido por eles: esse corpo a ser restaurado, incluído. São funções do enunciado e o que vai interessar é justamente estas outras combinações na fabricação de determinados modos de vida.

O lugar já o espera, basta sentar. Nessa relação de adulto-infância, adulto-adolescência, professor-aluno, continua a justificativa de uns que prezam pelo comportamento do outro, que tem a obrigatoriedade de formar para o bem, para o bom caráter, para a personalidade saudável, suprimindo o que lhe falta, como um modo de governo. Trata-se de uma vigilância hierarquizada. O que temos nós por bem, por caráter, por personalidade? Mais invenções que vão assumindo valor de verdade nas escolas, agora com força de um valor supremo de “justiça”. Mas o que se constitui como justiça? Foucault nos lembra dos resultados das batalhas, do que aí prepondera, que não tem nada a ver com “bem” e “mal”, mas com batalhas vencidas, com relações de força, com a dominação da dominação.

Assim, se formos pensar nos valores trazidos pela JR, tal como o da participação, veremos que a participação já vem toda esquadrihada de acordo com o papel que se ocupa nessa maquinaria. Assim, como o respeito, que iguala supostamente a todos, mas que de acordo com as práticas discursivas analisadas, as hierarquias já estão bem delimitadas e as identidades bem marcadas, sendo que as falas deverão coincidir com os “discursos verdadeiros”, assim como deverão coincidir posturas “humildes”, de aceitar os papéis disponíveis a priori, de assumir a culpa, buscando o seu melhoramento, a sua inclusão na escola.

Nesse sentido, vários outros casos foram relatados: de alunos que depredaram prédios escolares; que brigaram entre si; de uma aluna que chamou o professor de bicha, aqui ficando evidente a metanarrativa do heterossexual, de alunos que não se comportam em sala de aula e ficam conversando e caminhando em sala, alunos com baixo rendimento escolar e assim por diante.

Como uma das possibilidades de análise desta tese, como condição dessas relações de poder e saber estarem se exercendo na escola no dispositivo de inclusão por meio do discurso da Justiça Restaurativa, aparece a tecnologia do Círculo Restaurativo na escola. E por meio das entrevistas, textos e materiais pesquisados, nesse processo de ruminação, algo apareceu como uma possibilidade de enxergarmos essa tecnologia funcionando, qual seja, o Círculo Restaurativo como um sintoma e como uma tecnologia que reúne diferentes modos do poder se exercer, diferentes maneiras do domínio dos corpos e das populações, que com a ajuda de Foucault podemos assim resumir: o Círculo Restaurativo como um suplício moral, tal como o funcionamento nas sociedades de soberania na Idade Média, funcionando junto a um poder disciplinar, que disciplina os corpos por meio dos instrumentos da vigilância, sanção normalizadora e, principalmente, do exame e sua técnica da confissão e ainda nesse modelo da sociedade disciplinar um biopoder se exercendo sobre a população e, por fim, o funcionamento via o controle, isto é, técnicas que buscam controlar o controle, tal como o momento do pós-círculo em que se verifica o cumprimento do acordo. Assim, julgo importante um demorar-se nessa análise, pois se apresenta como extremamente pertinente para essa pesquisa.

Como trouxe no início desta tese, entendo que somos relações de força, que não há uma identidade e uma verdade, mas sim jogos de verdade inseridos em relações de poder. Assim, interessa-me analisar o funcionamento dessas relações que atravessam e produzem as escolas e os sujeitos ali inseridos. E para isso, recorro a Foucault tal como um caixa de ferramentas que me fornece instrumentos de análise. O que busco é me servir dessas ferramentas para investigar as questões que me inquietam e que acredito terem validade para o pensamento contemporâneo. O que pretendo não é reproduzir esta teorização, mas utilizar-me dela para forçar meu pensamento a pensar e fazer outras coisas com meu objeto de pesquisa.

Nesse sentido, partirei para uma descrição destas modalidades do poder se exercer: soberania, disciplina, biopoder e controle.

Na sociedade de soberania constituída na Idade Média até o início da Revolução Francesa, os castigos se davam pelo suplício, sendo as penas físicas uma parte considerável, havendo também o banimento (o qual era precedido pela exposição pública e por uma marcação corporal) e as multas (muitas vezes seguida de açoite) (FOUCAULT, 2002a). O suplício como um ritual, em que o crime era marcado no corpo do condenado e todos devendo enxergar este momento acontecendo, para que servisse de exemplo. Uma marcação do condenado e uma manifestação do poder; o rei mostrando sua força soberana, em relação a

qual as vozes deveriam se calar. Tortura judiciária para obtenção da verdade. “[...] o corpo produziu e reproduziu a verdade do crime (FOUCAULT, 2002a, p. 41). “[...] Um cerimonial para reconstituir a soberania lesada por um instante” (Ibidem, p. 42). É a justiça se exercendo como força física e temível do rei publicamente exibida. Um poder que fazia questão de ser visto, o poder do soberano deveria ficar evidente, ser exemplar; um poder repressor que ostentava ritualmente o seu superpoder através do fazer morrer e deixar viver.

Nesse sentido, podemos pensar o Círculo Restaurativo como um suplício moral, em que o corpo do ofensor não é supliciado, em que o corpo não está ali para ser castigado, mas está ali para ocupar um assento moral, para assumir publicamente seu ato, envergonhar-se e se responsabilizar por ele na condição de ofensor, tendo a obrigatoriedade de um acordo a ser cumprido. É um ritual, só que ao invés de ser de açoite e sangue, é um ritual cientificizado e moralizador, o qual é organizado por uma série de valores, necessidade, roteiros, manuais, entre outros, no qual a questão da verdade continua central: “qual é a verdade dos fatos”? Um ritual baseado em valores universais, num ideal de homem, em necessidades prévias, em sentimentos esquadrihados. Como um participante do curso de iniciação à JR trouxe, há uma sala especial para isso; há um lugar para esse ritual se exercer, em que são convidados a participar a comunidade de ambos os lados: vítima e ofensor e este participante acrescenta que em sua instituição quando há um Círculo as pessoas se calam, a instituição pára, o que lembrou-me os momentos de suplício em que as cidades medievais paravam para assistir aos suplícios, forte prática não-discursiva.

Além disso, há tempos atrás quando um aluno cometia uma infração às normas, usualmente, nas escolas era enviado ao Serviço de Orientação Educacional, o qual recebia conselhos e delegações a partir de seu ato, o que ainda continua acontecendo nas escolas, mas tendo no CR uma outra possibilidade de encaminhamento que agora entra com força de verdade. Atualmente temos um deslocamento de uma conversa mais privada para uma prática mais pública. Uma das professoras e vários outros entrevistados acreditam que no Círculo o poder seja totalmente compartilhado, que as pessoas são “emponderadas”, conforme um dos valores da JR. Todavia, acredito que o poder se exerça, é sempre uma relação e não uma coisa que eu possa ter ou dar para alguém. Além disso, as posições no CR estão bem marcadas: vítima, ofensor, comunidade de apoio de um e de outro e o coordenador. Uma das alunas entrevistadas traz em relação a esse deslocamento do atendimento do SOE²² para o Círculo Restaurativo, esclarecendo que prefere o CR, “porque com a orientadora vai ficar só entre ela e daí a mãe e o pai não vão saber [...]”, ou seja, é um modo de tornar pública a ofensa, inclusive para as famílias, aí já tendo uma mescla de controle que veremos mais adiante.

²² Serviço de Orientação Educacional.

Questiono a essa aluna a diferença entre uma conversa no SOE e no CR e ela responde que “porque o Círculo tem outras professoras que fazem mais pergunta a respeito do Círculo [...] e faz pedir desculpa”.

Todavia, é público para o aluno, pois quando se trata do professor cometendo alguma infração, conforme foi trazido no curso de iniciação à JR, um aluno foi ofendido por uma professora, o qual solicitou um Círculo Restaurativo, mas a mesma não quis e o caso foi resolvido no SOE. Novamente repito: uma tecnologia feita para o corpo-aluno, o corpo-criança, o corpo-adolescente, a adultez ficando na coordenação da máquina.

No curso de iniciação à JR foi trazido também a importância do arrependimento que é o ato de olhar para o outro e ver o que você fez do ponto de vista do outro e sofrer com o que o outro sofre. Mas o arrependimento não está sozinho, ele deve vir junto à “vergonha reintegradora” que teria a função de conseguir essa modificação de si por meio da vergonha de ser visto por toda a sua comunidade no que você fez: suplício moral. E não com o objetivo de ser punido, absolvido, mas restaurado, ou seja, assumindo a moral circulante. Não se trata de punição, mas de responsabilização a partir de uma determinada moral. Novas práticas de justiça filiadas à educação: questões privadas sendo tomadas como discussão pública.

Retomando o exercício do poder soberano na Idade Média, temos a passagem do *poder soberano* para um poder “invisível” em uma sociedade que Foucault denominou de disciplinar, que teria por objetivo “fazer crescer, ao mesmo tempo, a docilidade e utilidade de todos os elementos do sistema” (2002a, p. 180).

A partir dos anos mil e quatrocentos, mil e quinhentos vem se ordenando uma nova forma de vida, a qual se colocava como reacionária dos valores medievais, trazendo uma cultura laica e racionalista, separando o econômico do religioso, organizando o que se chama capitalismo, com a ascensão da burguesia que ocorre ao longo do século XVII. Nasceram junto com essas condições os Estados-Nação, a competição entre eles e a necessidade de conhecer a população para governar e, a partir dessas relações de poder-saber, organizam-se os saberes das chamadas ciências humanas. Passamos pela revolução industrial, criação das fábricas e a demanda de “sujeitos” para a produção. Temos uma Revolução Científica e a constituição de uma Ciência Positivista.

Por isso, a modernidade mais do que uma época histórica é um modo de funcionamento individual, um conjunto de disposições para agir de uma determinada maneira; o moderno deveria ser visto como uma mentalidade, como uma forma de ser. Nesse sentido, junto com a acumulação do capital, necessitava-se “acumular” os indivíduos para que fossem

constituídos no sentido de fazer da sociedade disciplinar, cada vez mais, uma “realidade” (FOUCAULT, 2002a).

Na sociedade moderna que terá se tornado essencialmente disciplinar, o corpo²³ torna-se objeto e alvo do poder. Nesse contexto, variadas estratégias são utilizadas no sentido de tornar o *poder invisível*, permitindo o domínio minucioso das operações do corpo, através de relações microfísicas. Foucault refere-se que, são justamente “esses métodos que permitem o controle minucioso do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são que podemos chamar as ‘disciplinas’” (2002a, p. 118), as quais funcionam no sentido de se apropriar das forças, multiplicá-las, ordená-las, separá-las, diferenciá-las.

A partir dessa nova organização da sociedade capitalista, organizada politicamente e com a constituição dos Estados-Nação, surge a necessidade de controle dessa população, sendo que, “a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força ‘política’, e maximizada como força útil” (Ibidem., p. 182).

Para controlar, necessita-se conhecer e são nestas condições de possibilidade que se constituem as ciências humanas e diferentes instituições, tais como as escolas (as quais deveriam formar a partir de padrões de normalidade e de produtividade), as prisões (as quais deveriam reabilitar os sujeitos a viverem em sociedade), os manicômios (que separam a loucura da razão, protegendo a sociedade dessa não-razão), as fábricas, entre outras, para realizarem esse trabalho de controle e produção de determinados modos de subjetivação. Trata-se de uma sociedade de produção.

Estas relações de poder não estão em uma instituição, mas perpassadas em todas as micro-relações, capilarizadas em toda a teia social, sendo o indivíduo moderno efeito dessas relações de poder e saber.

E é nesse ponto que a verdade assume papel importantíssimo. Há toda uma produção de saberes postos como verdadeiros para regular e governar os indivíduos. Com a modernidade, institui-se a pedagogia como ciência, como saber que daria conta da formação humana, instituindo-se com um caráter disciplinar, com o objetivo de fixar limites no jogo da identidade e os indivíduos vão tornando-se “ensináveis” dentro de uma determinada lógica que impõe uma verdade, a qual são obrigados e ensinados a reconhecer e a reconhecer-se

²³ Trabalho com uma concepção inspirada em Foucault que não opera com um sujeito essencial, mas produções discursivas, com o sujeito como efeito do discurso, como uma ficção, tendo apenas corpos marcados de história, de imposições de sentidos, atravessado por diferentes relações de força. O corpo sempre foi alvo de investimentos, mas na sociedade disciplinar há sobre ele uma coerção sem folga, que se dá mais nos processos das atividades do que sobre o resultado, nos quais se esquadrinha o espaço, o tempo e os movimentos o tempo todo, em todos os lugares.

nela. Desenvolve-se centrada na regulação dos corpos e na produção de identidades (SCHULER, 2004).

Deste modo, o poder disciplinar funciona através de um micro-detalhamento e isso não seria possível sem um controle eficaz. Foucault (2002a), então, aponta para três instrumentos disciplinares, os quais operariam transversalmente: a *Vigilância Hierárquica*²⁴, a *Sanção Normalizadora*²⁵ e o *Exame*, sendo este último ao qual mais me aterei nos espaços seguintes. Foucault (2003d, p. 218) cita que:

A burguesia compreende perfeitamente que uma nova legislação ou uma nova constituição não serão suficientes para garantir sua hegemonia; ela compreende que deve inventar uma nova tecnologia que assegurará a irrigação dos efeitos do poder por todo o corpo social, até mesmo em suas menores partículas. E foi assim que a burguesia fez não somente uma revolução política; ela soube instaurar uma hegemonia social que nunca mais perdeu. Eis porque todas estas invenções foram

²⁴ Foucault (2002a) aponta com este conceito a idéia de observação constante, para tornar o sujeito conhecível. Governa-se apenas aquilo que se conhece. Pensemos no velho/atual modelo do panóptico de Bentham, o qual tem se atualizado e funcionado de diferentes modos. A partir disto, temos um mapeamento, um quadriculamento dos sujeitos observáveis. Essas técnicas são desenvolvidas nos séculos XVIII e XIX e a pedagogia torna-se uma prática de fiscalização hierarquizada. A arquitetura e a organização da utilização destes espaços é calculada, media, assim como o tempo. Descobriu-se que vigiar era mais econômico do que punir e mais eficaz em seus efeitos também. Os corpos necessitam estar visíveis e saberem dessa visibilidade. Estamos falando de grandes sistemas óticos: as prisões, os hospitais, as escolas. E o principal resultado dessa prática é a produção de indivíduos que se auto-governam, pois a consciência deste estado de visibilidade e controle faz com que nos tornemos nossos próprios juizes e vigilantes. Isso não significa que alguém exerça esse poder inteiramente sobre outros. Trata-se de uma máquina que pega a todos, na qual ocupamos diferentes lugares, em diferentes momentos. Não há um centro. Na sociedade de soberania o rei era fonte de toda justiça, lei e poder. Na sociedade disciplinar viveu-se e vive-se em uma máquina que alguns vigiam outros e esse esquema segue funcionando atualmente de modo concomitante com um controle difuso por toda a sociedade. O panóptico está generalizado.

²⁵ Para Foucault (2002a), a sanção normalizadora toma conta de um espaço deixado vazio pelas leis e quadricula todos os mínimos comportamentos, apoiada pelo mecanismo da vigilância para torná-los puníveis ou gratificáveis dentro de certos regulamentos. Trabalha-se com a punição e a gratificação, buscando corrigir os desvios e trazer o mais próximo possível da norma. Estes mecanismos permitem qualificar os comportamentos e desempenhos a partir do normal e anormal, do bem e do mal, a partir da moral moderna, sempre em uma lógica binária. Essa divisão marca os desvios, treina, hierarquiza competências, castiga e recompensa. É o bem (regra) que será recompensado e o mal (o que foge à regra) que será punido. A lógica platônica das boas e das más cópias atravessa os séculos, se refaz com o cristianismo, imprimindo aí já a recompensa e a punição em nome de algo a ser alcançado. Por isso é tão difícil a pedagogia e as escolas se pensarem fora de uma lógica classificatória, uma vez que estão emaranhadas a estas produções. Somos sempre reduzidos a “isto” ou “aquilo”. Reduz-se tudo à identidade. E daí decorre toda uma série de estratégias que fabricam lugares, que produzem essa verdade, organizando aparatos para corrigir, salvar, incluir o suposto desvio dentro de uma normalidade, como se ele estivesse fora do mundo. Como aponta Foucault, “[...] distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos ‘à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina’. Para que todos se pareçam” (2002a, p. 152). Seguimos ouvindo nas escolas que a sua função é preparar os alunos para o futuro, para o mercado de trabalho (como se houvesse emprego para todos) e para determinada moral. Temos a boa cópia com Platão, o bom cristão com o cristianismo e na sociedade disciplinar e com o desenvolvimento das ciências humanas temos o “normal”, o qual irá reger todas as práticas escolares, ligadas a uma razão transcendental. O que significa ser normal em nossa sociedade contemporânea? Assim, se parte de uma identidade normal, numa lógica da diferença negativa, marcando as cópias ruins como “diferença que deve ser tornada o mesmo”.

tão importantes e Bentham, sem dúvida, um dos inventores de tecnologia de poder mais exemplares.

Pensando na vigilância hierárquica, podemos pensar nessa tecnologia disciplinar funcionando em uma sociedade em que o controle se espalha e que o panóptico se generaliza, pois uma das professoras traz que “[...] na escola quem decide é a vontade das pessoas, qualquer um pode propor o círculo. Por exemplo, eu vi duas meninas que não são da minha série, não são minhas amigas brigando no pátio, mas elas não viram que eu vi. Mas eu quero propor um círculo para elas [...]. Qualquer um pode propor o círculo [...]”. Qualquer um assume o olho vigilante.

O conceito de sanção normalizadora é potente para pensarmos na realização dos Círculos Restaurativos, pois é aquele que pega o que a lei não pega: as micro-infracionalidades do dia-a-dia, dividindo os alunos de modo binário em vítimas e ofensores, qualificando os comportamentos, buscando trazer o desvio o mais próximo possível da norma, para que sejam “emparelhados” como dizia anteriormente uma das professoras. A norma traduzida nesse discurso como justiça e o modo de se alcançá-la por meio da restauração, como modificação de si mesmo, como alguém que cumpre as normas e se parece com elas e, mais, que se compromete em não repetir as infrações, por meio de um acordo.

O funcionamento das relações de poder perpassam a maquinaria de Estado. Não temos como pensar no desenvolvimento do capitalismo sem essa aparelhagem de poder. Táticas que surgem em determinadas condições, são contingentes. Para Machado (2006, p. 169):

Não se trata, porém, de minimizar o papel do Estado nas relações de poder existentes em determinada sociedade. O que Foucault pretende é se insurgir contra a idéia de que o Estado seria o órgão único de poder, ou de que a rede de poderes das sociedades modernas seria uma extensão dos efeitos do Estado, um simples prolongamento de seu modo de ação [...].

Daí a necessidade de utilizar um procedimento inverso: partir da especificidade da questão colocada – a dos mecanismos e técnicas infinitesimais de poder que estão intimamente relacionados à produção de determinados saberes sobre o criminoso, a sexualidade, a doença, a loucura etc. – e analisar como esses micropoderes, que possuem tecnologia e histórias específicas, se relacionam com o nível mais geral do poder constituído pelo aparelho de Estado.

Isso significa dizer que não há um ponto central a partir do qual o poder se propague, uma vez que ele funciona espalhado por toda a teia social, como se pode visualizar nas diferentes práticas analisadas.

Para Foucault (2003d, p. 222), “a articulação atual entre família, medicina, psiquiatria, psicanálise, escola, justiça, a respeito das crianças, não homogeneiza estas instâncias diferentes, mas estabelece entre elas conexões, repercussões, complementaridades, delimitações, que supõe que cada uma mantenha, até certo ponto, suas modalidades próprias”. Todavia, hoje percebo, ao menos na escola, um borrar destas “modalidades próprias”. Esse controle se multiplica. Está por todas as partes. Vivemos em uma sociedade transparente, na filiação entre justiça e educação na escola por meio do Círculo Restaurativo, em que diferentes técnicas são compartilhadas, complexificadas e espalhadas cada vez mais.

Falo aqui da vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e, principalmente, do exame, que congrega os dois primeiros em rituais eficientes de controle e produção de corpos e que tem se mostrado um importante instrumento que a escola vêm se utilizando nas práticas de “inclusão” e “restauração” dos sujeitos.

O exame, o qual ajusta as técnicas de vigilância e sanção normalizadora, vai aparecer nas práticas cristãs e no desenvolvimento de ciências como o saber médico-psi, a pedagogia e as ciências jurídicas. O exame funciona a partir de mecanismos disciplinares e também regulamentadores. Por isso, por uma questão de ordenação do texto desta tese, irei desenvolver o tema do biopoder a seguir e retomarei o exame um pouco mais adiante como aquele que alia as disciplinas e a regulamentação e como aquele que perpassa diferentes saberes e instituições com a técnica da confissão. Como ritual que analisa as capacidades e necessidades das pessoas através de classificações pedagógicas, psicológicas e jurídicas, que falam do normal e do anormal, e isso distribuído em uma população. Crianças e adolescentes distribuídas em bons alunos e alunos perigosos em potencial.

Desse modo, os alunos devem circular na escola de uma determinada forma, muitos gestos são proibidos e estão confiados a um mestre que deve controlá-los naquele período. Pontualidade e frequência são questões de primeira ordem nas escolas. E novamente não percebo que estejam ligadas somente à “aprendizagem de conteúdos”, pois retomo uma das citações feitas em uma conversa coloquial em meu ambiente de trabalho, em que uma professora coloca que “um aluno infrequente é um infrator em potencial”, esta dirigida aos jovens. É a moral funcionando como um batalhão de choque que a todos recruta. Então a preocupação é com a ocupação desses sujeitos perigosos em potencial, pois já estão assim marcados, fixados. E aí se entra numa lógica de controle da população, de regulação e de

defesa da sociedade desses sujeitos perigosos²⁶; a escola desempenhando esse papel. A velha e atual questão da “segurança”.

É nesse sentido que trago o conceito de *biopoder* desenvolvido por Foucault, não como oposto ao poder disciplinar, mas como um outro modo de funcionamento. O poder disciplinar centra-se no corpo, baseado em procedimentos de distribuição espacial e temporal, de vigilância, sanção e exame, objetivando a utilidade; é individualizante. Já o biopoder vai se exercer sobre os indivíduos organizados em população, sobre o homem-espécie, uma massa global como uma outra tecnologia de poder. São processos que vão dar conta de questões como nascimento, morte, reprodução, doença, violência, entre outros, em função da economia política; é massificante (SCHULER, 2004).

Temos no século XVII já o poder disciplinar, funcionando centrado no corpo, objetivando torná-lo dócil e útil e no final do século XVIII a constituição do que Foucault chamou de biopoder, como uma tecnologia centrada na vida, que procura controlar eventos acidentais que possam acontecer em uma massa, se possível corrigir e compensar esses efeitos, tal como a infracionalidade às normas pelos alunos na contemporaneidade.

A modalidade do poder soberano exercido na Idade Média não dava mais conta de uma sociedade que aumentava cada vez mais e que passava pelo processo de industrialização. Para se ter esse controle, em um primeiro momento surgem, como já dito, no século XVII, as disciplinas para regular ao nível do detalhe, através da vigilância e treinamento. Será nos séculos XVII e início do século XVIII que instituições disciplinares como escolas, hospitais e os quartéis surgem. Mais tarde, no final do século XVIII, surgem os mecanismos de biopoder que se aplicam sobre a população, sobre os processos biológicos e sociais das massas. As escolas de massa estão no limite destas duas tecnologias de poder (FOUCAULT, 2002c). Assim, (Ibidem., p. 288-289),

Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa nova técnica não suprime

²⁶ Foucault (2004c) trabalha este conceito de perigo social com o desenvolvimento das sociedades européias do século XVIII, a população torna-se uma realidade biológica, funcionando aí a intervenção médica. A psiquiatria se organiza entre os séculos XVIII e XIX como aqueles que deverão intervir junto aos indivíduos perigosos, a este corpo social que se geria, como aqueles que curam a sociedade desta doença que é o crime. O indivíduo perigoso será assim compartilhado pelas práticas jurídicas e médicas. Ele é responsável apenas por existir, já que sua existência é causadora de risco e isso dá direito à sociedade sobre este corpo. O foco está muito mais no que o sujeito é do que no que ele fez. Agora, mais recentemente, a escola passa a figurar nesse cenário na qual circulam discursos a respeito deste corpo perigoso em potencial a restaurar.

a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes.

Não se trata de uma substituição de uma sociedade de soberania, por uma sociedade disciplinar, por uma biopolítica. Para Foucault (2003b, p. 291), “trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais”. Isso me ajuda a pensar na Justiça Restaurativa na escola, por meio da tecnologia do Círculo Restaurativo, reunindo a soberania, a disciplina, o biopoder e o controle.

Assim, Foucault (1997, p. 89) traz o termo biopoder como, “[...] a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças...”. A população é, pois, medicalizada, através do controle da sexualidade.

A população é tida como um problema político, biológico e científico. São relações de poder que se exercem sobre a vida, sobre o indivíduo como ser vivo, onde se estatiza o biológico. Foucault (2002c) traz o biopoder como aquele que faz viver e deixa morrer, ou seja, a vida vira objeto de poder a partir de um discurso de “bem-estar”; vida e produção entrelaçadas em mecanismos diversos. Diferentes são as ciências que se desenvolvem nesse contexto para dar conta desse controle, sendo uma delas a estatística, ciência através da qual se consegue uma certa regularidade da população, esquadrinhando suas características. A família passa de modelo a instrumento privilegiado de governo. O objetivo é o aumento da vida da população, sua duração, produção e riqueza. Neste cenário, constituiu-se a economia política, articulando as questões de riqueza, território e população.

Isso porque, com a formação dos Estados e a competição entre eles, se fazia necessário uma determinada utilização dos indivíduos para preservar e reforçar o Estado. Para isso, os indivíduos deveriam ser transformados em objetos conhecíveis. As questões de justiça, saúde, educação e bem-estar não estão na dimensão do que é bom em si para os indivíduos, mas porque sustentam e reforçam o Estado. Os sujeitos são, assim, postos em constante vigilância, normalização e exame. Aos indivíduos são cobrados “atos de verdade”, isto é, são obrigados a confessar a verdade sobre si mesmos em determinados domínios morais. Prestação de contas de si.

Não bastava vigiar os indivíduos, docilizá-los e treiná-los. Havia a necessidade de controlar essa força de trabalho. É a norma, como regra natural, que irá dar conta do que não

mais estava dando as regras jurídicas na lógica de uma sociedade de soberania. E quando há Estado, há exercício de governo²⁷, e aqui Estado entendido como táticas gerais de governamentalidade²⁸.

Quando Foucault tratou do termo governamentalidade, foi no sentido de relacionar segurança, população e governo. Temos a constituição dos Estados-Nação e os movimentos de Reforma e logo a seguir da Contra-Reforma, sendo o Estado um dos efeitos destas relações de poder e saber que se organizavam, daí a importância da análise das relações microfísicas de poder. Será neste contexto que o problema do governo se coloca: governo de uma casa, das crianças, do Estado. Há muitas formas de governar. E aí entra a gestão da economia no exercício político, a ser dado conta pelo governo. Foucault (2003b, p. 281) cita que “governar um Estado significará portanto estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família”, produzindo-se aí tipologias morais da população e ações para corrigir o que estaria dado como anormal, patológico, desenvolvendo-se nesse contexto diferentes saberes, tais como a estatística, a saúde pública, entre outros. Para o autor, a governamentalidade surge a partir da pastoral cristã (com o controle individualizado do rebanho, como essa arte de dirigir as almas), passa pelos mecanismos diplomáticos-militares e assume no século XVIII o rosto de polícia. Para Foucault (2007a, p. 2):

[...] eu creio que a partir do século XV e desde antes da Reforma, pode-se dizer que houve uma verdadeira explosão da arte de governar os homens, explosão entendida em dois sentidos. Deslocamento de início em relação a seu foco religioso, digamos se vocês quiserem laicização, expansão na sociedade civil deste tema da arte de governar os homens e dos métodos para fazê-la. E depois, num segundo sentido, multiplicação dessa arte de governar em domínio variados: como governar as crianças, como governar os pobres e os mendigos, como governar uma família, uma casa, como governar os exércitos, como governar os diferentes grupos, as cidades,

²⁷ Esse “governo” é entendido por Foucault (2002c, p.) como “*técnicas e procedimentos dedicados a conduzir a conduta dos homens*, podendo-se citar: o governo das crianças, governo de uma casa, de um Estado, de si mesmo; das almas e das consciências”. Um exercício constante que conecta as condutas de todos com cada um, tendo nas medidas de correção uma importante técnica. Uma relação que também exercemos sobre nós mesmos. Governo como o modo do poder se exercer ligando a conduta de cada um com formas políticas do governo da conduta, produzindo determinados modos de subjetivação.

²⁸ Termo trazido por Foucault (2008) como o campo estratégico das relações de poder, no qual se dão a condução das condutas. Pode ser pensada como um modo de racionalidade governamental imanente aos micropoderes, tendo na população seu principal objetivo, fazendo os recortes entre o que cabe ou não ao Estado, separando o público do privado, o que hoje se borra na tecnologia do Círculo Restaurativo. Esse conceito de governamentalidade diz respeito ao controle da população, focado nos mecanismos de segurança. Somos levados a nos reconhecermos como parte de uma nação, de um Estado, sob suas normas e leis. Uma racionalidade que põe em funcionamento variadas técnicas e saberes científicos para verificação e melhora das condutas, da riqueza, da saúde, da educação, da pacificação. A governamentalidade cruza as técnicas disciplinares, o exercício do biopoder na gestão da população e as condutas de si mesmo, como práticas de governo. São táticas de governo, seja dos outros ou de si mesmo.

os Estados, como governar seu próprio corpo, como governar seu próprio espírito. *Como governar*, acredito que esta foi uma das questões fundamentais do que se passou no século XV e XVI. Questão fundamental a qual respondeu a multiplicação de todas as artes de governar – arte pedagógica, arte política, arte econômica, se vocês querem – e de todas as instituições de governo [...].

Hoje vivemos o discurso do medo e da não-segurança, tendo como ações de “prevenção” aos riscos futuros, aos infratores da lei no futuro, a Justiça Restaurativa na escola para lidar com as infrações às normas, com esta população de hoje, alunos indisciplinados, tomados como possíveis riscos no futuro, os quais são grudados, como bem traz Foucault, a tipologias morais para sua, agora, restauração, sendo o objetivo principal dessa maquinaria jurídico-escolar a auto-responsabilização, o auto-governo. O aluno indisciplinado tomado como uma realidade a ser governada. Sujeitos livres com o objetivo de governo: liberdades reguladas.

A partir destas condições, decorrem instituições e uma vontade de saber sobre a vida cotidiana das pessoas. A partir de arquivos, relações estatísticas e de uma medicina sanitária, o Estado desenvolve uma rede de vigilância, regulação e documentação da vida diária. Deve-se controlar as populações e prever seus riscos através da regulamentação, podendo ser esta uma das condições de existência para o funcionamento da Justiça Restaurativa na escola. A educação é mais uma dessas instituições, talvez a mais eficaz que realiza o nexo entre saber e poder e que disciplina os indivíduos e os normalizam. A escola, assim, como mais uma instituição de confinamento e que coloca os indivíduos em uma condição de visibilidade, na qual o sujeito moderno está ao amparo do Estado. Entramos na lógica das medições globais, das médias (SCHULER, 2004).

Desta forma, “ao mesmo tempo que exerce um poder, produz um saber. O olhar que observa para controlar não é o mesmo que extrai, anota e transfere as informações para os pontos mais altos da hierarquia do poder?” (MACHADO, 2006, p. 174). Assim, talvez possamos pensar que as práticas de restauração na escola estão produzindo corpos fixados como perigosos, desviantes, como figura individualizada, a partir de um compartilhamento entre diferentes saberes. Saber e poder implicados mutuamente.

Constitui-se a “escola como direito”, com seu importante papel de investir no deslocamento das relações de poder, fazendo funcionar as disciplinas e a produção de indivíduos dóceis e úteis e esses dóceis no sentido de “formatáveis”. Atravessamento da disciplina e da regulamentação; arte de governar através do detalhe e da massificação.

Deste modo, exige-se dos alunos outros comportamentos, especificamente escolares, e mais, eles devem renunciar aos hábitos que tem em sua casa, porque devem agir conforme a norma escolar e aquele que foge disso é marcado como desvio. Isso significa dizer que o sujeito não pode falar qualquer coisa, de qualquer jeito, em qualquer lugar, pois ele assume uma posição no discurso e deve agir de acordo com ela; o que Foucault (1996) nomeou de interdição em *A ordem do Discurso*. A ordem do Círculo Restaurativo.

Enquanto o poder soberano mostrava-se com poder de matar, o direito de fazer morrer e deixar viver, agora vai interessar fazer viver, uma vez que o que estava e está vigorando é a produção, claro que hoje a produção funcionando de outras formas. Falamos de um investimento político sobre a vida, de fazer viver e deixar morrer, buscando a restauração do desvio e a manutenção da “vida”, via um melhoramento da população.

O poder soberano exercia-se sobre territórios e riquezas, a partir de uma lógica jurídica e a finalidade era a submissão à soberania. O bem significava obediência à lei. Para Foucault (2003c), em uma soberania medieval, as relações eram duais e se davam entre o soberano e os súditos e o poder deveria ser o mais visível possível, a exemplo dos suplícios já citados. O corpo do rei é a realidade de Deus na terra, sua personificação.

Já em uma lógica moderna, as relações de poder apóiam-se mais nos corpos e seus atos do que em terras e produtos. Mecanismos que extraem do corpo tempo e trabalho mais do que bens e riqueza, sendo aí as taxas e obrigações substituídas pela vigilância, ou seja, as relações de poder são capilarizadas e invisíveis. Na modernidade o corpo governamentalizado tem dentro de si o rei e o súdito; o confessante e o expert; tem “livre arbítrio”. É a distribuição dos soberanos em nossos corpos.

