

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-UFSCar  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS-CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

**NADIA PEREZ PINO**

**OS DISCURSOS SOBRE AVIOLÊNCIA NOS PROGRAMAS DA  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**SÃO CARLOS  
2017**

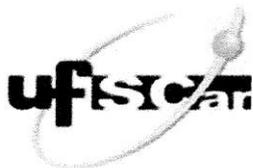
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-UFSCar  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS-CECH  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

**NADIA PEREZ PINO**

**OS DISCURSOS SOBRE AVIOLÊNCIA NOS PROGRAMAS DA  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em educação, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

**SÃO CARLOS  
2017**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado de candidata Nadia Perez Pino, realizada em 20/02/2017:

---

Profa. Dra. Maria Cecilia Luiz  
UFSCar

---

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva  
UFSCar

---

Profa. Dra. Joyce Mary Adam  
UNICAMP

## **Agradecimentos**

Agradeço, a minha família por todo apoio e por nunca ter questionado minhas decisões. Principalmente, agradeço ao meu irmão e a minha cunhada por toda força e incentivo dado ao longo dos anos.

Agradeço, aos meus amigos, pelos momentos de diversão e pelo apoio incondicional.

Agradeço, à minha orientadora, Profa. Dr. Maria Cecília Luiz, por todo aprendizado e compreensão.

*Penso que há, em nossa sociedade e naquilo que somos, uma dimensão histórica profunda e, no interior desse espaço histórico, os acontecimentos discursivos que se produziram há séculos ou há anos são muito importantes. Somos inextricavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. Em certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas ... (Michel Foucault, Ditos e Escritos, IV)*

## RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo analisar os *discursos sobre a violência* presente nos programas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo -SEESP- destinados a prevenção da violência em meio escolar. Duas indagações orientaram a nossa investigação: Por que tantos programas destinados a prevenção da violência? O que estes programas entendem por violência e quais são as suas concepções de escola, juventude e sociedade? Como hipótese de pesquisa, acreditávamos que encontraríamos visões muito diferentes de sociedade, juventude e escola em cada programa. Fizemos uma pesquisa documental nos diferentes materiais e textos oficiais destinados a cada programa. A análise dos discursos foi fundamentada no método arqueológico e genealógico de Michel Foucault. Verificamos que os diferentes discursos, com seus enunciados, apresentavam concepções comuns sobre violência, juventude e sociedade, contrariando assim a nossa hipótese inicial. Todavia, apesar da unidade do discurso sobre a violência, os diferentes programas não dialogavam entre si. Observamos que enunciados constroem a escola como vítima da violência externa, e as ações destinadas à prevenção também estão localizadas fora da escola, especialmente nas parcerias constante com órgãos da Secretaria da Segurança Pública e com o poder judiciário. Dessa maneira, as atividades educativas para prevenção e controle da violência são pouco discutidas. Os discursos da vulnerabilidade social e do risco são constantemente acionados para caracterizar a condição dos jovens que precisam de medidas de prevenção, assimilação e de controle para não desenvolverem atos violentos. A comunidade que deve integrada à escola como uma forma de prevenção a violência. Não observamos nos discursos soluções voltadas para a gestão democrática dos conflitos e da violência, embora nos discursos a democracia e a cidadania são sempre apontadas como um ideal que se quer conquistar e que a violência pode impedir. Verificamos também que, progressivamente, a SEESP está abandonando o discurso da prevenção e de “combate” a violência em favor dos discursos da mediação dos conflitos.

**Palavras - chaves:** Discurso – violência nas escolas – programas de prevenção à violência.

## **ABSTRACT:**

This dissertation aimed to analyze the discourses about violence in the programs of the State Department of Education of São Paulo - SEESP - whose purpose is to avoid violence in school settings. Two questions guide our research: Why are there so many programs created to avoid violence? In which way these programs understand violence and what are their conceptions of school, youth and society? We conducted a documentary research on the different material and official texts for each program. The analysis of the discourses was based on the archaeological and genealogical method of Michel Foucault. We verified that the different discourses, with their statements, presented common conceptions about violence, youth and society, contradicting our initial hypothesis. However, despite the unity of the discourse on violence, the different programs did not dialogue among themselves. We realized that statements presented the school as a victim of external violence, and actions aimed at prevention are also located outside school, especially in partnerships with institutions of the Secretariat of Public Security and with the Judiciary Branch. In this way, educational activities to avoid and control violence are rarely discussed. The discourses of social vulnerability and risk are constantly being used to characterize young people who need measures of prevention, assimilation and control to avoid violence. The discourses do not address society, but rather the community that must be integrated into the school as a form of violence prevention. We did not observe in the discourses solutions aimed at the democratic management of conflicts and violence, although in the discourses democracy and citizenship are always taken as an ideal that are desirable and that violence can be avoided. We also verify that, progressively, SEESP is abandoning the discourse of prevention and violence combat in favor of discourses of conflict mediation.

