

Registrar e punir: vigilância, exclusão e moralidade na administração dos conflitos escolares

Record and punish: surveillance, exclusion, and morality in the management of school conflicts

Registrar y castigar: vigilancia, exclusión y moralidad en la administración de los conflictos escolares

Bóris Maia¹

Resumo:

Este artigo analisa os modos institucionais de administração dos conflitos escolares em uma escola pública da rede municipal de Niterói (RJ), com base em pesquisa etnográfica realizada entre 2023 e 2024. O trabalho de campo combinou observação participante, conversas informais com profissionais da escola e análise de livros de ocorrência escolar. A investigação teve como foco compreender como os conflitos são interpretados, formalizados e tratados pela instituição, destacando os sentidos atribuídos às práticas de registro e as formas de escuta dos sujeitos envolvidos. O estudo revela a centralidade de uma lógica de vigilância punitiva no cotidiano escolar, marcada por ações orientadas mais à autoproteção institucional do que à transformação pedagógica dos conflitos. Argumenta-se que as medidas disciplinares operam menos como instrumentos educativos e mais como mecanismos de contenção, defesa e demonstração de

¹ Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisador do INCT-InEAC. E-mail: borismaias@gmail.com

autoridade. A escuta dos alunos tende a ser restrita, enquadrada por mecanismos formais que funcionam como rituais legitimadores do registro e da sanção. A vigilância observada não tem como finalidade a normalização das condutas, mas sim a antecipação do desvio e a neutralização de riscos percebidos. Esse funcionamento produz classificações morais e institui trajetórias escolares marcadas por estigmatização e exclusão. Ao invés de ampliar o diálogo ou criar possibilidades de reparação, o dispositivo disciplinar reforça desigualdades preexistentes e fragiliza o vínculo entre escola e estudante.

Palavras-chave: Conflitos Escolares, Administração de Conflitos, Medidas Disciplinares, Etnografia Escolar

Abstract:

This article analyzes institutional approaches to managing school conflicts in a public school within the city of Niterói (RJ), based on ethnographic research conducted between 2023 and 2024. The fieldwork combined participant observation, informal conversations with school staff, and analysis of disciplinary logbooks. The investigation focused on understanding how conflicts are interpreted, formalized, and addressed by the institution, emphasizing the meanings attributed to recording practices and the modes of listening to the individuals involved. The study reveals the centrality of a logic of punitive surveillance in the school's daily life, marked by actions more oriented toward institutional self-protection than toward pedagogical transformation. It is argued that disciplinary measures function less as educational tools and more as mechanisms of containment, defense, and the demonstration of authority. Students' voices tend to be constrained, shaped by formal mechanisms that operate as rituals legitimizing documentation and punishment. The surveillance observed does not aim to normalize conduct, but rather to anticipate deviance and neutralize perceived risks. This dynamic produces moral classifications and institutionalizes school trajectories marked by stigmatization and exclusion. Instead of fostering dialogue or enabling reparative responses, the disciplinary apparatus reinforces preexisting inequalities and weakens the bond between school and student.

Keywords: School Conflicts, Conflict Management, Disciplinary Measures, School Ethnography

Resumen:

Este artículo analiza los modos institucionales de gestión de los conflictos escolares en una escuela pública de la red municipal de Niterói (RJ), a partir de una investigación etnográfica realizada entre 2023 y 2024. El trabajo de campo combinó observación participante, conversaciones informales con profesionales de la escuela y análisis de libros de ocurrencias escolares. La investigación tuvo como objetivo comprender cómo se interpretan, formalizan y abordan los conflictos dentro de la institución, destacando los sentidos atribuidos a las prácticas de registro y las formas de escucha de los sujetos involucrados. El estudio revela la centralidad de una lógica de vigilancia punitiva en la vida escolar cotidiana, marcada por acciones orientadas más a la autoprotección institucional que a la transformación pedagógica de los conflictos. Se argumenta que las medidas disciplinarias operan menos como herramientas educativas y más como mecanismos de contención, defensa y demostración de autoridad. La escucha de los estudiantes tiende a ser restringida, encuadrada por mecanismos formales que

funcionan como rituales que legitiman el registro y la sanción. La vigilancia observada no busca normalizar las conductas, sino anticipar el desvío y neutralizar los riesgos percibidos. Esta dinámica produce clasificaciones morales e instituye trayectorias escolares marcadas por estigmatización y exclusión. En lugar de ampliar el diálogo o crear posibilidades de reparación, el dispositivo disciplinario refuerza desigualdades preexistentes y debilita el vínculo entre la escuela y el estudiante.

Palabras clave: Conflictos Escolares, Administración de Conflictos, Medidas Disciplinarias, Etnografía Escolar

Introdução

Numa sexta-feira do mês de novembro de 2023, cheguei à escola por volta das onze da manhã e encontrei o portão trancado. Na calçada, quase em frente à escola, um grupo de meninas — entre 13 e 15 anos — cercava uma colega toda suja de ovo. A cena revelava uma brincadeira já conhecida entre adolescentes e jovens, que tacam ovos no aniversariante do dia. Além da sujeira e do cheiro, chamava atenção a linguagem das estudantes, com referências sexuais ostensivas: entre risos, falavam em gonorreia, diziam que a aniversariante ficaria com “a boceta imunda de ovo” e multiplicavam palavrões. Alguns minutos depois, a pedagoga apareceu e liberou minha entrada. No percurso até a direção, fui interpelado por uma funcionária que perguntou quem eu era e o que queria na escola. Ao pedir acesso aos livros de ocorrência, uma coordenadora corrigiu a colega que me entregou o livro errado: “não é esse não, é o livro de fofoca dos alunos”. Em seguida, uma inspetora veio relatar que um aluno havia quebrado a fechadura da casa da vizinha. “Esse menino já tá dando trabalho demais”, disse a coordenadora. Em poucos minutos, entre brincadeiras agressivas e registros administrativos, a escola se revelava como um cenário conflitivo, marcado por vigilância cotidiana e contenção institucional.

Este artigo analisa a administração institucional dos conflitos escolares a partir de uma pesquisa etnográfica realizada entre 2023 e 2024 em uma escola pública da rede municipal de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. A unidade está localizada em uma região urbana marcada por desigualdades socioeconômicas e circulação de estigmas territoriais². A escola atende majoritariamente estudantes moradores de áreas vulnerabilizadas, muitos deles já marcados por representações sociais que os associam à violência, ao fracasso e à indisciplina — representações que se constituem como formas de estigmatização precoces e racializadas (Kaplan, 2012; Veríssimo, 2016; Rios, 2011). À época da pesquisa, a escola contava com cerca de 45 professores e 750 estudantes matriculados.

O trabalho de campo combinou diferentes estratégias: observação direta em espaços como a sala dos professores, da coordenação pedagógica, da coordenação de turno e da direção; conversas informais com estudantes, professores e equipe gestora; e análise dos livros de ocorrência da escola — documentos que registram episódios considerados problemáticos, desde indisciplina leve até agressões físicas. A entrada na escola observada foi viabilizada a

2 Para preservar o anonimato da escola, e por consequência dos profissionais da instituição e dos estudantes, optou-se por não informar o bairro e as demais características geográficas do contexto em que está localizada.

partir de um projeto de pesquisa mais amplo sobre como diferenças identitárias são vividas e compartilhadas em processos de aprendizado, em escolas e outras experiências de ensino, muitas vezes produzindo conflitos entre os atores sociais envolvidos³. No âmbito do referido projeto, fiquei mais voltado para a análise dos livros de ocorrência da escola e de outros modos de administração de conflitos presentes na instituição.