Com o biopoder, o que está em jogo é a maximização da vida, por isso, mais do que leis, o que interessa são as táticas, ou utilizar as leis como táticas. Para Foucault (2003b, p. 284), “enquanto a finalidade da soberania é ela mesma, e seus instrumentos têm a forma de lei, a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige, deve ser procurada na perfeição, na intensificação dos processos que ele dirige e os instrumentos de governo, em vez de serem constituídos por leis, são táticas diversas”. Foucault lembra que não se tem mais porque exercer a soberania pelo poder de matar, quando o que se necessita é a multiplicação das forças, ordenando a vida. Penso que seja de extrema importância, então, trazer para a visibilidade esta articulação de norma, segurança e prevenção de riscos futuros funcionando nas escolas da atualidade, por meio do dispositivo da inclusão via a Justiça Restaurativa.

Com o poder disciplinar obtém-se isso através do detalhamento, do esquadramento do corpo. O biopoder age por mecanismos globais e busca regulamentar a vida da população, tentando controlar seus acidentes, eventualidades, deficiências, desvios.

Todavia, hoje vivemos um outro modo de funcionamento do Estado, em que diminuiu seu controle em se tratando das questões econômicas, mas continua se pretendendo forte nas questões de repressão e controle da população, apesar disto escapar cada vez mais. Houve no século XVIII a necessidade de aumentar a população e hoje isso se coloca como uma grande questão a ser enfrentada.

Para Foucault (2004a), estamos falando de uma razão de Estado que não remete a Deus, nem à razão, ela se relaciona ao Estado mesmo, à sua racionalidade própria, tendo como finalidade última o fortalecimento do próprio Estado. Para ele, “o saber político trata não dos direitos do povo nem das leis humanas ou divinas, mas da natureza do Estado que deve ser governado” (Ibidem., p. 306). O que nos ajuda aqui a pensar o próprio conceito de justiça, que não é da ordem do bem, de Deus, da normalidade, mas da racionalidade de Estado. Assim, há a preocupação de conhecer as necessidades e capacidades do Estado, os mecanismos para desenvolvê-lo e a força dos outros Estados. Por isso interessa não os indivíduos, mas o que eles fazem, como vivem, como morrem, como se reproduzem, como trabalham, como se reformam, ou seja, em que eles podem aumentar o poderio do Estado.

E é neste contexto que surge o papel de polícia²⁹ do Estado, no sentido de permitir ao mesmo governar a população, visando a utilidade. A política, então, a partir do século XVIII passa a ser uma biopolítica, na qual o Estado cuida dos indivíduos como população, visando seu próprio fortalecimento. Foucault (2003a, p. 152) dizia que “o interessante não é ver que projeto está na base de tudo isto, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas”.

Na verdade, duas tecnologias de poder se aliam neste período: diplomático-militar, que visa a organização de um aparelho armado, no sentido de garantir e assegurar suas relações externas e a polícia, que se volta para o interior do Estado em suas relações, o bem-estar da população, que está atravessada pela lei e pela norma. O quanto as escolas hoje podem ser analisadas nesse papel de polícia, no enlaçamento mesmo da segurança e da norma. Para Fonseca (1995, p. 93):

²⁹ A polícia surge para dar conta desta administração, juntamente com a justiça, o exército e as finanças. Ela se interessa pela convivência de pessoas em um mesmo território, suas relações de produção, propriedade, a forma como vivem, adoecem, morrem, se reproduzem. É do homem vivo que cuida a polícia. Esse funcionamento é indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, pois se necessita de corpos controlados, populações regulamentadas para dar conta dos processos econômicos que estão se desenvolvendo.

Segundo Foucault, enquanto conjunto de relações de poder ligado à vida, constituiu um elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, uma vez que a sustentação deste sistema político-econômico está diretamente ligada à possibilidade de uma utilização controlada dos corpos no aparelho de produção, ao lado de uma adequação dos fenômenos populacionais, aos processos econômicos que tal sistema envolve.

O investimento sobre os corpos e a manipulação dos fenômenos populacionais foram essenciais à formação e ao desenvolvimento do capitalismo, que sem esta inserção dos fenômenos próprios à vida do corpo e da espécie, na esfera das relações de poder, não teria se concretizado.

Como já dito, com o deslocamento da soberania sobre o território para a soberania sobre a população, o que passa a interessar é a segurança e o desenvolvimento do Estado. Aqui faz sentido todo o esforço de aparatos estatais para dar conta da “segurança”, “defendendo a população”. Todavia, não é a segurança de todos que está em questão, apesar de que, segundo Pereira (2007), as leis, contratos, busquem funcionar em uma aura de igualdade universal, baseada em uma razão de Estado, tendo no contrato o modo de relação da vida civil. Para Foucault (2002c, p. 23):

E, se é verdade que o poder político pára a guerra, faz reinar ou tenta fazer reinar uma paz na sociedade civil, não é de modo algum para suspender os efeitos da guerra ou para neutralizar o desequilíbrio que se manifestou na batalha final da guerra. O poder político, nessa hipótese, teria como função reinserir perpetuamente essa relação de força, mediante uma espécie de guerra silenciosa, e de reinseri-la nas instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem, até nos corpos de uns e outros.

É o entendimento que traz a tão famosa citação de Foucault de que a “*política é a continuação da guerra por outros meios*”. Aparece aí a necessidade de ter que se defender a sociedade, ou melhor, para que uns possam se defender contra outros. Não se teve uma burguesia que pensou no confinamento dos presos, na exclusão da loucura, na massificação da escolarização, mas estes mecanismos foram produzindo lucro econômico e tornando-se úteis politicamente e, desta forma, foram sendo capturados pela razão de Estado.

A partir disto, Foucault trabalha o conceito de Racismo de Estado³⁰, para dizer que é um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, um racismo interno, de purificação, no sentido da normalização social. Dessa forma, inventamos que uns são

³⁰ Este conceito aponta para o entendimento de que algumas raças, alguns grupos seriam titulares da norma e estão contra os que são o desvio desta. “O Estado não é o instrumento de uma raça contra uma outra, mas é, e deve ser, o protetor da integridade, da superioridade e da pureza da raça” (Foucault, 2002c, p. 95). Um Estado sustentado não mais e apenas por aparatos jurídicos, mas por técnicas normalizadoras. O inimigo agora é o doente, o louco, o delinqüente. Um Estado que se protege em nome da defesa da sociedade.

perigosos contra outros, identificamos os indivíduos perigosos que devem ser corrigidos ou banidos, para nos protegermos de todos os riscos. Nas escolas temos os “alunos perigosos”, “alunos indisciplinados”, “agressivos”, “que não obedecem” e toda uma série de práticas escolares para a “inclusão” destes a partir de um quadro de referências normalizador, agora com o forte discurso da JR.

Temos a sociedade dividida de forma binária e uma verdade dada como “Verdade”. Todavia, a verdade é sempre perspectivada, sempre inserida e fabricada por determinadas relações de forças, mas há todo um trabalho para que esta arquitetura pareça natural e não contingente. Aqui se trata de partir do que é posto como justo, como legal, como bem e trazer à tona as relações que instituíram esta realidade, as lutas que venceram e produziram determinadas verdades.

As leis não caem do céu, de uma suposta “justiça transcendental”, mas constituem-se em batalhas, tal como as normas. O que temos por direito, lei, norma, se nos colocarmos do outro lado, aparecerá como violência, abuso e invasão. Vitórias, derrotas, batalhas, relações, forças. A história entendida, assim, como um jogo de relações de força, e a história do Estado é a história da guerra entre as nações. O discurso das raças passa por meio das guerras entre as nações, discurso esse sustentado por saberes médicos e da biologia. Muito se faz em nome desta urgência de segurança: mata-se, isola-se, inclui-se, restaura-se.

A norma, assim, “se aplica a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 2002c, p. 302). Isto é o que Foucault denominou sociedade de normalização, que está atravessada pela norma da disciplina e pela norma da regulamentação. A norma articula e coloca em funcionamento os mecanismos disciplinares e regulamentadores, tal como vemos em funcionamento nas escolas.

E é aí que entra o racismo, que já existia, mas que agora se opera de outros modos, constituído com a emergência do biopoder. É o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. É o modo de se tirar a vida em uma sociedade de normalização; é o modo de se poder matar. “A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo” (Ibidem., p. 306). É a forma de exercer seu poder soberano.

Temos aí a divisão das raças a partir de critérios biológicos, e a necessidade de eliminar os indivíduos anormais. É a morte deste degradado que irá melhorar a vida e o perigo será eliminado. A morte de uns melhoraria a vida de outros. Morte, podendo ser no sentido literal ou no sentido de exclusão, rejeição, segregação. Na contemporaneidade podemos ver esse racismo se operando via a inclusão, restauração de indivíduos a recuperar. Uns são perigosos em potencial contra outros sadios: “vamos restaurá-los”?

Como uma possibilidade de análise, podemos pensar esses alunos indisciplinados, que são postos como riscos em potencial em termos de racismo: não mais com morte, isolamento, condenação, segregação, mas com inclusão, trazer para perto para melhor conhecer e governar, restaurar pela auto-responsabilização e feitura de acordo. O indivíduo é fixado e seus elementos são tidos como indicações do lugar que uma pessoa ocupa em referência a uma norma e, mais, ele é colocado em relação a uma população, como tanto se disse nas entrevistas, que as escolas escolhidas a serem pilotos do projeto foram instituições localizadas nas periferias da cidade, com altos índices de criminalidade. Assim, se pode identificar o que está de errado com ele e corrigir esse “defeito”.

Desta forma, norma e a segurança passam a operar de outros modos, mas trabalhando continuamente em uma lógica da identidade, aqui inserida em uma regra que se coloca como natural. Parte-se da norma, para, a partir dela, definir o normal e o anormal. Lógica da semelhança. Velha e atual lógica das boas e más cópias.

É neste contexto que se constituem a psiquiatrização e a psicologização da infância, a invenção da delinquência e o exame. A norma transformando todos em um caso seu, seja normal ou anormal.

E o sintoma que mais me parece conectar o Círculo Restaurativo à disciplina e ao biopoder é justamente o funcionamento do exame e da confissão nesta tecnologia.

O exame funciona no nível do detalhamento e na bio-regulamentação e como aquele que vem atravessando as práticas escolares com mecanismos de disciplinarização e regulamentação, em função da norma e da segurança, da prevenção de riscos futuros.

Para Foucault, o exame aparece como extremamente ritualizado e nele “vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade, [...] manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (2002a, p. 154). E esse processo envolve todo um campo de saber, poder e de experiência de si.

O exame realiza eficazmente o nexos entre saber e poder, tal como na tecnologia do Círculo Restaurativo, funcionando como um intercâmbio de saber entre aquele que está em posição de superioridade (professor, coordenador do círculo etc) e aquele que está sendo examinado (aluno, o adolescente, a criança etc). Assim, o exame com todas suas técnicas documentais, torna cada indivíduo um caso, tornando possível a formação de um saber e um certo modo de exercício do poder (FOUCAULT 2002a).

A escola opera como um aparelho de exame permanente que cobre todos os espaços, por meio de um mecanismo bastante conhecido nas escolas, que é o de comparar cada um com todos, permitindo, desta maneira, a medição e a sanção (SCHULER, 2004). De acordo com Foucault (2002a, p. 155):

O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos.

Trata-se de uma condição de permanente visibilidade, sendo a técnica da confissão extremamente “eficaz”. No processo de confissão da “verdade”, no qual os indivíduos devem dizer a verdade sobre si mesmos para um expert avaliar, corrigir os desvios, declarar as punições ou prescrições, reforçar a norma, absolver, o poder se exerce justamente neste “fazer falar”, fazendo-se acreditar que este é um processo que levaria a um suposto autoconhecimento, pois se trabalha em uma lógica de se chegar à verdade pela confissão. Prestação de contas de si em um determinado domínio moral (SCHULER, 2004). Foucault (1977, p. 61) acreditava que a confissão fosse:

[...] um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve que suprir para poder manifestar-se; em fim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas conseqüências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação.

É isso: o sujeito que fala coincide com o discurso vigente naquele momento. Fala-se em um determinado domínio moral. A confissão, entretanto, supõe um anterior “exame de consciência”. O exame de consciência e a confissão têm relação direta com sua constituição pelo cristianismo, como bem dito nas citações anteriores. Foucault (2001, p. 224) cita que “no momento em que os Estados estavam se colocando o problema técnico do poder a exercer sobre os corpos e dos meios pelos quais seria efetivamente possível pôr em prática o poder sobre os corpos, a Igreja, a seu lado, elaborava uma técnica de governo das almas, que é a pastoral [...]”. Foi o cristianismo na Idade Média que trouxe a idéia de um rebanho de homens a ser governado e salvo por alguns outros.

E mais, ele acrescenta que “é a instauração no interior dos mecanismos religiosos desse imenso relato total da existência que constituiu, a meu ver, de certo modo, o pano de fundo de todas as técnicas tanto de exame como de medicalização, a que vamos assistir em seguida” (Ibidem., p. 233). Assim, passamos da lei ao corpo.

Essas técnicas confessionais colocam o indivíduo em um espaço de inspeção e regulação, reafirmando a escola nessa filiação com a justiça como um espaço que vincula a reflexão, a revelação e o progresso do indivíduo. Isso supõe um sujeito que deva ser resgatado e salvo, colocando-o, assim, em uma dimensão de falta, de incapacidade (POPKEWITZ, 2001). Uma boa confissão significa dizer tudo em exaustão, na qual nos auto-inspecionamos segundo uma moral dada, a moral da responsabilização, da restauração, conforme juízos impostos por outros, a partir de uma identidade, de valores tidos como universais, de um modo de ser posto como natural, normal, universal, correto, bom, justo. Articulação entre determinadas racionalidades políticas, de governo e auto-regulação. Segundo Larrosa (2000, p. 72-73):

[...] a autonarração não é o lugar aonde a subjetividade é depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou oculto de si mesmo, mas o mecanismo onde o sujeito se constitui nas próprias regras desse discurso que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção, na própria operação em que o submete a um princípio de totalização e unificação.

Esse indivíduo, por meio do Círculo Restaurativo, no qual é colocado a falar e a falar segundo uma metodologia, conforme visto na descrição dessa tecnologia anteriormente, aprende esse lugar de infracionalidade, de confessionalidade, de responsabilização a partir de um acordo, de envergonhar-se, de desculpar-se, de prestar contas de si mesmo. Aprende a ter uma “fala honesta”, conforme vimos nos valores anteriormente.

E mais, ainda se tratando da confissão, Foucault (2004c, p. 2) afirma que “os juízes e os jurados, assim como os advogados e o Ministério Público só podem realmente desempenhar seus papéis se um outro tipo de discurso lhes é fornecido: aquele que o acusado sustenta sobre si mesmo, ou aquele que ele permite, por suas confissões, lembranças, confidências etc., que se sustente a seu respeito”. “Experts” em “perigos sociais”, espalhando-se por todo um corpo coletivo. O indivíduo perigoso surge nos saberes jurídicos e psi com base na defesa da sociedade, objetivando as ações sobre esses indivíduos a fim de diminuir ou

cessar o risco que representam. Foucault (Idem) aponta que isso dá o direito sobre esses indivíduos à sociedade, a partir do que eles fizeram e mais do que isso, esse direito se exerce sobre o que eles “são”, segundo descrito anteriormente em se tratando dos “históricos escolares”.

Além do exame de consciência e da confissão, uma outra questão ainda remete para o fato de o exame tornar a individualidade “documentável”, isto é, se faz um relatório minucioso, o qual relata sobre o corpo e a rotina dos indivíduos, captando-os e fixando-os. Ficam registrados nas escolas os relatórios produzidos nos Círculos Restaurativos. A verdade dessas bases documentais. Os registros servindo para nos mostrar quem somos nós. E, mais, esses dados sendo inseridos em um sistema, tal como o site citado anteriormente, que congregaria a totalidade desses casos, transformando-os em estatística, como mais um modo de governo, como mais uma forma do controle se exercer.

Nos CR têm-se relatórios produzidos e, através de tais registros se poderia fixar a condição de cada um, seu nível de capacidade, indicar o que se pode fazer com ele, estabelecer seus hábitos, seus avanços e fracassos. A partir disso, são elaborados uma variedade de “códigos da individualidade disciplinar” que permitem transcrever e homogeneizar os traços fixados pelo exame. Trata-se de todo um código dos comportamentos e dos desempenhos. Esse processo marca bem a formalização do indivíduo inserido em uma rede de relações de poder (FOUCAULT, 2002a, p. 158). Dessa forma:

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços ‘específicos’, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-los em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, as estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população”.

O exame, através do seu registro constante, torna cada indivíduo um “caso”, sendo que o indivíduo torna-se um objeto para o conhecimento e uma tomada de poder, isso querendo significar que o mesmo é falado, sancionado, medido e comparado com os demais em sua própria individualidade. E mais do que isso, “é o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc” (FOUCAULT, 2002a, p.

159). Aí temos a visibilidade e a dizibilidade, pois no momento em que o sujeito está confessando, dizendo a verdade sobre si mesmo, ele se torna conhecível para ele mesmo e para os outros (LARROSA, 2000). Como acrescenta Ó (2003, p. 24), “[...] a subjetividade foi discursivamente pensada como uma força calculável e se tornou visível, no teatro histórico, através de uma *situação de escrita*”. A identidade do aluno presa a uma lógica documental.

Foucault (2002a) acrescenta que essa nova maneira de descrever envolve o enquadramento disciplinar: o louco, o doente, a criança, o condenado são transformados cada vez mais a partir do século XVIII e via poder disciplinar e seus mecanismos, em objetos de “descrição individual” e de “relatos biográficos”. Uma das alunas traz na entrevista que a escola tem o que se chama de “livro de ocorrências”, no qual ficam registrados os atos dos alunos com as suas respectivas assinaturas. E por mais que os procedimentos da Justiça Restaurativa digam que o CR serve para tratar de um fato, ficou dito anteriormente na fala das professoras quando da descrição do “caso do assoprão” que o que está em questão é a restauração de um modo de ser, sendo o CR é usado como um mecanismo para esse fim. Essa aluna diz que no seu Círculo Restaurativo foram lidas as anotações sobre ela no Livro de Ocorrências da escola, ou seja, um modo de retomar o “histórico da aluna”, como que para mostrar como ela já se parecia com sua ofensa, com sua infração antes de ter cometido. Pergunto para a aluna o que estava escrito no livro e esta traz que, “não muito, só que eu respondi para a professora, a professora me tirou fora da sala e eu tive que entrar com a mãe”. Perguntei se isso foi lido no momento do CR e esta responde que, “Leram. Leram e fizeram os professores que estavam ali ler”. O aluno posto para o escrutínio dos professores, da escola por meio do instrumento do exame, da técnica da confissão e documentação. Pergunto ainda se as questões próprias do CR foram anotadas e ela diz que “sim, a professora anotou num caderno, fez o professor assinar, eu assinar e a que estava junto, minha amiga, também assinou”. Registro, casos, pilhas e mais pilhas de verdades.

Não é por acaso que são técnicas partilhadas pela escola, pelos psicólogos, médicos e pela polícia, sendo que o que está em jogo é a extração máxima das forças. Passa-se por um exame de consciência, confessa-se a verdade sobre si mesmo; disso se faz um registro e o indivíduo é, então, transformado em um caso, o qual mais tarde é tornado estatística, isto é, fixa-se o indivíduo a uma população. A partir dessa aparelhagem, elaboram-se diferentes estratégias para corrigir, normalizar, restaurar e fixar a conduta dos indivíduos. São práticas produzindo esse sujeito moral.

Larrosa (1998, p. 49) aponta-nos, a partir de Foucault:

[...] uma crítica da forma idealista com a qual essas práticas têm sido descritas e justificadas nos discursos educacionais, meramente como espaços neutros de reflexão e diálogo; e, em segundo lugar, como uma crítica da forma essencialista com a qual o sujeito envolvido nessas práticas tem sido comprometido: como simplesmente desenvolvendo suas capacidades de raciocínio moral e ação e construindo, sozinho, seus próprios valores e normas.

Ainda nesse mesmo sentido, Larrosa destaca que o processo do sujeito se narrar num “domínio moral, a consciência se faz jurídica. O ver-se, o expressar-se e o narrar-se no domínio moral se constituem como atos jurídicos da consciência. Isto é, atos nos quais a relação da pessoa consigo mesma tem a forma geral do julgar-se” (2000, p. 73).

Assim, se tomarmos o exemplo de Pierre Rivière (FOUCAULT, 2003e), fica evidente o exame funcionando para mostrar como o indivíduo já se parecia com seu crime, mesmo antes de ter cometido, baseado nos discursos médico-psi e jurídicos, mecanismos estes que se transformam e se atualizam na escola com todos esses saberes e táticas de “inclusão”.

No Círculo Restaurativo a fala é toda controlada a partir de uma metodologia de quem fala, fala o quê, como, repete como, tendo ainda a ajuda do coordenador para a “tradução”, caso esta fala não se encaixe nas necessidades básicas listadas anteriormente. No curso de iniciação à JR, foi relatado por uma das participantes que uma das alunas passou pela sala na qual são realizadas os Círculos e disse que ali era a sala de pedir perdão. Esse é um dos lugares que se assume nesse espaço, podendo pensar nos valores da JR, como responsabilização, humildade, entre outros. Há um discurso vigendo esse lugar de fala. Não é uma fala neutra de auto-conhecimento.

Um outro vídeo mostrado nesse mesmo curso traz um aluno que foi para o CR como ofensor e após este procedimento relata que melhorou muito o seu comportamento e o seu rendimento escolar: discurso escolarizado, a professora trazendo que espera que introjetem os aprendizados desse espaço para suas vidas. Como traz o relato da GM:

Os jovens têm uma dificuldade muito grande em reconhecer suas culpas, preferem se esconder acreditando que “não foi por querer” ou que “nem foi nada” e principalmente que a outra parte “mereceu a ação” e isto justificaria tudo. Então só fica implícito, o perdão e a vergonha perante os familiares durante as trocas referentes aos valores que se quebraram.

A fala já vem a priori desqualificada, sendo validada somente aquelas que coincidem com os discursos verdadeiros da JR. Nesses momentos de auto-narração, de “refletirem sobre seus atos” deverão aprender a se relacionar consigo mesmo por meio de verdades como:

vergonha, culpa, arrependimento, responsabilização via um acordo, consenso, cura, participação, entre outras. Objetivando-se, como traz a GM, a “não reincidência”.

A fala regida por “perguntas empáticas”, orientadas por uma lista de “necessidades universais”, “traduzidas” com o auxílio do coordenador do círculo. Metodologia da repetição. Segundo uma das alunas entrevistadas: [...] a professora me fez pergunta, me fez repetir o que ele falou, depois fez ele repetir o que eu falei, depois a minha amiga, depois a professora repetiu”. Questionei-a dessa repetição e ela traz que é para “[...] ver se ele prestou atenção”. Controle da fala. Perguntei a ela o porquê dela ter aceitado participar do CR e ela respondeu que, “pra mim se entender com o professor, porque eu sei que no ano que vem eu vou ter que aturar ele de novo”. Os alunos sabem o quanto a escola é veriditosa e o quanto os alunos são colocados em certas posições no discurso e que talvez esta seria a saída para ela sobreviver mais alguns anos na escola em relação a esse professor. Seriam as resistências se operando? Um submeter-se para “sobreviver”? E acrescenta mais adiante: “porque a gente errou, porque a gente fez coisa errada”: este é o discurso que aprendem nesse espaço e por isso precisam cumprir o acordo como que para se redimirem.

Um lugar de, supostamente, descobrir suas necessidades, reconhecê-las e responsabilizar-se de um determinado modo: o acordo. Uma das professoras traz que uma das alunas não queria ir para o CR, “[...] ela me disse porque ela iria enxergar a alma dela, ela não queria fazer o círculo para não enxergar a alma dela”. Um lugar no qual se deposita sua alma, sua interioridade, sua identidade e se faz nele. Uma das professoras coloca que: “um aluno falou uma vez: 'estamos num tribunal?' 'Silêncio para a sessão'. Mas eu disse, não é um tribunal”, dizendo que essa fala é bem recorrente entre os alunos. Sentem-se num tribunal e mais do que um lugar, passa a ser uma forma de ser, um modo de existência.

Sendo assim, há ainda um outro modo do poder se operar no Círculo Restaurativo: o controle.

Deleuze (2008) irá tratar das sociedades de controle, retomando as sociedades disciplinares que Foucault estudou, procedendo às instituições de confinamento, no qual o indivíduo passaria de um espaço fechado a outro, e agora outras forças entrando em funcionamento depois da Segunda Guerra Mundial. Traz a crise que as instituições de confinamento estão passando e pelas inúmeras reformas que vêm sofrendo, sendo as sociedades de controle a estarem também se operando: formas de controlar ao ar livre, em que o controle substituiria o exame. Não vejo, necessariamente, como um substituir, mas como um compartilhamento, como um funcionar junto, potencialização das forças, das dominações. Temos o CR como esse direito, esse modo da justiça se exercer no limite disso. Temos as

assinaturas, os livros de ocorrências e o exame com as disciplinas. Temos a verificação do cumprimento do acordo com o controle. Os indivíduos tornam-se dados.

O autor acrescenta que nas sociedades de controle nunca se termina nada, o que podemos pensar quando perguntei para as professoras quando de um não-consenso em um Círculo Restaurativo, o que deveria acontecer e elas responderam que se faria um outro CR e se, novamente, não houvesse consenso e acordo, um novo CR poderia ser organizado e assim por diante. Soberania, disciplina, regulamentação e controle. Para Deleuze (2008, p. 225), “pode ser que meios antigos, tomados de empréstimo às antigas sociedades de soberania, retornem à cena, mas devidamente adaptados. O que conta é que estamos no início de alguma coisa”.

Nesse sentido, talvez uma das possibilidades de análise seja encontrar modos da sociedade de controle se operando no momento do Pós-Círculo, ou seja, no momento em que se verifica se o acordo está sendo cumprido e, caso não esteja, outros encaminhamentos são acionados, como a possibilidade de um novo Círculo Restaurativo. Um controle que não tem fim. No curso de iniciação à JR, foi trazido que o pós-círculo objetiva verificar o grau de restauratividade do procedimento para todos os envolvidos, além de verificar o cumprimento do acordo e, se necessário, adaptar o acordo a novas condições, podendo se encaminhar para a feitura de um novo Círculo Restaurativo. Trata-se do indivíduo responsabilizado. Trata-se de controlar o controle. Um processo que não termina. Não tem o caráter de punição, mas sim de controle. Conforme traz uma das professoras entrevistadas, “[...] o acordo ele não tem um caráter punitivo, o que não impede, por exemplo, que se a pessoa quer fazer alguma ação que seja de, com relação em dano, ela também pode fazer”.

E os acordos, para além do diagnóstico e observação, é um prognóstico e dizem respeito a uma moral escolar, tal como relata uma das alunas entrevistadas, quando perguntada do seu acordo em um caso que foi para o CR com ofensora, porque teria ofendido o professor: “o acordo que foi feito que depois que eu tivesse aula com ele eu arrumaria toda a sala e guardava todas as coisas, assim, os livros dos alunos [...]”. Trata-se de uma lógica escolar utilitarista. A JR traz que o acordo deveria trabalhar uma necessidade não atendida. De que modo a arrumação da sala estaria respondendo a uma “necessidade não atendida”? Mais adiante essa mesma aluna relata que: “uma colega minha teve também um Círculo Restaurativo e o acordo dela era entrar todos os dias com a outra que ela brigou e conversar”, mas acrescenta depois que isso não aconteceu e que elas continuam sem se falar até hoje. Seriam novamente as resistências se operando?

O Pós-Círculo, pois, como um modo de controlar o controle por meio da verificação do acordo. Conforme a mesma aluna: “[...] tivemos o Círculo Restaurativo, depois eles fizeram o acordo e tudo e daí agora no fim do ano, acho que no mês passado, eles fizeram o último Círculo Restaurativo para ver se eu tava cumprindo com a minha coisa”. A fala da GM traz quando questionados sobre essa volta dos alunos do CR, “se espera que voltem ciente de suas atitudes e que serão observados e cobrados no pós-círculo que se torna uma fase importante na desmistificação do ‘não dá nada’”. Trata-se de um controle contínuo, de um panóptico generalizado. No curso de iniciação à JR o acordo foi trazido como base para as relações interpessoais. É um modo de funcionamento. A escola organiza um corpo para o controle. Para Corrêa (2004, p. 50), “[...] o controle percebe as posições, os movimentos, as distribuições, os desvios dos que controla, pelas informações que cada um, o tempo todo, joga para dentro do sistema. Quanto mais informação, mais controle”. É este o jogo: informações; informações de si mesmo. Há toda uma tecnologia de escrita e documentação que acompanha esse processo, garantindo transformar cada um, ao mesmo tempo, em um caso, para que se mostre o quanto sempre se pareceu com sua identidade e, em estatística, como um mecanismo de controle e governo da população, como um mecanismo de segurança, que avalia os desvios, as correções, as “resolutividades”, inserindo constantemente os dados no sistema, via o site citado, tornando os dados disponíveis e visíveis a qualquer momento.

O acordo é tido como o modo da justiça se fazer, como traz um dos professores entrevistados: “espera-se das pessoas que estão ali total disponibilidade para chegar a um acordo que repare a injustiça feita”. Disponibilidade para o consenso, para o acordo: modos de subjetivação sendo produzidos.

E quando não há consenso, não há acordo, esse processo é considerado como ruim, como se tivesse dado errado, porque o certo é o consenso, o acordo e o cumprimento do mesmo, como diz uma professora, “se não tem acordo é porque não funcionou” e acrescenta dizendo que é porque alguém não se responsabilizou. Talvez não tenha se responsabilizado pela forma do acordo, mas como vamos saber se isso não se deu de um outro modo que escape ao nosso controle? No curso de iniciação à JR foi dito que o CR só acontece quando há a disponibilidade para o consenso. Isso pode significar que já se entra nesse espaço para conversar regido por esta ordem do “deve-se ter consenso”. E talvez seja justamente nesses momentos de conversa em que não se tinha o consenso e o acordo que coisas muito interessantes pudessem estar acontecendo, se dando com as pessoas. Ainda um outro professor acrescenta que,

[...] quando não há ou não se chega a um consenso no Círculo está faltando 'alguma coisa'. Uma das partes, certamente, não teve ainda suas necessidades atendidas ou ainda não foi devidamente compreendida. Aí está a função do Coordenador, que precisa saber perceber isto e fazer as partes chegarem a uma compreensão empática.

O quanto o vocabulário da JR já está espalhado pela escola: consenso, lógica das necessidades, compreensão empática. Uma linguagem jurídico-pedagógica comum. E o modo de funcionamento que diz que as responsabilizações e o “modo certo de acontecer” só pode ser de um jeito, de acordo com os valores e metodologia pré-estabelecida, tendo aí o coordenador o papel de orquestrar esse processo. O expert da restauração. O expert da justiça escolar. Skliar (2003) nos alerta para ficarmos atentos para não acharmos que a nossa linguagem, a nossa verdade, a nossa cultura, a nossa humanidade são toda a linguagem, toda a verdade, toda a cultura, toda a humanidade.

E como foi dito no curso de iniciação, mais do que toda a formação, esse indivíduo no papel de coordenador deverá descobrir a “humanidade das pessoas”, precisa ser “humano”. Lógica da identidade. Ainda uma das professoras entrevistadas traz que em caso de não consenso ou de que o acordo não esteja sendo cumprido, pode-se optar pela feitura de um novo CR com as mesmas pessoas, pode-se fazer um outro CR, ampliando para mais participantes ou ainda fazer um acordo como que em partes, porque conforme a entrevistada,

[...] não pode existir o 'não quero ir ao círculo', que daí tu vai ter que trabalhar de todas as maneiras com a pessoa para que ela queira ir ao círculo, porque não basta que ela diga 'não' e não vá. E a outra idéia que a gente tenta trabalhar é que isso: não há o não-acordo. De alguma maneira, porque o objetivo de todo o círculo, toda essa conversa, todo esse diálogo é que as pessoas possam fazer algo em suas vidas, de concreto.

Podemos pensar essa fala como controle. Não há outra possibilidade que não o acordo e a verificação do mesmo, porque este é o objetivo da tecnologia do Círculo Restaurativo, de “fazer justiça” na escola por meio de um acordo, tendo aí a necessidade de verificação do mesmo. E ainda, essa fala nos remete para o entendimento de que somente a afirmação do CR está na ordem do “concreto”. As forças operam de diferentes maneiras.

Grossi et all (2008, p. 83) traz que, “os acordos devem ser claros, factíveis e com tempo delimitado para serem cumpridos, de modo a que o grau de satisfação dos envolvidos no conflito e a capacidade de restauração das relações sejam verificáveis”. A necessidade em ser verificável, quantificável, de transformar isso em números e estatísticas. Características

individuais transformadas em dados e utilizadas para a universalização e regulação dos modos de ser.

Foucault dizia que para aqueles sujeitos que resistiram aos mecanismos disciplinadores da escola, havia ainda os manicômios, os quartéis e as prisões. Todavia, não há mais espaço nos manicômios, nas prisões; estas instituições também estão em crise. E a escola que não conseguiu bem disciplinarizar esses indivíduos, agora deve restaurá-los a fim de que não se tornem indivíduos perigosos no futuro, com o refinamento de operar com o controle do controle na contemporaneidade.

Além do controle no momento do pós-círculo, temos todo o controle da fala, no modo de se poder falar e o controle que se espalha até as famílias, pois conforme traz uma professora, “o primeiro Círculo que a família participou, mexeu sim [...] estrutura familiar”. É um modo de se entrar nas famílias dessas crianças e adolescentes; um borrar entre o público e o privado. Como traz a fala da GM, “[...] as famílias também buscam esse apoio nas escolas por não saberem conduzir essas questões com seus filhos e nesse processo eles passam a conhecer um pouco mais seus filhos em aspectos que estão a desejar como: carinho, atenção, limite e outros, passando então a se fazer mais presente no cotidiano do seu filho”. Assim, esse mecanismo cria brechas para se entrar nas famílias desses alunos, pois como traz Grossi et al (2008), relatando um caso de CR na escola, “a família passou a ser assistida pela rede de apoio à comunidade”, ou seja, o controle expandindo-se. Trata-se também de um conduzir moralmente essas famílias por meio desta tecnologia.

Para Skliar (2003, p. 196),

Afirmamos que estamos diante de um novo sujeito. Mas é preciso dizer: de um novo sujeito da mesmidade. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas, extremam-se os nomes sobre nomes já pronunciados. Somente alguns poucos retalhos de sua alma são autorizados, respeitados, aceitos, tolerados.