**Key-words:** Discourse – school violence – violence prevention programs

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>SEÇÃO I – OS DISCURSOS E AS SUAS FERRAMENTAS TEORICAS E CONCEITUAIS.....</b>	<b>14</b>
1.1. A análise de discurso: um campo e múltiplas vozes.....	14
1.2. Para além do sentido.....	16
1.3. O “mais” do discurso.....	19
1.4. Os acontecimentos discursivos.....	21
1.5. A arqueologia dos discursos.....	22
1.6. Analítica dos discursos: enunciados, formação discursiva e práticas discursivas.....	24
1.7. Genealogia dos discursos: a ordem dos discursos.....	28
1.8. Os discursos sobre a violência nos programas de prevenção e de combate a violência da SEESP.....	31
<b>SEÇÃO II – AS RELAÇÕES ENTRE VIOLÊNCIA E ESCOLA.....</b>	<b>33</b>
2.1. Violências nas escolas: entre o global e o local.....	33
2.2. O indivíduo entre o local e o global.....	36
2.3. Por uma definição não “essencialista” de violência.....	37
2.4. As interações entre poder e violência.....	40
2.5. A violência dos mecanismos escolares.....	45
2.6. A violência simbólica dos mecanismos escolares.....	47
2.7. Violências na escola: a interação entre externo e o interno .....	48
<b>SEÇÃO III – OS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO E DE COMBATE À VIOLÊNCIA DA SEESP.....</b>	<b>54</b>
3.1. Um pouco sobre a SEESP .....	54
3.2. Violência nas escolas: um problema de segurança pública.....	56
3.3. Prevenção também se ensina: a aposta em práticas educativas .....	57
3.4. As parcerias entre comunidade, família e iniciativa privada .....	59
3.5. O Sistema de Proteção Escolar .....	61

<b>SEÇÃO IV – OS DISCURSOS E AS AÇÕES DE PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA.....</b>	<b>64</b>
4.1. Os discursos de como a escola se torna vítima da violência.....	64
4.2. Os dispositivos de segurança.....	70
4.3. A heterogeneidade dos enunciados: outras formas de violência.....	72
4.4. O jovem como um problema: o discurso da vulnerabilidade de do risco.....	75
4.5. Os enunciados sobre a juventude: controlar e punir .....	79
4.6. Discursos de como a escola estabelece a cultura da paz.....	83
4.7. Discursos instituídos nas práticas restaurativas e nas mediações de conflitos.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

AD - Análise de Discurso

ATPC - Atividades de trabalho pedagógico coletivo

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

OMS- Organização Mundial de Saúde

ONU- Organização das Nações Unidas

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMEC- Professor Mediador Escolar e Comunitário

PSDB- Partido da Social da Democracia Brasileira

ROE - Registro de Ocorrência *online*

SEESP- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SPEC- Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo analisar os *discursos sobre a violência* presente nos programas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) destinados à prevenção e ao “combate” da violência em meio escolar. Pretendemos entender quais são as ações propostas, verificar como o fenômeno é abordado e quais são as suas concepções norteadoras de violência, escola e juventude.

A trajetória desta pesquisa tem suas origens em minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH). O grupo interinstitucional constituído pela parceria entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), de Rio Claro, foi formalizado em 2013 no Diretório dos Grupos de Pesquisas do Brasil do CNPq e reunia pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação em torno de uma pesquisa intitulada: "Trajetórias de alunos protagonistas de violência". A pesquisa estava sendo realizada em quatro escolas públicas em dois municípios do interior de São Paulo e dividia-se em diferentes etapas.

Ingressei no grupo no ano de 2014, em um momento que os integrantes estavam empenhados no trabalho de coleta de dados sobre livros de ocorrência. Em uma destas coincidências típicas de cidade pequena, descobri na primeira reunião que a escola que eu trabalhava como professora fazia parte da pesquisa. Lembrei-me do dia em que entrei na sala dos professores e vi um aglomerado de pessoas com os livros de ocorrência nas mãos, e distante que estava da pesquisa acadêmica e sem nenhuma pretensão de voltar para a universidade, apenas pensei: “estão pesquisando os cadernos de ocorrência”. Não participei diretamente da pesquisa, mas me envolvi com as problemáticas suscitadas pela relação entre violência e escola.