O conflito é parte constitutiva da vida escolar. Longe de representar uma disfunção ou falha no processo educativo, ele expressa tensões estruturais, relações de poder e disputas morais que atravessam o cotidiano das instituições. A escola, como espaço regulado por múltiplas expectativas — pedagógicas, disciplinares, morais e afetivas — funciona como arena onde se produzem classificações, identidades e estratégias de controle social. Para a antropologia da educação, compreender o conflito exige mais do que nomear eventos de desobediência: é preciso acompanhar os modos como esses eventos são interpretados, formalizados e geridos pelas instituições (Bartlett e Triana, 2020; Levinson e Pollock, 2011; Pereira, 2017; Maseman, 1982; Maia e Miranda, 2017).

Nesse sentido, não se trata apenas de perguntar “o que aconteceu?”, mas “como foi narrado?”, “por quem foi interpretado?” e “com quais efeitos institucionais?”. A administração dos conflitos escolares é atravessada por disputas de autoridade, racionalidades institucionais, climas escolares e dinâmicas sociais mais amplas, como as desigualdades raciais e territoriais. Em contextos de profunda desigualdade, como é o caso de muitas escolas públicas urbanas no Brasil e em outros países da América Latina, os conflitos tendem a ser lidos e tratados menos como oportunidades formativas e mais como ameaças à ordem institucional. Nesse cenário, ganha centralidade uma lógica de *vigilância punitiva*, sobre a qual este artigo discorrerá, voltada à contenção de sujeitos considerados desviantes e à autoproteção da escola diante de cobranças externas — sejam elas jurídicas, administrativas ou midiáticas.

Essa racionalidade se alimenta de um cotidiano escolar marcado por tensões permanentes. Professores e gestores trabalham sob pressão para “manter a ordem”, dar respostas imediatas e demonstrar controle diante de situações percebidas como ameaçadoras ou fora do padrão esperado. A atuação institucional, muitas vezes, deixa de ser formativa para se tornar defensiva. Escutar, acolher ou mediar passam a ser vistos como riscos: “abrir espaço demais” pode ser interpretado como fraqueza, omissão ou leniência. O registro, por outro lado, oferece uma resposta rápida, formalizada e moralmente segura — mesmo que pouco eficaz na resolução do problema.

A literatura crítica sobre violência escolar tem mostrado que, diante do medo institucional, da pressão por resultados e da judicialização das relações escolares, muitas escolas adotam estratégias de controle que privilegiam o registro, o afastamento e a punição, mesmo em situações de baixa gravidade (Devine, 1995; Kupchik, 2010; Simmons, 2016). Pretendo mostrar neste trabalho que, no caso brasileiro, essa racionalidade não opera segundo a lógica foucaultiana

3 Tratava-se do projeto *Identidades em conflito: gênero, raça e religião em experiências de ensino no Estado do Rio de Janeiro*, coordenado por Ana Paula Mendes de Miranda, e financiado pela FAPERJ. O projeto envolveu professores de universidades do Estado do Rio de Janeiro e outros pesquisadores em diferentes níveis de formação, desde graduandos até pós-doutorandos. O trabalho com os livros de ocorrência da escola analisada neste artigo foi feito mais sistematicamente por mim e pela pesquisadora, à época graduanda, Karoline Mazza, a quem agradeço especialmente pela parceria durante o trabalho de campo.

clássica da normalização disciplinar — que visa moldar condutas e produzir sujeitos conformes a uma norma —, mas sim a partir de uma lógica punitiva e autoprotetiva, cujo objetivo é demonstrar que a escola reagiu. O objetivo não é formar, mas registrar. Trata-se, mais do que disciplinar, de documentar o desvio e blindar a instituição frente a possíveis acusações de omissão. É o que aqui chamo de pedagogia do escudo.

Essa distinção é fundamental. A vigilância disciplinar, tal como formulada por Foucault (1987), é estruturada, capilarizada e longitudinal: busca conformar condutas ao longo do tempo, por meio de dispositivos sutis de observação, categorização e avaliação. Já a vigilância punitiva observada nas escolas públicas urbanas brasileiras opera por respostas pontuais, reativas e muitas vezes irreversíveis. A reincidência não é lida como fracasso do método pedagógico, mas como confirmação da inadequação do sujeito. O poder deixa de ser produtivo e passa a ser defensivo: não visa educar, mas evitar exposição, crítica e responsabilização.

A análise etnográfica mostrou que os livros de ocorrência não são apenas ferramentas burocráticas de controle. Eles funcionam como dispositivos classificatórios e punitivos que constroem versões institucionais sobre os sujeitos escolares. Suas linguagens — objetivas, sintéticas e moralizadas — operam seletivamente: nomeiam o desvio, fixam traços e autorizam intervenções futuras. Como pontuaram Ratto (2007) e Miranda (2015), a escrita institucional não é neutra nem simplesmente descritiva. Ela é, poderíamos dizer, performativa. Transforma comportamentos em infrações, eventos em evidências e estudantes em reincidentes. A escola, ao registrar, não apenas lembra: ela define o que deve ser lembrado — e o que será apagado.

Além disso, a documentação disciplinar serve a um propósito cada vez mais central na vida escolar contemporânea: proteger a escola de acusações de omissão, violência institucional ou negligência. A judicialização da vida escolar (Aguinsky et al., 2014; Chrispino e Chrispino, 2008), ainda que muitas vezes legítima na defesa de direitos, tem impulsionado uma cultura da prova, na qual o ato de “fazer constar” substitui o ato de compreender. Como resultado, a escola busca se blindar com documentos e registros. O livro de ocorrência, por exemplo, não se torna um instrumento de mediação, mas funciona sobretudo como um registro defensivo, de resguardo institucional, acionado preventivamente para evitar responsabilizações futuras.

A noção de administração de conflitos, tal como usada neste artigo, não corresponde a uma gestão técnica ou normativa. Refere-se a um conjunto de práticas situadas, moralmente carregadas e institucionalmente orientadas que a escola aciona para lidar com situações que desafiam suas expectativas. Essas práticas envolvem registros, advertências, afastamentos, improvisos, silenciamentos e esquecimentos — e revelam tanto os limites da instituição quanto suas estratégias de funcionamento diante de eventos conflitivos e violentos vivenciados no cotidiano escolar.

Essa dinâmica revela mais do que estratégias cotidianas de controle: ela explicita o papel estratégico da escola pública na reprodução — e, em certos casos, na possível transformação — das desigualdades sociais. Como espaço onde circulam códigos morais, classificações institucionais e expectativas de futuro, a escola participa ativamente da construção de trajetórias. As formas como ela interpreta, registra e responde aos conflitos não dizem respeito apenas à gestão de condutas, mas à definição de quem pertence, quem merece atenção e quem deve ser excluído. Nesse sentido, estudar a administração dos conflitos é também estudar os limites da escola como espaço de justiça.

Ao longo do artigo, argumento que a administração dos conflitos escolares é um campo privilegiado para compreender como se produzem desigualdades, exclusões e moralidades no cotidiano da escola pública. O que está em jogo não é apenas disciplinar, mas conter, neutralizar e proteger a instituição diante do risco. E é justamente por meio da análise etnográfica desses dispositivos — suas linguagens, seus silêncios, seus efeitos — que se torna possível repensar criticamente as formas de autoridade, justiça e convivência no espaço escolar.