Neste sub-capítulo tratei da descrição e análise dessa filiação entre educação e justiça acionada pelo dispositivo da inclusão na escola, fazendo-se por meio da tecnologia do Círculo Restaurativo em uma maquinaria jurídico-escolar em múltiplas técnicas de governo. A partir disso, pude analisar uma “justiça” exercendo-se pelo consenso, em que a punição é substituída pela responsabilização via o elencar de necessidades tidas como universais no gerenciamento de identidades fixadas. Não se dilui o bem e o mal, a vítima e o ofensor. É a inclusão enclausurando cada um dentro de si mesmo, a partir de valores universais que nos tornariam melhores e isso com a ajuda da figura do coordenador, colocado numa posição de ser

inclusivo e justo, com a função de coordenar as posições no Círculo Restaurativo, auxiliar na tradução das falas, encaixando-as nas necessidades e, ainda, tendo a função de fazer o acordo ser cumprido, necessidades que não por acaso coincidem com segurança, proteção, medo. E é justamente o cumprimento do acordo que poderia tornar verificável, calculável um “bom” CR.

Como uma possibilidade de análise, trouxe o Círculo Restaurativo como uma tecnologia que entrecruza diferentes modos do poder se exercer, como sintomas de uma sociedade de soberania com um suplício moral, da sociedade disciplinar e do biopoder com os mecanismos do exame e da confissão e, ainda, das sociedades de controle, com a verificação do cumprimento do acordo, com o controle das falas e a capilarização do controle para as famílias. Modos do poder se exercer na obtenção e no fazer-se expressar a verdade de si mesmo, estando a governamentalidade atravessada nessas diferentes relações, nessas diferentes práticas disciplinares, de biopoder e de controle, nas práticas de si, como uma racionalidade governamental, conectando condutas individuais com padrões administrativos e morais. São relações de poder e saber na produção de modos de subjetivação, pautados no controle dos corpos e da população, sendo a norma a linha que costura essas técnicas. O que não significa a substituição de um modo do poder se exercer pelo outro, mas o funcionamento conjunto, cruzando, complexificando e hibridizando as diferentes técnicas.

A infracionalidade estaria centrada no aluno, na criança, no adolescente, ficando a adultez em seu papel de “formar”, “curar”, “resgatar” esses alunos com carências e faltas. O Círculo Restaurativo como uma tecnologia fabricada para esse corpo, para essa suposta condição de falta.

Trata-se dessa relação entre segurança, população e governo, uma vez que entendo que a condição para essa filiação entre educação e justiça por meio do CR na escola seja essa lógica de segurança, de defesa de uns contra outros, em que determinada população é colocada nesse lugar de infracionalidade, em que esses alunos são postos na condição de “perigos em potencial”, sendo esse governo por meio da CR, um entendimento de que prevenindo as infrações às normas na escola estaria se prevenindo de futuras infrações à lei. Esses indivíduos são distribuídos em tipologias morais e colocados não mais em espaços de punição, mas de responsabilização. A necessidade de inclusão de todos, essa fala freqüente, aqui é pensada como o dispositivo que coloca esses discursos, instituições, enunciados e normas em funcionamento na escola, havendo a necessidade de verificação e cálculo dessas verdades, o que seria o papel do acordo. O poder cria indivíduos, sendo este seu efeito mais importante. O CR cria o aluno a ser restaurado, personagem produzido a partir de relações de

soberania, disciplina, regulamentação e de controle, no qual se dá o controle sobre o indivíduo e também sobre o indivíduo organizado como população: os alunos indisciplinados na escola, tendo todos esses diferentes exercícios de poder em comum o controle dos corpos e da população, agora alvos do dispositivo de inclusão via a Justiça Restaurativa.

Falo aqui das condições políticas para os discursos, sendo que o da Justiça Restaurativa aparece junto com a questão de segurança tão requisitada hoje, junto à “escola inclusiva”, sendo o corpo atingido nas suas ações mais cotidianas, seja uma briga com o colega ou um não-obedecimento ao professor em sala de aula. Daí uma análise desses poderes moleculares que não têm um centro irradiador.

E o instrumento principal nessa maquinaria seria o exame e sua correlata irmã, a confissão, no qual o indivíduo fala sobre suas verdades em um determinado domínio moral, que é o da Justiça Restaurativa na escola, com a força de funcionar como um regime de verdade, e nesse espaço em que se auto-narra, aprende essa verdade sobre si mesmo, assumindo este assento moral. Aprende a se relacionar consigo mesmo a partir de verdades tais como: consenso, acordo, responsabilização, vergonha, cura, tornando-se efeito dessas relações.

No entanto, junto a isso, as resistências estão se operando, ao meio dessas relações de força, como mais uma força.



3. ESCOLA E A JUSTIÇA RESTAURATIVA: SEGURANÇA E INCLUSÃO

Ela sabe que tem algo a ver com ela. Ouviu falar que talvez seja um risco. Mas não agora. Talvez um risco mais para frente. Agora é só um sintoma. Por isso precisa da escola. Por isso precisa ser incluída. Por isso precisa ser restaurada.

Neste capítulo irei retomar a Justiça Restaurativa funcionando na escola, iniciando por uma escrita acerca da constituição das ciências humanas, aos quais aparecem nessa pesquisa de mãos dadas com as práticas jurídicas. Logo a seguir discutirei, especificamente, a escola moderna, como a temos hoje, retomando, igualmente, a entrada da JR nas escolas de Porto Alegre, bem como uma escrita acerca dessa recente e importante filiação entre justiça e educação em POA, como um sintoma do nosso tempo: o tempo de incluir a todos como questão de segurança.

3.1 CIÊNCIAS HUMANAS: ESTÁS VIVO SOB MINHA PROTEÇÃO

As ciências humanas se constituem com a função de definir, classificar e hierarquizar a normalidade e a anormalidade do humano e, conforme, Castro (2006), incluir em suas falas, a normalidade do humano nos dispositivos de segurança. Para Foucault (apud CASTRO, 2006, p. 73-74):

[...] a temática do homem, através das ciências humanas que o analisam como ser vivente, indivíduo que trabalha, sujeito falante, deve ser compreendida a partir do surgimento da população como correlato de poder e objeto de saber. Depois de tudo, o homem, tal como foi pensado e definido a partir das chamadas ciências humanas do século XIX e tal como o humanismo, desse mesmo século, o fez objeto de sua reflexão não é, em definitivo, outra coisa que uma figura da população. Ou melhor, digamos que enquanto o problema do poder se formulava na teoria da soberania, frente a esta não podia existir o homem, mas unicamente a noção jurídica de sujeito de direito. Ao contrário, a partir do momento em que apareceu a população como contra-face já não mais da soberania, mas do governo e da arte de governar, podemos dizer que o homem foi para a população o que o sujeito de direito havia sido para o soberano.

Há uma intervenção crescente do Estado na vida dos indivíduos e será o desenvolvimento das ciências humanas que irá garantir também essa biopolítica. Esta é a principal característica de nossa racionalidade moderna, segundo Foucault, o indivíduo tratado no detalhe e na sua totalidade como população. Desse modo, ordem e direito fazem sentido, uma vez que “o direito, por definição, remete sempre a um sistema jurídico, enquanto a ordem se relaciona a um sistema administrativo, a uma ordem bem precisa do Estado” (Ibidem., 317). O que se vive com a JR na escola é justamente este entrelaçamento.

Assim, Foucault (2002c) marca que o discurso da disciplina não é o da regra jurídica, mas da regra natural, da norma e é aí que entra a constituição das ciências humanas, partindo de um saber clínico.

Pensando na função que a escola vem assumindo na correção, na restauração desses “sujeitos perigosos em potencial” (que depredam prédios, que brigam, que xingam e ameaçam professores, que não se comportam em sala de aula), penso que há um atravessamento dos discursos das ciências humanas e do discurso jurídico, da pedagogia e da Justiça Restaurativa, não se anulando, mas, muito contrário, se complementando na regulação dos corpos, na produção de modos de subjetivação. Foucault (2002c, p. 46) marca que:

Eu creio que o processo que tornou fundamentalmente possível o discurso das ciências humanas foi a justaposição, o enfrentamento de dois mecanismos e dois tipos de discursos absolutamente heterogêneos: de um lado, a organização do direito em torno da soberania, do outro, a mecânica das coerções exercidas pelas disciplinas. Que, atualmente, o poder se exerça ao mesmo tempo através desse direito e dessas técnicas, que essas técnicas da disciplina, que esses discursos nascidos da disciplina invadam o direito, que os procedimentos de normalização colonizem cada vez mais os procedimentos da lei, é isso, acho eu, que pode explicar o funcionamento global daquilo que eu chamaria uma “sociedade de normalização”.

E me parece que hoje vivemos um pouco isso e também um borrar de fronteiras. Explico melhor. Penso que há uma apropriação de técnicas do saber jurídico e o funcionamento de uma maquinaria, envolvendo saberes, instituições e técnicas da pedagogia e do saber jurídico na escola e fora dela para dar conta daqueles que hoje estão infringindo normas, mas que são colocados como “indivíduos perigosos em potencial” por meio do dispositivo da inclusão, com capturas de outra ordem, funcionando em uma sociedade de normalização. Foucault (2000c) alertou que não será recorrendo ao poder soberano, da legislação, que iremos minimizar os efeitos do poder disciplinar. Parece-me, porém, que, atualmente, não é isso que se busca, mas sim unir o poder da lei, o poder disciplinar e regulamentador, assim como o controle como garantia de “segurança”. São diferentes mecanismos de poder que se apóiam na fabricação de determinados modos de ser.

Por isso, mais uma, vez o cuidado de não tomarmos a escola como uma unidade global, mas analisarmos as relações de força, as relações de poder, como se apóiam, quais são as estratégias na produção de uma multiplicidade de sujeitos, a partir do disciplinamento dos corpos e dos saberes.

O processo de disciplinamento dos saberes a partir do século XVIII está intimamente relacionado à organização do Estado e a necessidade de controle da população, para torná-la dócil e útil. Assim, Foucault (2002c, p. 215-216) traz a intervenção do Estado em quatro procedimentos:

Primeiro, a eliminação, a desqualificação daquilo que se poderia chamar de pequenos saberes inúteis e irredutíveis, economicamente dispendiosos; eliminação e desqualificação, portanto. Segundo, normalização desses saberes entre si, que vai permitir ajustá-los uns aos outros, fazê-los comunicar-se entre si, derrubar as barreiras do segredo e das delimitações geográficas e técnicas, em resumo, tornar intercambiáveis não só os saberes, mas também aqueles que os detém; normalização, pois, desses saberes dispersos. Terceira operação: classificação hierárquica desses saberes que permite, de certo modo, encaixá-los uns aos outros, desde os mais específicos e mais materiais, que serão ao mesmo tempo os saberes subordinados, até as formas mais gerais, até os saberes mais formais, que serão a um só tempo as formas envolventes e diretrizes do saber. Portanto, classificação hierárquica. E, enfim, a partir daí, possibilidade da quarta operação, de uma centralização piramidal, que permite o controle desses saberes, que assegura as seleções e permite transmitir a um só tempo de baixo para cima os conteúdos desses saberes, e de cima para baixo as direções de conjunto e as organizações gerais que se quer fazer prevalecer.

Dessa organização dos saberes, decorrem técnicas e instituições. Estamos no período da higienização da sociedade. O século XVIII foi o século do disciplinamento dos saberes, cada disciplina organizando-se em seu interior, demarcando suas fronteiras e objetos de

estudo. Até então, tínhamos ciências. Com essa organização de cada saber como disciplina, sua classificação e hierarquização, foi-se produzindo um campo global, a Ciência. Anterior a isso tinha a filosofia, saberes, ciências. Era a filosofia a forma de disposição e interligação dos saberes. Temos agora uma ciência que polícia os saberes; estamos na era do “progresso da razão”. E aí está posto o papel do ensino, disciplinamento dos corpos e uma certa distribuição dos saberes. Dividem-se enunciados em falsos e verdadeiros e se tem um grande controle da enunciação.

Foucault (2002c, p. 221) aponta que as técnicas disciplinares de poder que incidem sobre o corpo “havam provocado não só um acúmulo de saber, mas também individuado domínios de saber possíveis; e, depois, como as disciplinas de poder aplicadas ao corpo haviam feito sair desses corpos sujeitados algo que era uma alma-sujeito, um ‘eu’, uma psique, etc”.

Temos agora a ciência como regra de verdade, funcionando como saberes de estado. O sujeito torna-se objeto de conhecimento para diferentes saberes. E o mecanismo do exame aqui muito interessa, uma vez que perpassa as práticas pedagógicas, psicológicas, jurídicas e policiais, o que nos mostra um instrumento importante de produção de si mesmo. Para Foucault (2004b, p. 300), “através dessas diferentes práticas – psicológicas, médicas, penitenciárias, educativas – formou-se uma certa idéia, um modelo de humanidade; e esta idéia do homem tornou-se atualmente normativa, evidente, e é tomada como universal”. Isso significa que um determinado modo de ser foi assumido como universal e uma moral estabelecida como sendo válida para todos.

Nós, seres vivos, nos tornamos objeto para diversas ciências, amarrados a tecnologias políticas, tecnologias de poder. Sujeitos que estudam, falam, produzem, que são incluídos e corrigidos. Metáfora do pastor, se ocupando de seu rebanho. E não temos como analisar as ciências humanas separadas das modificações nos mecanismos de poder. Nossa luta poderá se dar justamente na tentativa de nos liberarmos de algumas concepções de nós mesmos inventadas e naturalizadas, estritamente ligadas à regulação estatal, que passam por diferentes instrumentos. Foi a partir de um poder sobre o corpo que as ciências humanas se desenvolveram.

Nunca tivemos na escola tantos “especialistas no homem”: professores, supervisores, orientadores educacionais, psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, psicoterapeutas, médicos, assistentes sociais, conselheiros tutelares, advogados, assessores de toda ordem, entre tantos outros que sempre têm algo a dizer de como os alunos devem se conduzir. E agora uma novidade: temos os coordenadores dos Círculos Restaurativos. Um conduzir-se que a mim

tem parecido assumir cada vez mais um jeito tribunalesco, em que os indivíduos estão sempre dando explicações, confessando, assumindo seus acordos, sendo encaminhados para outros Círculos Restaurativos ou não, reformando-se. Outras e velhas verdades, outros modos de funcionamento do governo... Tratar, educar, reformar, corrigir, restaurar, misturam-se... Estilos de vida... Modos de existência...

Daí a importância de se analisar essas relações entre poder e saber, marcando a necessidade de análise dos efeitos de poder que circulam entre os enunciados científicos, a mecânica do funcionamento destas relações de força, a constituição de modos de ser nestas relações, como modo de investigação genealógica, uma vez que não remete a um sujeito fundante. Para Foucault (2007a, p. 8):

O que se busca então não é saber o que é verdadeiro ou falso, fundamentado ou não fundamentado, real ou ilusório, científico ou ideológico, legítimo ou abusivo. Procura-se saber quais são os elos, quais são as conexões que podem ser observadas entre mecanismos de coerção e elementos de conhecimento, quais jogos de emissão e de suporte se desenvolvem uns nos outros, o que faz com que tal elemento de conhecimento possa tomar efeitos de poder afetados num tal sistema a um elemento verdadeiro ou provável ou incerto ou falso, e o que faz com que tal procedimento de coerção adquira a forma e as justificações próprias a um elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz etc.

A justificativa da melhoria do humano. Esta nova economia do poder que perpassa toda a rede social está estreitamente ligada com a composição das ciências humanas em seus efeitos específicos dos discursos verdadeiros. Conforme já pontuado anteriormente, a economia política de verdade na sociedade atual estaria pautada no discurso científico (FOUCAULT, 2003f).

Assim, o conhecimento não está na natureza humana, não faz parte de uma estrutura mental, de um ente metafísico; ele é uma invenção, não tem uma origem. “Só pode haver uma relação de violência, de dominação, de poder e de força, de violação. O conhecimento só pode ser uma violação das coisas a conhecer e não percepção, reconhecimento, identificação delas ou com elas” (FOUCAULT, 2005b, p. 18).

É neste sentido que não temos como pensar saber e poder desvinculados, a verdade fora das relações de força, uma vez que ela não passa de mais um valor produzido socialmente e vai tomando formas diferenciadas ao longo da história. O saber não busca procurar o sentido das coisas, mas impor sentidos.

Assim, nesta tese busco sair de uma lógica de avaliação a partir do verdadeiro e do falso para, com Foucault como importante intercessor, analisar a potência de aumento da vida

ou não dos valores em questão. Não se trata da análise de um sujeito essencial, mas de analisar a constituição das relações que nos atravessam e nos produzem. “[...] não existe ‘ser’ por trás do fazer, do atuar, do devir; o ‘agente’ é uma ficção acrescentada à ação – a ação é tudo” (NIETZSCHE, 1998, p. 36).

Esta crítica à ciência coloca-se como uma crítica a uma noção de verdade como valor superior que se produziu ao longo da história, a partir de uma lógica platônico-cristã. Assim, há uma estreita ligação entre ciência e moral, uma vez que é esta moral que dá valor à ciência. Os valores morais, como genialmente escreveu Nietzsche, não têm uma existência em si; são produções nossas, humanas. Como aponta Machado (1999, p. 75), a partir de Nietzsche, “a vontade de verdade é a crença, que funda a ciência, de que nada é mais necessário do que o verdadeiro. Necessidade não de que algo seja verdadeiro, mas de que seja tido como verdadeiro. A questão não é propriamente a essência da verdade, mas a crença na verdade”.

Este tipo de crítica não se coloca como mais uma verdade a respeito do mundo, apenas como interpretação, mas uma interpretação não ligada a uma moral universal, apoiada em princípios totalitários como critérios de avaliação, submetendo a própria vida. Não há conhecimento verdadeiro sobre o homem, uma vez que ele mesmo não passa de uma ficção.

Os códigos de normal e anormal, saudável e patológico, legal e ilegal tem uma ligação profunda com as invenções de juízo de valor de bem e mal. Critérios estes ligados a uma lógica de governo dos homens, que passa por uma estatização do biológico, que busca controlar e calcular o que era nômade, selvagem, regulando a vida em nome da segurança, de uma forma de felicidade que se inventou. Na contemporaneidade o governo assume novas formas de se operar que merecem nossa atenção.

Verdade, ciência, moral, homem, medida, progresso, salvação, higienização, bom, normal, legal... Livros de direito, livros de educação... E nós estamos no meio.

3.2 ESCOLA, PANACÉIA, TODOS E INCLUSÃO: FILIAÇÃO ENTRE JUSTIÇA E EDUCAÇÃO

Nietzsche dizia que inventamos coisas, esquecemos que inventamos e esquecemos que esquecemos e aquilo que foi uma criação humana passa a ter um valor metafísico, universal e normal. Esta fala diz muito do modo como se lida com a escola: como algo dado, que sempre funcionou dessa forma e, principalmente, estruturada a partir da identidade, desse sujeito

racional, autônomo e original inventado pela modernidade. Essa invenção ganha fixidez como natural e passa a reger a vida na escola e dos indivíduos que ali circulam.

A verdade da escola, assim como todas as outras, tem uma história e é um pouco disso que pretendo aqui traçar. Traçar uma genealogia dessa escola que nasce para dar conta de “todos” e que se instituiu a partir do ideal da identidade e que na contemporaneidade articula-se cada vez mais com saberes e instituições jurídicas para buscar capturar os indivíduos por meio de outros modos de controle. A escola, pois, além da função de “instruir” e “formar”, deve restaurar os transgressores das normas.

Já tivemos inúmeras formatações, funções e “sujeitos da educação” ao longo da história. Todavia, a mim interessa ater-me na constituição do que irei chamar escola moderna. E, de um modo particular, hoje olhando para as escolas e vendo os mais diferentes discursos circularem e produzirem seus efeitos, deparando-me com um tribunal pedagógico, seguindo com a mesma questão: o corpo perigoso a ser reformado.

Nos sécs. XV e XVI as escolas passam por uma organização disciplinar, de racionalização e controle da instrução, através da elaboração de métodos de ensino, inspirados na psicologia que se vinha desenhando, processo que vai se organizar mais efetivamente desta forma somente no século XVII, denunciando a não-utilidade da educação medieval, todavia continuando herdeira de um modo pastoral de funcionar. O novo centro dos anos seiscentos será a ciência e uma cultura humanista e esse currículo cientificista irá bem se delinear somente no século XIX.

A escola sai da função da formação do bom-cristão para a formação do bom cidadão, ligado a um estilo de vida e de uma determinada “consciência”. Vem tomando um papel cada vez mais reconhecido, torna-se pública e estatal. Como vimos nas análises anteriores, ser um bom cristão e um bom cidadão caminham de mãos dadas nas práticas da Justiça Restaurativa.

A escola segue com ideais metafísicos e a cultura judaico-cristã atravessa-se em nossa cultura, até os dias de hoje. Neste período aparece o universal da ciência, um homem explicado, codificado e controlável. A educação fica no embate binário entre emancipação e controle, lógica essa que ainda nos perpassa. O homem é colocado no centro do mundo. A educação se populariza cada vez mais e esse “acesso” foi necessário para a disciplinarização da sociedade.

No séc. XVIII vai se constituindo a Ciência (e não mais ciências), deixando a filosofia de ocupar este lugar privilegiado do saber e é neste momento que a Pedagogia torna-se ciência, melhor estruturada ao longo deste século, transformando-se contemporaneamente em Ciências da Educação. Normalização e ciências humanas. A escola devendo formar

indivíduos a partir de uma razão iluminada, de um sujeito fundante que habitaria em cada um de nós.

A pedagogia posta, então, como a ciência que estuda as crianças e mede a sua inteligência. Como nos traz Ó (2003, p. 114), “a pedagogia ou a ciência da educação tomara-se da ambição de agir sobre o espírito e o corpo das crianças e dos jovens. Surgiu pois como mais uma versão do bio-poder”. Partiu-se da observação de crianças e da generalização deste “modelo”, o qual deve ditar o processo normal de desenvolvimento das mesmas. Uma categoria inventada pelo discurso científico: estudante. Para Popkewitz (2000, p. 177-178):

[...] a categoria “aprendiz” emergiu no final do século XIX como parte de um sistema de idéias cujas conseqüências consistiram em revisar a forma como se raciocinava sobre a escolarização e como se devia dar conta da individualidade da pessoa. [...] A invenção da categoria estudante e, mais tarde, de “aprendiz” reconstruiu a “criança” como um objeto de escrutínio por parte do professor [...]. Fazer das crianças “aprendizes” é introduzir uma concepção moderna de infância. As categorias de aprendizagem “transformam” a criança moderna em alguém que dá atenção às coisas do mundo ao invés de alguém que confia numa fé transcendental; e supõe que essa atenção seja mensurável de forma secular, científica. A criança é também vista por outros e compreende a si própria como uma pessoa racional, “solucionadora-de-problemas” e “em desenvolvimento”.

A pedagogia irá interessar-se por todos os aspectos do desenvolvimento infantil, mental, físico, moral, fissurada pela medição de sua capacidade intelectual e a distribuição disso em uma população. Conforme Ó (2007, p. 133), “a verdade, a justiça, a bondade, o dever e o sacrifício eram ensinados como correspondendo a uma lei inscrita na própria consciência da criança”, o que segue até os dias de hoje, sendo que quando há “erro”, “maldade”, “injustiça”, esta só poderia vir do interior do sujeito.

Conforme Brancher (s/d, p. 15), os sujeitos assimilam, progressivamente, a partir de seu entorno o que é normativo e ditado pelo convívio social, assumindo que essa socialização pode apresentar “falhas”, dizendo que “[...] jovens e adultos tanto poderão portar-se autonomamente com respeito aos outros, como poderão tender às infrações caso não tenham quem os vigie e os controle”. É isso que está em questão: a formação moral. Todavia, na lógica da JR na escola, esse olhar vigilante é assumido por todos; passamos a assumir sobre nós mesmos o olhar do olho vigilante, dando-se aí a eficiência do auto-controle, do auto-governo: eu me responsabilizo por meio do acordo. É pela segurança que educação e Justiça Restaurativa se filiam, essa é sua condição de existência, os sujeitos sendo aí explicados por meio de “valores humanos”, tidos como universais, como traz o manual de JR, “[...] a Justiça Restaurativa permite que os envolvidos se conectem com a sua própria humanidade e com a

humanidade do outro” (BRANCHER, s/d, p. 18). Falam em um “encontro consigo mesmo”, mas como já vimos no mecanismo do exame, não é um encontro com a sua interioridade, com a sua humanidade, pois esse humano foi inventado: ele se relaciona com ele mesmo a partir dos vereditos morais trabalhados nesses espaços.

Educação e justiça filiadas nas escolas. Conforme uma das professoras entrevistadas, quando questionada justamente acerca dessa filiação, traz a justiça como um valor e mais, acrescenta dizendo que “escola como lugar de valores, que nós temos que educar com valores. A Justiça Restaurativa propõe a outro valor que é o valor de paz, então cabe perfeitamente dentro das escolas, essa Justiça Restaurativa. Educar para a não-violência, que eu acho que é fundamental”. Trata-se de uma prática discursiva que traz os valores como dados, afirmando que a JR “cabe” nas escolas, pois partilham dessa lógica dos valores universais, entre eles, a justiça, a paz. Além disso, essa filiação pode ser analisada como uma estratégia de segurança, como já trouxe anteriormente, pois, conforme dito no curso de Iniciação à Justiça Restaurativa, pode-se “alcançar através da rede de escolas as famílias”, como um modo de “alastramento capilarizado por meio disso”, argumentando que isso evitaria a dispersão das pessoas para lidar com seus problemas, pois elas se perderiam nesses conflitos. A JR prega tanto o valor da “autonomia”, mas não concebe que as pessoas possam resolver seus conflitos cotidianos sozinhas, ou seja, elas precisam de uma intervenção de Estado e com essa justificativa consegue-se, por meio dos alunos, entrar na casa das pessoas e alcançar o controle das famílias. Como a própria citação diz, é o poder se exercendo de modo capilarizado em nome da segurança, para o controle da população. Tanto que a proposta deste projeto para o futuro é se ter em cada escola um centro de justiça comunitária.

Todavia, para isso, segundo as falas do curso, “a escola que quiser ser um centro restaurativo deverá levar um pacote fechado”, de procedimentos, instruções, manuais, metodologias. Há um modo certo de fazer, verificado, medido e calculado, então, quem quiser essa filiação deverá levar o “pacote completo”. Assim como em um vídeo apresentado no curso de iniciação à JR, uma professora deu seu depoimento dizendo que a JR na escola era realmente a saída, a solução e que a JR está entrando nas nossas casas, nas nossas vidas. Como pontua Grossi (2008) na pesquisa realizada sobre o projeto da JR nas escolas:

Para as escolas que desejarem inserir-se no *Projeto Justiça para o Século 21*, além das capacitações através de cursos e oficinas, há a necessidade de incorporar a prática dos Círculos Restaurativos no projeto pedagógico da escola e a inclusão de oficinas de capacitação em comunicação não-violenta aplicada aos Círculos

Restaurativos dentro do espaço de formação de todos os professores para ser um projeto coletivo de escola.

É isso. Pacote fechado!

Melo (2006, p. 649) argumentando a favor dessa filiação entre justiça e educação aponta que,

É nesse sentido ainda que mais se revela potente a parceria entre justiça e educação. A escola, de fato, é o grande espaço de detecção de situações de violência e de denegação de direitos a crianças e adolescentes. É nela também que se apresenta com maior evidência as conseqüências do processo de exclusão social a que é reduzida boa parte da população. É dela, ademais, que se espera a transformação dessa realidade, sem lhe dar o suporte necessário. Situações de violência são comuns e constantes nas escolas e elas, sozinhas, não são capazes de dar conta de problemas que a transcendem. Ao mesmo tempo, é essa mesma escola chamada ao desafio de estimular o juízo crítico e formar crianças e adolescentes para a cidadania. [...] É esse caráter de inclusão social que simbolicamente mais se faz presente nessa parceria [...] sistemas de justiça ou de educação, marcando a possibilidade de emergência de uma cidadania renovada.

A escola como uma grande diagnosticadora desses “riscos futuros em potencial” e para cumprir essa função de salvação, viria então a justiça auxiliar nesse processo da produção do “cidadão”. Eficiência do governo nessa filiação. Mas muitas vezes esses espaços podem produzir situações que agravem ainda mais os conflitos existentes, tais como o caso do head-phone citado anteriormente.

Cambi (1999) retoma o período da modernidade como aquele em que o Estado irá organizar suas funções e racionalizar seus processos também na educação. Mas esses processos estão envoltos por correntes pedagógicas utopistas, as quais falam de um sujeito ideal, de uma pedagogia humanística e um ideal de sociedade justa para a qual a escola deveria trabalhar, o que vemos perpassado nos valores anteriormente analisados.

Foi apenas no século XVII que ocorre o movimento intenso de institucionalização da sociedade e a escola leva isso muito a “sério”, deixando para trás uma cultura humanista dos séculos XV e XVI e investindo fortemente na crença da ciência e da produção. Isso com o objetivo de controle e eliminação e/ou correção da marginalidade, assim como de constituição de uma sociedade com regras bem definidas a partir de metanarrativas como progresso, ciência, razão, trabalho, infância e assim por diante; discursos esses que circulam ainda hoje e produzem efeitos de verdade nas escolas.

Assim, a escola já operando com os saberes da psicologia, busca a regeneração do homem, valor este que hoje está diretamente ligado aos mecanismos da escola

contemporânea, o que nos ajuda a entender essa vontade de identificação e ocupação dos indivíduos perigosos. Psicologia esta que vem aperfeiçoando-se como ciência ao longo dos séculos e que se coloca como um modo de governo fundamentado em um “conhecimento da alma humana”. É daí que irão se instituir o diagnóstico psiquiátrico, os padrões de desenvolvimento, os testes de inteligência, o indivíduo marcado pela norma.

Será no século XVIII que a escola se especializa. A escola para o povo se organiza para dar conta da alfabetização, tornando-se cada vez mais central para o Estado. Torna-se laica, racional, científica, orientada para os valores civis, de um homem bom e são. É nesta época que se define a instituição de classes por idade, a organização do ensino mediante a disciplina e a prática de exames, seguindo as organizações públicas, religiosas e privadas, o que vêm até a atualidade. Institui-se o sistema escolar moderno, com todas as divisões de níveis, organização do tempo, a instrução dada a partir da lógica da explicação, os métodos (partindo do concreto para se chegar no abstrato), livros didáticos, organização espacial e assim por diante. A escola que ainda hoje se faz, com seus sistemas de controle, obviamente que operando de modos diferenciados e é justamente isso que a mim interessa; seus rituais, suas técnicas, a operação das ciências humanas, o desenvolvimento de determinadas experiências de si (CAMBI, 1999).

Não podemos pensar o saber da educação desvinculado do Estado, da economia e de tantos outros saberes para o controle da população. A educação escolar de Estado organiza-se pela demanda do Estado em instruir, moralizar, disciplinarizar e tornar produtíveis os indivíduos. Constitui-se no século XVII extremamente emaranhada a um programa de higienização da população, como uma estratégia de polícia. Estamos falando em uma época de desenvolvimento das fábricas, industrialização e urbanização.

Em seu maior momento de expansão, no século XVIII, a escola veio carregada das aspirações que orientavam a classe burguesa. Ela se tornou pública (do povo) sobre os marcos da busca pela igualdade, liberdade e fraternidade. Os indivíduos deveriam aprender a nova ordem social, política, econômica e industrial, isto é, um determinado modo de conduzir-se. Os conhecimentos dos alunos passaram a ser medidos por testes padronizados e os professores passaram a ser treinados como técnicos. A escola passa a ser uma máquina que fabrica indivíduos dóceis e úteis para a sociedade industrial capitalista a partir da lógica da identidade. Estamos falando de uma escola imanente à modernidade. Até hoje entendida como a instituição que deve dar conta de um mundo que aprendemos a chamar de moderno, baseado na ordem e na “civilização”, com o objetivo de fazer com que os indivíduos saibam

viver em um mesmo espaço, regido por algumas leis e normas (SCHULER, 2004). Para Cambi (1999, p. 399):

A obrigação escolar foi uma característica central na legislação dos Estados modernos, a começar do século XVIII. Obrigação de frequência para todos os cidadãos, pelo menos no nível de escola popular, para atingir justamente aquelas qualidades típicas do cidadão moderno: sentir-se parte de um Estado, reconhecer suas leis, realizar a sua defesa ou a sua prosperidade. A escola elementar dá elementos cognitivos, mas também sociais: instrui socializando.

E segue, acrescentando que:

A gratuidade, já afirmada pelos teóricos mais radicais da instrução do século XVIII, foi um princípio que acompanhou o crescimento da escola, que a colocou a serviço de todos, que a tornou socialmente decisiva para operar um despertar das massas populares e uma verdadeira participação na vida econômica e política.

Seguimos até hoje, de modo muito mais radical, com essa idéia da “escola para todos”, “inclusão de todos na escola”. Uma inclusão que busca transformação para que o indivíduo “caiba” nesse lugar. Para Foucault (1996), a escola deveria ser um espaço onde todos os indivíduos pudessem ter acesso a todos os tipos de discurso, mas, muito pelo contrário, há na escola toda uma seleção, organização e distribuição de certo número de discursos para certos grupos, ou seja, nem todos têm acesso aos mesmos discursos e nem todos são atingidos da mesma maneira por eles. Há todo um controle e distribuição do poder, uma vez que podemos ver o sistema educacional como “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação do discurso, com os saberes e os poderes que ele traz consigo” (Ibidem., p. 44). Dessa forma, Foucault (1996, p. 44-45) nos coloca que:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação dos discursos com seus poderes e seus saberes?

Temos ao longo da história da escola moderna diferentes pensamentos, mas todos trabalhando a partir de um universal. Comenius defendendo a pacificação universal através da educação, de que todos deveriam passar pela escola e de que se poderia ensinar tudo a todos.