Dentre os dados produzidos pelo GEPEPDH, os poucos registros de violência nas diferentes escolas pesquisadas chamava a atenção. Nos cadernos de ocorrência, os casos relatados eram predominantemente de ordem pedagógica, especialmente relacionados à não realização das atividades em sala de aula, as pequenas indisciplinas como conversar, andar pela escola, usar o celular e também aos conflitos referentes à convivência entre alunos e a equipe escolar. Os dados corroboravam o que algumas pesquisas já haviam relatado (DEBARBIEUX, 2001; SPOSITO, 2001), nas escolas a indisciplina, os pequenos conflitos, o desrespeito às normas são muito mais comuns do que a violência propriamente dita.

Como professora da rede estadual de ensino, convivia com as situações de indisciplina e de conflitos, sendo os casos de violência mais raros. Contudo, havia as “violências subterrâneas” que envolviam os preconceitos, as discriminações relativas à classe social, ao gênero, à sexualidade, à “raça”, à cor que atravessavam todo o espaço escolar.

Se a minha experiência como professora me conferia um saber vindo da prática, a formação em Ciências Sociais me assegurava algumas teorias para pensar a violência. Como observou Wieviorka (1997), em todas as tradições sociológicas podemos encontrar enfoques específicos para compreensão da violência. A participação no grupo de pesquisa, entretanto, possibilitou o contato com a bibliografia específica sobre o assunto, e notei que havia um campo de estudos multidisciplinar constituído por pesquisadores de diferentes tradições teóricas, que refletiam sobre o tema desde a década de 1980.

Os estudos indicavam que a violência nas escolas era parte de uma trama social que envolvia desde os aspectos políticos, sociais e culturais, passando pelas redefinições do papel da escola na sociedade contemporânea. As dificuldades em torno da nomeação, a discussão sobre as causas, os diferentes tipos e a interferência da violência no processo pedagógico sinalizavam a complexidade do assunto.

Os estudos evidenciavam que a violência nas escolas não era apenas um problema da sociedade brasileira ou do nosso sistema de ensino, pois países ricos, com tradições democráticas consolidadas, também passavam pelo problema e buscavam formas para resolvê-lo.

A preocupação global com a violência propiciou o surgimento de centros de pesquisas, como o “Observatório Europeu da Violência Escolar”. Criado em 1998, em Bordeaux, o centro de pesquisa se tornou referência na Europa e agregou pesquisas de diferentes países como França, Inglaterra, Espanha e Bélgica. No ano de 2001, o centro organizou uma conferência mundial denominada “Violência nas escolas e políticas públicas”, cujas discussões resultantes foram publicadas no Brasil pela UNESCO, no ano de 2002, na coletânea intitulada “Violência escolar e políticas públicas”. Organizada por Eric Debarbieux e Catherine Blaya, os trabalhos problematizavam a experiência europeia em relação às políticas públicas direcionadas à prevenção da violência nas escolas e indicavam questões pertinentes a serem abordadas no campo das políticas públicas, e também no campo do próprio conhecimento. As diferentes discussões sinalizavam a necessidade de entender o fenômeno em sua totalidade, o que exigia a reflexão sobre as condições políticas e sociais, os fatores de risco, as diferentes experiências com a violência e as políticas de formação de professores.

No contexto nacional, as primeiras pesquisas acadêmicas sobre a violência nas escolas datam de fins da década de 1980. Tais pesquisas procuraram entender a temática por meio de objetos e objetivos variados, como a associação entre crime e tráfico de drogas e a sua influência nas escolas (LEAL; ZALUAR, 2001), a perda de sentido da escola (SPOSITO, 1998), os conflitos gerados pela negação da identidade juvenil por parte dos adultos (ABRAMOVAY, 2006) e a complexidade que a violência adquire no espaço escolar (TAVARES DOS SANTOS, 2002).

As políticas públicas orientadas à redução da violência nas escolas, por sua vez, surgem apenas na década de 1990. Segundo Gonçalves e Sposito (2002), essas políticas públicas eram fragmentadas e descontínuas, o que dificultava a compreensão dos princípios que as orientavam. Além disso, essas políticas foram concebidas e executadas em um contexto de profundas modificações na organização dos Estados e no caso do estado de São Paulo, da própria rede de ensino.

Os programas de prevenção à violência têm suas origens nesse contexto de reestruturação do Estado. Ao longo de quase três décadas, o tema da violência e as preocupações subjacentes ao fenômeno, como a segurança pública, conflitos, se tornaram presença constante em diferentes programas da SEESP.

Marcados pela heterogeneidade de princípios e ações, nem todos os programas tinham como alvo a violência, mas partiam do pressuposto que a escola vivia em “situação de risco” e de “vulnerabilidade” que poderiam causar em qualquer momento situações de violência, o que exigia tanto a prevenção quanto a proteção da escola.