Registros e moralidades: o livro de ocorrência como artefato de vigilância escolar

O uso do livro de ocorrência não é apenas uma prática cotidiana legitimada pela cultura escolar, mas também uma obrigação normatizada. Segundo o regimento escolar do sistema municipal de ensino de Niterói, o registro de faltas disciplinares deve ser formalizado em um “livro de ocorrência”, cuja função é documentar fatos que contrariem as normas de convivência escolar. A Carta Regimento prevê que comportamentos como desrespeito à autoridade docente, perturbação da ordem, agressões físicas ou verbais e desobediência reiterada às orientações escolares sejam passíveis de advertência verbal ou escrita, suspensão, transferência de turma ou turno e, em casos extremos, transferência de unidade escolar. O livro de ocorrência, nesse contexto, não é apenas uma ferramenta de registro — ele é um artefato administrativo que opera na delimitação do que é transgressão, de quem é o infrator, e de qual deve ser a sanção.

A escola possuía dois tipos de livro de ocorrência: os livros de ocorrências das turmas, que eram preenchidos, em geral, pelos professores quando havia alguma questão disciplinar durante as aulas; e os livros de ocorrência gerais (um para o turno da manhã e outro para o turno da tarde), que eram preenchidos geralmente pelas inspetoras ou pelas coordenadoras, e, eventualmente, também pelos pedagogos da escola. Como será mencionado adiante, esses atores da escola, coordenadoras e inspetoras, por um lado, e pedagogos, por outro, tinham uma relação conflitiva e divergente sobre como administrar os conflitos escolares. No total, foram analisados nove livros de ocorrência da escola, sendo os dois gerais (do turno da manhã e da tarde) e sete livros de ocorrência de turmas. A análise incluiu 303 casos registrados nos livros mencionados, entre o período de março de 2023 a agosto de 2024.

Nos arquivos da escola pesquisada, os livros de ocorrência se destacavam não apenas como instrumentos administrativos, mas como registros institucionais daquilo que merece ser documentado, julgado e, eventualmente, punido. O que entra no livro é o que passa a existir como “fato disciplinar”. Nesse sentido, o livro não apenas relata acontecimentos: ele os transforma em acontecimentos escolares. O gesto de registrar — ou de não registrar — é um exercício de poder e interpretação. Como destacaram Miranda (2015) e Pereira (2017), a escola não apenas educa, mas classifica. Os registros disciplinares são uma de suas ferramentas mais eficazes nessa tarefa. Ao descrever um aluno como alguém que “grita”, “não faz as atividades” ou “não fica no lugar”, a escola não apenas informa um episódio. Ela fixa um traço, constrói uma narrativa sobre aquele sujeito, orienta o olhar de outros profissionais e antecipa futuras sanções. A função do livro não é apenas lembrar; é organizar a memória institucional em torno de uma gramática moral.

A função do livro de ocorrência, portanto, não é apenas disciplinar. Ele também cumpre uma função defensiva, de resguardo pessoal e institucional. Em reuniões e conversas com

profissionais da escola, era comum ouvir frases como “tem que registrar tudo”, “tem que ter no papel”, “se não anotar, a culpa depois cai na gente”. O gesto de registrar serve, nesse sentido, tanto para classificar o estudante quanto para proteger o profissional. Como argumenta Devine (1995), em contextos marcados por insegurança e medo, os dispositivos de vigilância escolar se tornam formas de gestão da responsabilidade: proteger a escola e os profissionais contra acusações de omissão passa a ser tão importante quanto — ou até mais do que — proteger os estudantes dos conflitos.

A análise dos registros realizados ao longo de quase dois anos letivos mostra um predomínio acentuado de anotações de episódios de indisciplina, que correspondem a mais de 60% dos casos. Dentre esses casos, destacam-se os registros sobre descumprimento de tarefas escolares, englobando situações como recusa em copiar conteúdo, interrupções da aula, conversas fora de hora ou desatenção. Outros tipos de conflitos aparecem em menor número, como casos envolvendo agressão física, verbal, vandalismo, uso de celular, além de menções específicas a casos de racismo ou discriminação LGBTQIA+.

Essa concentração nos casos de indisciplina e tarefas não cumpridas revela uma lógica de controle voltada menos à gravidade do ato e mais à conformidade com expectativas de comportamento escolar. A maior parte dos registros não descreve violências intensas ou ameaças explícitas, mas sim pequenos desvios da norma. Isso é indicativo de uma concepção da ordem escolar fortemente pautada por uma moralidade cotidiana, onde atos como “não fazer o dever”, “interromper o professor” ou “usar boné após advertência” passam a figurar como transgressões formalmente anotadas.

Um exemplo recorrente é o registro: “Aluno conversa, atrapalha as aulas e não realiza as atividades escolares.” Outro caso refere-se ao uso de vestuário, como em: “Aluno faz uso de boné mesmo após advertência verbal.” Além dessas, há diversas menções a comportamentos como conversar durante a aula, não realizar atividades, provocar colegas e fazer brincadeiras inadequadas. A escrita é objetiva e sintética, transmitindo uma aparência de neutralidade. No entanto, essas descrições operam como juízos: posicionam o aluno como causador de desordem e o comportamento como inadequado, sem contextualizar o episódio ou incluir a perspectiva do estudante.

A linguagem dos registros reforça ainda mais essa lógica moralizante. Os estudantes são descritos a partir de suas ações desvinculadas de contexto — frequentemente associadas a comportamentos considerados inadequados, como falar durante a aula, desobedecer instruções ou se recusar a seguir normas de vestimenta. Não se investigam os motivos da ação: apenas se afirma o gesto como desvio. A autoridade escolar é naturalizada, e os alunos que a desafiam são rapidamente classificados como problemáticos. Essa forma de descrever e registrar os conflitos contribui para consolidar uma gramática disciplinar que individualiza a falha e silencia suas dimensões relacionais.

Além da natureza dos comportamentos registrados, chama atenção a forma como os relatos são feitos. A escrita institucional é extremamente sintética, sem detalhamento de contexto, sem registro da fala dos estudantes envolvidos e sem qualquer consideração explícita sobre suas versões dos fatos. Não há diálogo, apenas imputação. O conflito aparece como fato consumado, já julgado. Registros como “jogando objetos nos colegas”, “empurrou e pisou no chinelo de um colega”, “jogou aviãozinho de papel durante a aula” ou “gritando em sala e não ficava no seu

lugar” revelam uma estrutura descritiva e unilateral. Essa forma de registro não apenas define o que é transgressão, mas também reafirma a autoridade institucional.

Tal lógica se perpetua também pela forma como os registros ganham vida nas conversas informais. Em uma observação feita na sala dos professores, uma docente reagiu ao ouvir sua colega relatar um episódio envolvendo um aluno que havia “tumulou” sua aula: “Esse aí é reincidente, toda semana tem alguma coisa dele”. A frase foi prontamente reconhecida pelos demais, indicando que a reputação do estudante já circulava entre os profissionais. Sua presença nos registros não apenas o qualifica formalmente, mas também o insere em uma categoria socialmente compartilhada dentro da escola: a do “aluno-problema”. A singularidade da situação se apaga diante da força do histórico institucional — e o comportamento do aluno passa a ser interpretado com base em sua recorrência, não em seu contexto.