Descartes trabalhando com uma razão universal, separando razão e emoção, operando em uma lógica de causa e efeito e apostando em uma neutralidade do saber. Rousseau que com seu Emílio discutia a bondade natural do homem e de uma educação pautada nisso. E Kant, não podendo ficar de fora, o qual atribui à educação a moral como fim e a salvação do ser humano, pelo desenvolvimento da razão. E sobre ele gostaria de me prolongar mais, uma vez que é considerado o pai da pedagogia moderna e aquele que entendia a escola como moralizadora da sociedade. Em sua obra *Sobre a Pedagogia*, Kant (2006, p. 13) afirma que:

Assim, as crianças são mandadas às escolas, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos.

A partir disso, ele segue dizendo que a função da escola é a instrução e a disciplina, parecendo-me que essa é ainda uma questão amplamente debatida na pedagogia. Ao ler Kant, sinto Platão, o cristianismo e o dogma da ciência, unificados para falar da formação do homem universal. O bem está ligado à moralidade e o mal ao não-cumprimento das normas. Sendo assim, tudo é julgado nessa lógica metafísica e a liberdade dos indivíduos deve ser corretamente dirigida, conceito esse que reaparece nas teorias críticas para falar da escola que emancipa, que aparece nos valores citados da Justiça Restaurativa. Sempre educando para um futuro prometido que virá e buscando tirar o sujeito da infância e levá-lo para a vida adulta, racional e livre.

A pedagogia aparece, portanto, como doutrina da educação e a ciência como aquela que serve para nos ajudar a destruir as simples crenças (como se a ciência não fosse, ela mesma, uma crença). O homem universal torna-se medida para todas as coisas. E é somente porque o homem, ele mesmo, tornou-se objeto da ciência, é que a pedagogia pode buscar seu status científico como conhecimento que trata da formação do homem, instituindo-se, assim, mais verdades sobre ele. A escola teria, então, a função de fazer com que as crianças e adolescentes incorporassem normas por meio de uma suposta razão, de uma moral dada, justificando-se a libertação via razão, esta cada vez mais constituindo-se como um imperativo categórico, moral. E a função do aluno seria a de submeter-se a esses mandamentos.

É o pensamento de Kant (2006, p. 76) ainda vivo, aparecendo em muitas das práticas nas escolas. Para ele:

As máximas são deduzidas do próprio homem. Deve-se procurar desde cedo inculcar nas crianças, mediante a cultura moral, a idéia do que é bom ou mal. Se se quer fundar a moralidade, não se deve punir. A moralidade é algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem igualá-la à disciplina. O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade. Até as máximas são leis, mas subjetivas; elas derivam da própria inteligência do homem. Nenhuma transgressão da lei da escola deve ficar impune, mas seja a punição sempre proporcional à culpa.

Esta fala é ótima para ajudar-me a pensar as modificações nas relações de força pelas quais a escola vem passando. Há décadas atrás, a escola dava conta de punir as infrações cometidas no seu interior de um modo mais privado, apoiadas pelos saberes da psicologia com a função de correção. Na contemporaneidade, a escola se ocupa de identificar indivíduos perigosos (em potencial) para tratá-los e restaurá-los, com a condição de que se responsabilizem e cumpram os acordos a partir de valores universais. Como bem pontua Kant, não se trata de punição, mas de moralização, de responsabilização como trazem os manuais da JR.

A escola institui-se com a função da restauração do corpo, assumindo o papel de polícia, tendo no exame talvez sua principal tecnologia de governo. Podem os mecanismos ter se metamorfoseado, mas a lógica segue na ordem da identidade. E como nos diz Kant, o homem “torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até os conceitos do dever e da lei” (2006, p. 95), afirmando que são os homens maus que produzem a criação das leis. Deste modo, acredito que o pensamento de Kant segue circulando pelas práticas escolares, uma vez que marcou a escola e está presente nos discursos contemporâneos sobre a mesma. Primeiro a função da disciplina e depois a da instrução, dimensões estas difíceis de serem separadas.

Foi exatamente o que trouxe nas falas introdutórias. Muitas práticas nas escolas com essa vontade de controle, tendo o aprendizado de “conteúdos ordenados” um papel secundário (não que este controle não seja um modo de aprendizagem), o que não quer dizer que não podem contribuir para isso. O que quero dizer é que antes de se preocupar com o aprendizado de certos conteúdos, o que está em pauta é a produção de determinadas formas de vida, ou melhor, sendo os modos de ser o conteúdo principal, tendo no controle e, de preferência, na aprendizagem do auto-controle sua questão principal. Ou melhor ainda, o que mais interessa não é o que os alunos estão fazendo com os saberes, mas por meio de quais saberes e técnicas aplicadas sobre si mesmos estão sendo produzidas determinadas formas de subjetivação, em suas relações com a verdade e o poder.

Dessa forma, temos na escola, assim como em outras instituições de confinamento, tais como o hospital, a prisão, entre outras, um controle sobre a organização do tempo, do espaço e dos movimentos, objetivando-se a visibilidade para a utilidade. Todas elas constituem-se para dar conta da produção de um sujeito moderno, disciplinado, útil e produtivo. Controle de cada um e de todos. Contamos aí com toda a especialização dos saberes para esquadrihar o que se desvia da norma, pois como foi trazido no curso de iniciação à Justiça Restaurativa, a norma se trataria do desenvolvimento da civilização, facilitação do convívio, a norma como um modo preventivo à infração à lei. Daí a importância dessa filiação entre educação e justiça, pois entende-se na lógica discursiva da Justiça Restaurativa que combatendo as infrações às normas na escola se estará evitando ou prevendo os riscos futuros, destes jovens transformarem-se em infratores da lei no futuro. Entrelaçamento de norma e lei. E mais, acrescenta que os valores são preponderantes à norma e que a Justiça Restaurativa seria uma atribuição de valor na incidência da norma como função das partes interessadas, quando de um conflito. Valores universais. Valores do humano. A norma é da ordem da moral. Para Foucault (2004d, p. 55):

Todas as grandes máquinas disciplinares: casernas, escolas, oficinas e prisões são máquinas que permitem apreender o indivíduo, saber o que ele é, o que ele faz, o que se pode fazer dele, ou onde é preciso colocá-lo, como situá-lo entre os outros. As ciências humanas também são saberes que permitem conhecer o que os indivíduos são, quem é normal e quem não é, quem é equilibrado e quem não é, quem é apto a fazer o quê, quais são aqueles que é preciso eliminar.

Ao entrar em qualquer escola, percebemos facilmente o quadriculamento dos espaços, a organização das conexões entre as pessoas, sua distribuição, a ocupação de diferentes lugares, buscando a rentabilidade, isolando e localizando os indivíduos. Percebemos o rigor na questão do tempo, para que nem um minuto seja ocioso. Na época da sociedade de produção o objetivo era ensinar a rapidez como virtude e não desperdiçar tempo, pois era necessário produzir. Hoje, essa preocupação com o ócio é diferente, pois há a preocupação de ocupar os alunos para que não tenham tempo de ficar nas ruas, evitando-se que se tornem indivíduos perigosos. Vemos aí os turnos integrais, as atividades extra-curriculares, as escolas abertas aos finais de semana. Com isso não quero dizer que não tenha validade pedagógica esses espaços, mas o ponto é outro. A questão é que esse aumento de tempo na escola tem o foco, além do aprofundamento de estudos, na ocupação dessas crianças para afastá-las do “mal” que cerca a escola. E aqui não tem juízo de valor, apenas estou tentando entender como

a escola vem operando, os papéis que vêm assumindo na atualidade e os modos de subjetivação que estão sendo inventados.

E vou um pouco adiante, pensando nas práticas de segurança que a escola vem se envolvendo, quando se fala nas funções e obrigações da escola, as primeiras questões que aparecem nas falas cotidianas são a inclusão, a socialização, o “resgate da identidade” e, principalmente, tirar essas crianças e jovens das ruas. A questão do ensino, do estudo, do exercício do pensamento aparecem sempre depois, pois parece que se opera com uma naturalização que fala das escolas públicas como um lugar de pouco estudo e que garantir a presença desses indivíduos na escola e longe da violência já seria uma grande coisa. Não estou entrando aqui em juízo de valor, mas pensando nas modificações pela qual a escola vem passando e o que estes deslocamentos estão produzindo nas práticas analisadas.

Comenius, Rousseau, Kant... Precursores de uma escola que se pretendia para todos.

A partir da Revolução Francesa, acentuam-se os processos de tornarem as escolas gratuitas, laicas e obrigatórias, organizadas através de uma razão dada e na crença do progresso, sendo a obrigação essencial formar cidadãos fiéis às leis do Estado. Busca-se a invenção de um novo povo, vinculado aos valores do capitalismo, a uma consciência civil e a uma “sociedade justa”. Valores esses da Revolução Francesa que podemos ver entrelaçados aos valores postos pela Justiça Restaurativa, uma vez que perpassam por esse entendimento de liberdade, igualdade e fraternidade, sendo o conceito de unidade talvez o que os amarraria entre si.

Cria-se a massa e, conseqüentemente, mecanismos para seu controle, sendo o principal deles a educação escolar de estado. Nos anos oitocentos e novecentos a escola torna-se central na vida social e incumbida de rearticular a própria sociedade. Assim, a escola busca tomar conta da maior parte do tempo dos indivíduos que por ela passam e da maior parte possível da sociedade. Ao longo da história tivemos a “inclusão” das mulheres, das pessoas com deficiência, das “minorias culturais” e agora vivemos a era da inclusão também do ditos “indivíduos perigosos em potencial”.

No século XX a escola deve dar conta de instruir, formar, promover convivência social, consciência, moralizar, alimentar, prestar serviço de assistência social e médica, preparar para o trabalho, profissionalizar os sujeitos, resgatar da criminalidade, ocupando-os o máximo de tempo possível. Assim, a escola como maquinaria do “todos”.

Temos, a partir disso, no século XX, as pedagogias ativistas, marxistas, para falar em nome do povo e emancipá-lo, o que marca ainda uma visão burguesa, pois traz uma concepção paternalista de que os ilustrados deverão libertar os ignorantes, para se alcançar,

então, a verdade, conforme o valor de empoderamento trazido pela Justiça Restaurativa. Segue na lógica de quatro séculos atrás, de uma educação voltada para formar cidadãos, coordenados pelo Estado, buscando, então, uma verdade, como que desprovida de relações de poder.

Hoje, ao menos no Brasil, falamos da universalização do Ensino Fundamental que não está tão universalizado assim e de uma alfabetização de massa que também não chega nem perto das metas pré-estabelecidas. Em qualquer escola que entrarmos hoje ouviremos que ela está em crise. As falas mais comuns de professores e especialistas da área apontam para uma “crise de identidade” da escola, pois não se sabe ao certo qual é sua função, uma vez que tem acumulado uma série delas. Mais uma vez, a identidade...

Contemporaneamente vivemos uma crise das instituições disciplinares, todavia, os ideais de “identidade” e “verdade” seguem norteando os programas e ações nas escolas, lembrando-nos que as mesmas mantêm o ideal kantiano de educação, o qual é essencialmente platônico: produção de sujeitos disciplinados, formados em uma moral e uma razão tida como universais, organizadas a partir de uma identidade, buscando erradicar desse espaço e/ou corrigir aqueles indivíduos errantes, que transgridem esses modelos. Assim, segundo Veiga-Neto (2000, p. 182):

[...] aquilo que está em jogo não é apenas examinar as transformações históricas e escolares – e suas interpretações e implicações –; mais do que isso, [...] trata-se de levar em consideração que o declarado projeto iluminista de escolarização única/igualitária, universal e obrigatória, está se revelando uma impossibilidade histórica na medida em que ele se insere na lógica da própria Modernidade, uma lógica ambígua que está implicada, per se, tanto com a domesticação da diferença quanto com o diferencialismo e a desigualdade e, por conseqüência, com a exclusão.

E o que se vive hoje é um discurso da “escola para todos”, “todos na escola”, “escola inclusiva”, “escola que protege”, que “humaniza” e por aí vai. Processo de normalização que passa por diferentes instituições, saberes e especialistas para tornar a criança ou adolescente civilizáveis para habitar o espaço da escola e evitar que se transforme em um indivíduo perigoso. Essa norma tem um valor; é um esquadro.

Quando falamos em inclusão de todos na escola, já estamos dizendo que ela é um espaço que deixa alguns de fora. Em sua constituição, foi pensada para a massa operária, para a produção de sujeitos para o futuro. Hoje, para além disso, dá conta de crianças e adolescentes que há pouco estavam fora dela: os extremamente miseráveis, moradores de

favelas, indivíduos com deficiências, crianças e adolescentes infratores, entre outros. Estes não pertenciam a este projeto ou, ao menos, não foi para eles que a escola foi feita.

Se for tão óbvio que todos devem estar na escola, porque tantas políticas públicas, mídia e diversas ações para esta convocação de todos na escola, de correção dos “perigosos em potencial”? De que modo estas questões tornaram-se problemas a serem resolvidos? E de que modos esses discursos que hoje circulam produzem a crença da salvação desses indivíduos tidos como o outro da identidade?

Estamos em uma lógica de “inclusão” no sentido de aproximar esse estranho, mantê-lo sob vigilância, mas sempre a uma distância segura. Incluir para conhecer e melhor governar. Mas muitos ainda não “cabem”. Se hoje vivemos uma crise das instituições de confinamento, como podemos pensar em relação às escolas?

Uma questão que postulo ser importante para pensar esta “crise” é a de que não há uma escola e um mundo “lá fora”. O que há é uma relação de imanência entre escola e sociedade. E a escola não tem como dar respostas a esse mundo ou preparar as gerações futuras, se não sabemos como será esse futuro e que ele não será o mesmo para todos. O que interessa é pensar como nesse momento a escola está se agregando com outros saberes e instituições para dar conta da “segurança”, garantindo sua função disciplinar em um momento em que esta lógica está se modificando, mesclando mecanismos de soberania, disciplina, regulamentação e controle. E mais, um funcionamento que busca cada vez mais a autodisciplina, o que é a função última da disciplina: o auto-governo; eficaz e econômico, pois não serão mais necessários equipamentos de controle o tempo todo, pois a vigilância foi introjetada e o indivíduo se auto-controla. O tribunal está dentro de nós.

Retomo Foucault quando trata da sociedade de normalização, como aquela que articula a disciplina e a regulamentação para pensar a sociedade contemporânea na qual todos vigiam a todos, a partir de um discurso muito forte de segurança. Neste contexto, a escola também tem sofrido alguns deslocamentos, tais como tomar para si a ocupação de “indivíduos perigosos em potencial” e outros modos de controle se operam. Assim, falamos de novas filiações, outras produções de sentido, outros modos de aprender a relacionar-se consigo mesmo nesse “grande olho generalizado”.

Alunos são postos a serem investigados, a fronteira entre o público e o privado é extremamente tênue, no qual o poder da norma é maximizado de modo cada vez mais invisível, estabelecendo e fixando modos de existência. Vivemos em um panóptico generalizado, pois as instituições de confinamento estão se reorganizando constantemente para dar conta de uma demanda infinita em um sistema finito.

Temos o crescimento da miséria, das favelas e do tráfico de drogas. Temos tiroteio quase todas as semanas perto das escolas, ao redor das escolas, senão dentro das mesmas. Temos “toque de recolhida” por traficantes, aulas suspensas e professores, pais e alunos apavorados. E grudado nisso temos turno integral, escolas abertas aos finais de semana para tentar reter o máximo do tempo esses indivíduos dentro das escolas. Escola e saberes jurídicos unem-se na tentativa de dar conta desta “demanda”, com as práticas restaurativas nas escolas, na busca de sair da simples punição, investindo-se na lógica da responsabilização e do acordo. Sujeitos cumpridores. Como diz a GM quando perguntada dessa junção de educação e justiça: “eu acho ótimo, pois vivemos na educação um momento de constantes quebras de limites, produzida pela lógica do 'não dá nada' e devemos criar mecanismos e condições para que se consiga resgatar os bons valores e que estes meios oportunizem a conscientização”. E acrescenta dizendo que a JR “[...] diminui a probabilidade de eu reincidir numa infração”.

Por isso, busco analisar nas práticas investigadas o entrelaçamento do saber pedagógico e jurídico na produção de determinadas tecnologias de si, nas quais os indivíduos são postos para experimentar a si mesmos em determinados domínios morais, escavando possibilidades de resistência. Analisar esse borrar de fronteiras entre esses discursos a partir das tecnologias de captura e controle que estão se operando, sendo o Círculo Restaurativo uma fortíssima tecnologia penso se fazer tarefa importante nesse momento. As práticas pedagógicas estão se transformando e a administração do eu vem se dando por meio de estratégias que penso merecem ser estudadas.

Estratégias jurídico-escolares com a fala de inclusão. Gostaria aqui de mais uma vez demorar-me em um conceito, pois se faz discussão forte nessa tese: a idéia da escola como a grande panacéia, como inclusão.

Conta a mitologia grega que Asclépio (Esculápio) era o deus da saúde, da medicina e que foi salvo pelo pai, Apolo (Sol), sendo fruto dos amores terrenos de Apolo, que o salvou do ventre mesmo de sua mãe (Coronis), quando seu corpo estava quase sendo queimado, tendo aí o significado da vitória da vida sobre a morte. Durante sua juventude, Asclépio foi educado por Quíron, que lhe ensinou a arte da cura, rapidamente superando seu mestre. Um dia uma serpente enrolou-se na vara que segurava e Asclépio a matou, sendo que uma segunda serpente apareceu, a qual trazia em sua boca uma planta, com a qual ressuscitou o animal supostamente morto. Este acontecido foi uma revelação para Asclépio, sendo a serpente enrolada em uma vara até hoje símbolo da medicina. Com a serpente sagrada, passou a ter um grande poder de cura, inclusive o de ressuscitar os mortos, o que irritou Zeus, que o fulminou.

Ele teve duas filhas: Hígia (de onde deriva a palavra higiene), a qual representava a saúde pela prática de hábitos moderados e dieta adequada e Panacéia, que significa terapêutica, o tratamento para doenças. Panacéia, provindo do grego *panakeia*, e para o latim, decorre o vocábulo *panacea*, o qual significa “remédio para todos os males ou doenças”. Panacéia ficou, então, ligada à arte de curar, às práticas médicas modernas, aos hospitais. E como não relacionar às práticas escolares a essa busca por uma cura universal? Essa busca pela salvação de todos? Pela inclusão?

E mais do que isso, Asclépio significa “cortar”, o que pode nos levar a pensar na cura pelo corte. Racismo de estado, no qual a defesa, a salvação vem pelo “corte”. Do corte entre o que fica e o que vai fora, entre o que é saudável e o que é patológico, entre o que é bom e o que é mau, entre o normal e o anormal, entre o ensinável e o incorrigível, entre vítima e ofensor. Higienização e cura da sociedade, do “todos”, através da “inclusão” na escola.

Uma “inclusão” produzida por diferentes relações de poder, saber e experiências de si, atravessadas por saberes das ciências humanas, das ciências jurídicas, por mecanismos escolares de exame. Práticas normalizadoras que colocam os indivíduos a experimentarem a si mesmos em um determinado domínio moral. Estar incluído, neste sentido, poderia significar muitas coisas: estar normalizado, estar disciplinarizado, estar regulamentado, estar cooperando com as malhas institucionais. E, principalmente, não ser um perigo para a sociedade.

Inclusão como esse dispositivo escolar de trazer para perto o indivíduo que se encontra fora da ordem, para que se organize um saber a seu respeito, para que se possa geri-lo dentro de uma dada norma, evitando-se com isso os riscos que o mesmo apresentaria se estivesse longe. Inclusão para o esquadrinhamento, restauração, normalização. Conforme um dos professores entrevistados, “a Justiça Restaurativa visa à inclusão social, visa à superação da violência, visa à humanização, à educação por um convívio digno, educado, justo”. Novamente o humano educado, justo, bom, moral, com uma identidade bem fixada.

Portanto, como a mim interessa analisar esse processo todo como sintoma do nosso tempo, coloco-me para olhar para as questões de inclusão e exclusão por meio do conceito de diferença, uma vez que quando falamos de inclusão estamos remetendo à identidade.

E mesmo assim, não teríamos como falar em alguém que estaria totalmente incluído em algum lugar e outro que estaria totalmente excluído, pois as relações de força circulam e produzem diferentes lugares no discurso. Como nos traz Skliar (2003, p. 93) “o excluído é somente um produto da impossibilidade de integração. Não é um sujeito, é um dado. É a negação do estar dentro que serve, ao mesmo tempo, como uma afirmação desse *espaço*

dentro”, ou seja, dessa escola tal como está posta, desse suposto “eu”. Para Skliar (2003, p. 94),

A relação exclusão/inclusão é, à primeira vista, uma das mais típicas representações espaciais, territoriais a partir da qual foi exercida uma pressão sistemática para organizar o mundo (e a cultura, e a educação, e a política etc.); há indivíduos que estão *fora* do mapa (o *outro excluído*), o que supõe necessariamente a existência de indivíduos *dentro* desse mapa (o *outro incluído* que é, na verdade, um *eu mesmo incluído*).

Trata-se de um modo de funcionamento, no qual o sujeito e a identidade não estão em cheque, estão dados nessa geografia do poder. Mapa esse que não passa de uma invenção, uma fabricação.

A inclusão e a exclusão podem ser pensadas com Foucault (2001) como fazendo parte de uma mesma matriz de poder, ou seja, ambos como sub-produtos do racismo de estado, de governar o outro, de uma lógica de controle da população. Foucault (2001) analisou essas relações entre inclusão e exclusão em se tratando dos encaminhamentos dados aos leprosos e aos doentes da peste. Ambos mecanismos de domínio, seja “excluindo” para longe, tomando distância, tal como os leprosários, seja “incluindo” em práticas de inspeção e dados quadriculados, como no caso da peste no séc. XIV, trazendo para perto para melhor conhecer e governar. A lepra pedindo distância e isolamento; a peste o esquadrinha do tempo e do espaço, governando os menores movimentos. A proveniência desses conceitos é “esquecida”, tal como nos falava Nietzsche do esquecimento, e o conceito de inclusão é tratado usualmente como “bom” e “isento de relações de poder”, isto é, colocado para funcionar em uma lógica metafísica.

O próprio termo “inclusão” pode ser lido como “fechar por dentro”, o que nos leva a pensar em fixação a uma identidade, a uma norma, amarrando o indivíduo a ele mesmo, a sua suposta interioridade, a sua suposta “humanidade”, tão proclamada nas falas das entrevistas e nos valores da JR, principalmente no valor “esperança” que lida com a redenção.

Por isso talvez o conceito que mais nos ajude a pensar seja o de diferença, que não significa diversidade ou variação humana. A diferença rompe com a identidade, com esse centro fixo ao redor do qual tudo deveria girar, com a narração do “outro” tendo como referência ainda um modelo identitário. Rompe com esse conceito de identidade inventado em diferentes ciências humanas, médicas e jurídicas, o qual seria conectado ao Estado, estando

sob o jugo de suas leis e normas. Rompe com essa identidade do cidadão, trabalhador, empregado, consumidor, normalizado.

A diferença, assim, não é o outro da identidade, não é refém da expressividade do mesmo, mas diferença. Somos todos diferença, uns em relação aos outros, abrindo-se aí uma possibilidade de mexermos em uma educação que quer produzir mesmidades, pois vivemos infinitos modos de estar neste mundo.

Diferença para este pensamento trata de movimentos de diferenciação, processo sempre constante e infinito de singularização. É neste sentido que Deleuze (1998) fala do direito à diferença, à transformação, à metamorfose. Daí a potência em se questionar modos de se fazer educação pautadas pela produção de mesmidades.

A diferença rompe com a necessidade desta relação de modelo e cópia instaurada pelo platonismo e pelo cristianismo, uma vez que se trabalha sem recorrer a modelos referenciais. Fala-se de uma imagem sem semelhança, sem modelo. Não temos uma definição originária a qual permitiria esta divisão entre modelo e cópia. A invenção do modelo permite a repetição e, nesta lógica, somos sempre submetidos a esse jogo da semelhança, em que o múltiplo é submetido à unidade de um modelo. Assim, o sujeito tem uma história, é inventado, é uma ficção, um efeito, uma posição, um lugar no discurso. Não há interioridade. Há inscrições. Como nos dizia Nietzsche (2006), não há o sujeito, apenas a ação. Os valores com os quais operamos tem uma história e a sua universalidade é mais uma invenção desse mundo. O velho filósofo novamente traz que *a verdade é uma invenção que esqueceu que o é*.

Conforme Deleuze (2006, p. 16), “queremos pensar a diferença em si mesma e a relação da diferença com o diferente, independente das formas de representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo”. E acrescenta: “conceito de diferença sem negação, precisamente porque a diferença, não sendo subordinada ao idêntico, não iria ou 'não teria que ir' até a oposição e a contradição”. Isso significa subverter as cópias, os modelos. Coloca-se na contramão do platonismo, do cristianismo, em que a diferença é ainda submetida ao mesmo e ao uno, a um fundamento, exposta como um negativo. Assim, significaria a partir disso “recusar o primado original sobre a cópia, de um modelo sobre a imagem. [...] Quando a identidade das coisas é dissolvida, o ser escapa atinge a univocidade e se põe a girar em torno da diferença” (DELEUZE, 2006, p. 106). Trata-se dos simulacros, por isso (Ibidem., p. 109):

[...] não devemos entender uma simples imitação, mas sobretudo o ato pelo qual a própria idéia de um modelo ou de uma posição privilegiada é contestada, subvertida. O simulacro é a instância que compreende uma diferença em si, [...] toda semelhança

tendo sido abolida, sem que se possa, por conseguinte, indicar a existência de um original e de uma cópia.

Nesse sentido, ainda uma outra professora questiona o conceito de inclusão, trazendo que “aí eu questiono a inclusão, porque essa escola não é para ele, não digo essa. As escolas da forma que ela trabalha ela nunca vai incluir este menino, [...], ela não consegue”, argumentando no sentido que as escolas espremam os indivíduos para entrar e que muitas vezes eles seguem “não cabendo”.

A partir de todas estas discussões, para mim emerge uma escola pública, constituída nas veias da necessidade de disciplinarizar os corpos e controlar a população. Um espaço para tratar esses indivíduos para que não se tornem um perigo para a sociedade no futuro, para que aprendam a respeitar as leis e as normas. E essa preocupação é ainda maior em se tratando da população economicamente mais carente, a qual se encontra nas escolas públicas do nosso país. E hoje, estes mecanismos se atualizam, estes cortes se atualizam, tomando a escola um lugar central de regulação desses corpos escolares, que são também corpos da medicina, dos mecanismos jurídicos, assistenciais, entre outros, os quais deverão ter o seu lugar, que agora também é o da escola, mas em um certo esquadramento neste lugar de ser. Mecanismos estes que nos ensinam quem somos nós e quem são os outros.

Nunca se falou tanto de que “todos” devem estar na escola. E mais, de que a escola seria a grande salvação para esse todos, através do que se tem chamado de “inclusão”, essa inclusão significando tornar os indivíduos que ali estão governáveis neste espaço, hóspedes da escola, uma vez que se permite que ali permaneçam, se seguirem as regras, se cumprirem seus acordos. E para aqueles que não estão cumprindo, inicia-se o processo todo de novo; toda a rede é armada novamente para sua restauração. A norma compreende o normal e o anormal; o anormal não está fora dela, pelo contrário, é previsto e já se tem uma série de estratégias para torná-lo o mais próximo possível do normal. Conforme uma das professoras entrevistadas:

A escola nunca foi tão, eu não sei dizer se democrática, porque nunca se atendeu uma massa tão grande de pessoas. E com certeza até de uma certa maneira havia uma exclusão dessas pessoas, eles realmente não estavam trinta anos atrás dentro da escola e hoje eles estão lá e a gente faz um movimento que é para que eles permaneçam lá, então eu acho que esse é um diferencial.

Retorno a dizer que isso não significa que não desejo que diferentes indivíduos tenham acesso à educação escolarizada, mas aqui procuro investigar com inspiração genealógica a

constituição da escola como lugar de salvação desses sujeitos que não estariam “incluídos”, e aqui já podemos questionar: incluídos onde? Na norma? Que sentido atribuímos ao dentro e ao fora? A partir de quando o “todos” passa a interessar? E mais do que isso, quais são as experiências de si que estes indivíduos são postos a experimentar no espaço escolar, atravessados por todas estas estratégias que buscam “incluir-lo” e colocá-lo neste lugar de sujeito em processo de inclusão?

A educação escolar é colocada como obrigatória. Somos obrigados a ser “educados” pela escola. E aí temos discursos pedagógicos encharcados de “libertação”, “emancipação”, “conscientização”, como se houvesse um lugar puro de relações de poder, mais ou menos como o paraíso cristão, a ser alcançado e isso se daria através da educação escolarizada, questão tão reforçada pelos valores da Justiça Restaurativa. Trata-se do bem e do mal. A JR pode até desmanchar outras identidades, mas a questão do bem e do mal não desmancha, como fica evidenciado na fala de uma das professoras: “[...] a gente conversa que tem que acolher quem faz o bem e quem faz o mal”.

Na obra *Os anormais*, Foucault (2001) discorre sobre a produção da norma, dos indivíduos anormais e perigosos. Ele cita três figuras, sendo uma delas a que a mim interessa em particular: os incorrigíveis, sendo aqueles sobre os quais se voltarão as estratégias de correção do corpo, ficando entre os mecanismos médicos e jurídicos, em práticas disciplinares. Figura que aparece no século XVIII no exercício mesmo das instituições de confinamento e suas técnicas de disciplinamento, tais como as escolas, já na lógica da população. Aquele que escapa não mais da soberania da lei, mas da norma e daí decorrem saberes para lidar com estas irregularidades. Esta figura do incorrigível é herdeira do monstro humano, sendo este último, aquele que infringiria as leis da natureza e da sociedade, ou seja, como uma perturbação biológica e ao nível da interdição.

Esta figura do anormal se coloca atravessada pelo poder disciplinar e pelo biopoder, em práticas que buscam “incluir-lo”. Um domínio, o da norma, que surge a partir de saberes da biologia que realizavam comparações em relação à espécie, marcando a normalidade e a anormalidade conforme o desvio da regra estabelecida para a sua espécie. Esse conceito será mais adiante utilizado pelas ciências humanas, fortemente pelo saber psiquiátrico, o qual contribuiu e muito para esta produção, sendo que todas as condutas ao longo do tempo passam a ser enquadradas neste tipo de saber. Alia-se a isso o saber jurídico, cruzando-se a questão da loucura e do crime. Isso não significa dizer que não exista a criminalidade, a loucura etc., mas que os diferentes modos de governo desses indivíduos foram

importantíssimos em como se tomaram esses indivíduos como objeto de conhecimento para as ciências e para si mesmos. E hoje passando também pela escola. O controle pela norma.

A normalização, então, como esse quadriculamento detalhado de cada um, em que se compara os indivíduos entre si a partir da norma estabelecida para eles, marcando os normais e os desvios, já instaurando uma série de práticas para essa correção. Trata-se de um modo de regulação das condutas, assumidas como dada, natural, universal.

Uma das professoras traz que: “a escola quando ela foi, assim, se desvencilhando da questão da norma, ela na verdade criou o que a gente poderia chamar ou de um caos, porque nem os alunos e nem os professores sabem mais como agir”. E a JR se coloca nesse lugar de apoiar a escola para exercer melhor esse controle da norma, pois como essa mesma professora acrescenta:

[...] quando rompe com a regra é preciso que aconteça alguma coisa. [...] mas numa maneira geral não há muitas normas e as crianças não sabem como agir. [...] As crianças estão passando por um processo de educação e elas precisam sim passar por uma aculturação e elas precisam sim aprender a norma, só que hoje a escola não dá tanta ênfase a essa aprendizagem da norma, ou talvez dessa norma como a gente gostaria de ver, não sei também. Por que embora a escola seja rígida, é uma rigidez permissiva às vezes. Embora as crianças estejam ali quadriculadas naqueles horários, espaços, há um descontrole às vezes [...].

Eu discordo deste posicionamento, pois acho que as crianças aprendem muito bem as normas na escola, ou a maioria delas, e mais uma coisa fica dita nessa citação: a norma é feita pela adultez para as crianças e adolescentes que não conseguiriam se organizar sem isso. E mais, essa citação traz uma vontade de controle total das crianças na escola, pois seria essa uma de suas funções, argumentando mais adiante que a proteção seria uma de suas funções e que a escola seria um lugar protegido. Qual o sentido de proteção neste contexto? A vida escorre e corre por fora.

Como diz Skliar (2003), antes que perguntarmos quem são esses “outros”, deveríamos discutir sobre essa pergunta sobre o outro, essa vontade de identificação. Como mesmo diz (Ibidem, p. 29):

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo

novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonante e sepulcral.

Como não tornar esse outro refém da expressividade da mesmidade quando a política é de narrar o outro tendo a si próprio como normal e o outro como maléfico? Nomeamos sua carência para melhor governar. A norma aplicada a todos. Práticas binárias. Práticas divisoras. Identidades. Inclusão.

Corpos escolares em um sistema de educação formal, passando pelos mecanismos jurídicos, mas dentro da escola, com o objetivo de seu utilizar tais mecanismos para “incluí-lo” na escola, uma vez que por aí se daria a sua correção, através do discurso de perigo social, de segurança, de defesa da sociedade. Tratar-se-ia deste corpo corrigido, a corrigir. Algo da ordem da cura, da correção, de consertar uma deformidade, de engessar os pedaços que se partiram em uma unidade fixada. Para Foucault (2004c, p. 22), “a punição não terá então por finalidade punir um sujeito de direito que terá voluntariamente infringido a lei; ela terá o papel de diminuir, na medida do possível – seja pela eliminação, pela exclusão, por restrições diversas, ou ainda por medidas terapêuticas -, o risco de criminalidade representado pelo indivíduo em questão”. É isto que está em questão nas práticas restaurativas nas escolas: muito mais o controle do que a punição.

Função de domínio e terapêutica da escola, perpassada por todos estes outros saberes e instituições, na qual o sujeito responde muito mais pelo seu “modo de ser”, do que necessariamente por seu ato. Daí se articulam uma série de estratégias para que esse sujeito aprenda a se relacionar consigo e com os demais de uma outra forma, a partir de uma determinada moral: a da responsabilização por meio de um acordo formalizado em um Círculo Restaurativo. Como nos traz uma das professoras:

[...] a gente vive em onda, não só na escola, mas também na escola. Então eu acho que há momentos que a gente vive algumas coisas, algumas práticas na escola e algumas estão no topo, e aí depois aquilo... E eu diria que hoje a gente vive essa onda, que é a onda, que é assim: toda vez que se fala em violência se fala em paz. Quando se fala em violência, na verdade o que se espera é a paz [...] Ferramentas práticas para uma pedagogia da justiça [...].