Tais práticas não são exclusivas da escola observada. Em sua análise de escolas urbanas nos Estados Unidos, Casella (2001) mostra como a formalização dos conflitos tende a recair seletivamente sobre certos estudantes, e como os registros disciplinares são utilizados para justificar afastamentos, suspensões e exclusões. Embora inserida em outro contexto nacional, sua leitura contribui para pensar a função excludente dos registros escolares também no Brasil. Bazzo (2017), por sua vez, analisa como a consolidação da noção de bullying como categoria técnico-administrativa contribui para transformar conflitos escolares em dados operacionais, passíveis de classificação e intervenção padronizada. Nesse processo, a complexidade relacional dos vínculos e das disputas é frequentemente esvaziada, e a escuta cede lugar a mecanismos de controle, medicalização e responsabilização individual, que pouco interrogam as desigualdades morais e sociais em jogo.

A diversidade de comportamentos registrados nos livros de ocorrência revela que o critério para anotar um episódio considerado como transgressão é marcado por julgamentos subjetivos e morais. Em um mesmo livro, aparecem desde registros como “danos ao patrimônio” até descrições como “aluno tumultua o ambiente escolar”, além de situações de agressão física. Situações com níveis muito distintos de gravidade são enquadradas com a mesma lógica disciplinar. A linha que separa o que é considerado uma infração leve ou grave não está nas ações em si, mas no olhar de quem interpreta e escreve. Isso evidencia que o livro não apenas relata, mas classifica: transforma gestos cotidianos em desvios e atribui sentido disciplinar a comportamentos que, em outros contextos, poderiam ser vistos como brincadeiras, reações emocionais ou estratégias de afirmação.

Além disso, raramente os registros fazem referência a tentativas prévias de escuta ou mediação. Quase não há menções a diálogo com os envolvidos, a contextos familiares, a conflitos interpessoais anteriores. A administração do conflito, tal como expressa nesses documentos, aparece como um processo automático: o desvio ocorre, é anotado, e a sanção se antecipa. Poucos registros indicam ações escolares além da convocação dos responsáveis. A prática do registro disciplinar na escola é, nesse sentido, mais defensiva do que formativa.

Mesmo quando os registros tocam em conteúdos sensíveis, como diversos tipos de preconceito, a lógica sintética e unilateral se mantém. Em um dos casos que envolvem discriminação racial, a anotação afirma apenas que uma “estudante chamou sua colega de crioula”. Não há menção ao contexto, à reação da vítima ou a ações posteriores de escuta ou reparação. Em outro caso também envolvendo discriminação racial, a mesma limitação é

observada. Consta apenas no registro que a mãe de uma estudante foi à escola depois que sua filha foi chamada de “pão careca”, termo pejorativo usado para se referir a meninas negras de cabelo crespo e curto. Não há no relato qualquer menção à questão racial, de modo que nem é possível dizer se a responsável pelo registro estava ciente do conteúdo racial da ofensa. As poucas frases que descrevem os casos são suficientes para registrar fatos e autorizar possíveis medidas disciplinares, mas não para mobilizar reflexão crítica ou responsabilização pedagógica.

Essa forma de lidar com o conflito — sem escuta, sem contexto, sem mediação — é reveladora da racionalidade punitiva e classificatória que orienta parte significativa das práticas escolares. Mais do que resolver o conflito, o livro o transforma em prova: do erro do aluno, da atuação da escola, da necessidade de intervir. Como resultado, o livro se torna um instrumento de antecipação da exclusão: aquele que acumula registros tende a ser rotulado como “aluno-problema” e, com isso, entra no radar das punições futuras.

Entre o registro e a rotina: moralidades situadas na administração dos conflitos

Embora o livro de ocorrência seja um dos dispositivos centrais da administração de conflitos na escola estudada, ele está longe de ser a única forma de enfrentamento institucional das tensões cotidianas. Parte significativa dos embates é resolvida — ou contida — por meio de práticas informais, improvisadas, muitas vezes não documentadas. Essas diferentes práticas revelam a instabilidade dos critérios de intervenção e a pluralidade de racionalidades que regem a administração de conflitos da escola.

Em uma conversa informal com um professor de uma das turmas do ensino fundamental, o docente mencionava os critérios de chamada dos responsáveis à escola em resposta a conflitos ocorridos com os estudantes: “Tem hora que é só pra mostrar serviço. Chama a mãe, mas não muda nada. Ou então chama só pra dizer que chamou”. A fala evidencia uma prática recorrente: o acionamento dos responsáveis como resposta rápida e simbólica a comportamentos considerados inadequados, sem que isso represente um processo efetivo de escuta, negociação ou transformação do conflito. Em 45,5% dos casos analisados nos livros de ocorrência, os responsáveis de pelo menos um estudante envolvido no episódio registrado foi convocado a comparecer na escola.

Essa lógica apareceu também em uma situação observada durante o campo. Após uma discussão entre duas alunas, o professor envolvido, visivelmente irritado, afirmou que não aguentava mais “essas confusões” e que “precisava tomar providências”. A agente de coordenação de turno, profissional que tem responsabilidade direta sobre as medidas disciplinares aplicadas na escola, ao ouvir o relato, respondeu com naturalidade: “Faz um bilhete, chama a mãe. Tem que deixar registrado”. Nenhuma escuta mais detalhada da estudante foi realizada naquele momento. A resposta foi burocrática e automática — uma formalização que visa resguardar a instituição mais do que compreender o conflito.

Em outro caso observado, um aluno envolvido em uma briga durante o recreio foi levado a uma sala vazia da escola e deixado sozinho por quase meia hora. Quando questionada, a coordenadora explicou que, como não havia ninguém disponível para conversar com ele naquele momento, o melhor seria “tirar ele de circulação até passar o recreio”. A medida, ainda que temporária, revela como a improvisação se torna um recurso institucional diante da falta

de protocolos claros e de pessoal preparado para lidar com as situações de conflito. Trata-se de uma contenção pragmática, voltada ao funcionamento da escola, e não a uma abordagem pedagógica ou restaurativa.

Durante o trabalho de campo, um dos pedagogos da escola, Antonio, explicitou sua preferência por evitar registros sempre que possível. Dizia que preferia conversar com os estudantes e com suas famílias antes de qualquer anotação: “Eu sou o último que quer chamar pai, o último que quer suspender aluno, o último que quer transferir aluno de escola.” Em sua prática cotidiana, Antonio buscava, sempre que possível, evitar a formalização. “Ficar registrando tudo o que o aluno faz... brigou aqui, fez isso, fez aquilo... eu me nego a fazer isso. Só conversar é meu trabalho.” Nas mediações que fazia, reforçava a importância do diálogo, da escuta e do reconhecimento das emoções envolvidas: “Quando está de cabeça quente, as pessoas saem do eixo. Depois que a poeira baixa, aí sim pode haver uma conversa.”

Esse tipo de abordagem não era consenso na escola. Antonio era chamado informalmente de “Antonio Moleza” por parte da equipe, por, segundo seus colegas, “nunca aplicar punição”. Mas sua prática refletia uma concepção alternativa de autoridade pedagógica, centrada na confiança, na orientação e na tentativa de romper com o ciclo da violência institucional. Ele próprio comentava: “A formação do pedagogo é da época da ditadura, de fazer ficha de aluno. Mas eu não acredito nisso. Acredito na reorganização da vida do aluno, na rotina dele, no vínculo com a família. Isso funciona melhor do que castigo.” Antonio expressava abertamente sua divergência com o modo padrão de administrar os conflitos por parte das inspetoras lideradas pela coordenadora de turno da escola. “Elas falam de mal de mim e eu falo mal delas”. Diferentemente dessas profissionais, Antonio só estava na escola duas vezes por semana, então a maior parte dos conflitos cotidianos da instituição não chegava até ele.