A “onda da vez”, a novidade, o novo mecanismo seria essa filiação recente entre educação e justiça, a qual se embasa no conceito de paz, que nas escolas é vivido como acatamento de ordens; uma “pedagogia da justiça”. Trata-se de inclusão!

3.3 A JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS ESCOLAS DE PORTO ALEGRE

Segundo Morrison (s/d, p. 38), a Justiça Restaurativa vinha se consolidando nos anos 90, sendo que em 1994 uma conselheira escolar introduziu a JR em sua escola na Austrália, pois tinha ouvido sobre o novo enfoque da polícia em se tratando de conflitos envolvendo jovens, por meio de encontros restaurativos com grupos familiares que estava acontecendo na Nova Zelândia. Conforme a autora, “desde então, o uso de encontros de justiça restaurativa nas escolas tem se desenvolvido em muitos países, para abordar uma gama de comportamentos diferentes”. O que está em questão são os comportamentos “diferentes”, trata-se como a autora mesma diz dos “padrões de comportamento”, “cidadão produtivo” e que tudo isso requereria a necessidade de “inclusão”. Termina dizendo que “a justiça restaurativa e a regulamentação responsiva promovem a resiliência e a responsabilidade na comunidade escolar pela regulamentação responsiva das relações, pela administração da vergonha e gerenciamento da identidade” (Ibidem, s/d, p. 52). Trata-se de uma filiação entre justiça e educação em que a identidade está em questão e precisa agora ser gerenciada conforme uma série de valores e princípios, tais como a vergonha, a responsabilização, entre outros. Trata-se mais uma vez da identidade. Uma identidade justa, incluída, pronta para fazer acordos.

Uma das professoras diz que a JR na escola se coloca como uma alternativa quando o conflito já está deflagrado, uma ação de violência e que esta busca humanizar a escola e educar para valores, argumentando que o mesmo causaria um encharcamento de cultura de paz na escola, e isso se dando por meio de um, segundo esta professora, “conectar-se com a humanidade do outro”, para sermos felizes após o conflito, trazendo a violência como um desrespeito ao outro, como uma violação.

Uma professora integrante de uma das escolas piloto do projeto disse no curso de iniciação à JR que a sua foi escolhida em função de freqüentes invasões na escola e violência na comunidade na qual a mesma está localizada e que, a partir disso, implementaram um núcleo de JR e Protagonismo Juvenil junto aos representantes das turmas, a fim de difundirem os valores da JR pela escola e comunidade, argumentando que na escola há mais possibilidade de barrar a violência e a agressividade. O que já estaria dando resultado, pois elas teriam muitas brigas nos recreios (espaço menos vigiado) e agora isso teria melhorado. Capilarização da moral.

Outra professora no mesmo curso trouxe que a JR é uma contribuição metodológica para que os professores possam resolver essas questões sem chegar ao judiciário: trata-se novamente aqui da prevenção de riscos futuros. Penso que uma possibilidade de análise pode se dar no sentido de que este projeto diz tratar das questões de resolução de conflitos, envolvendo crianças e adolescentes, mas de antemão coloca essa condição de infracionalidade nas crianças e nos adolescentes, ficando a adultez resguardada.

Ainda uma outra professora traz em sua entrevista que:

[...] eu até acho que a escola sempre deu conta, porque antes de ir essa idéia da Justiça Restaurativa, em princípio a escola teve sempre uma atitude restaurativa, porque a escola [...] é talvez uma das poucas instituições que sempre juntou quem causou o dano e quem sofreu o dano frente a frente. Então, já assim, a escola, a gente tem essa atitude de chamar as duas pessoas e de tentar dali pra frente construir alguma coisa. [...] é uma nova organização da norma na sociedade.

Fica evidenciado nessa prática discursiva que a JR captura alguma coisa que de certo modo a escola já fazia e organiza, como mesmo diz a citação, segundo um outra forma, agora com uma metodologia fechada.

Segundo Aginsky et all (2008a), no período de 2005-2007 ocorreram 104 procedimentos restaurativos nas escolas de Porto Alegre. E acrescenta dizendo que segundo Declaração da ONU, recomenda-se a utilização de meios extrajudiciários, tais como as escolas, para a resolução de disputas (AGUINSKY, 2008b).

Conforme Grossi (2008), a qual desenvolveu uma pesquisa junto a um grupo em uma instituição de ensino superior, especificamente, sobre a atuação da JR nas escolas, traz que desde 2005 atividades esparsas vinham implantando a difusão de cultura de paz e das práticas restaurativas nas escolas de Porto Alegre. A partir de 2007, o Projeto Justiça para o Século 21 implanta os Círculos Restaurativos nas escolas, sempre com acompanhamento de pesquisa pela instituição de ensino superior que realiza o trabalho de pesquisa, sendo quatro escolas pilotos.

Nesse sentido, todas as escolas de POA foram convidadas a integrarem o projeto piloto, tendo alguns critérios para a participação, tais como: alto índice de conflitos judicializados na escola; interesse em desenvolver círculos de paz e ser multiplicador de práticas restaurativas na escola; ter carga horária docente para a capacitação e feitura dos CR na escola, entre outros. Em abril de 2007, dez escolas compareceram entre estaduais, municipais e privadas, sendo quatro escolas selecionadas: uma municipal, duas estaduais e

uma privada, como já dito anteriormente, com o objetivo de trabalhar com a cultura de paz e práticas restaurativas na escola. Após essa seleção, 21 representantes destas quatro escolas passaram por um processo de capacitação e as ações começaram nas mesmas com um encontro de sensibilização, uma vez que segundo essa pesquisa, os professores consideram de extrema importância essa discussão sobre indisciplina na escola. Segundo esses professores os fatores que motivariam as agressões neste espaço seriam: personalidade, caráter (79,3%); status, modelo social (38%); racismo, intolerância (33, 8%); gênero (23,9%); outros fatores (9,9%) e quase não há agressões (5,3%) (GROSSI, 2008).

Essa última fala nos aponta para uma possibilidade de análise, pois a principal causa das agressões seriam a “personalidade”, o “caráter”, ou seja, a violência está no sujeito, a infracionalidade depositada no aluno. Além desse dado, esta pesquisa realizou todo um outro esquadrinhamento, perguntando o local de maior agressão na escola e a sala de aula tem sido o principal lugar das agressões (GROSSI, 2008).

Além dos professores, os alunos foram pesquisados quanto ao seu sentimento de irem para a escola e muitos deles responderam que não se sentem bem na escola e colocou-se esse medo em percentual: medo dos colegas (12,8%); não admitem o porquê (10%); medo dos professores (8,9%) e medo das tarefas de sala de aula (5%). Bem, essa pesquisa mostra para além dos conflitos entre os alunos, trazendo o medo dos professores e das atividades em sala de aula, mas nas práticas analisadas da Justiça Restaurativa nas escolas, somente os conflitos entre os alunos estão sendo “trabalhados”, e sempre o aluno indo como ofensor para o Círculo Restaurativo. Digo novamente: a aduleza protegida.

Seguindo com essa mesma pesquisa realizada em instituição de ensino superior, as formas dos professores resolverem os conflitos em sala de aula seriam: expulsar o aluno de sala de aula, conversar com o aluno em particular, colocar o aluno à parte do resto da turma, encaminhar ao SOE/Direção ou ignorar o fato. São diferentes modos de tratamento dessas situações e sem entrar no mérito de serem “boas” ou “ruins”, há na escola diferentes tratamentos para diferentes situações, professores, alunos etc., e o que me parece que a JR vem mostrar é que o Círculo Restaurativo seria um modo mais “humano”, mais “democrático” de se lidar com essas situações (GROSSI, 2008). De que humano estamos falando?

Ainda esta pesquisa traz que cada escola iniciou o projeto de um modo, com reuniões com as comunidades, com a fabricação de jornais, círculos de paz, grupos de estudos, oficinas de práticas restaurativas simulando a realização de CR e a difusão do que se chama cultura de

paz com a abordagem da Comunicação Não Violenta, trazendo como reflexão que (Ibidem, p. 82):

Fazer Justiça Restaurativa é escolher um caminho, no qual se prescinde das acusações, das punições e dos juízos de valor para possibilitar uma verdadeira escuta. Cada pessoa envolvida no conflito apresenta o seu ponto de vista, e os que escutam traduzem o que foi expresso em uma circularidade tal que permite, ao final, que todos se sintam compreendidos. Assim, de modo dialógico, definem o que precisa ser feito para se chegar a um acordo.

Essa prática discursiva nos traz que há a possibilidade de uma totalidade: “a” escuta, todos são compreendidos e o modo de se fazer justiça passa necessariamente pela feitura de um acordo, produzido para dar conta de uma suposta necessidade universal, a qual é elencada, como já dito em análises anteriores, por meio da tradução do coordenador do CR a partir das falas dos sujeitos envolvidos. E ainda, as pessoas não falam de qualquer lugar, já falam assumindo a posição de vítima ou ofensor. Essa pesquisa ainda aponta que, após o projeto, diminuíram os encaminhamentos ao SOE e ao DECA. Em primeiro lugar, gostaria de deixar registrado que avalio como extremamente positiva essa diminuição de encaminhamentos ao DECA, que criminalizam a criança e o adolescente. Todavia, teríamos nós apenas duas opções nesses casos: DECA ou Círculo Restaurativo?

Ainda Ferreira e Oliveira (2008, p. 162), trazem uma construção coletiva de um texto produzido pelos alunos sobre a Justiça Restaurativa:

[...] No corredor térreo, podemos observar alguns valores fundamentais da Justiça Restaurativa: o respeito mútuo que gera confiança e boa fé entre os participantes. Tem também a humildade e a responsabilidade. O dicionário diz que restaurar quer dizer renovar, recuperar. Por isso, eu acho que algumas coisas que não são feitas de acordo com as normas da Escola são motivos para se fazer um Círculo Restaurativo. Entre essas coisas, temos a pichação, as brigas entre os colegas, as brigas com os professores e funcionários, as quebradeiras e danificações de classes e cadeiras, as ofensas às pessoas da família, cometidas através de apelidos ofensivos, de discriminação.

Por meio dessa citação, é possível analisar o quanto os alunos assimilam o discurso da escola e o quanto as falas não são do “sujeito”, mas sintomas. E nessa prática discursiva fica explícito mais uma vez que o Círculo Restaurativo foi feito para os alunos, porque são eles que descumprem as normas da escola, a infracionalidade está mais uma vez neles depositada.

São relações de poder microfísicas, sustentadas por essa filiação entre educação e justiça na produção de efeitos de verdade, tais como os valores tidos como universais, o

humano dado, a verdade dos fatos e, principalmente, nesse sub-capítulo fica dito o quanto essa filiação funciona para a prevenção de riscos futuros como sua condição de existência, produzindo os alunos nesse lugar de infracionalidade.

A partir de todas essas pesquisas realizadas por instituição de ensino superior, fica evidente o quanto os alunos são transformados em casos, os quais são registrados, em que esses dados são inseridos em um sistema maior, transformando-os em estatística, o que se constitui em um fortíssimo mecanismo de controle da população.

A partir disso, então, penso o dispositivo da inclusão escolar de alunos indisciplinados, violentos etc; o discurso da Justiça Restaurativa na escola como o resultado de um processo que se deu, ao menos em Porto Alegre, nos últimos anos, nesse nexo entre educação e justiça que se produziu nas escolas na fabricação desse corpo a ser restaurado, dessa invenção do ser aluno, submetido às normas escolares, do ser aluno indisciplinado submetido às rotinas de correção, que agora assume o caráter de restauração. Falo de um dispositivo concreto da história do presente, fazendo parte aí a identidade de aluno indisciplinado, a ser restaurado, como um elemento moral na produção de modos de subjetivação. O dispositivo da inclusão como um sub-produto do racismo de Estado, operando no controle da população, encerrando o indivíduo dentro de si mesmo, em uma identidade. Daí a atenção aos saberes que constituem a Justiça Restaurativa, tal como os saberes bíblicos, as relações de poder que produzem o modo de lidar com esses alunos, exercendo-se por meio da soberania, disciplina, bio-regulamentação e controle na feitura do Círculo Restaurativo, e as experiências de si que se dão nesse domínio, isto é, os modos pelos quais esses indivíduos reconhecem a si mesmos como sujeitos da restauração, como sujeitos desse dispositivo de normalização. Dispositivo no qual a experiência de si mesmo está em questão para ser transformada.

Ciências humanas e ciências jurídicas, ou seja, a pedagogia e a Justiça Restaurativa unidas na escola pelo poder da norma para o controle da população, com uma crescente intervenção do Estado na vida dos indivíduos, funcionado em uma lógica na qual todos deverão controlar a todos. Essa filiação entre educação e justiça tendo sua condição de existência nesse discurso de segurança, que entrelaça norma e lei, quando entende que prevenir infrações às normas na escola está se prevenindo futuros delitos criminais, sendo o Círculo Restaurativo a tecnologia que dá essa ligadura. Trata-se de relações de poder e saber na escola produzindo modos de subjetivação pautados na lógica em que as identidades precisam ser gerenciadas, em que os indivíduos precisam envergonhar-se e responsabilizar-se. Trata-se de dispositivos que organizam de um certo modo essas relações de força para

uma determinada utilização, objetivando a modificação dos sujeitos em prol da “segurança”, que como nos diz Foucault, está na ordem do Racismo de Estado; segurança de uns contra outros, contra os ditos “perigosos”.

Articulação entre as ciências humanas e as ciências jurídicas nesse policiamento dos saberes que torna verificável a eficiência do processo pelo acordo, sendo aqui os valores morais e a metodologia usadas como critérios de verdade, funcionando a partir de um modelo de humanidade inventado pela modernidade, tomado como medida de si mesmo, um modelo de sujeito que se faz nesses discursos entre a educação e a Justiça Restaurativa. Razão, moral, valores: conceitos dados como naturais, metafísicos.

É nessa experiência escolar da Justiça Restaurativa, desse forte regime de verdade, com esses alunos e nos critérios e códigos aí produzidos que esse discurso se torna possível, por meio de uma lógica platônico-cristã do humano, do bem e da moral. Muitos saberes já circulavam nas escolas, tais como os saberes psi e médicos para lidar com esses alunos tidos como ofensores, indisciplinados e atualmente temos a combinação educação-justiça numa lógica de segurança da população, de restauração e de pacificação como acatamento de ordens. Saberes esses, como da psicologia e da medicina que também perpassam os saberes da JR, com seus conceitos de personalidade, cura, entre outros. São as ciências humanas e jurídicas que circulam nas escolas, tendo filiação com uma lógica cristã e com uma filosofia da identidade, sendo essa mais uma de suas condições de possibilidade.

Modos de subjetivação produzidos em uma sociedade da normalização, na qual o aluno fica sob o escrutínio dessa maquinaria jurídico-escolar, tendo no dispositivo da inclusão um discurso de verdade. Desse processo, modos de ser são fabricados, “eus” são produzidos a partir da lógica da personalidade, do caráter. O eu da restauração, da responsabilização, do acordo, que por meio do mecanismo do exame é fixado a papéis, nesse caso, a ser vítima ou ofensor. Um modo de funcionar como se a “justiça” fosse inscrita na consciência do indivíduo, o que é realmente econômico e eficaz, pois se opera com o fim último das disciplinas: o auto-governo, o auto-controle, em uma liberdade “corretamente” dirigida para a produção de um bom cristão, de um bom cidadão, de um ser produtivo. Ou seja, a paz a serviço das questões de segurança e normalidade, espalhando o controle para além dos muros escolares.

Um modelo de humanidade tornado universal, fabricado em um determinado domínio moral, funcionando com o dispositivo da inclusão, colocando os alunos nesse lugar de infracionalidade como mais uma maneira do racismo se exercer, nesse corte entre o que é bom e o que é ruim e merece ser recuperado, como uma cura, como traz a mitologia. Cura que

opera pelo corte. Saberes que produzem novos rostos para o medo. Dispositivo esse que opera em elementos de conhecimento e mecanismos de coerção na escola, funcionando como discursos verdadeiros; verdadeiros porque morais e científicos, com uma dada metodologia, verificada, calculada. Trazer para perto para melhor conhecer e governar.

Nesse processo, o Círculo Restaurativo, como conhecimento e restauração do aluno que infringe normas escolares, torna-se um saber constituinte das ciências humanas e das ciências jurídicas. São saberes sobre o homem que o tomam como um sujeito universal, como “o humano”, instituindo-o como ser metafísico, representando-o como uma interioridade psicológica ou exterioridade social. E além de recebermos essa identidade, devemos nos esforçar para mantê-la e expressar sua verdade.

Discursos escolares de segurança, resgate de valores, indisciplina, justiça, paz. Discursos verdadeiros são produzidos em relação a isso e os indivíduos são postos a se reconhecerem nesta maquinaria. Crianças e jovens que infringem normas e leis sempre existiram. Todavia, quando estavam na escola, há anos atrás, eram encaminhados de outros modos. O que há de novidade é que a escola, de mãos dadas agora com o judiciário, se põe a restaurar esses corpos perigosos em potencial, indisciplinados, os está reformando dentro da própria escola a partir de uma “aparelhagem de inclusão”. Decorrem daí saberes, discursos funcionando como verdadeiros e modos de ser e existir instaurados, em que o ser aluno é inscrito no saber pedagógico, agora filiado com o saber jurídico. Isso não significa estar de um lado: o lado bom, o lado da escola, o lado dos delinquentes, o lado da violência. Significa analisar como estes corpos estão sendo postos a se relacionarem consigo mesmos nesta maquinaria, que vem produzindo e que é produzida por deslocamentos nas relações de poder e penso que isso seja importante para pensarmos a escola na contemporaneidade, nossas práticas e o que isso vem fabricando; pensando contra o presente, desnaturalizando as evidências.

Por isso, para mim é extremamente importante analisar esses saberes funcionando na escola, com as práticas do Círculo Restaurativo, com suas práticas de confissão pública, com a organização dos acordos; saberes que buscam explicar esse aluno funcionando como indisciplinado, violento e precisando ser curado. Trata-se aqui da dominação da dominação, da violência à violência; pressupõe-se o consenso, o acordo e a isso se dá o nome de paz. Não há progresso no saber, como funciona a lógica da ciência, mas diferentes combinações, de acordo com as condições de possibilidade. São dominações fixadas em rituais, impondo obrigações e direitos, tais como a fala, o acordo, constituindo técnicas e nos constituindo nelas, em que não se pode ocupar dois assentos, ou seja, ou se é vítima ou se é ofensor.

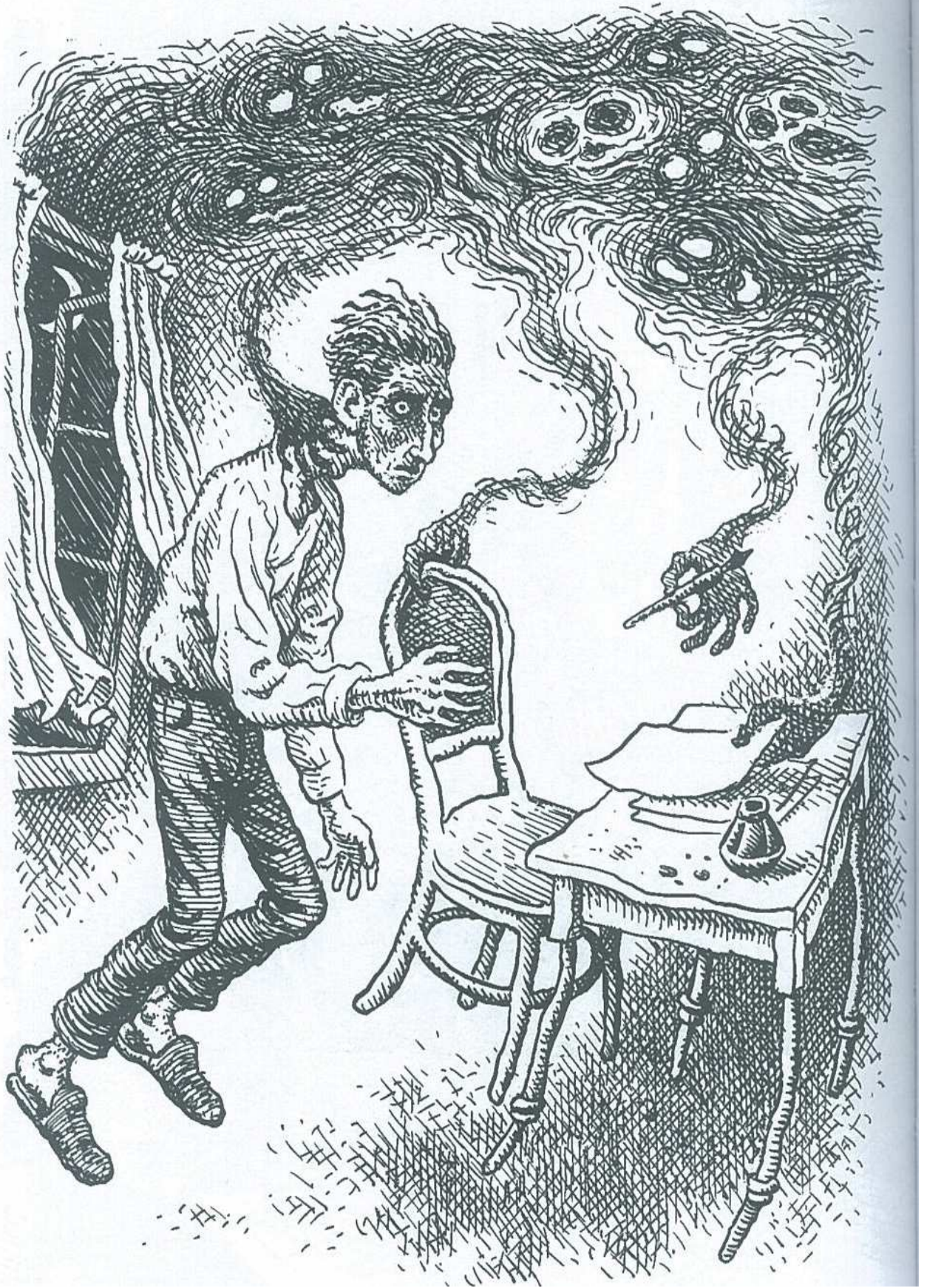
Trata-se da produção desse aluno ofensor de normas, tomado como objeto de conhecimento em relação à inclusão e à justiça, por meio da lógica de valores morais universais, de modos “certos” e “bons” de ser, tendo a questão da segurança e da prevenção de riscos futuros sua condição de existência. A inclusão como uma questão ampla e moral, colada nesse momento com o julgar e mais, o julgar-se a si mesmo. Inclusão em um espaço em que o controle se generaliza, em que todos podem e devem vigiar a todos e, principalmente, a si mesmo. Estar incluído pode ser analisado como não representar um perigo à “sociedade sadia”. Justiça e educação exercendo esse modo do poder se exercer pela normalização, no qual todos são comparados entre si a partir de uma norma estabelecida, buscando recuperar os desviantes da norma, num gerenciamento das identidades infantis e adolescentes, das identidades de ser aluno.

São, exatamente, a junção de técnicas disciplinares e de controle, que tornam possível essa regulação dos corpos e da população via o dispositivo da inclusão na escola, podendo ser pensado como um dispositivo de segurança. Os conhecimentos só existem a partir de condições políticas, sendo que daí se constituem os campos de saber e modos de ser aceitos como bons, normais, naturais. Assim, o CR na escola não é somente o local da restauração, mas também tecnologia de produção, acúmulo e transmissão de saber. E isso tudo verificado pelos peritos, pois vivemos hoje a era dos peritos e nas escolas temos os Coordenadores dos Círculos Restaurativos.

Triagem, intervenção e administração do corpo restaurável. Trata-se da produção de uma sociedade sadia e a norma que se instala é a produzida pelas diferentes ciências humanas em parceria agora com as ciências jurídicas, destacando aqui o dispositivo da “inclusão”, investida de restaurar os “corpos errantes”. Assim, transforma-se o indivíduo em um objeto de determinados saberes e exercícios de poder, produzindo determinadas experiências de si em um dado domínio moral. Assim, para Skliar (2003, p. 199), “por um lado, a *tarefa* de educar se transformou num ato de fabricar mesmidades e aí se deteve, satisfeita consigo mesmo; estabeleceu uma ordem, uma hierarquia de somas e restos, de sujeitos e predicados, de História e histórias, de exclusão e de inclusão, de anjos e réprobos”.

Todavia, as resistências não deixam de se operar, a diferença não cessa em borrar, contestar, subverter essa ordem da identidade. Não se trata de grandes revoluções, mas de micro-ações. O poder, quando toma a vida por objeto, juntamente produz vidas arreadas a esse poder. Como pontua Larrosa (2004b, p. 174),

E, no entanto, dentro ou ao redor das instituições educativas, continuam proliferando os corpos inassimiláveis e/ou resistentes como continuam proliferando as linguagens inassimiláveis e/ou resistentes. Todos aqueles que escapam aos imperativos da biopolítica contemporânea. Todos aqueles que dizem outra coisa que aquilo que deveriam dizer. Todos aqueles que não podemos compreender e com os que não sabemos o que fazer.



4. VEREDITO: A RELAÇÃO CONSIGO MESMO INTIMADA A DEPOR

Hein, tu! Foste intimada! A tua relação contigo mesmo foi intimada a depor. Compareça na mesa central, pois sua memória será recuperada, sua conduta tornada evidente e seu eu restaurado. Hein, tu! Não podes fugir, pois estás presa por dentro! Incluída! A vida sempre escapa.

Neste último capítulo de análise busco trazer, com inspiração genealógica, uma atividade de um trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento, ruminando essa maquinaria jurídico-escolar, funcionando por meio do dispositivo da inclusão com a tecnologia do Círculo Restaurativo na instauração de um bloco de normas e valores em relação aos quais os indivíduos na posição de alunos como “perigosos em potencial” são levados a valorar suas condutas, estabelecer uma verdade sobre si mesmos, nas quais são levados a se reconhecer como sujeito da infracionalidade, da violência, da indisciplina. Enfim, como os indivíduos reconhecem-se como sujeito.

Como nos pontua Foucault (2007c, p. 12),

[...] uma análise dos “jogos de verdade”, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado. Através de quais jogos de verdade o homem se dá seu ser próprio a pensar quando percebe como louco, quando se olha como doente, quando reflete sobre si mesmo como ser vivo, ser falante e ser trabalhador, quando ele se julga e se pune enquanto criminoso?

Como já vimos anteriormente, são as ciências humanas associadas às ciências jurídicas na escola, fundindo-se no Círculo Restaurativo em exercícios do poder soberano, do poder disciplinar, de regulamentação e controle, operando no governo dos corpos e da população.

Assim, experiência de si remete para os modos de relação de cada um consigo mesmo. Experiências essas que são propostas, impostas e trabalhadas em nossas práticas sociais mais cotidianas. Trata-se de modos de existência, de subjetivação; de determinadas relações que aprendemos a exercer conosco mesmo; processo em que a subjetividade é fabricada em relações de poder, saber, assumindo determinados modos de reconhecer a si próprio. Daí a importância de olhar as experiências de si nesta maquinaria jurídico-escolar, por meio do dispositivo da inclusão, se faz discussão forte nesta tese. A partir disso, podemos pensar que somos mais livres do que pensamos, porque o que temos como dado e fixado são produções em um dado momento, as quais podem ser diferentes. Esta tese busca pensar diferente o que está posto e naturalizado e penso que, assim, cumpre seu papel de tese.

São experiências que partem de duas questões essenciais: de um modelo de homem a ser realizado e a escola como aquela que pode realizar tal função. São espaços produzindo modos de subjetivação, como se houvesse uma determinada forma de ética que funcionasse genericamente e que isto regularia uma vida melhor para todos. E esta forma está diretamente ligada ao governo da população, em que essa discussão é tomada como questão moral. Um humano inventado, que somente existe nesses discursos. Para Rose (2001, p. 140),

[...] os seres humanos são interpelados, representados e influenciados *como se fossem eus* de um tipo particular: imbuídos de uma subjetividade individualizada, motivados por ansiedades e aspirações a respeito de sua auto-realização, comprometidos a encontrar suas verdadeiras identidades e a maximizar a autêntica expressão dessas identidades em seus estilos de vida.

Desse modo, procuro analisar a produção dessas experiências de si nessa rede de estratégias nas quais são postos esses “indivíduos perigosos em potencial”, perpassadas por espaços de exame, de confissão e controle, tarefa que se coloca como complexa, uma vez que é difícil problematizar o que se coloca como habitual para nós. Mas é justamente aí que devemos mexer e nos inquietar: com o dito “familiar”. Poder, saber e si; o si como uma relação consigo mesmo. Trata-se de subjetivação tal como um processo e não de “sujeito” tal como uma identidade. A conduta individual é personagem constante posta em funcionamento por diferentes tecnologias do eu.

Em se tratando destas técnicas na constituição de modos de subjetivação, Foucault (1994, p. 1), traz quatro técnicas, sendo que duas interessariam mais: as técnicas de poder que fabricam as condutas e as técnicas de si, como aquelas que,

[...] permite aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade.

Para Ó (2003, p. 05), quando Foucault refere-se às tecnologias do eu, tecnologias de si, está se referindo a um “conjunto de técnicas performativas de poder que incitaram o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma actividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época”. No caso do Círculo Restaurativo, podemos pensar na exposição pública, na confissão, no acordo, entre outras. E acrescenta dizendo que Foucault vai cruzar os domínios da ética e da política, remetendo os conceitos de governamentalidade e tecnologias do eu um para o outro.

É neste cenário que se dá a constituição desse aluno indisciplinado, desse aluno ofensor através de técnicas por meio das quais aprende uma determinada relação consigo mesmo, reconhecendo-se como um determinado tipo de sujeito. E mais, um sujeito que a verdade pode e deve ser conhecida e a todo tempo expressada. Essa população de alunos marcados pela constante necessidade de auto-inspeção. A escola dando conta desses indivíduos perigosos em potencial, agora com a filiação das ciências jurídicas: salvadora das almas infantis e adolescentes, em uma crença de um sujeito que alcançará a razão, o equilíbrio e a moralidade e, a partir disso, deixará de ser incorrigível para tornar-se outra coisa; para tornar-se o mesmo. Estamos falando de relação de saber, poder e subjetivação. Estamos falando do dispositivo da inclusão.

Prefiro operar não nessa lógica de uma suposta substância, de uma interioridade, de um sujeito universal, de uma identidade, mas de diferentes relações que estabelecemos conosco mesmos. Relações estas que são de força, de saber, de verdade. Não há mais fundamento, preenchimento de um quarto, habitação de uma alma, enquadramento em consciência. Há relações de força. Por isso me inquieta ruminar essas relações de força, de verdade na relação do sujeito com as instituições, com ele mesmo, no que se é impelido a fazer, obrigado a confessar e a se tornar.

Falar em experiências de si, pois, remete ao modo como cada um se relaciona consigo mesmo a partir de técnicas que transformam a experiência que temos conosco mesmos, as quais existem em todas as civilizações. São práticas por meio das quais fixamos para nós mesmos normas de condutas e nos transformamos a nós mesmos. Por isto, retomo o conceito já trabalhado de “modos de subjetivação”, engendrados por diferentes tecnologias de si em determinado domínio moral. Para Foucault (2007c, p. 26),

Por “moral” entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. [...] pode-se chamar “código moral” esse conjunto prescritivo. Porém, por “moral” entende-se igualmente o comportamento dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores.

E mais, segue argumentando que o “conduzir-se” diz respeito “a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código” (Ibidem., p. 27). A partir disso, retoma essas diferenças a partir de quatro pontos.

O primeiro deles diz respeito à “substância ética”, ou seja, “a maneira pela qual o indivíduo deve constituir tal parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral” (Ibidem, p. 27). O segundo trata do “modo de sujeição”, o que remete à “maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática”. O terceiro diz do “trabalho ético”, como aquele que “se efetua sobre si mesmo, não somente para tornar seu próprio comportamento conforme a regra dada, mas também para tentar se transformar a si mesmo em sujeito moral de sua própria conduta” (Ibidem., p. 27-28). E, finalmente, o quarto ponto traz a “teleologia” do sujeito moral, pois (Ibidem, p. 28),

[...] uma ação não é moral somente em si mesma e na sua singularidade; ela o é também por sua intersecção e pelo lugar que ocupa no conjunto de uma conduta; ela é um elemento e um aspecto dessa conduta, e marca uma etapa em sua duração e um progresso eventual em sua continuidade. Uma ação moral tende à sua própria realização; além disso, ela visa, através dessa realização, a constituição de uma conduta moral que leva o indivíduo, não simplesmente a ações sempre conforme aos valores e às regras, mas também a um certo modo de ser característico do sujeito moral.

Desse modo, poderíamos resumir esses quatro pontos dizendo que (EIZIRIK, 2005, p. 100):

[...] a *substância ética*, a parte de nós mesmos que é tomada como domínio relevante do julgamento ético; o *modo de sujeição*, o modo através do qual o indivíduo estabelece seu relacionamento com as obrigações e regas morais; a *atividade autoformadora* do trabalho ético, a que o sujeito faz sobre si mesmo de modo a transformar-se num sujeito ético; e, finalmente, o *telos*, o modo de ser que é desejado pelo sujeito ao se comportar eticamente.