Outros profissionais, como o professor Gilson, também demonstravam incômodo com a forma como a autoridade era exercida por agentes de coordenação, inspetores e professores. Em conversas informais, criticava colegas que “gritavam com os alunos, falavam mal deles na frente de outros” e apontava que muitos conflitos surgiam de falhas na gestão da sala de aula. Atribuía parte da responsabilidade ao despreparo da equipe: “50% da responsabilidade dos conflitos é dos próprios professores. Falta formação pra lidar com isso”. Apesar de reconhecer esses problemas, Gilson optava por não entrar em confronto aberto com tais profissionais, mas buscava administrar os conflitos valorizando a conversa e a escuta.

A maneira como a escola decide registrar — ou não — determinados conflitos revela um funcionamento marcado pela seletividade e por decisões contingentes ao contexto. Alunos com histórico considerado positivo ou que são vistos como “bons” muitas vezes têm seus deslizes tratados com mais flexibilidade, sendo apenas advertidos verbalmente. Em outros casos, mesmo estudantes envolvidos em episódios reincidentes são mantidos fora dos registros formais por conveniência, sobrecarga ou receio de conflitos com as famílias. Como apontou Antonio, “tem situação que eu dou a advertência só verbal, ou nem isso. Se eu achar que o pai vai espancar o aluno, por exemplo, eu seguro.”

Essas práticas reforçam a ideia de que a escola opera com múltiplas gramáticas morais. A decisão sobre registrar, advertir, chamar os responsáveis ou simplesmente conversar é orientada por juízos tácitos sobre a gravidade do fato, o perfil do estudante, a reação esperada das famílias e até o humor do profissional no momento. A margem de discricionariedade é ampla — o que

não significa que seja neutra.

Se, por um lado, essa margem permite soluções mais humanas e contextualizadas, por outro, expõe os estudantes a interpretações desiguais, baseadas em reputações e afetos. Alunos tidos como “difíceis” enfrentam respostas mais duras por atos semelhantes aos de outros que são tratados com brandura. A seletividade que se manifesta nos registros formais também se espelha nas decisões informais: quem merece escuta, quem será punido, quem é reincidente, quem “tem jeito”.

Essa racionalidade não se limita ao que está formalizado nos livros de ocorrência. Em muitos casos, como mostram os episódios descritos anteriormente, o controle institucional é exercido por meio de interações cotidianas, aparentemente informais, que operam julgamentos, imputações e responsabilizações morais. O que se observa é que as decisões disciplinares — como chamar o responsável, aplicar advertência verbal ou suspender — nem sempre seguem protocolos claros, mas sim avaliações situadas, rápidas e fortemente marcadas por impressões subjetivas.

Em conversa com um funcionário da escola, responsável por funções de apoio, essa dimensão improvisada e moralizante do controle foi ilustrada: “Tem professor que prefere não chamar a direção. Outros querem que anote tudo. Mas depende do aluno também, né? Tem uns que é o mesmo problema sempre, aí já sabe que vai dar trabalho”. A frase sugere que a própria expectativa sobre o comportamento futuro do aluno molda as decisões sobre o que fazer — ou não — frente ao conflito. Em vez de se apoiar em uma escuta sistemática ou em um esforço de mediação, a resposta institucional tende a seguir o caminho mais conhecido: o da punição antecipada e da lógica de prevenção de riscos.

Essa abordagem revela uma cultura de administração de conflitos que não busca a normalização, no sentido foucaultiano clássico de produção de corpos dóceis. Ao contrário, o que se reforça é uma lógica de vigilância e contenção marcada pelo medo institucional, pela culpabilização preventiva dos estudantes e pelo deslocamento da responsabilidade. O que está em jogo não é formar sujeitos conformes a uma norma ideal de conduta, mas garantir que a escola possa demonstrar que reagiu, que atuou, que agiu diante do problema. É menos uma pedagogia da disciplina do que uma pedagogia do escudo: proteger-se antes de escutar, punir antes de compreender.

Escola, conflito e moralidade institucional

A escola, embora frequentemente representada como espaço neutro e universal, é também um lugar profundamente moral. Ela organiza, avalia e regula condutas com base em expectativas que vão além dos currículos formais e dos regimentos disciplinares. Essas normas se atualizam continuamente nas interações cotidianas, nas sanções simbólicas e nas formas de reconhecimento ou silenciamento que a instituição aciona. A antropologia da educação tem se dedicado a desnaturalizar esses processos, mostrando como a escola é atravessada por conflitos, disputas de autoridade e moralidades situadas que moldam o cotidiano escolar (Levinson e Pollock, 2011; Bartlett e Triana, 2020; Pereira, 2017; Tosta, 2011; Maia, 2017).

Tratar o conflito como elemento constitutivo da escola — e não como desvio ou patologia — implica olhar para a forma como ele é interpretado e gerido pelas instituições. Nessa

perspectiva, a administração do conflito não é apenas uma resposta a um problema objetivo, mas uma operação moral e institucional. Ela envolve julgamentos sobre quem tem legitimidade para falar, o que deve ser considerado “grave” e quais respostas são aceitáveis ou exigidas. É nesse terreno que se produzem sentidos de justiça, reputações e pertencimento.

Autores como Levinson e Pollock (2011) destacam que a escola funciona como uma arena de tensões morais permanentes, onde diferentes atores disputam interpretações sobre o que é certo, errado, aceitável ou intolerável. Essa disputa é especialmente aguda em escolas públicas de territórios marcados por desigualdades estruturais, onde a presença de jovens pobres e negros é constantemente associada a narrativas de ameaça, risco e fracasso. Nesses contextos, a escola tende a operar como fronteira institucional entre o “civilizado” e o “perigoso”, assumindo, muitas vezes, um papel de contenção, mais do que de formação.

A moralidade escolar, portanto, não é apenas normativa — ela é seletiva. A mesma conduta pode ser interpretada de maneiras distintas, a depender de quem a pratica, do contexto em que ocorre e das relações prévias entre os envolvidos. Há estudantes que, mesmo quando cometem infrações explícitas, são tratados com paciência e escuta; outros, em situações semelhantes, são imediatamente punidos ou registrados. Essa seletividade não é acidental: ela expressa os filtros institucionais que operam sobre raça, gênero, classe e trajetória escolar, como mostram autores como Rios (2011), Veríssimo (2016) e Pascoe (2023).

É nesse ponto que o conceito de vigilância se torna central para compreender os modos como a escola administra o conflito. Diferentemente da vigilância disciplinar descrita por Foucault (1987), voltada à formação de sujeitos normalizados por meio da interiorização de regras e da conformação de condutas, o que se observou na escola pesquisada é o predomínio de uma lógica de vigilância punitiva e autoprotetiva. Essa forma de vigilância não busca moldar comportamentos nem acompanhar trajetórias de transformação, mas sim documentar desvios, punir os transgressores e proteger a instituição diante de possíveis cobranças externas.

A pressão por registros — em livros de ocorrência, atas, relatórios — está diretamente relacionada a esse imperativo de autoproteção. Em contextos de judicialização das relações escolares e de intensa cobrança por parte de famílias, órgãos de controle e mídia, o registro disciplinar se torna uma espécie de seguro institucional. Não se trata apenas de “fazer constar”, mas de construir evidências que resguardecam a escola de acusações de omissão ou permissividade. Como argumenta Devine (1995), essa vigilância é voltada mais à demonstração de autoridade do que à produção de justiça ou diálogo.

A vigilância punitiva difere substancialmente da vigilância disciplinar descrita por Foucault (1987). Enquanto a disciplina opera pela conformação progressiva dos corpos e pela internalização das normas, com foco na produção de sujeitos dóceis e úteis, a vigilância punitiva não busca transformar o comportamento do aluno ao longo do tempo — ela atua como resposta pontual, reativa e muitas vezes irrevogável. O objetivo não é formar, mas classificar, afastar e proteger a instituição. Trata-se, portanto, de uma racionalidade de curto prazo, que opera mais para efeitos institucionais do que para efeitos pedagógicos.

Na lógica disciplinar clássica, o poder é produtivo: ele molda condutas, organiza tempos e espaços, forma hábitos. Já na vigilância punitiva, o poder é reativo e autoprotetivo: ele identifica o risco, documenta a falha, neutraliza o sujeito. A reincidência, longe de ser tratada como oportunidade de intervenção, é lida como prova de ineficácia do aluno, e não da instituição. A

escola, nesse cenário, não acompanha trajetórias nem constrói planos de ação formativos — ela apenas contabiliza registros e responde com escaladas punitivas.

Esse descolamento entre vigilância e formação pedagógica marca uma inflexão crítica no papel da escola. Em vez de espaço de socialização ampliada, a escola se converte, em muitos casos, em ambiente de contenção, onde o que importa é mostrar que houve resposta, e não construir entendimento. A vigilância, nesse contexto, não visa à transformação do sujeito, mas à manutenção da imagem da escola como instituição responsável e em controle — especialmente frente à sociedade, à mídia e ao sistema jurídico. É uma pedagogia sob suspeita constante.

Na escola pesquisada, essa lógica se manifesta em várias práticas. Episódios de indisciplina leve — como fala fora de hora, deslocamento sem autorização ou resistência a comandos — são frequentemente registrados nos livros de ocorrência com linguagem objetiva e moralizada. O ato de escrever, mais do que iniciar uma escuta ou mediação, antecipa a punição e reforça a reputação negativa de certos estudantes. Professores e gestores, muitas vezes, relatam que precisam “se proteger”, “mostrar que tomaram providências” ou “se resguardar juridicamente”.

Essa racionalidade repressiva também impacta a maneira como os sujeitos são percebidos institucionalmente. A escola, ao registrar reiteradamente determinados nomes, constrói figuras de alunos “problemáticos”, que passam a ser vigiados preventivamente. Como mostram Simmons (2016) e Kupchik (2010), essa antecipação do risco é uma das marcas das políticas contemporâneas de segurança escolar, que transferem para a escola o papel de prever, conter e neutralizar potenciais ameaças — mesmo que isso signifique ampliar desigualdades e silenciar sujeitos.

O uso escolar da vigilância, nesse sentido, não opera como instrumento de cuidado, mas como estratégia de contenção e autoproteção institucional. A escola não vigia para formar, mas para reagir e demonstrar controle. Essa inversão da função pedagógica da vigilância não pode ser explicada apenas por limitações operacionais: trata-se de uma racionalidade institucional que privilegia o registro como resposta imediata, formalizada e defensável diante de possíveis questionamentos. O que está em jogo não é a escuta ou a mediação do conflito, mas a produção de provas e a preservação da autoridade. Ainda que ineficaz do ponto de vista formativo, para os profissionais da escola, o registro oferece um caminho mais rápido e seguro para neutralizar o problema e proteger a instituição.

Esse padrão também tem efeitos profundos sobre a experiência dos estudantes. Jovens que acumulam registros começam a ser tratados como reincidentes, mesmo quando os episódios são pontuais ou ambíguos. A reputação disciplinar passa a preceder o ato: qualquer comportamento é lido a partir do seu histórico registrado. Como no caso analisado por Miranda (2015), essa memória escrita institucional não apenas acompanha os alunos, mas os define. A escola, ao reiterar esses registros, reduz a margem de reinvenção dos sujeitos e enfraquece as possibilidades de reconfiguração de vínculos.

Sabe-se que a seletividade da vigilância escolar contribui para a ampliação de desigualdades sociais e raciais no cotidiano da escola. Embora os registros analisados não informem a raça dos estudantes envolvidos, estudos nacionais e internacionais apontam que dispositivos disciplinares e práticas de controle tendem a incidir com maior intensidade sobre alunos negros e moradores de territórios vulnerabilizados, mesmo quando suas condutas não diferem substancialmente das de outros colegas (Nolan, 2011; Rios, 2011; Salamé, 2021; Kaplan, 2012; Veríssimo,

2016). Esses trabalhos mostram como a escola pode operar a partir de critérios racializados de suspeição, construindo subjetividades marcadas por vigilância constante e antecipação do desvio.

Para além do registro, a própria estrutura institucional reforça a lógica punitiva. A ausência de espaços de escuta consolidados, a alta rotatividade de profissionais, o acúmulo de tarefas burocráticas e o foco na manutenção da “ordem” fragilizam qualquer tentativa de abordagem pedagógica dos conflitos. Quando há iniciativas de mediação ou escuta mais qualificada, elas dependem do esforço isolado de alguns profissionais, e não de uma política institucional sustentada da escola. Como consequência, a administração dos conflitos tende a reproduzir padrões de seletividade e exclusão, operando mais pela contenção do problema do que pela construção de respostas educativas.

Por fim, vale retomar a relação entre moralidade e vigilância. A escola vigia para proteger seus valores — mas esses valores estão em disputa. O que é considerado aceitável, educado ou respeitoso é, muitas vezes, informado por códigos de classe, raça e gênero que excluem formas legítimas de expressão juvenil. A vigilância punitiva, ao afirmar sua autoridade, também afirma uma moralidade seletiva, que silencia a diversidade de vozes presentes na escola pública.

Compreender a escola como espaço moral não é apenas reconhecer que ela tem regras. É entender que ela decide o que é conflito, quem é o infrator, como se responde e com quais consequências. Essas decisões não são neutras, são morais, e revelam uma cultura institucional de administração de conflitos. E ao observar como a escola vigia, registra e reage os conflitos, podemos entender as formas contemporâneas de exclusão e contenção que operam dentro do espaço educativo.

Escuta, escrita e implicação: o pesquisador diante dos conflitos escolares

Na escola pública pesquisada, a escuta não era um gesto neutro nem universal. Ela estava atravessada por ruídos institucionais, classificações morais e estratégias de proteção. Escutar, nesse contexto, é filtrar: decidir quem merece atenção, de que forma será ouvido e o que será feito com o que foi dito. Alguns estudantes — geralmente aqueles vistos como tranquilos ou pertencentes às famílias mais próximas da escola — eram recebidos com paciência; outros, marcados por históricos de indisciplina ou por estigmas territoriais e raciais, com suspeição. E havia ainda aqueles que sequer eram escutados: eram apenas registrados, silenciados ou punidos. A escuta institucional, nesses termos, opera menos como abertura ao outro e mais como reafirmação de autoridade e reprodução de hierarquias morais..

Esse padrão é visível em situações de administração de conflitos. Em diversos episódios observados, estudantes tentaram apresentar suas versões, mas foram interrompidos, desacreditados ou ignorados. Em alguns casos, o registro no livro de ocorrência já havia sido preenchido antes mesmo de qualquer escuta formal. Nesse sentido, o ato de escutar é frequentemente confundido com “dar razão”; por isso, a escuta tende a ser controlada, limitada, enquadrada. O que não cabe nos moldes institucionais é descartado ou, pior, reinterpretado como desafio à ordem.