Assim, para Foucault, a *substância ética* fala da parte de nós que é tomada em consideração para organização de um código moral. No caso desta pesquisa, a partir das práticas discursivas analisadas, podemos pensar, como uma possibilidade de análise, a substância ética sendo a ofencionalidade, a infracionalidade, a violência, a agressividade, a periculosidade em potencial que estaria depositada no indivíduo, como fazendo parte de sua identidade. O *modo de sujeição* fala da maneira como as pessoas são colocadas a reconhecerem suas obrigações morais, trata-se da relação entre o código moral estabelecido na sociedade em que vivemos e nós mesmos, como está se dando esta sujeição, podendo pensar no Círculo Restaurativo como sendo esse espaço, coordenado pelos experts da restauração, a partir de toda uma metodologia da fala. O *trabalho ético* que Foucault denominou de prática de si refere-se às técnicas empregadas para a transformação de si, que nos casos analisados nesta tese tratam-se muito mais da ordem de uma moral estabelecida, podendo citar a exposição pública, o exame com suas técnicas confessionais de auto-narração e que transformam cada indivíduo em um caso para a estatística, como parte dos mecanismos de segurança, assim como a técnica da feitura de acordo, com a auto-responsabilização e de avaliação do acordo, os quais devem ser calculáveis. Um narrar-se que se torna um julgar-se, um prestar contas de si mesmo, e julgar-se a partir de valores dados a priori, como universais, baseados em necessidades generalizadas. Uma interrogação da nossa verdade em que somos julgados em função dos discurso verdadeiros que trazem consigo efeitos de poder; poder funcionando pela norma que agrega os desvios para a restauração. Não se trata de um encontro com a sua interioridade, com a sua alma, como uma aluna mesmo falou, trata-se de produção, de fabricação de “eus” nesses vereditos morais. E a *teleologia* fala do tipo de pessoa que queremos ser quando nos conduzimos de um determinado modo, que neste caso novamente remete a uma forma moral dada. O que aspiramos ser? Incluídos? Reformados? Normais? Restaurados? Sujeitos da paz e do acatamento de ordens? Sujeitos melhores? Bons? Justos? Cidadãos? O que buscamos com as atividades que exercemos sobre nós mesmos?

Busca essa perpassada pelos conceitos de culpa, expiada pela vergonha reintegradora, da responsabilização, de justiça, de cura, de uma moral cristã e sua promessa de paraíso, de um modelo de humanidade tomado como medida de todas as coisas, da posição de ser ofensor ou vítima, de normal, de aluno, de inclusão, de ser criança e adolescente, de valores dados, de necessidades tidas como universais pelos manuais da JR. Fixação de papéis: vítima ou ofensor, tendo a escola um histórico para auxiliar nessa relação do sujeito com a sua verdade, mostrando o quanto o indivíduo sempre se pareceu com a sua infração, fixando-o em uma população de risco em potencial, como uma questão de segurança, marcando-o em uma identidade. Incluindo-o, amarrando-o dentro de si mesmo, em sua relação consigo mesmo, tal como uma prevenção de si mesmo, em que o sujeito se coloca a fim de melhorar-se, assumindo para si o olho vigilante, responsabilizando-se, colocando sua consciência em um constante não-esquecimento. Um refletir a si mesmo diante de uma comunidade, uma luta contra o mal em si, pois a infracionalidade estaria sempre no aluno, na criança, no adolescente, ficando a adultez resguardada. Um procedimento feito para essa condição de estar aluno. E neste suposto momento de auto-descoberta, o indivíduo, sua fala, a verdade de si mesmo deverá coincidir com os discursos verdadeiros. É neste domínio moral do Círculo Restaurativo, como uma tecnologia de verdade, como uma tecnologia de domínio dos corpos, que os indivíduos estão aprendendo uma determinada relação consigo mesmo. Por meio de algumas tecnologias estão fixando experiências de si mesmo, determinados modos de ordenar a consciência de si. Uma consciência que ganha formato de tribunal. Tribunal de si. Renúncia de si mesmo em nome de uma moral superior, de um a priori consenso, consenso esse que deverá estar dentro do regime de verdade vigente. O indivíduo ofensor como principal efeito desses discursos em que aprende a ser incluído, normalizado, pacificado.

São práticas de si governamentalizadas, atravessadas por diferentes exercícios de poder, em que as condutas individuais deverão coincidir com padrões administrativos de segurança, isto é, trata-se de governo, do governo de si mesmo. Como dito nas citações anteriores de um dos entrevistados, é a justiça se exercendo na consciência dos indivíduos. A consciência do julgar-se. O tribunal assumido como modo de existência. Multiplicam-se as artes de governar. Trata-se de um espaço veriditoso em que os indivíduos em posição de aluno tomam a si mesmo como objeto de problematização, a partir de discursos verdadeiros, tendo aí um grande controle da enunciação. Está sob o escrutínio dessa maquinaria jurídico-escolar da inclusão. Incluído, encerrado dentro de si mesmo, dentro de uma identidade. Identidade que agora necessita ser “gerenciada”. O viver confunde-se com obedecer. Trata-se, por fim, do auto-governo!

Isso significar dizer que a moral implica uma relação consigo mesmo, que pode ser entendida como a constituição de si mesmo como sujeito moral, na qual o indivíduo (FOUCAULT, 2007c, p. 28), “[...] circunscreve a parte dele mesmo que constituiu o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se”. Trata-se de modos de subjetivação, apoiados em determinadas práticas de si mesmo e como cita Foucault (2007c, p. 29), “[...] nessas condições, a subjetivação se efetua, no essencial, de uma forma quase jurídica, em que o sujeito moral se refere a uma lei ou a um conjunto de leis às quais ele deve se submeter sob pena de incorrer em faltas que o expõem a um castigo”, tal como já discutido no valor do “respeito”. A moral está muito mais na ordem dos permitidos e proibidos, em uma regra dada e a ética estaria mais em uma dimensão de manter-se em uma relação de domínio em relação a seus apetites, buscando fugir da escravidão de apetites, obtendo a soberania de si para si mesmo. Para Deleuze (2008, p. 125-126), discutindo Foucault, a diferença entre moral e ética é que,

[...] a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-se a valores transcendententes (é certo, é errado...); a ética é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função de um modo de existência que isso implica. Dizemos isso, fazemos aquilo: que modo de existência isso implica? [...] São os estilos de vida, sempre implicados, que nos constituem de um jeito ou de outro.

Foucault marca em seus últimos estudos a discussão a respeito da ética, entendida como prática, como aquela que funciona na produção de nossa subjetividade, pautando o cuidado de si na experiência na Antiguidade e a virada que se dá com a ascensão do cristianismo, como dizia Nietzsche, um platonismo para o povo, trazendo como ponto fundamental a renúncia a si mesmo em nome de uma moral universal, assumindo a confissão um importantíssimo papel e a culpa um valor essencial, questões fortíssimas para a Justiça Restaurativa. Ética entendida por meio destas diferentes práticas e técnicas que se aplica a si mesmo, como experiência de nos implicarmos com nosso presente, modo de sermos em nosso presente, modo de pensar, interagir com os demais, de encarar a vida, constituindo-nos como seres de nossa ação. Uma ética que não é baseada em uma razão, em um costume, mas como uma relação sobre si mesmo, um modo de se produzir, um estilo de vida a colocar em funcionamento a partir de regras facultativas. Interrogação de si. Um cuidado com o que

acontece a nossa volta, o que não significa um espaço de não-poder, mas uma inquietação constante, um tipo de crítica, como já citado em capítulos anteriores, que se dá justamente no processo de nossa própria constituição como sujeitos de algo, que só existe em ação, neste tencionamento conosco mesmo, com nossa cultura, com as instituições nas quais circulamos, nas relações com os outros, com nossos saberes, colocando em cheque o modo como estamos sendo governados, de como governamos a nós mesmos. É entrar no jogo da luta, do questionamento dos “corretos”, do ousar pensar diferente. Não uma liberdade como uma substância individual da pessoa, não a busca por uma verdade, então, final, mas um processo permanente de crítica dos modos como estamos nos constituindo no que somos e em nossas capturas. Como atuar nas malhas nas quais estamos inseridos de outros modos que não os já apontados e fixados como certos, bons, redentores? Por isso busco pensar no conceito de uma ética da resistência.

Penso que seja necessário discorrer um pouco mais sobre essas questões, não para resumir o que Foucault disse a esse respeito, mas para usar tais produções como caixa de ferramentas para me ajudar a pensar nas experiências de si que estão se dando na escola com os alunos fixados na identidade: perigoso, a restaurar, a responsabilizar. Também não para que voltemos a um saudosismo dos modos de ser na Antigüidade, mas para pensarmos em modos de resistência a uma moral que opera na renúncia de si na contemporaneidade. Trata-se dos modos como nos tornamos agentes morais a partir de determinadas técnicas sobre nós mesmos. E cabe uma investigação acerca de como estão se dando estas técnicas em se tratando dos corpos a restaurar funcionando em um jogo de verdades específicas, por meios de técnicas específicas nas quais estes indivíduos usam para compreender a si mesmos.

No momento em que as práticas de si nas civilizações gregas e romanas são marcadas como sendo mais autônomas não é para dizer que devemos ser daquela forma, mas para olharmos para os modos como nos produzimos a nós mesmos e como em nossa civilização esta relação é investida por instituições pedagógicas, médicas, jurídicas, religiosas, entre outras. Penso que Foucault traz certas práticas gregas para trabalhar com essa vontade de viver, de governar-se a si próprio, trabalhando com o conceito de ética como esta relação de maior liberdade consigo mesmo. A experimentação como outras possibilidades de vida. Para os gregos “para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer [...] – e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderia arrebatá-lo” (FOUCAULT, 2004e, p. 268). A preocupação em não se deixar escravizar era essencial e não está ancorada em uma substância de sujeito, apenas na relação consigo mesmo, o que não está separada da

relação com os outros. E isso se dá através de exercícios diários, de discursos de verdade que se constituem nestes exercícios e não a partir de uma metafísica. Este cuidado de si implica também a maneira de cuidado com o outro. Como poderíamos pensar essa questão do cuidado no próprio contexto da Justiça Restaurativa e para além dela? Em suas brechas, fissuras?

Para Foucault (2004e, p. 267), “o cuidado de si constitui, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual – ou a liberdade cívica, até certo ponto – foi pensada como ética”. A partir daí, Foucault marca que para os gregos, cuidar de si tinha o sentido de praticar adequadamente a liberdade, não se deixando escravizar, dominando em si mesmo questões que poderiam derrubá-lo, o que se relaciona ao conhecimento de si. Os gregos problematizavam a liberdade como questão ética. Isso significa dizer que mais do que a submissão a regras de conduta, a permissões e proibições, o que está em questão é a tomada da própria vida, um exercício, uma prática de vida, tomando-se para si como campo de ação, como objeto de conhecimento que, na Antigüidade, não passava pela sentença da ciência, como na contemporaneidade experimentamos essas relações. São relações de força que exercemos sobre nós mesmos.

O cuidado de si era, na Antigüidade grega, uma importante regra para guiar a conduta social, era uma prática social, um modo de conhecimento, um exercício, o que hoje passa pela verdade da ciência. Assim, na Antigüidade grega, o objeto de cuidado não eram as riquezas, a reputação, mas o si, que não era compreendido como uma subjetividade já dada a priori, mas como um modo a ser produzido e sempre retomado (EIZIRIK, 2005). Assim, para Foucault, o cuidado de si poderia ser entendido como “[...] um cruzamento entre a história da subjetividade e a análise das formas de governabilidade” (Ibidem., p. 115). Pensar este cuidado hoje poderia significar questionar as evidências, como inquietude, pensar diferente os modos como operamos no presente, de buscar não nos fixarmos aos modos de ser dados, o que não está separado de uma prática política. A diferença está na questão em que o fim principal não é a salvação em uma vida que não é essa através da renúncia de si, mas o exercício de si sobre si mesmo a fim de se elaborar como sujeito moral de sua própria vida. O fim é um modo de existência, um modo de vida, o que foi radicalmente transformado com o cristianismo, o qual denuncia tais modos de vida como egoístas, uma vez que a atenção deveria dar-se sobre os outros e não sobre si mesmo.

Em nossa sociedade, em um dado momento, esse cuidado de si foi denunciado como egoísmo, em contradição com valores cristãos que elencam a renúncia de si como valor supremo, sendo neste momento o cuidado de si gerido pela regulação de verdades totais, de uma moral metafísica.

Com a força do discurso cristão, este “ocupar-se de si” mesmo passou a ser considerado algo negativo a ser combatido, inclusive, algo imoral. A “salvação” na lógica cristã passa a ser a renúncia a si mesmo para se alcançar o paraíso após a morte, no caso desta tese, podemos pensar em se alcançar a inclusão, o ser restaurado. Falamos agora de uma moral generalizada e tida como universal: há um modo “correto” e “bom” de ser. Como nos traz Foucault (1994, p. 4), “somos herdeiros de uma moral social que fundamenta as regras de um comportamento aceitável sobre as relações com os outros”. Para o autor (Ibidem., p. 13):

O cristianismo se classifica dentre as religiões de salvação. É uma dessas religiões que se investem da missão de conduzir o indivíduo de uma realidade a outra, da morte à vida, do tempo à eternidade. Com esse fim, o cristianismo impõe um conjunto de condições e de regras de conduta que têm por objetivo uma certa transformação de si.

Além de salvacionista, é confessional, impondo obrigações, verdades e princípios, sendo que além de crer deverá demonstrar que crê. Assim, destacam-se duas formas de se chegar à verdade nessa lógica: a *exomologêsis*, como um ato ritual, teatral de reconhecimento da verdade da fé publicamente, de reconhecimento de pecador e penitente, uma junção de auto-punição e expressão espontânea de si. Além de apagar o pecado, revela o pecador, tal como podemos pensar o Círculo Restaurativo como um suplício moral, público, de reconhecimento de sua culpa, vergonha reintegradora e responsabilização. E uma segunda que interessa muito a esta tese, seria a *exagoreusis*, como exercício de verbalização, voltando seus pensamentos a Deus, a fim de verificar coisas escondidas, segredos, para diferenciarmos o bem do mal e esta discriminação seria possível confiando nossos pensamentos a outro, obedecendo nosso mestre, verbalizando todos os nossos pensamentos. Assim, “o preço da verbalização permanente é a transformação em pecado de tudo aquilo que não se pode expressar” (FOUCAULT, 1994, p. 18). O que nos remete para a importante técnica da confissão, em que se fala a um expert em um determinado domínio moral, tal como se dá a auto-narração no CR a partir de uma dada metodologia de fala, a partir de uma “fala honesta”, ou seja, de dizer tudo até a exaustão; e dizer segundo os códigos estabelecidos, assumindo o papel destinado no pré-círculo.

Com essa virada, a subjetividade passa a ser concebida no nível de interioridade, da renúncia e da consciência de si, o que passa por conhecer-se para se alcançar uma verdade. A

partir daí, este imperativo do conhecer-se foi sendo assumido pela modernidade e por diversas ciências humanas. Daí a importância do mecanismo da confissão, para se chegar à questão: quem sou eu? Por que o que está em pauta é como chegar a ser de um certo modo já a priori estabelecido. Obrigação de dizer a verdade. Renunciar a algumas partes de nós. Técnica esta que será apropriada mais tarde pelas ciências humanas, não como um modo de renúncia de si, mas como técnica importante na produção de determinadas formas de subjetivação, impulsionada pela vontade de saber em relação à sexualidade. Constitui-se o sujeito culpado, sentenciado, restaurado, confessante, pagador de dívidas, um eterno devedor, responsabilizado, acordado.

Na Antiguidade, o que impera é o cuidado de si, uma maneira de se relacionar consigo mesmo que não é regulada por nenhuma generalização e totalidade, como o foi depois do investimento das instituições religiosas, pedagógicas, médicas e psi. Nesta lógica, o que estava em questão era o “tomar conta de si”, o “cuidado consigo”, o “preocupar-se consigo”, o “ocupar-se consigo”. Para os gregos antigos este era o principal fundamento da arte de viver, que se dava ao longo de toda a vida. O que estava em questão aqui era o cuidado e o conhecimento de si que lhe era correlato, interessando, aí, práticas vividas. São técnicas que ligam a verdade ao indivíduo, mas não uma verdade que estaria no interior do mesmo, mas no exercício destas práticas, numa constituição de si e o que interessava era a produção de vida como obra, o que com a lógica cristã se inverte e o que vai interessar serão valores gerais, morais, universais. A prática sobre si transforma-se, assim, em renúncia de si em nome de valores metafísicos, o que é atualizado pelas ciências humanas e, contemporaneamente, vivemos a “descoberta de nós mesmos” com a ajuda das ciências jurídicas, da pedagogia, entre outras, vasculhando as vidas em nome de uma revelação em prol da segurança. E estes discursos deverão coincidir com os “sujeitos”.

Passeti (2008) traz o cuidado de si em Foucault como esse experimentar-se de diversas maneiras, exercícios para se alcançar um modo de ser. Libertação como prática. E mais (Ibidem, p. 136), “transforma a verdade em *ethos*. Cuidar de si requer conhecimento, um comportamento e o modo de conduzir-se em relação aos demais, evitando abuso de poder (a tirania), a escravidão a seus desejos. Cuidar de si é governo de si e cuidado com os demais”. O cristianismo transformou a ética em obediência às normas, a um sujeito fundante que nos habitaria. Deste modo, segundo Foucault (2004e, p. 269):

Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si – este é o lado socrático-platônico-, mas é também conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são

simultaneamente verdade e prescrição. Cuidar de si é se munir destas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade.

São artes da existência e não estão ligadas à lei, nem a uma norma generalizada, muito menos a uma suposta natureza humana, não estando na ordem do dever, da obrigatoriedade, mas de conduzir-se eticamente. Como cita Deleuze (1998, p. 159), “o impensado problemático cede lugar a um ser pensante que se problematiza a si próprio enquanto sujeito ético”.

E diferentes técnicas fizeram parte do que poderia se denominar desta prática do cuidado, em diferentes séculos: o cuidado ligado a um estado político e erótico ativo; a prática da escrita como um movimento de tomar notas sobre si (o que é muito diferente dos espaços de escritas confessionais que vivemos hoje, o que não quer dizer que não existam estes outros espaços para a escrita de si. Esta escrita de si difere muito dos relatórios que são escritos sobre as crianças e adolescentes inseridos em sistemas de dados que mais tarde viram estatística como um mecanismo de segurança, comparando o que se desejava que fossem e o que são e, portanto, o que terão que fazer para se modificar e transformar-se no que se espera dos indivíduos a partir de uma determinada moral); as cartas aos amigos; exames de consciência (não na lógica cristã, mas como recordação daquilo que se fez, e não do que se pensou. Aqui não se busca culpa ou remorso, não se busca decifrar um sentido oculto em si, mas lembrar-se e reforçar os princípios da conduta de uma vida sábia); a cultura do silêncio; a meditação; a interpretação dos sonhos (no texto de Artemidoro os sonhos eram analisados não segundo julgamentos de moral ou imoral, bom ou mau, mas a partir de uma análise das relações de força, da posição em que o sujeito ocupava no sonho e que ocupava em sua vida social, se ativo ou passivo, vitória ou fracasso e assim por diante, que com a psicanálise ganha outro caráter); dos diálogos (muito diferentes dos espaços em que se discute publicamente a conduta dos alunos a fim de que estes se restaurem), os procedimentos de provação e assim por diante. Práticas nas quais não se renuncia a si mesmo, tal como ocorre já em alguns séculos anteriores a nossa era e, mais tarde, na prática cristã, em que são trabalhadas em uma lógica prescritiva, generalizadora, que visa à obediência e a renúncia a si mesmo como base para a salvação, que não se dá nesta vida, mas em uma outra. Para Foucault (2007b, p. 235), a lógica cristã funciona com “[...] um modo de sujeição na forma da obediência a uma lei geral que é ao mesmo tempo vontade de um deus pessoal; um tipo de trabalho sobre si que implica decifração da alma e hermenêutica purificadora dos desejos; um modo de realização ética que tende à renúncia de si”.

Assim, segundo Deleuze (1998, p. 138), tratando dessa passagem dos gregos para a lógica da renúncia de si mesmo:

Pois o relacionamento de si não permanecerá a zona reservada e recôndita do homem livre, zona independente de todo e qualquer 'sistema institucional e social'. O relacionamento a si será apreendido nos relacionamentos de poder, nas relações de saber. Reintegrar-se-á nesses sistemas dos quais começara a derivar. O indivíduo interior encontra-se codificado, recodificado num saber 'moral', e acima de tudo torna-se o objecto problemático do poder; é diagramatizado. [...] a subjectivação do homem livre transforma-se em sujeição: é por um lado “a submissão ao outro pelo controlo e pela dependência”, com todos os procedimentos de individualização e de modulação que o poder instaura, incidindo sobre a vida quotidiana e a interioridade daqueles a quem chamará os seus sujeitos; é por outro lado, “a afeição (de cada um) à sua identidade própria pela consciência e pelo conhecimento de si”, com todas as técnicas de ciências morais e de ciências do homem que vão constituir um saber de sujeito.

O que está em questão é muito mais o modo como nos relacionamos com os códigos estabelecidos do que propriamente os códigos. Como podemos atuar diferente do que está estabelecido quanto ao modo de ser professora, aluno, mulher, entre outros? Relações de poder, saber e subjetividade. Não uma emancipação total, mas um trabalho de cada um, em seu viver específico dos modos possíveis de resistência, de questionamento, de invenção de outros modos de funcionamento. Ter na luta à sujeição da normalização, um modo de existência. Ter no cuidado de si uma tática de vida, não para escapar das malhas do poder, mas de funcionar diferente em relação a certos dispositivos, pensando de modo diferente, o que torna pensamento e vida inseparáveis, sempre como um exercício. Pensar na diferença não como o outro da identidade, mas como diferença nela mesma, em movimentos constantes de diferenciação, em que a idéia do modelo é subvertida.

Uma ética da resistência que questiona os discursos com força de verdade, que funciona em relações locais, possíveis, inconstantes que problematiza os modos como estamos sendo governados, que questiona as naturalizações do nosso presente, interrogando a verdade em seus efeitos de poder e as relações que estamos assumindo conosco mesmo; as verdades com as quais nos relacionamos conosco mesmo, questionado, no caso desta tese, o espaço do Círculo Restaurativo como esse espaço quadriculado no qual deveríamos depositar nossa verdade e nosso ser que deverá buscar a melhora de si. Problematizar o dispositivo da inclusão que, por meio da tecnologia do CR na escola, produz esse indivíduo vítima que precisa ser curado, esse indivíduo ofensor que precisa ser culpado, responsabilizado e que deverá fazer um acordo; dispositivo esse que busca a transformação da experiência de si como

uma inscrição na consciência do indivíduo a partir de um modelo de humanidade, de valores e necessidades universais, por meio de tecnologias em que o indivíduo aprenda o auto-governo a fim de que não se transforme em uma ameaça, um risco, à sociedade no futuro.

A ética não está ligada a uma moral de lei, uma prescrição geral, a um sistema autoritário, jurídico ou a uma disciplina. Perspectiva ética como exercício, como prática sobre si mesmo, no sentido de tomar a própria vida como uma obra de arte, como ferramenta de luta, tendo uma pluralidade de normas para trabalhar sobre si mesmo em sua constituição singular. Um ocupar-se de si mesmo naquilo que se pode dominar, naquilo que depende de si. Sujeitos coerentes entre o falar e o agir, buscando fugir das capturas das disciplinas, do controle. Uma verdade que não busca a verdade no interior de si mesmo, mas nas suas práticas, nos exercícios diários, muito diferente de uma moral universal a ser internalizada pela consciência.

O discurso verdadeiro contemporaneamente na escola é o de que “todos” devem ser “incluídos”, uma vez que de perto, se governa melhor. Todavia, não temos “um saber” sobre a inclusão, mas uma batalha permanente de uma diversidade de áreas que se colocam como legítimas para explicarem esse sujeito, suas condições e que o ensinam a se relacionar consigo mesmo. Estamos aqui falando de um tratamento moral. Como traz Larrosa (1998, p. 67), “o procedimento é uma questão pública, mas o conteúdo é uma questão privada”, o que podemos perceber no procedimento do Círculo Restaurativo. A moral aqui posta não como questão de valores consigo e com o outro, mas como obrigação. Foucault (2004e, p. 280), lança-nos as seguintes questões:

Por que nos preocupamos com a verdade, aliás, mais do que conosco? E por que somente cuidamos de nós mesmos através da preocupação com a verdade? Penso que tocamos aí em uma questão fundamental e que é, eu diria, a questão do Ocidente: o que fez com que toda a cultura ocidental passasse a girar em torno dessa obrigação de verdade, que assumiu várias formas diferentes?

Deste modo, entrecruzam-se práticas pedagógicas de auto-reflexão, práticas jurídicas de auto-avaliação e sentenciamento em exercícios de narração, confissão e acordos, objetivando a transformação dos indivíduos, em que estes são efeitos dessas diferentes técnicas de governo, sendo o ofensor resultado dos saberes pedagógicos e jurídicos, necessitando assumir sua ofencionalidade. O “restaurável” entra e passa a funcionar nessa

maquinaria como um modo de funcionamento individual, em uma espécie de tribunal generalizado, com algumas técnicas em operação, que passam a ser assumidas pelos indivíduos sobre si mesmos, uma vez que devem estar sempre prestando contas de si. Vidas cotidianas, dramas cotidianos funcionando nas relações de poder, borrando as fronteiras do público e do privado.

Com isso não estou querendo dizer que seja ruim na escola a relação de aluno e professor, de aluno e equipe diretiva de ensinar ao outro, de dar conselhos, muito pelo contrário, pois tais relações, muitas vezes, colocam-se com uma grande potência de afirmação da vida. O que está em questão é colocar tais relações sob as questões de governo e ética. Conforme Larrosa (2000, p. 45):

Se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que dever ser transmitido e ser aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. Uma cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos ou, [...] como seres dotados de certas modalidades de experiências de si. Em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência 'objetiva' do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como 'sujeitos'. Ou, em outras palavras, tanto o que é ser pessoa em geral como o que para cada uma é ser ela mesma em particular.

Desse modo, o chamado “sujeito pedagógico”, “sujeito escolar” está no atravessamento dos discursos pedagógicos e, contemporaneamente, também nos discursos jurídicos com as práticas institucionalizadas pelas quais circula. A experiência de si, portanto, poderia ser pensada como “a correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação” (LARROSA, 2000, p. 57). Por isso a importância de uma investigação destes modos como se desenvolvem o saber sobre nós mesmos, através de determinados discursos científicos, em que os saberes da pedagogia se aliam com os saberes jurídicos na escola, por meio do Círculo Restaurativo, procedendo por meio de valores tais como culpa, vergonha, responsabilização, acordo, cura, humildade, participação, imprimindo modos dos sujeitos organizarem uma determinada relação consigo mesmo.

Hoje podemos ver, na escola, operando sobre os ditos indivíduos perigosos em potencial mecanismos ininterruptos de vigilância, que vão além dos muros escolares, entrando em suas casas, famílias, colocando todos sob vigilância, fazendo com que o indivíduo vire seu olho para si mesmo constantemente, em um panóptico generalizado. O exame, com os

manuais e relatórios preenchidos, livros de ocorrências, os quais trazem um relatório diário da vida dos alunos, entrando aqui o instrumento que rouba a cena: a confissão, agora, inclusive, em espaços de “tribunais pedagógicos” constituídos no interior das escolas. O controle que se generaliza inserindo todas as informações possíveis no sistema, como um mecanismo de saber, de governo e de segurança, pois alunos que infringem normas na escola hoje são indivíduos perigosos em potencial. Saberes são produzidos e fixados a indivíduos, marcando modos de agir moral, amarrando-os em relações de captura e auto-governo. Atos jurídicos e administrativos de prestação de contas de si. Pedagogização do acordo jurídico. Não estando aí na esfera do cuidado, mas sim com o conhecimento de si, produzido em determinadas experiências que postulam quem deve ser corrigido, porque e de que forma em nome da verdade moral. Está se tratando aqui da constituição histórica desses indivíduos como experiência, a partir de práticas em que estão se problematizando a si mesmos.

A partir das análises desta tese, a relação que cada um assume com essas tecnologias de governo podem ser pensadas como uma relação tribunalesca, de tribunal, que muito mais do que um espaço, constitui-se como uma relação consigo mesmo, em que o réu e o juiz, avaliado e expert estão instalados nos indivíduos, controlando-os, aparando-os, fazendo-os sujeitos da responsabilização, do acordo, sujeitos da paz. E paz aqui como acatamento de ordens, cumprimento da norma. Governo de si mesmo, a partir da responsabilidade pessoal de cada aluno, em que ele se torna objeto de sua própria educação, sendo capaz de governar a si mesmo. Governamentalidade e práticas de si.

A essas crianças e adolescentes se diz que devem: controlar-se, ter auto-estima, auto-confiança, crescer, desenvolver-se, amadurecer, obedecer às normas, confessar-se, responsabilizar-se, acordar, sujeitar-se. São práticas que buscam melhorar o “humano”.

Problematização do dispositivo da inclusão a partir destas práticas escolares na produção de experiências de si. Assim, segundo Larrosa (2000, p. 77):

A experiência de si implicada na constituição da subjetividade na dimensão do julgar-se seria, então, o resultado da aplicação a si mesmo dos critérios de juízo dominantes em uma cultura. O sujeito só pode pôr-se a si mesmo como sujeito reflexivo na medida em que está constituído por sua sujeição à lei, à norma ou ao estilo. Desse ponto de vista, a experiência de si, aquilo que a pessoa ‘vê’ de si mesma quando se julga e aquilo que a pessoa ‘expressa’ de si mesma no ato de enunciação de seu juízo, é algo que se constitui e se determina na operação mesma do juízo, naquilo que os sistemas criteriosais que possibilitam o juízo produzem como seu campo de aplicação.

Em relação ao CR, são experiências de si que colocam o indivíduo na posição de ofensor, na condição de falar a partir de uma dada metodologia, responsabilizar-se segundo valores morais pré-estabelecidos e fazer um acordo. São práticas discursivas que o colocam nesse lugar e que produzem tais marcas identitárias por meio da narrativa de si mesmo, de uma confissão no domínio moral da Justiça Restaurativa e dos discursos pedagógicos salvacionistas. Assim, a compreensão de si mesmo vai se fazendo por essas técnicas em que devemos falar de nós mesmos no interior de discursos tidos como verdadeiros. Os “eus” são produzidos e enclausurados dentro de si mesmos, relacionando-se consigo mesmo pelos critérios morais de bem e mal, de ser ofensor ou vítima, resolvendo seus conflitos pela mediação de um expert em JR no procedimento do Círculo Restaurativo, no qual somente alunos vão na posição de ofensores, em que seu histórico de ofencionalidade é recuperado via o livro de ocorrências, como uma técnica de memória de si, a partir da qual deverá falar de si de uma determinada forma, assumindo as responsabilidades que essa prática discursiva impõe, por meio da feitura de um acordo, partindo de um suposto consenso. Como traz um dos entrevistados quando questionados sobre o que esperam que aconteça no espaço do CR, este traz que,

Todos os envolvidos tem expectativas de que concordem com seus argumentos, inclusive o agressor que não percebe a gravidade de sua atitude e acredita que não fez nada de mais. É onde entra a percepção do coordenador para as combinações e trato do fato previamente estabelecido. Espera-se que as pessoas interiorizem os valores que foram rompidos no momento do fato e entendam que algo tem que ser feito para restaurar este elo que se quebrou e principalmente que o agressor não retorne a cometê-lo.

Trata-se, nessa citação, do funcionamento por consenso, por responsabilização a priori, processo esse coordenado por um expert, colocando o indivíduo a relacionar-se consigo mesmo por meio dos valores, que se espera serem “interiorizados”, porque rompidos quando da “agressão”, objetivando que ele aprenda para não repetir. Como dito nas análises dos capítulos anteriores, trata-se de transformar-se em outra coisa, em mudança de conduta, em responsabilizar-se, em não reincidir, por meio da “exposição da sua alma”. É a intimidade trazida para ser discutida como questão pública e para isso há toda uma metodologia de descrição de necessidades, valores e técnicas de fala, acordo, entre outros. Aprendizagem do auto-controle em nome de valores superiores. Como traz outra professora entrevistada em se tratando do CR, “[...] os alunos que participam já conseguem entender, eu acho que eles se

sentem valorizados, porque fizemos um stop, todo mundo parou e eles foram ouvidos, eles tiveram vez e voz”. Ainda Ferreira e Oliveira (2008, p. 163), trazendo a experiência de sua escola quanto ao Círculo Restaurativo, colocando a partir de um caso ocorrido que,

O acordo estabelecido foi de que a aluna deveria pedir desculpas ao professor por sua atitude e afirmar que o fato não voltaria a ocorrer novamente. Houve mudanças significativas na conduta da aluna, restaurando a harmonia no ambiente em sala de aula. Ela também passou a ser vista de forma diferenciada pelos demais professores e colegas, demonstrando maior responsabilidade, aceitação da autoridade docente e liderança positiva.

Um ser que é colocado para reconhecer aquilo que pensa sobre si mesmo num dado domínio moral. Um ser metafísico da moral colocado nas ações mais cotidianas, seja brigar com um colega, não obedecer a um professor etc. Uma suposta interioridade que funciona por meio destas técnicas de controle, agindo sobre seus corpos, dizendo-lhes sua verdade e fazendo com que assumam e expressem essa verdade de si mesmo, como uma atividade de auto-descoberta, em que a renúncia a si mesmo fica dita pela obediência e aceitação de ser um determinado tipo de “liderança”, aquele aceito pela escola.

O Círculo Restaurativo como uma tecnologia da lembrança, do exame, da confissão, de colocar o indivíduo a tomar-se a si mesmo por meio do discurso com valor de verdade da Justiça Restaurativa com seus valores, princípios e necessidades. Sujeitos responsáveis na maquinaria da moralidade, na qual uma determinada relação consigo mesmo é gerenciada, buscando aproximar o ideal de bem, normal, cura com o eu que está na posição desconfortável de estar longe disso. Maquinaria das condutas postas como escolha pessoal, como um “empoderar”. Os valores, as necessidades descritas pelo discurso da JR deverão coincidir nos critérios de governo do eu. Ortopedia moral. Uma maquinaria em que o próprio corpo do aluno torna-se sua sentença publicitada, publicada.

Casamento entre a gestão de Estado, novos experts e uma biopolítica para o governo da população, funcionando por meio do dispositivo da inclusão na escola, a partir de saberes que seriam capazes de avaliar o risco, o comportamento, a moral, colocando o indivíduo a problematizar-se a partir desta lógica.