Essa dinâmica reforça a tese central aqui sustentada: a administração dos conflitos escolares não é orientada por uma lógica formativa, mas por uma racionalidade punitiva e

autoprotetiva. A escuta, longe de operar como meio de mediação, atua como rito de passagem para o registro. Ela é performada, ritualizada, muitas vezes apenas para que a escola possa dizer que “ouviu os dois lados” antes de aplicar a sanção. A decisão já está tomada. A escuta serve, nesse cenário, para reforçar o ato disciplinar — não para suspender o juízo.

Para uma escola aberta ao “outro”, no entanto, é preciso compreender a escuta como prática relacional, política e ética. Escutar exige reconhecimento da alteridade e disposição para o inacabado. Requer tempo, abertura e vulnerabilidade institucional — três elementos escassos no cotidiano das escolas públicas marcadas por desigualdades, sobrecarga e medo. Escutar implica assumir o risco de não controlar o sentido. Por isso, nas escolas onde a vigilância punitiva domina, a escuta é substituída por outra prática: o registro automático, a notificação prévia, a produção de “provas”, como imagens que eram anexadas aos livros de ocorrências.

Essa lógica tem efeitos profundos sobre os sujeitos escolares. O aluno que tenta explicar seu comportamento é visto como aquele que “não assume responsabilidade”. O professor que hesita em punir é considerado “fraco”. O pedagogo que propõe mediação é acusado de ser “mole”. Nessa gramática moral, escutar é perigoso. Ao suspender a lógica da punição imediata, a escuta abre brechas — e as brechas, para uma instituição sob pressão, são vistas como riscos.

Durante o trabalho de campo, episódios aparentemente banais revelaram os limites dessa escuta burocratizada. Em uma ocasião, um aluno foi registrado por “olhar de forma desrespeitosa para o professor”. Quando indagado informalmente, disse apenas: “fiquei quieto, porque se eu falasse, ia ser pior”. O silêncio, interpretado como afronta, foi documentado como desrespeito. O gesto — ou a ausência dele — foi capturado pela lente da vigilância punitiva, e a escola respondeu com aquilo que sabia fazer: registrar, advertir.

A escuta do pesquisador, nesse contexto, também está implicada nessa lógica. Circular pela escola, ouvir versões, acessar registros, acompanhar reuniões — tudo isso coloca o pesquisador dentro da trama institucional da autoridade. Professores e gestores performam explicações, alunos testam até onde podem confiar, e o pesquisador se vê diante do dilema: escutar como? E escrever o quê? Como lembra Pereira (2017), a etnografia da escola não é apenas um método — é um campo de disputas morais, onde a linguagem tem efeitos.

O lugar do pesquisador, então, não é de neutralidade, mas de tensão. Ouvir um professor justificar uma punição com base em “experiência acumulada” ou “instinto de sala” revela muito mais sobre os códigos morais da instituição do que sobre o episódio em si. Escutar os silêncios dos estudantes — os olhos que evitam contato, os corpos enrijecidos, as vozes engolidas — é perceber que a escola ensina a calar. E escrever sobre isso é arriscar-se a romper pactos tácitos de preservação institucional.

A escrita etnográfica, nesse caso, exige cuidado redobrado. Não basta descrever — é preciso restituir a densidade ética dos conflitos. Não se trata de denunciar professores ou absolver alunos, mas de compreender como a escola opera, quais são suas estratégias de sobrevivência e que subjetividades ela molda ou silencia. Por conseguinte, dar visibilidade ao conflito não é expor indivíduos, mas questionar e explicitar uma cultura institucional.

O pesquisador também é atravessado por expectativas institucionais. Há quem espere uma validação, há quem tema uma crítica. A escola observa o pesquisador com o mesmo olhar que lança sobre os alunos: ela pergunta, ainda que silenciosamente, “de que lado você está?”. Nesse cenário, escutar é também resistir à captura. Escutar é não responder de imediato, não traduzir

o outro nos termos da instituição, não usar a fala alheia como ilustração. No contexto escolar, a escuta do pesquisador pode ser um gesto que desafia a lógica da rapidez, do enquadramento e do julgamento. A escuta antropológica, nesse ambiente, evita os juízos já estabelecidos, recusa os rótulos e abre espaço para o que ainda não foi dito.

Por isso, a etnografia precisa cultivar o que podemos chamar de escuta implicada: uma escuta que reconhece seus limites, que assume o risco de incompreensão, que não busca traduzir tudo em teoria nem tudo em denúncia. Essa escuta é feita de hesitação, de presença contínua, de disposição para rever o que se acreditava ter compreendido. No campo da educação, onde as classificações são tão rápidas quanto os julgamentos, escutar pode ser uma das formas mais potentes de resistência à lógica punitiva que domina o cotidiano escolar.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que o conflito não é apenas algo que acontece na escola: ele é algo que a escola produz, interpreta e administra de acordo com seus próprios limites e exigências. E nesse processo, o pesquisador não é um espectador — é parte da cena. Escutar o conflito, portanto, é escutar também a escola como instituição em disputa, frágil e moralmente tensionada. E escrever a etnografia é escolher como devolver essa escuta, sem reforçar os mesmos mecanismos de exclusão que se deseja compreender.

Considerações finais

A análise da administração institucional dos conflitos escolares, conduzida por meio de pesquisa etnográfica em uma escola pública da rede municipal de Niterói (RJ), revelou um padrão de funcionamento centrado na lógica da *vigilância punitiva e autoprotetiva*. Longe de operarem como ferramentas pedagógicas para a escuta, o diálogo ou a mediação, os dispositivos disciplinares acionados pela escola — sobretudo os livros de ocorrência — funcionam como instrumentos de contenção e preservação institucional, voltados à demonstração de autoridade e à gestão do risco reputacional.

Essa lógica se manifesta na forma como os registros são acionados com rapidez e frequência, muitas vezes antes mesmo de qualquer escuta efetiva. A antecipação do registro, a ausência de mediações consistentes e a seletividade moral que define quem será ouvido e quem será punido indicam que a escola não tem administrado conflitos para transformá-los ou resolvê-los, mas para neutralizá-los ou ocultá-los. A meta não é a normalização do comportamento do aluno, como sugeriria uma leitura foucaultiana clássica, mas sim a manutenção da imagem de controle da instituição — diante de pressões externas como famílias, Ministério Público, redes sociais e órgãos gestores.

Essa racionalidade marca uma inflexão crítica no papel da escola pública. Em vez de um espaço de formação e reconhecimento, ela torna-se um ambiente de antecipação do risco e de categorização precoce de sujeitos. O aluno que acumula registros não é mais tratado como alguém em processo de aprendizagem, mas como reincidente, infrator, caso perdido. A reputação disciplinar, construída pela escrita performativa dos documentos institucionais, passa a substituir a escuta e a experiência como referência de ação. Os nomes se repetem, as classificações se cristalizam e os vínculos educacionais se desfazem.

A escola, nesse cenário, não escuta para entender: escuta para justificar. O ato de escutar se converte em rito formal que antecede o registro, não em prática ética orientada ao

reconhecimento do outro. Essa escuta burocratizada serve à lógica defensiva: permite afirmar que a escola “seguiu o protocolo”, “deu chance de fala” e “agiu conforme as normas”. Não se trata de ignorância ou má vontade dos profissionais — trata-se de um sistema orientado por uma lógica punitiva e autoprotetiva, no qual escutar é secundário diante da urgência de registrar, punir e se resguardar.