Assim, o conceito de governamentalidade pode ser uma possibilidade de análise das relações entre as experiências pessoais e os saberes que vão se produzindo sobre os indivíduos, por meio de identidades que estão na origem da relação do indivíduo consigo mesmo, tais como: infância, adolescência, normal, restaurado, responsabilizado, incluído, bom, entre outros. É a governamentalidade se instaurando nos corpos dos indivíduos tendo no

discurso da JR na escola sua possibilidade de existência, sendo essa racionalidade governamental perpassada nessa relação de si consigo mesmo, na lógica da segurança e prevenção de riscos futuros, por meio das diferentes técnicas já citadas. Corrêa (2004, p. 52), em se tratando da escola, coloca-se “contra a proibição do inédito de cada vida” e mais (Ibidem, p. 46):

[...] cuja principal característica é o universal, e a difundir valores de uma racionalidade científica e capitalista grifada pela governamentalização do Estado. E aí a penetração da lei, da norma, dos direitos e deveres, enfim, da cidadania no mais íntimo de cada relação até a produção de uma relação de cada um consigo mesmo.

As categorias que usamos para explicar o mundo são inventadas, produzidas, não são inatas do mundo, não há uma verdade no mundo, somos nós que atribuímos sentido e inventamos conceitos. Uma verdade, porque moral e da ordem da educação e da justiça, que deve ser confundida com o próprio sujeito, buscando como objetivo último o auto-governo. A relação de si treinada pela Justiça Restaurativa na escola, pautada pelo discurso do cristianismo, por valores metafísicos, por uma moral dada como um modo de interdição, por uma ciência com seus manuais e metodologias. Como nos traz Nietzsche (2006, p. 55), “nesta esfera, a das obrigações legais, está o foco de origem desse mundo de conceitos morais: 'culpa', 'consciência', 'dever', 'sacralidade do dever' - o seu início, como o início de tudo o que é grande na terra, foi largamente banhado em sangue”.

Colocar esse aluno no lugar de ofensor no CR significa submetê-lo a uma série de técnicas de escrita, de fala, de observação, em determinadas tecnologias do eu, o exame garantindo que isso entre em uma lógica documental. Promessa iluminista da escola que salva os indivíduos. É o auto-governo o objetivo último. Como nos traz Melo (2006, p. 657), argumentando a favor da JR,

Se manter a disciplina, dizem as pesquisas, é um dos maiores problemas dos professores, a introdução de um modelo como este, de justiça restaurativa, implicaria em fazer com que ela deixe de ser imposta (heterodisciplina), procurando, pelo contrário, investir no desenvolvimento da auto-disciplina (*self mastery*).

A questão da conduta se liga à moral, à política, à administração, à verdade, ao conhecimento (Ó, 2003). E como nos traz Rorty (apud Ó, 2003, p. 93), em se tratando da moral, traz que os princípios morais não decorrem de imperativos categóricos, e “só tem

sentido na medida em que compreendem uma referência tácita a toda uma gama de instituições, práticas e vocabulários de deliberação moral e política”.

Assim, uma possibilidade de análise deste modo de socialização por meio do CR na escola, pode ser pensado, com a ajuda de Ó (2003, p. 146), que “[...] só se poderia influenciar a conduta individual das crianças, em ordem a obter comportamentos socialmente padronizados, se se retivessem as suas aspirações, os seus desejos e as suas capacidades práticas. E tratar-se-ia, novamente, de uma *ação sobre outra ação*”. E aqui esse poder exercendo-se sobre si mesmo. Aprender o auto-governo. E como segue nos trazendo Ó (2003, p. 150), “o verdadeiro remorso e a intenção de dominar-se não poderiam vir de outro tribunal que não o da consciência”. É o tribunal em nós mesmos.

Uma lógica que busca com que os alunos tidos como indisciplinados, agressivos, ofensores pudessem sem a ajuda do professor se auto-controlar, entendendo que eles estariam assumindo a autoridade sobre si mesmos à procura de estabelecer a justiça, em que está livre, mas sob a supervisão do professor, do coordenador do CR, de um adulto, entre outros. Liberdades sempre muito bem reguladas. Como pontua Melo (2006, p. 644), argumentando em prol da JR,

O que se pretende é algo muito maior, é uma responsabilidade que se funda na liberdade, e não na submissão, na mera obediência cega e acrítica, por isso o fundamental deslocamento de uma justiça que, de fora e do alto, reprime, estigmatiza e exclui, a uma outra que, de dentro, promove responsabilidade para a emancipação.

O poder se exercendo nessa filiação entre educação e justiça na escola por meio do CR. São esses tipos de saberes que tornam o governo uma experiência da conduta de si mesmo a partir do que é bom ou ruim, normal ou anormal, da paz ou da guerra. Como continua destacando Melo (2006, p. 661),

É portanto nesse ponto de intersecção e de tensão entre ética, direito e política que o projeto procura encontrar as suas forças para uma ação construtiva de um modelo socialmente democrático e pautado na busca de cidadania, emancipação e justiça social para a resolução de conflitos envolvendo adolescentes, suas famílias e comunidades.

Fica nessa citação nítida essa relação entre a conduta de si mesmo e o processo de gestão governamental focado na população: crianças-alunos, adolescente-alunos e mais, espalhando esse controle, como já dito anteriormente, até suas famílias e comunidades.

Essa filiação entre educação e justiça vem junto com a lógica do poder pastoral sob seu rebanho a ser salvo. A escola moderna é herdeira dessa lógica. Assim, pensando na lógica do CR, podemos trazer Ó (2003, p. 106) para nos ajudar a pensar que para a lógica pastoral: “a auto-problematização tornava-se o projecto de toda uma vida e seria suportada por um reportório ascético em que o crente poderia praticar por si mesmo, impondo-se autonomamente os limites espirituais tendo em vista a salvação da sua alma”. Do mesmo modo acontece com a JR na escola, capilarizando seus valores por meio dos CR ou demais trabalhos com os alunos, em que a problematização de si próprio está em questão a partir de uma determinada moral. Práticas rudimentares do perdão e do arrependimento retomadas com outro rosto nessas tecnologias do eu.

A partir de tais análises, fica evidente um outro modo de lidar com os outros e consigo mesmo que passa a ser normatizado pela restauração, por conceitos como bem e verdade, e em que o responsabilizar-se assume-se como a verdade pela qual devemos nos relacionar conosco mesmos, como havendo um modo de responsabilizar-se que se dá por meio do acordo, de um suposto consenso, tendo a vítima um grande poder de julgamento sobre o ofensor. A priori, o consenso está dado. É uma prerrogativa. Foucault (1996, p. 39) já dizia que, “os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos”.

Parece que o corpo restaurado é a encomenda de um governo de Estado para essa pedagogia-jurídica. Reflexões jurídicas no sentido de prestação de contas de si mesmo. A escola nos promete o nosso melhoramento. Um panóptico generalizado, com o qual se auxilia o sujeito a adquirir sobre si mesmo o olhar de quem o vigia e examina, tendo-se no Círculo Restaurativo uma tecnologia indubitável, com seus registros certos.

O julgar-se toma espaço na escola e até mesmo assumindo rosto de tribunal cada vez mais. O tribunal assumido como um modo de funcionamento, como uma consciência de si mesmo, em que o indivíduo assume para si o olho que o vigia, colocando-se permanentemente em espaços de auto-inspeção e julgamento, buscando a transformação de si para sua suposta melhora. O tribunal como um modo de existência, como prestação de contas de si mesmo, a distribuição do soberano, do expert em si. O objetivo máximo do governo: o auto-governo.

Deste modo, “a experiência de si se constituiu no interior de aparatos de produção de verdade, de mecanismos de submissão à lei e, de formas de auto-afeição na qual a própria pessoa aprende a participar ex-pondo-se nos olhares, nos enunciados, nas narrações, nos juízos e nas afeições dos outros” (LARROSA, 2000, p. 83). O que está em questão é: “o que é você”? “Quem é você”? Para ser julgado, o indivíduo precisa falar de si. E a confissão constituiu-se como um instrumento extremamente eficaz no jogo da sujeição³¹.

O corpo a ser corrigido assume uma prática, um exercício de reformar e ser reformado, esforçando-se para tomar conta de si mesmo. Isto está em seu caminhar, em seu olhar, modo de escrever e de escrever de si, de conversar, de assinar, de responder. Não se trata de punição. Trata-se de tentativas de melhoramento do humano. Nietzsche já nos alertou para esse “melhoramento”. Condução da conduta a partir de técnicas bem delimitadas, e que o aluno ache que a moral é uma fala de si mesmo. Com manuais a serem preenchidos em que fica bem delimitado quem é a vítima e quem é o ofensor. Trata-se de algo que deve ser da ordem do “de dentro”, trata-se da inclusão que responsabiliza para a emancipação. Emancipação do quê?

Como nos traz Larrosa (2004a), trata-se da diminuição, de políticas de diminuição, em experiências que nos diminuimos dentro dos outros, conforme já discutido quando trouxe os valores da Justiça Restaurativa. E mais, diz que se trata da auto-elevação por rebaixamento: o CR, reduzindo os outros pelo que lhes falta, pelo que deveriam fazer e mais, pelo que deveriam ser. O Indivíduo aprende a assumir o assento do ofensor. Como nos traz Melo (2003, p. 647), argumentando à favor da JR,

[...] o êxito da justiça igualmente será apenas conquistado quando o valor das normas éticas for efetivamente assumido como próprio pelos atores sociais, capazes de fundar seu sentido, pelo debate e pela ação, nas suas condições concretas de existência, por mais díspares que sejam.

Todavia, nessas mesmas tecnologias do eu, também se produzem as recusas, as resistências, as criações de outras possibilidades. Novos modos de subjetivação poderão criar novos modos de ação libertária, a liberdade entendida mais do que uma metafísica, um exercício permanente.

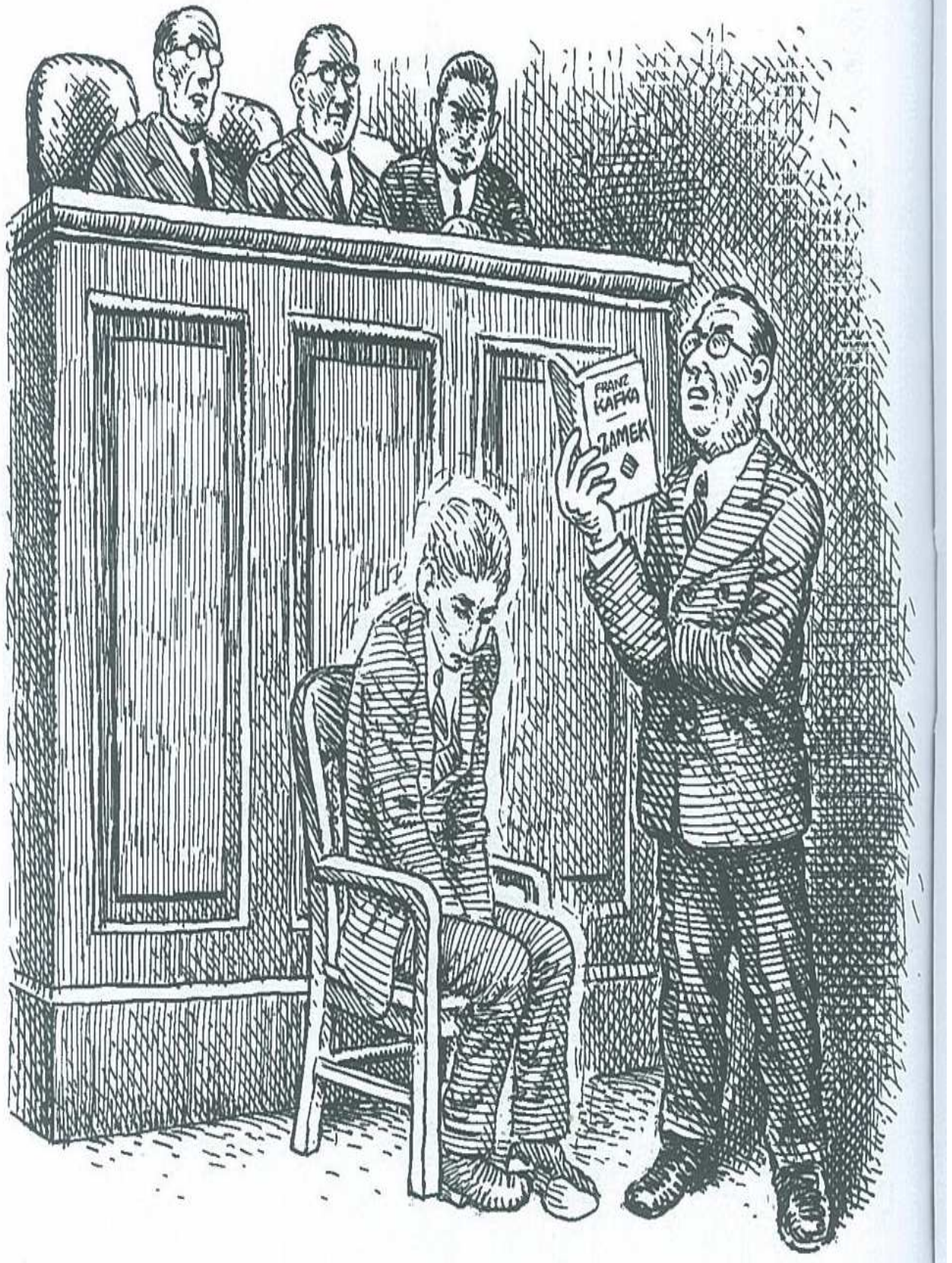
³¹ Sujeição para Foucault poderia ser pensada no sentido de sujeitamento, no qual somos submetidos a outros por meio do controle e fixados a nós mesmos, a nossa consciência, a nossa identidade. Nos produzimos nas práticas de sujeitamento em que nos submetemos e também nas práticas de resistência, que não deixam de ser um modo, dentre tantos outros, de nos subjetivarmos (EIZIRIK, 2005).

Viver esse encontro com o outro sem tantos pressupostos, metodologias, manuais, relatórios, interessar-se no que o outro tem a dizer buscando fugir da lógica da confissão. Isso não significa um espaço vazio de relação de força, significa um outro jogo de forças que talvez seja mais interessante ser jogado. Talvez isso não torne as coisas mais fáceis e com “resolutividade verificável”, mas de viver uma outra relação consigo e com os demais que não seja da intimidação, do apequenamento. A pior falta de ética é a indiferença, a indiferença das metodologias dadas, das prescrições e das certezas do “que fazer”.

Penso na ética como um modo de existência, modos de vida, forças que exercemos sobre nós mesmos, a partir de regras facultativas que avaliam nosso fazer e nosso dizer, que não passa por morais totais, que necessariamente não necessita da aprovação de outros ou de experts e nem mesmo quer que os outros funcionem do mesmo modo. É um não deixar-se apequenar, estabelecendo outras relações de força consigo mesmo que não são da ordem da auto-disciplina porque não busca um total, um geral, mas a conquista de um governo de si mesmo, cuidado de si e dos demais, buscando escapar às coerções.

Por isso, penso que talvez a potência desses espaços como o Círculo Restaurativo possa estar justamente naquilo que escapa a toda essa metodologia e valores morais pré-estabelecidos, espaços em que as identidades possam ser mais dissolvidas.

Alguém senta em uma cadeira e faz com que ela se acomode, buscando impingir uma aura de tranqüilidade em um espaço denso como uma faca. Os olhos deverão olhar-se, a língua deverá exercitar-se, a consciência remexer-se e a alma mostrar-se. As pernas se dobram, a coluna se acomoda na cadeira, o lápis risca a folha e a engrenagem é posta a funcionar... O rastelo prepara-se para inscrever, mas antes... Calma... Fale um pouco mais sobre isso... Espere... Não de qualquer jeito... Fale segundo os passos na parede... E o eu é posto a ser fabricado na maquinaria moral... A relação consigo mesmo é intimada a depor... Os manuais se abrem para a escrita para mais tarde virarem estatística, para mais tarde virarem segurança... Marcas identitárias... Vereditos... Ela tem vereditos... É um risco... Precisa melhorar-se... Ser Incluída... Ser Responsabilizada... Acordar... Ser Curada... Ser Normalizada... Ser Desestranhada... Ser Encerrada em si mesma... Ser Culpada... Envergonhar-se... Ufa... Restaurar-se... As assinaturas são coletadas... Os dados inseridos no sistema... E ela está muito ocupada... Tem um acordo para cumprir... Tem uma moral para viver... Tem um modo de ser para colocar em funcionamento... E ao meio dessa teia de governo as resistências se operam e realizam pequenos recortes... Pequenas foiçadas... Colocam para se experimentar de outros modos... Possibilidades...



5. RUMINAMENTOS E POSSIBILIDADES

Fechar uma tese é sempre uma tarefa difícil, tanto quanto iniciar. Mas a proposição neste último capítulo não é de fechamento, não é de conclusão e definições, de criação de projetos, não diz a nova verdade do que pensar. Coloca-se muito mais em uma linha de retomada das muitas rumações realizadas nessa tese, de retomada das análises realizadas e de possibilidades para continuarmos pensando. Não é um total, um geral, mas um recorte...

Pude perceber ao longo da escrita desta pesquisa algumas questões que penso merecem ser pontuadas nesse espaço, questões que foram perpassadas pela pergunta: *de que modos o dispositivo da inclusão vem funcionando por meio do discurso da Justiça Restaurativa na escola com a tecnologia do Círculo Restaurativo e quais as experiências de si mesmo estão se dando nessas relações?* A partir disso, algumas considerações.

A primeira delas é que muito mais do que explicação, metodologia, o processo genealógico se colocou como inspiração, na rumação das práticas discursivas, na investigação das relações de poder, saber e modos de subjetivação na escola, procurando justamente ruminar a respeito das relações consigo mesmo que estão se operando no cenário dessa investigação. E com isso pude ir trilhando por entre os dados, com as vozes de autores que me serviram como ferramentas para escavar o próprio pensamento em suas possibilidades.

Nesse sentido, nos capítulos de análise, algumas questões se fizeram fortes e merecem ser retomadas, não como vereditos finais, mas como possibilidades de análise, de outros modos de lidar com esse contexto, o que não significa um vale-tudo, mas um questionar a respeito do que estamos nos tornando no presente, perguntando ao que queremos resistir,

buscando resistir às forças identitárias que querem nos dominar, pensando contra o presente, desnaturalizando as evidências, olhando para a Justiça Restaurativa na escola como um novo veredito com força de verdade, buscando analisar a constituição histórica desses indivíduos como experiência, a partir de práticas em que tomam a si mesmos como objetos de conhecimento e inspeção. A partir disso, trago sete recortes, sete ruminamentos.

RUMINAMENTO 1: A justiça não tem a ver não com a verdade, com o bom, com o natural, mas com o resultado das batalhas. Sua apuração passou por diversos mecanismos ao longo da história e hoje se espalha para além do aparelho judiciário, invadindo também as escolas no controle das micro-infrações da norma, como mais um modo de governo, estando na ordem de uma racionalidade de Estado. Esse contexto fala da relação entre segurança, população e governo, uma vez que as condições de possibilidade para essa filiação entre as ciências humanas e as ciências jurídicas, entre educação e justiça restaurativa por meio do Círculo Restaurativo na escola, acionado pelo dispositivo de inclusão, assenta-se nos mecanismos de segurança, de defesa de uns contra outros, como um modo do racismo se exercer, em que os alunos ofensores são colocados no lugar de ofencionalidade, tidos como “perigos em potencial”, com o entendimento de que prevenindo as infrações às normas no presente estaria se prevenindo de futuras infrações à lei; entrelaçamento de norma e lei na tecnologia do CR. O indivíduo como efeito desses discursos com força de verdade, porque morais, inclusive bíblicos e baseados em uma metodologia científica, com modos de fala, manuais e relatórios, sendo o Círculo Restaurativo uma tecnologia para obtenção da verdade, tomando esses alunos como objetos de conhecimento, colocando-os para refletirem sobre si mesmo, para se auto-inspecionarem.

RUMINAMENTO 2: Esse procedimento do CR se dá por meio de valores e necessidades tidas como universais, a partir de um modelo de humanidade tomado como medida para todas as coisas, o qual a escola teria a função de realizar. Valores tais como justiça, bem, normal, saudável, culpa, vergonha reintegradora, participação, humildade, responsabilização por meio de acordo, entre outros, partindo-se sempre a priori de um consenso, que deverá coincidir com o discurso vigente. É a vida julgada a partir de valores superiores. Todavia, os valores têm uma história, que é de lutas e dominação; são culturais, não metafísicos.

RUMINAMENTO 3: A punição transforma-se em responsabilização via um acordo, a partir de necessidades tidas como universais, segundo manuais da alma humana, buscando agora “gerenciar” as identidades fixadas em certas posições, tais como vítima e ofensor, as quais não são diluídas, assim como não se diluem as identidades de bem e mal. A punição vira controle generalizado.

RUMINAMENTO 4: A tecnologia de verdade e governo do Círculo Restaurativo coloca em funcionamento diferentes modos do poder se exercer, como sintomas de uma sociedade de soberania com um suplício moral, da sociedade disciplinar e de regulamentação com os mecanismos do exame e da confissão, em que o sujeito é posto para narrar a si mesmo em um determinado domínio moral, tal como um momento de auto-descoberta, que se mostra como um espaço de fabricação de “eus” e, por fim, das sociedades de controle, com a verificação do cumprimento do acordo, como um modo de avaliar a eficiência do processo, e a capilarização do controle para as famílias; o controle do controle em um panóptico generalizado. Uma busca pela obtenção e expressão da verdade de si mesmo, em que a governamentalidade, como uma racionalidade governamental, se entrecruza nessas relações, em que as condutas individuais deverão coincidir com os regimes de verdade, com a moral dada, com padrões administrativos, com padrões de segurança, a partir do poder da norma, a qual produz essas práticas binárias, o que é facilitado pela inserção de dados e informações no sistema a todo o tempo, permitindo que essas vidas diárias transformem-se em dados para o governo da população, em estatística, em que se busca a segurança de uns, que se protegeriam de outros. Relações de poder, saber e modos de subjetivação.

RUMINAMENTO 5: Dispositivo concreto do nosso presente, a inclusão coloca-se como um dispositivo de segurança na contemporaneidade, o qual põe em funcionamento esses discursos, instituições, enunciados e normas para circularem na escola e produzirem seus efeitos, sendo o principal deles as identidades de ofensor e vítimas fabricadas. Controle dos corpos e das populações. Inclusão como um sub-produto do racismo de Estado, como um mecanismo de controle na lógica da identidade, trazendo para perto para melhor conhecer e governar, em um quadriculamento das condutas. O dispositivo da inclusão encerrando o indivíduo dentro dele mesmo, amarrando-o a uma dada moral, buscando seu melhoramento, com a ajuda de um expert, o qual teria a função de auxiliar na tradução das falas, encaixando-as nas necessidades tidas como universais, as quais deverão coincidir com a sociedade de segurança, garantindo o cumprimento do acordo, o qual deve ser verificável e calculável. São as ciências humanas e as ciências jurídicas unidas e operando na escola pelo poder da norma para o controle dos corpos e da população, com uma crescente intervenção do Estado na vida dos indivíduos, nas suas condutas, em que todos deverão controlar a todos. Trata-se de um dispositivo que operacionaliza de uma determinada maneira as relações de força, buscando a transformação dos indivíduos em nome de uma sociedade mais segura. Lógica cristã da redenção, da salvação, de rebanho, do paraíso, no qual todos “caberiam”. Cura. Cura pelo corte.

RUMINAMENTO 6: A infracionalidade, a ofencionalidade, a agressividade, a violência, a indisciplina estariam, a partir das práticas discursivas analisadas, instauradas no sujeito aluno, no aluno ofensor, ficando a aduleza com o papel de coordenar o processo de restauração, ficando resguardada de passar por essa maquinaria na posição de ofensor, cabendo-lhe somente o papel de vítima. O Círculo Restaurativo como uma tecnologia feita para a condição de estar aluno, que já é colocado a priori em uma condição de falta. A Justiça Restaurativa como um forte regime de verdade, policiando os demais saberes sobre si mesmo, tendo nos valores morais, nas necessidades universais e na metodologia do Círculo Restaurativo, os critérios de verdade. Identidades produzidas nesses discursos que se tornam possíveis nessas práticas escolares de restauração, numa lógica platônico-cristã do humano, em que os indivíduos são postos a se reconhecerem a partir de técnicas de governo, que impõe obrigações, fazem falar e agora, acordar, transformando o indivíduo em um objeto de determinados saberes e exercícios de poder. O CR como um local de conhecimento de si, de narração de si, de transformação de si mesmo, de melhora dos alunos que infringiram normas nas escolas. Torna-se um saber constituinte no entrelaçamento das ciências humanas e jurídicas, instituindo o indivíduo como um ser de consciência, metafísico, com uma suposta interioridade, a qual deverá sempre estar expressando sua verdade, a fim de que não repita infrações. É este mais um procedimento em que estes indivíduos fixam a experiência de si mesmo. Como um local em que se dá a produção e transmissão de saber, organizado por experts da restauração; uma tecnologia de lembrança, exame, confissão e controle. Crianças e adolescentes que infringem normas na escola sempre existiram, o que há de novidade é justamente essa filiação entre educação e justiça na produção da identidade de ofensor e vítima e de restauração por meio do CR, do que decorrem discursos verdadeiros e modos de ser tomados como universais. Além disso, a escola já possui todo um histórico do aluno para ser retomado no espaço do CR para mostrar o quanto o indivíduo em questão sempre se pareceu com essa identidade, necessitando, então, refletir sobre si mesmo diante de uma comunidade, buscando melhorar-se no discurso metafísico da moral, de uma moral cristã, de saberes científicos que falam na normalidade do humano, em que questões privadas são tomadas em espaços públicos para a problematização. O aluno fica sob o escrutínio da escola, sob seus saberes e domínios, fixado em papéis por meio de rituais de verdade. São práticas de si governamentalizadas, em que muitas vezes o viver torna-se obedecer, moralizar-se, acatar. Trata-se do governo de si mesmo, a partir da responsabilidade pessoal que cada um é posto para assumir, buscando o auto-controle, o auto-governo nesta maquinaria moral, em que suas identidades são gerenciadas no dispositivo da inclusão, numa união entre a gestão de Estado,

os novos especialistas da restauração na escola, como uma biopolítica contemporânea para o governo dessa população que representaria um risco em potencial. Nossa relação conosco mesmo investida por essas instituições, enunciados científicos e morais, normas, sendo que o que vai interessar é muito mais a nossa relação com esses códigos.

RUMINAMENTO 7: Os indivíduos são postos a experimentar a si mesmos nessa maquinaria jurídico-escolar por meio do dispositivo da inclusão, no espaço do Círculo Restaurativo, em que a conduta individual é posta a ser problematizada em diferentes tecnologias de si, tal como a exposição pública, a confissão, a documentação, a responsabilização e o acordo, buscando o seu melhoramento como humano. Um controle generalizado em que a razão de estado, atravessada por mecanismos de segurança, remete para essas tecnologias de si mesmo. São nessas tecnologias que se organizam certas experiências de si mesmo, em que o aluno se toma como sujeito da indisciplina, da agressividade, da infracionalidade, da ofensividade, em que se reconhece como sendo sujeito dessas identidades, ocupando esse assento moral, tal como nos fala Foucault da substância ética. O Círculo Restaurativo como o modo em que esses alunos são colocados a reconhecerem suas obrigações morais, relacionando-se com o código moral estabelecido, o qual é gerenciado por experts da restauração, a partir de toda uma metodologia com modos de fala, manuais e relatórios, como Foucault nos traz do modo de sujeição. Já o trabalho ético que trata das práticas de si referentes às técnicas empregadas para a transformação de si, temos no caso desta pesquisa a exposição pública, o exame e a confissão, tornando cada indivíduo em um caso, em um dado para a estatística, como parte dos mecanismos de segurança, assim como temos a elaboração do acordo, com a auto-responsabilização e de verificação do cumprimento do mesmo, como um exercício de controle. Indivíduos aprendendo a se relacionar consigo mesmo por meio de conceitos como remorso, culpa, expiação pela vergonha reintegradora, responsabilização, inclusão, cura, humildade, justiça, em um espaço no qual essas verdades de si mesmo devem ser reconhecidas e expressadas. Um expressar que se torna um julgar-se baseado em valores e necessidades universais. Tecnologias que produzem uma relação de auto-inspeção, de prestação de contas de si mesmo neste domínio moral com força de verdade que assume a Justiça Restaurativa na escola. Um tribunal assumido em si mesmo, como um modo de funcionamento, um modo de existência, como uma consciência de si mesmo, assumindo para si o olho vigilante, o olho do saber do expert, tendo aí a regulação das condutas. Um modo de funcionar como se a “justiça” fosse inscrita na consciência do indivíduo, o que é realmente econômico e eficaz, pois se opera com o auto-governo, o auto-controle, em uma liberdade “corretamente” dirigida para a produção de um bom cristão, de

um bom cidadão, de um ser produtivo, de um ser seguro. Uma relação de inspeção que exercemos conosco mesmos nas micro-ações no dia-a-dia, em que tudo pode ser tomado para essa inspeção, em que o indivíduo é obrigado a assumir posições, a confessar e a se tornar. Os discursos verdadeiros se confundem com seus procedimentos que os produzem e colocam em funcionamento, sendo que somos julgados em função desses discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos de poder. E, por fim, a teleologia, a qual diz respeito ao tipo de sujeito que queremos ser quando nos conduzimos de uma determinada forma moral. Temos os discursos verdadeiros falando em sermos curados, restaurados, responsabilizados, normais, bons, justos, morais, sujeitos da paz, entre outros. Um indivíduo educado para a passividade de seguir metodologias, de encaixar-se em valores e necessidades universais, de responsabilizar-se segundo uma culpa indubitável, de acordar para constatar a eficiência do processo a partir de um consenso dado a priori como condição de conversa. Como poderá esse indivíduo aprender a inventar outros modos de enfrentar a sua realidade e modificá-la? Como aprenderá a exercer uma relação de força consigo mesmo para resistir aos poderes?

Como, a partir disso, podemos pensar as resistências? As resistências não deixam de funcionar, a diferença não cessa em borrar as identidades e contestar essa ordem. Não se trata de grandes revoluções, mas de micro-ações que se tornam arredias ao poder. Nessas mesmas tecnologias do eu, também se produzem as resistências, em que outros modos de existência poderão criar outras práticas, como exercícios e não como uma nova metafísica. Não temos como capturar as resistências desses espaços analisados, porque elas não são escritas em relatórios e nem capturadas nas metodologias, elas simplesmente acontecem e escapam ao controle. E talvez seja a parte mais interessante de tudo isso, mostrando outras possibilidades de se relacionar com os códigos, que não buscam os finais felizes para sempre, mas viver a vida em sua potência de criação, de alegria.

Somente temos como ver as resistências, os modos não-autorizados de ser vivendo as situações e ficando atentas a elas, experimentando, o que não quer dizer que não teremos a moral imperando junto, pois não temos como fazer essas separações, uma vez que ao invés do isso e aquilo, são micro-revoluções se operando nas redes mesmo do poder. Daí a importância de fazermos uma parada nessa produção de identidades, olharmos para essas novas identidades que estão se produzindo na escola, tal como o restaurado, o ofensor, como mais um sujeito posto para funcionar.

Diferente da moral, que parte de prescrições e generalizações, do certo e errado a priori, do bem e do mal, a ética coloca-se como um constante movimento de problematizar a si próprio, não segundo normas das ciências, mas segundo as práticas que se exerce sobre si

mesmo, nessa coerência entre o que se faz e o que diz, que não significa uma interioridade retomada, mas outras relações consigo mesmo, com os demais, com os códigos estabelecidos que não os modos de governo postos como dados e naturais. Uma postura permanente de crítica de si mesmo, apostando em exercícios em que podemos nos desprender dessas formas autorizadas de ser, desse “eu” das ciências humanas, optando pela criação, mais do que essa vontade de repetição, de identificação, que trariam uma certa segurança. Atos de criação, investigando cada situação como singular nas escolas e fora delas.

Esta tese se coloca em uma escrita que aposta fugir da lógica das prescrições totais, dos utilitarismos, de defesa de juízos morais, optando por apostar no questionamento, buscando pensar a ética como um outro modo de existência, em que lidamos com regras facultativas que implicam modos de existência, que não exige igualdade dos demais ou aprovação do saber dos experts. Penso em uma ética da resistência como um implicar-se com o presente, de questionar as evidências, os discursos que funcionam como verdadeiros, problematizando as naturalizações, num processo de permanente crítica de si mesmo, de seus modos de constituição, suas verdades e certezas, experimentando outras possibilidades para além das identidades já disponíveis. Trata-se de um ocupar-se de si mesmo, de não se deixar escravizar, apequenar-se, buscando escapar às coerções. Relação de força consigo mesmo para domar aquilo que poderia diminuir-nos, exercitando-se em práticas mais do que encaixando-se em morais dadas. O cristianismo tornou a ética em obediência às leis e normas. O Círculo Restaurativo tornou paz em acatamento de ordens, tornou ser em encaixar-se em identidades, em um sujeito fundante.

Nesse sentido, penso que talvez a potência desta tese esteja justamente na problematização dessa nova evidência da filiação entre educação e justiça como mais um modo de controle, apontando como estamos nos constituindo em relação a essas novas forças. Isso não significa ser contra ou a favor da Justiça Restaurativa, pois esta posição binária já partiria de um pressuposto de que há “a” verdade sobre a Justiça Restaurativa e que devemos nos posicionar contra ou à favor dessa verdade. Entendo, na contramão disso, que o que existe são diferentes produções de sentido e que, nesta tese, busquei trazer os limites e possibilidades dessa atuação a partir da descrição desta maquinaria moral, com toda sua rigidez metodológica e valores morais. E como não há relações de poder sem resistência nesse espaço do “se colocar a pensar sobre si mesmo”, o qual poderia ter inúmeras positivities, muitos se negaram ao cumprimento dos acordos, a não cumprir a metodologia e outros ainda decidiram passar por essa maquinaria porque entenderam que desse modo poderiam continuar “sobrevivendo” dentro da escola.

Dá a potência do ruminamento do conceito de jurisprudência, que não impõe a priori os lugares, que não funciona por meio de uma universalização e que aposta em uma lógica mais inventiva, abrindo outras possibilidades de pensarmos diferente do que está posto, buscando escapar de um funcionamento por diminuição. Pensemos na escola. Diferentes são os casos, as violências, as perspectivas, por isso cada caso é único e o que vai interessar mais do que as “intenções”, são as condições de como ocorreu aquela situação e que lugar colocamos aos outros e a nós mesmos para falar desse acontecimento, prestando atenção em nossos julgamentos morais, em identidade coladas em padrões de normalidade, por exemplo.