A pesquisa mostrou que a maior parte dos registros disciplinares envolve episódios de baixa gravidade, como “tom de voz inadequado”, “postura desrespeitosa” ou “insistência em sair da sala”. No entanto, esses registros constroem uma trajetória escrita de desvio, reforçando a ideia de que o problema não está no episódio, mas no sujeito. Trata-se de um processo de individualização da falha, no qual a escola se exime de investigar os fatores relacionais, pedagógicos ou estruturais dos conflitos.

A implicação do pesquisador nesse contexto também exige atenção. O campo etnográfico, marcado por afetos, disputas e pactos tácitos de confiança, não permite uma posição de neutralidade. O pesquisador é interpelado pela lógica institucional e precisa decidir constantemente como escutar, como registrar e como escrever. Como apontado na seção anterior, escutar os sujeitos escolares implica também escutar a escola como instituição fraturada, tensionada por demandas contraditórias e emparedada por sua própria fragilidade.

Ao longo do artigo, argumentei que a administração de conflitos na escola pública precisa ser compreendida como parte de uma racionalidade punitiva, seletiva e defensiva, que organiza a produção institucional de reputações e a consolidação de desigualdades. Essa racionalidade se sustenta em uma pedagogia da desconfiança, na qual o controle substitui o cuidado, e o registro substitui o vínculo.

Esse modelo de gestão do conflito não é uma falha do sistema — é sua expressão funcional. Ele cumpre o papel de proteger a escola da responsabilização, de demonstrar ação diante de problemas e de separar sujeitos desejáveis de indesejáveis. Ao fazer isso, a escola reforça padrões de exclusão baseados em marcadores raciais, territoriais e morais, como evidenciado por diversos estudos nacionais e internacionais (Simmons, 2016; Devine, 1995; Rios, 2011; Miranda, 2015).

Para a antropologia da educação, isso exige um deslocamento analítico importante: não basta criticar os dispositivos disciplinares como excessivamente severos ou pouco pedagógicos. É preciso perguntar a quem servem esses dispositivos, como operam no cotidiano e com quais efeitos institucionais e subjetivos. A vigilância, nesse cenário, não pode mais ser pensada apenas como forma de controle do aluno, mas como tecnologia de autopreservação institucional, voltada a garantir que a escola cumpra minimamente seu papel frente a uma sociedade que a cobra, a julga e, frequentemente, a negligencia.

Por outro lado, esse diagnóstico não anula as possibilidades de transformação. Ele as torna mais concretas. Para que a escola possa sair da lógica punitiva, será necessário garantir condições institucionais para a escuta real, a mediação qualificada e a formação permanente dos profissionais. Será preciso também repensar os dispositivos de registro, para que deixem de funcionar como escudos institucionais e passem a ser ferramentas de compreensão, reflexão e cuidado. O desafio não é apenas técnico, mas ético e político: romper com a pedagogia do escudo implica enfrentar a lógica da autoproteção e da punição como resposta automática ao conflito.

Investir em espaços de escuta restaurativa, em práticas de justiça escolar e em políticas que valorizem a construção de vínculos pode abrir fissuras nesse regime punitivo. Mas isso não se fará apenas com formação ou com novas tecnologias — será preciso enfrentar a estrutura moral e política que legitima a contenção como forma de gestão da desigualdade. Fazer esse enfrentamento exige escutar os conflitos não como disfunções, mas como expressões legítimas de tensões que precisam ser pensadas, e não apenas arquivadas. A vigilância punitiva não é o fim inevitável da escola pública brasileira. Mas nomeá-la é um bom passo para enfrentá-la.

Bibliografia

- Aguinsky, Beatriz; et al. 2014. “Judicialização dos conflitos escolares: desafios para a materialização dos princípios do SINASE”. Em: Anais do II Seminário Regional de Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família: Formação e Intervenção Profissional. pp. 1-13. Porto Alegre: S/E.
- Bartlett, Lesley; Triana, María. 2020. Anthropology of Education: an introduction. *Educação & Realidade* (45): 1-6.
- Bazzo, Juliane. 2017. A agência da noção de bullying no contexto brasileiro a partir da etnografia de uma experiência escolar. *Horizontes Antropológicos* 23: 203-231.
- Casella, Ronnie. 2001. “Being down”: *Challenging violence in urban schools*. New York and London: Teachers College Press.
- Chrispino, Álvaro; Chrispino, Raquel. 2008. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação* 16(58): 9-30.
- Devine, Joel A. 1995. Can metal detectors replace the panopticon?. *Cultural Anthropology* 10(2): 171-195.
- Foucault, Michel. 1987. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Kaplan, Carina Viviana. 2012. A juventude como condição estigmatizante: relações entre desigualdade, violência e experiência escolar. *Linhas Críticas* 18(37): 599-616.
- Kupchik, Aaron. 2010. *Homeroom Security: School Discipline in an Age of Fear*. New York: NYU Press.
- Levinson, Bradley A. U. e Pollock, Mica. 2011. “Introduction”. Em: Levinson, Bradley A. U. e Pollock, Mica (eds.), *A companion to the anthropology of education*. pp. 1-10. Malden: Wiley-Blackwell.
- Maia, Bóris; Miranda e Ana Paula Mendes de. 2017. Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro. *Horizontes Antropológicos* 23: 177-202.
- Maia, Bóris. 2017. O que torna o professor um ‘bom professor’?: Carisma e autoridade na escola pública. *Antropolítica* 43: 73-99.
- Maseman, Vandra Lea. 1982. Critical ethnography in the study of comparative education. *Comparative Education Review* 26(1): 1-15.
- Miranda, Ana Paula Mendes de. 2015. Motivo presumido: sentimento?: identidade religiosa e estigmatização escolar no Rio de Janeiro. *Dilemas* 1: 139-164.
- Nolan, Kathleen. 2011. *Police in the Hallways: Discipline in an urban high school*. Minneapolis:

- University of Minnesota Press.
- Pascoe, Cheri J. 2023. *Nice Is Not Enough: Inequality and the Limits of Kindness at American High*. Berkeley: University of California Press.
- Pereira, Alexandre Barbosa. 2017. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos* 23: 149-176.
- Ratto, Ana Lúcia Silva. 2007. Disciplina, vigilância e pedagogia. *Cadernos de pesquisa* 37: 481-510.
- Rios, Victor. 2011. *Punished: Policing the Lives of Black and Latino Boys*. New York: NYU Press.
- Salamé, Adriana. 2004. Carles Serra I. Rhetoric of exclusion and racist violence in a Catalan secondary school. *Anthropology & Education Quarterly* 35(4): 433-450.
- Simmons, Lizbet. 2016. *The Prison School: Educational Inequality and School Discipline in the Age of Mass Incarceration*. Berkeley: University of California Press.
- Tosta, Sandra de Fátima Pereira. 2011. Antropologia e Educação: culturas e identidades na escola. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 3(6): 413-431.
- Veríssimo, Marcos. 2016. O mau aluno é o futuro traficante: notas etnográficas sobre estigmas e juvenis periféricos. *Revista Teias* 17(45): 09–25.
- Vinha, Telma Pileggi; Nunes, Cesar Augusto Amaral. 2020. As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades de intervenção na escola. *Educação Unisinos* 24: 1-13.