Com isso não quero dizer que tudo valeria, que não precisamos mais lidar com valores, mas que necessitamos ficar atentos para sua arquitetura, para seus efeitos; ficar atentos mais do que para os códigos, para as relações que exercemos com eles, para as relações que exercemos conosco mesmo por meio de suas verdades. Um modo de existência que se coloca contra a sujeição da normalização. Não se trata, pois, de superar essa condição, mas de enfrentá-la.

Poderíamos tentar criar outras relações com o outro e consigo mesmo sem perpassar tanto pela moral metafísica, pelas certezas metodológicas de manuais que dizem como fazer certo para se obter uma determinada verdade, interessando-se pela fala do outro sem buscar encaixá-la em valores e necessidades universais. Outras relações de força em outros jogos de verdade. Não se tem como garantir certeza, porque não se buscaria certeza, eficiência, mas um encontro que provocaria uma afirmação da vida, modos de vida mais alegres, mais livres consigo mesmo e com os demais. Um apostar mais na multiplicidade ao invés da busca incessante da unidade, da identidade.

“Então, como chegar a falar sem dar ordens, sem pretender representar algo ou alguém, como conseguir fazer falar aqueles que não têm esse direito, e devolver aos sons seu valor de luta contra o poder”? (DELEUZE, 2008, p. 56). Segundo o autor (Ibidem., p. 216),

Certamente, não se deixou de falar da prisão, da escola, do hospital: essas instituições estão em crise. Mas se estão em crise, precisamente em combates de retaguarda. O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento.

E é para esses novos modos de governo que se operam no presente que precisamos ficar atentos, por isso o interesse desta tese pelo discurso da Justiça Restaurativa na escola, como uma evidência do nosso presente que merece ser pesquisada. Assim, Skliar (2003, p. 200) aponta para uma pedagogia da possibilidade de outras relações,

[...] uma pedagogia descontínua que provoque o pensamento, que retire do espaço e do tempo todo o saber já disponível; que obrigue a recomeçar do zero, que faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender o que aconteceu; que emudeça a mesmidade.

Enfim, a partir das análises e relações produzidas durante a feitura desta tese, penso que posso dizer que: *o dispositivo da inclusão na escola vem funcionando como um dispositivo de segurança que busca a transformação da experiência de si, tornando-se condição de possibilidade para o funcionamento de uma maquinaria jurídico-escolar, na filiação entre educação e justiça com a Justiça Restaurativa na escola. E essa filiação se dando por meio da tecnologia do Círculo Restaurativo, como um procedimentos de verdade e governo dos indivíduos, colocando em operação o poder se exercendo via soberania, disciplina, regulamentação e controle, na produção de veredictos morais e científicos, marcado por um ideal de sujeito. Essa maquinaria coloca em funcionamento diferentes tecnologias de si, tais como a exposição pública, a confissão, a responsabilização e o acordo, atravessadas pela razão governamental na fabricação de condutas que se encaixem em padrões administrativos de segurança, em que os alunos aprendem a relacionar-se consigo mesmo por meio de valores e necessidades tidas como universais, tais como culpa, vergonha reintegradora, cura, humildade, bem, normal, justiça, responsabilidade, entre outros. Esta identidade restaurada deverá coincidir com os discursos verdadeiros, ocupando o assento moral do ofensor, tendo-se aí o controle dos indivíduos e da população “indivíduos perigosos em potencial”. Relações de saber, poder e modos de subjetivação, em que o indivíduo assume para si o tribunal como um modo de existência, como uma consciência de si mesmo, de um constante prestar contas de si em um determinado domínio moral, em que o fim último é o auto-governo. Trata-se do governo de si mesmo em procedimentos para se chegar a verdade de si ligadas às questões de segurança, que se instalam no presente e que merecem ser estudadas, problematizadas e tornadas não-evidentes!!!*

6. REFERÊNCIAS

AGUINSKY, Beatriz Gershensos, et all. A Introdução das Práticas de Justiça Restaurativa no Sistema de Justiça e nas Políticas da Infância e Juventude em Porto Alegre: Notas de um Estudo Longitudinal no Monitoramento e Avaliação do Projeto Justiça para o Século 21. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha.** Porto Alegre: Nova Prova, 2008a.

_____. A Invisibilidade das Necessidades das Vítimas no Sistema de Justiça da Infância e da Juventude: Achados Preliminares do Observatório de Vitimização e Direitos Humanos. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha.** Porto Alegre: Nova Prova, 2008b.

BARTER, Dominic. Comunicação Não-Violenta: uma base ética para práticas restaurativas. IN: Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas. Material de Apoio – Curso de Formação em Práticas Restaurativas. MIMEO. Texto integrante da publicação “Justiça Restaurativa”, da Secretaria da Reforma do Judiciário, Ministério da Justiça e PNDU, s/d. Disponível no site www.mj.gov.br.

BRANCHER, Leoberto. Apresentação – Coordenação do Projeto Justiça para o Século 21. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha.** Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

_____. **Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas – Iniciação em Justiça Restaurativa.** MIMEO. Porto Alegre, s/d.

BRANCHER, Leoberto, PUGGINA, Rodrigo. Núcleo de Estudos em Justiça Restaurativa da Escola Superior de Magistratura. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências –**

Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

BRANCHER, Leoberto et all. **Justiça para o Século 21**: instituindo práticas restaurativas: Manual de Práticas Restaurativas. Porto Alegre: AJURIS, 2008.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CORRÊA, Guilherme. Do livro de receitas: como produzir um homem. IN: PASSETI, Edson (org.). **Kafka, Foucault: sem medos**. São Paulo. Ateliê Editorial, 2004.

CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. IN: GONDRA, José, KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CURTINAZ, Shirlei de Hann, SILVA, Susiâni. Justiça para o Século 21: Semeando Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21**: Instituindo Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 2º ed. Traduzido por José Carlos Rodrigues. Lisboa: Veja, 1998 (Perfis).

_____. **Diferença e Repetição**. 2º ed. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Grall, 2006

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze**. End: <http://www.oestrangeiro.net>. Gerado em: 18 de outubro de 2007.

_____. **Conversações**. Tradução de Péter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2008.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault**: um pensador do presente. 2º ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

FERREIRA, Alcina S. S, OLIVEIRA, José A. S. Relato de Prática: Escola Estadual Professor Sulvio Torres. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21**: Instituindo Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

_____. Normalização e Direito. IN: BRANCO, Guilherme Castelo, PORTOCARRERO, Vera (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Traduzido por Maria Theresa da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. **As técnicas de si**. MEMO. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves a partir de Michel Foucault. Dits et Écrits. Paris: Gallimard. Vol. IV, p. 783-813, 1994.

_____. **A ordem do discurso**. 3º ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Traduzido por Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Traduzido por Raquel Ramallete. 25º ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. **Arqueologia do Saber**. 6º ed. Traduzido por Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Traduzido por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002c. (Coleção tópicos).

_____. Poder-Corpo. IN: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10º ed. Traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

_____. Governamentalidade. IN: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10º ed. Traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003b.

_____. Soberania e Disciplina. IN: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10º ed. Traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003c.

_____. O olho do poder. IN: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10º ed. Traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003d.

_____. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão...** Um caso de parricídio no século XIX, apresentado por Michel Foucault. 7º ed. Tradução de Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003e.

_____. Verdade e Poder. IN: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10º ed. Traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003f.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. IN: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10º ed. Traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003g.

_____. Sobre a História da Sexualidade. IN: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10º ed. Traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003h.

_____. Sobre a justiça popular. IN: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10º ed. Traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003i.

_____. O retorno da moral. IN: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. (Ditos e Escritos; V).

_____. Verdade, poder e si mesmo. IN: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. (Ditos e Escritos; V).

_____. A evolução da noção de “indivíduo perigoso” na psiquiatria penal do século XIX. IN: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. (Ditos e Escritos; V).

_____. A filosofia analítica da política. IN: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004d. (Ditos e Escritos; V).

_____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. IN: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004e. (Ditos e Escritos; V).

_____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2º ed. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. (Coleção Ditos e Escritos II).

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3º ed. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2005b.

_____. **O que é a crítica?** MIMÉO. Tradução de Gabriela Lafeté Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento de Conferência proferida em 27 de maio de 1978. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol.

82, n° 2, p. 35- 63, avr/juin, 1990. Disponível em <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html>, 2007a.

_____. **História da Sexualidade, 3:** O Cuidado de Si. 9° ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

_____. **História da Sexualidade, 2:** O Uso dos Prazeres. 12° ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2007c.

_____. **Segurança, Território e População:** curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

GROSSI, Patrícia Krieger et all. Justiça Restaurativa nas Escolas de Porto Alegre: Desafios e Perspectivas. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21:** Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

KAFKA, Franz. **O Veredicto & Na Colônia Penal.** 4° ed. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **O Processo.** Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** 5° ed. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

LORENZONI, Nelnie Viale. A Justiça Restaurativa: Produto da Educação Responsabilizadora. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21:** Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades Reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2° ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação:** Estudos Foucaultianos. 4° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Nietzsche & a Educação.** Traduzido por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Pensadores & a Educação, 2).

_____. Educação e diminuição. IN: LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel.** Tradução de Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

_____. O corpo da linguagem. IN: LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MARTON, Scarlett. **Extravagâncias**: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche. 2º ed. São Paulo: Discurso Editorial, 2001. (Sendas & Veredas).

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. **Nietzsche e a verdade**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

MAIROWITZ, David Zane, CRUMB, Robert. **Kafka de Crumb**. Textos de David Zane Mairowitz e desenhos de Robert Crumb. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

MELO, Eduardo Rezende. Capítulo 30 – Justiça e Educação: parceria para a cidadania. IN: SECRETARIA DA REFORMA DO JUDICIÁRIO – MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Novas Direções na Governança da Justiça e da Segurança**. Brasília, 2006.

MORRISON, Brenda. **Justiça Restaurativa nas escolas**. IN: Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas. Material de Apoio – Curso de Formação em Práticas Restaurativas. MIMÉO. Texto integrante da publicação “Justiça Restaurativa”, da Secretaria da Reforma do Judiciário, Ministério da Justiça e PNDU, s/d. Disponível no site www.mj.gov.br.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. 9º Reimpressão. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa e Autor, 2003 (Coleção Educa – Ciências Sociais, nº 2).

_____. **Os terrenos disciplinares da alma e do self-government no Primeiro Mapa das Ciências da Educação (1789-1991)**. Revista de Ciências da Educação. Unidade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Nº 1. Set/Dez, 2006. End: <http://fpce.ul.pt>. Pesquisa realizada em novembro de 2007.

OLIVEIRA, Fabiana Nascimento de. Justiça Restaurativa no Sistema de Justiça da Infância e da Juventude: um diálogo baseado em valores. IN: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21**: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências – Três anos de experiência da Justiça Restaurativa na Capital Gaúcha. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

PASSETI, Edson. Pequenas obediências, intensas contestações. IN: PASSETI, Edson (org.). **Kafka, Foucault**: sem medos. São Paulo. Ateliê Editorial, 2004.

PEREIRA, Marcos Villela. **Utopias contemporâneas para a vida coletiva**. MEMO. Palestra conferida no Evento Bienal. Porto Alegre, Outubro de 2007.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Traduzido por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

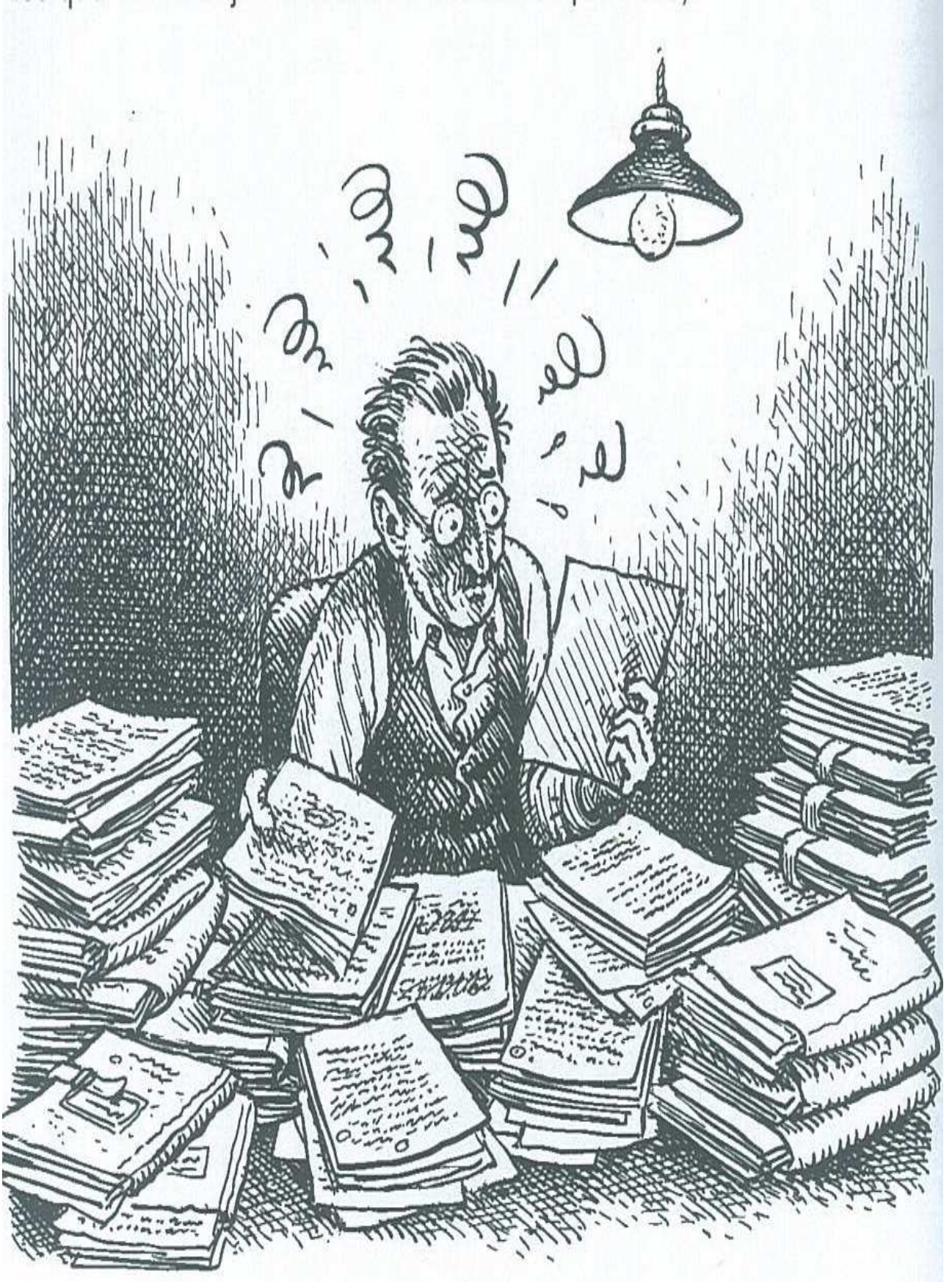
ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca Fomos Humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Estudos Culturais, 7).

SCHULER, Betina. **O currículo em suas dobras de poder, saber e verdade**: o que escondem e contam dos modos de subjetivação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. IN: BRANCO, Guilherme Castelo, PORTOCARRERO, Vera, (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

ZHER, Howard. **Trocando as Lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça – Justiça Restaurativa. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2008.



7. ANEXOS

7.1 ANEXO A: GUIA DE PROCEDIMENTO RESTAURATIVO³²

³² Os Anexos A, B e C foram retirados do Manual de Práticas Restaurativas, conforme bibliografia. BRANCHER, Leoberto et all. **Justiça para o Século 21**: instituindo práticas restaurativas: Manual de Práticas Restaurativas. Porto Alegre: AJURIS, 2008.

JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21

INSTITUINDO PRÁTICAS RESTAURATIVAS

GUIA DE PROCEDIMENTO RESTAURATIVO

DADOS GERAIS

Círculo Restaurativo (Com participação da vítima)

Círculo Familiar (Sem participação da vítima)

Origem:.....

Unidade de Execução:

Data do relatório:

Coordenador:

Co-coordenador:

Relator:

Nome do ofensor:

Nome da vítima:



PRÉ-CÍRCULO

- **Apropriação do Caso**

- Inteirar-se de todas as informações disponíveis através da leitura de documentos e contatos informais que tomem mais clara sua visão da realidade do que aconteceu.

Anotar as fontes de informação utilizadas:

.....

.....

.....

.....

02

- **Resumo dos Fatos**

- Elaborar um resumo escrito dos fatos, contendo data, local, envolvidos e testemunhas. Primar pela concisão e objetividade, e linguagem de fácil compreensão.

Anotar o resumo dos fatos:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

03

Relação de Convidados para o Círculo

- Listar as pessoas que deverão participar. Estimular a presença do maior número de pessoas. Além das pessoas diretamente envolvidas e seus apoiadores diretos (familiares, amigos, relacionamentos), outros poderão ser importantes para ajudar na solução (referências comunitárias).

Anotar:

Nome do Convidado	Condição (01)	Endereço (02)	Bairro	Data da visita/contato
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				

04

10				
11				
12				
13				
14				

(1) **Condição:** use siglas ao lado de cada nome O – Ofensor / V – Vítima / AO – Apoiador do Ofensor / AV – Apoiador da Vítima / RC – Referência comunitária.

(2) **Endereço:** o mais completo possível: rua, número, complemento, telefone residencial, telefone comercial, celular, e-mail.

(3) **Contato:** Além da data, informar o meio de contato utilizado.

OBS: Havendo mais de 14 convidados, anote em separado.

• **Convite aos Participantes**

- o Realizar reuniões pré-círculo com ofensor e vítima.
- o Explicar o projeto, os princípios da Justiça Restaurativa e os procedimentos: motivo, objetivos, participantes, expectativas, como será o encontro, condições, resultados e benefícios esperados, data, horário, local.
- o Conferir o resumo dos fatos.
- o Colher assinaturas no Termo de Consentimento.
- o **OBS:** Caso a vítima não esteja acessível ou não aceite participar, o procedimento poderá prosseguir realizando-se o encontro sob a forma de Círculo Familiar.

Anotações da reunião pré-círculo com o ofensor:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anotações da reunião pré-círculo com a vítima:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CÍRCULO

• **Dados gerais**

Data:...../...../..... Local:.....

Duração do encontro:..... Nº de adiamentos:.....

Anotar razões dos adiamentos:.....

.....

- **Concentração**
 - O Coordenador deve colocar-se em conexão com suas forças internas.
- **Acolhimento**
 - Saudações aos participantes e contatos iniciais. Dedicar especial cuidado ao acolhimento da vítima.
- **Instalação**
 - Quando todos estiverem em seus lugares, declarar a abertura dos trabalhos, agradecendo a presença de todos e convidando-os a se apresentarem.

- **Participantes**

Anotar dados das pessoas que realmente participaram do círculo:

Nome do Participante	Condição ⁽⁰¹⁾	Idade	Sexo	Etnia ⁽⁰²⁾
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				

(1) **Condição:** use siglas ao lado de cada nome O – Ofensor / V – Vítima / AO – Apoiador do Ofensor / AV – Apoiador da Vítima / RC – Referência comunitária.

(2) **Etnia:** segundo a declaração da própria pessoa.

obs: **Endereço:** se a pessoa não estava previamente listada (planilha de convidados na fase do pré-círculo), complete os dados registrando seu nome e endereço também naquele espaço (04).

- **Introdução**

- Informar os participantes sobre o propósito do círculo. (p. ex, “O que pretendemos neste círculo é que seja possível realizar uma compreensão mútua entre todos os envolvidos. Oportunizar que cada um possa falar e ser escutado, responsabilizar-se pelas suas escolhas e finalmente fazer alguma combinação ou acordo. Este trabalho é baseado no diálogo e no respeito, sem julgamentos nem perseguições”).
- Explicar os procedimentos que serão seguidos. (Utilizar recursos visuais para proporcionar melhor compreensão dos envolvidos – uso de desenhos, gráficos e cores para participantes que não sabem ler).
- Explicar o papel do Coordenador (p. ex: “Meu papel será manter as etapas do processo, ajudar as pessoas a falarem, e a ouvirem umas às outras, e para registrar o acordo”).
- Reiterar o conteúdo do Termo de Consentimento e colher eventual assinatura ainda não obtida.
- Reforçar a importância da participação ativa de todos em todas as etapas que vão se seguir.

Momento 4 - Acordo

- Essa etapa pode ser introduzida fazendo-se um resumo das anteriores, mediante a recapitulação das necessidades não atendidas manifestadas pelos participantes.

Anotar as necessidades não atendidas:

Nome do Participante	Necessidade
01	
02	
03	
04	
05	
06	

- A seguir, o Coordenador encorajará os participantes a fazerem propostas para um provável acordo que lide com as necessidades não atendidas antes registradas, para assegurar a reparação ou compensação das consequências da infração, e para que o fato não se repita.
- O acordo consiste num plano de ações positivas. Os compromissos devem ser concretos e quantificáveis, com prazos definidos e identificação do responsável por cada ação (o que, quanto, quem, como, quando, onde?).
- O Ofensor fala se existe alguma coisa que ele poderia dizer ou fazer para a vítima.
- A vítima fala se aceita
- A vítima fala se existe alguma coisa que poderia dizer ou fazer para o ofensor.
- O ofensor fala se aceita
- As comunidades de apoio falam se há alguma forma de contribuir e apoiar no que foi proposto pelo ofensor e vítima.

Rascunhar a minuta do acordo:

Ação ⁽⁰¹⁾	Participante Responsável ⁽⁰²⁾	Condição ⁽⁰³⁾	Quando
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			

09			
10	13		
11			
12			

(01) Descrever objetivamente cada compromisso assumido.

(02) Identificar o responsável pela ação.

(03) Condição: use siglas ao lado de cada nome O – Ofensor / V – Vítima / AO – Apoiador do Ofensor / AV – Apoiador da Vítima / RC – Referência comunitária.

- o Depois da minuta, formalizar o acordo no formulário próprio, em três vias, a serem assinadas por todos. Entregar cópia para o ofensor e para a vítima, e ficar com uma para o Coordenador.
- o Marcar data para o pós-círculo (ou ao menos informar que haverá uma reunião, visita ou contato para conferir o cumprimento do acordo).
- o Transcrever as anotações colhidas até aqui no formulário informatizado para gerar o Relatório Parcial.
- o Comunicar os resultados das etapas já cumpridas até aqui (pré-círculo e círculo) ao responsável pelo encaminhamento do caso, utilizando o Relatório Parcial.

PÓS-CÍRCULO

- o O pós-círculo abrange a verificação do cumprimento do acordo, a documentação e a comunicação dos seus resultados.

Anotar os nomes das pessoas, meio de contato e data da verificação:

	Nome do Participante	Meio de Contato	Data
01			
02			
03			
04			
05	14		
06			
07			
08			
09			
10			

Anotar os resultados da efetivação do acordo:

Ação ⁽⁰¹⁾	Nome do Participante	Observações Sobre o Cumprimento do Acordo ⁽⁰²⁾
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		

15

(01) Numerar conforme o item Ação na tabela da minuta do acordo.
(02) Informar se a Ação foi cumprida ou não, quando, como etc.

Anotar observações e sugestões (resultados a destacar, dificuldades e justificativas apresentadas, sugestões de como viabilizar algum encaminhamento pendente, p. ex: obtenção de vaga, inclusão em programa, realização de novo Circulo Restaurativo, etc):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

16

- o Complementar o formulário informatizado com as informações relativas à etapa do pós-círculo para gerar o Relatório Complementar e o Relatório Final.
- o Celebrem. Vocês acabam de assentar mais um tijolo na Construção da Justiça e da Paz para o Século 21.

7.2 ANEXO B: TERMO DE ACORDO

JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21

INSTITUINDO PRÁTICAS RESTAURATIVAS

TERMO DE ACORDO

Ação ⁽⁰¹⁾	Participante do Responsável ⁽⁰²⁾	Condição ⁽⁰³⁾	Quando
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			

(01) Descrever objetivamente cada compromisso assumido.

(02) Identificar o responsável pela ação.

(03) Condição: use siglas ao lado de cada nome O - Ofensor / V - Vítima / AO - Apoiador do Ofensor / AV - Apoiador da Vítima / RC - Referência comunitária.

Data:...../...../..... Unidade de Execução:.....

Nome e assinatura do Ofensor:.....

Nome e assinatura da Vítima:.....

Nome e assinatura do Coordenador:.....

Nome e assinatura do Co-coordenador:.....

Assinatura dos Participantes:.....

.....

.....

.....

7.3 ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO

JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21

INSTITUINDO PRÁTICAS RESTAURATIVAS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,,
 portador do documento de identidade, nº, telefone,
 fui convidado(a) a participar de procedimento restaurativo no âmbito do Projeto Justiça para o Século 21, a cargo da
 Unidade de Execução, e também das atividades de
 pesquisa destinadas a avaliar essa experiência. Esclarecido(a) de seus objetivos, firmo o presente TERMO DE
 CONSENTIMENTO para fazer constar o seguinte:

- Fui informado(a) e esclarecido(a) da dinâmica do procedimento restaurativo e de que seu objetivo é criar oportunidades para que todas as pessoas envolvidas em ato(s) que causou(ram) alguma ofensa possam reunir-se para decidir coletivamente como lidar com suas consequências e suas implicações para o futuro;
- Fui informado(a) e esclarecido(a) que os procedimentos restaurativos do Projeto Justiça para o Século 21 estão associados a pesquisas que contribuem para monitorar, avaliar e qualificar os serviços prestados e estou ciente de que futuramente poderei ser procurado(a) para participar como respondente nestas pesquisas;
- Foi-me assegurado que poderei desistir a qualquer momento da participação tanto no procedimento quanto nas pesquisas, bem como solicitar informações no decorrer do processo;
- Estou ciente de que os encontros dos círculos restaurativos serão filmados e gravados e utilizados por profissionais vinculados ao Sistema de Justiça e pesquisadores credenciados pelo Projeto Justiça para o Século 21, com o objetivo de capacitação profissional, acompanhamento, sistematização e avaliação do processo;
- Também estou ciente de que os dados que vierem a ser utilizados nas pesquisas, mesmo que possam ser futuramente publicados na forma de relatórios, artigos e anais de congressos, preservarão minha identidade, uma vez que meu nome completo não fará parte de qualquer meio de divulgação das informações obtidas, assim como minhas palavras não poderão ser identificadas quando da análise e divulgação de resultados;
- Declaro que recebi uma cópia do presente termo de consentimento.

Ciente das informações acima referidas, aceito participar de círculo restaurativo e autorizo sua gravação em áudio e vídeo, bem como a análise das imagens e sons do círculo para a capacitação dos profissionais vinculados ao Sistema de Justiça e para a realização das pesquisas.

Em caso de dúvidas, posso contatar, a qualquer momento o(a) Coordenador(a) do círculo restaurativo,

Sr.(a)

Fone: Porto Alegre, de

.....
 Assinatura do Participante

.....
 Assinatura do Coordenador do Círculo Restaurativo

7.4 ANEXO D: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

1. O que você entende por Justiça Restaurativa? O que você entende por restauração? Restauratividade? Fale um pouco do histórico da Justiça Restaurativa na sua escola, em POA.
2. O que você pensa dessa união entre justiça e educação na escola?
3. O que é justiça para você?
4. O que você acha que tudo isso tem a ver com as falas tão usuais hoje em dia de inclusão escolar, de violência e indisciplina na escola?
5. O que a Justiça Restaurativa tem a ver com a prevenção de riscos futuros para você? Com segurança?
6. Quando alguém entra em um Círculo Restaurativo, o que se espera que aconteça? O que se espera das pessoas que ali estão?
7. Como os alunos voltam depois do Círculo Restaurativo? Como se espera que voltem?
8. O que acontece quando não há consenso num Círculo Restaurativo?
9. Quem escolhe as “posições” que os indivíduos ocupam num Círculo Restaurativo, quem é ofensor e quem é vítima?
10. Como você acha que os alunos se enxergam nesse processo?
11. Alguém que não seja aluno já foi para o Círculo Restaurativa como autor da ação, como ofensor na escola? O que você pensa sobre isso?
12. Como funcionam os pré-círculos, os círculos e os pós-círculos?
13. Como você vê aí implicadas as questões de remorso, arrependimento, culpa, perdão e vergonha?
14. Nos materiais da JR aparece muitas vezes a expressão curar a vítima, restaurar o ofensor e civilizar a comunidade. O que isso significa para você?
15. Como você enxerga a questão da moral atravessada nesse processo?
16. Como os demais registros dos alunos entram nesse processo, tais como os livros de ocorrência, portfólios, dossiês, etc?
17. De que modos isso tem mexido com as famílias desses alunos para você?
18. Como você entende essa passagem de um tratamento mais privado destas questões na escola, como por exemplo, atendimento pelo SOE, para um deslocamento no qual esse encaminhamento torna-se mais público, com a participação estendida à comunidade no Círculo Restaurativo?

19. Você poderia citar alguns casos que passaram por Círculos Restaurativos na sua escola?
20. Qual é o critério para que alguém vá para um Círculo Restaurativo ou para que seja dado outro encaminhamento na sua escola? Quais seriam esses outros encaminhamentos?

7.5 ANEXO E: ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNOS

1. O que você entende por Justiça Restaurativa? O que você entende por restauração? Como foi a entrada da JR na sua escola?
2. O que é justiça para você?
3. O que você acha que tudo isso tem a ver com as questões de violência e indisciplina na escola?
4. Como foi o CR do qual você participou? Você foi como ofensor ou vítima? Por quê?
5. Como você se sentiu no CR? Pôde falar o que quis? Sentiu que foi positivo? Por quê?
6. O que você esperava que acontecesse nesse espaço? O que esperava que lhe acontecesse? Você se modificou em alguma coisa?
7. Como você se sentiu falando de si mesmo?
8. O que se passou com você depois do CR? Como se sentiu?
9. Como foi o acordo?
10. Alguém que não seja aluno já foi para o Círculo Restaurativa como autor da ação, como ofensor na escola? O que você pensa sobre isso?
11. Como funcionam os pré-círculos, os círculos e os pós-círculos?
12. Como você enxerga as questões de remorso, arrependimento, culpa, perdão e vergonha no CR?
13. Nos materiais da JR aparece muitas vezes a expressão curar a vítima, restaurar o ofensor e civilizar a comunidade. O que isso significa para você?
14. Como você enxerga a questão da moral atravessada nesse processo?
15. Tem algum registro seu na escola, tal como livros de ocorrência, portfólios, dossiês, etc? Eles entram nesse processo do CR?
16. Isso mexeu de algum modo com a sua família?
17. Como você vê esse encaminhamento, que antes era organizado no SOE e agora é feito em um Círculo Restaurativo? Qual a diferença para você?

7.6 ANEXO F: ROTEIRO DE ENTREVISTA – GUARDA MUNICIPAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA – GUARDA MUNICIPAL

1. O que você entende por restauração? Restauratividade?
2. O que você pensa dessa união entre justiça e educação na escola?
3. O que é justiça para você?
4. O que você acha que tudo isso tem a ver com as falas tão usuais hoje em dia de inclusão escolar, de violência e indisciplina na escola?
5. O que a Justiça Restaurativa tem a ver com a prevenção de riscos futuros para você? Com segurança?
6. Quando alguém entra em um Círculo Restaurativo, o que se espera que aconteça? O que se espera das pessoas que ali estão?
7. Como os alunos voltam depois do Círculo Restaurativo? Como se espera que voltem?
8. O que acontece quando não há consenso num Círculo Restaurativo?
9. Quem escolhe as “posições” que os indivíduos ocupam num Círculo Restaurativo, quem é ofensor e quem é vítima?
10. Como você acha que os alunos se enxergam nesse processo?
11. Alguém que não seja aluno já foi para o Círculo Restaurativo como autor da ação, como ofensor na escola? O que você pensa sobre isso?
12. Como você vê aí implicadas as questões de remorso, arrependimento, culpa, perdão e vergonha?
13. Nos materiais da JR aparece muitas vezes a expressão curar a vítima, restaurar o ofensor e civilizar a comunidade. O que isso significa para você?
14. Como você enxerga a questão da moral atravessada nesse processo?
15. De que modos isso tem mexido com as famílias desses alunos para você?
16. O que você acha dessa articulação da Guarda Municipal nestas ações de Justiça Restaurativa nas escolas?

7.7 ANEXO G: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos solicitando sua autorização para que você possa participar da presente pesquisa, que tem como objetivo principal analisar de que modos o dispositivo da inclusão vem funcionando por meio do discurso da Justiça Restaurativa na escola com a tecnologia do Círculo Restaurativo e quais as experiências de si mesmo estão se dando nessas relações.

Esta pesquisa faz parte de uma Tese de Doutorado desenvolvida pela doutoranda Betina Schuler, orientada pelo Prof. Dr. Marcos Villela Pereira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Desta forma, solicitamos que você se disponha a participar de uma entrevista que será gravada em áudio (com o seu consentimento), a qual será transcrita e irá compor a base dos dados empíricos da pesquisa, ficando assegurado o sigilo quanto à identificação do nome dos participantes.

Aproveitamos para agradecer sua participação nesta pesquisa, sendo que os resultados da mesma serão divulgados em defesa pública de Tese de Doutorado, assim como em eventos acadêmicos, escolares etc., pois reconhecemos a importância de se devolver aos envolvidos esclarecimentos a respeito da conclusão da investigação.

TERMO DE CONSENTIMENTO:

Eu, _____ (nome do participante) fui informado(a) dos objetivos especificados acima, de forma clara e detalhada. Recebi informações específicas sobre o procedimento no qual estarei envolvido(a) e consinto o uso de minha entrevista na referida pesquisa, garantido sigilo em relação a meu nome.

Declaro, igualmente, que recebi cópia do presente termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do participante e data: _____

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira: _____

Betina Schuler: _____

**Dados Internacionais de
Catalogação na Publicação (CIP)**

S386v Schuler, Betina

**Veredito : escola, inclusão, justiça restaurativa e
experiência de si / Betina Schuler. – Porto Alegre,
2009.**

231 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pós-
Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Educação e Sociedade. 2. Justiça Restaurativa.

3. Experiência de Si. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecário Responsável

Ginamara Lima Jacques Pinto

CRB 10/1204