Muitos programas não saíram do papel, como o Programa de Prevenção à Violência Contra Educadores da Rede Estadual de Ensino, aprovado no ano de 2005. Outros tomaram rumos que os distanciavam dos seus objetivos iniciais de prevenção à violência, como o programa Comunidade Presente. Nem todas as ações da SEESP relacionadas à prevenção da violência estavam enquadradas em um programa especial, como exemplo as ações educativas relacionadas ao *bullying*.

Outras iniciativas foram parcialmente implementadas, como a Lei nº 12.284, de fevereiro de 2006, que autorizava o executivo incluir no currículo do ensino fundamental e médio a crítica à violência doméstica e à discriminação de raça, gênero, orientação sexual, origem e etnia como conteúdo obrigatório. Para tanto, o Estado deveria capacitar os professores por meio de cursos de formação. Os conteúdos foram incluídos, mas os cursos de formação não foram oferecidos.

Entretanto, muitos desses programas foram implementados e permanecem na rede estadual de ensino, como o Programa Prevenção também se ensina, Comunidade presente, Escola da família e Sistema de proteção escolar.

O que chamava atenção nos vários programas era a afirmação constante da necessidade da prevenção da violência e da proteção da escola. Assim, algumas questões se colocavam: Por que se fala constantemente, reiteradamente, sobre a violência? As escolas vivem em um quadro generalizado de violência? Por que tantos programas e tantas políticas públicas direcionadas à prevenção da violência no estado de São Paulo? De que violência esses documentos falam? Como a violência é construída enquanto um problema a ser combatido?

Para responder essas perguntas, havia dois caminhos. Poderíamos estudar os programas funcionando no cotidiano das escolas ou poderíamos investigar os discursos sobre a violência presentes nesses programas. Optamos pela segunda opção, pois os exíguos prazos do mestrado não permitiriam uma pesquisa tão extensa.

Existem diferentes maneiras de fazer uma Análise de Discurso (AD). Desde que se consolidou como campo de estudo em fins da década de 1960, há uma proliferação de teorias e de metodologias sobre AD. A este respeito, Maingueneau (1997) afirma que a AD ganhou tamanha popularidade que qualquer produção da linguagem pode designar o discurso, tornando-se uma espécie de “coringa” capaz de abarcar diferentes conteúdos teóricos e produzir discursos diferentes de acordo com cada disciplina em questão.

O escopo teórico e conceitual que fundamenta esta pesquisa são os estudos arqueológicos e genealógicos de Foucault. Não encontramos em Foucault uma metodologia para analisar o discurso, mas antes instrumentais teóricos e conceituais que permitem entender os diferentes discursos de uma época.

Se o discurso é tudo aquilo que produz sentido, em uma perspectiva foucaultiana os discursos não só produzem sentido, mas criam a realidade. Nessa perspectiva teórica, ao analisar o discurso de uma época, podemos entender o contexto histórico, as práticas sociais de um período, a relação entre os diferentes discursos e a sua associação com as outras instituições. Como um dispositivo do poder, o discurso aceito e válido é aquele que obedece a ordem de uma época, que respeita o que pode ser dito, ou seja, que respeita os regimes de verdade.

Orlandi (2009) afirma que a análise do discurso deve operar com dois dispositivos: o teórico e o analítico. Para Orlandi (2009), analisar um discurso não é só compreender como um objeto simbólico produz um sentido, mas entender como é percebido para e por sujeitos.

Primeiramente, deve-se formular uma questão que desencadeia a análise e, a partir dessa pergunta, organizar a relação com o discurso. Não se trata de analisar inteiramente os discursos, mas aqueles que respondem a uma questão construída previamente pelo analista. O dispositivo analítico deve ser guiado pelo dispositivo teórico. Segundo Orlandi (2009), este último realiza uma espécie de mediação entre a descrição e a interpretação de um discurso, e garante que os princípios e os métodos da AD sejam mantidos.

Algumas perguntas iniciais conduziram nossa investigação: Por que se fala tanto de violência em diferentes programas da SEESP? Como os discursos sobre a violência concebem a relação entre escola, sociedade e juventude? Quais são as condições de surgimento desses discursos e como eles se relacionam com os aspectos políticos, sociais e econômicos da nossa sociedade? Como os discursos sobre a violência se situam dentro de dispositivos de poder que controlam as relações desenvolvidas dentro e fora da escola? Qual a relação que esses discursos estabelecem com a educação formal e com a educação não-formal? Como esses discursos relacionam a violência e o conflito com a dinâmica escolar, com as relações de convivência na escola e com os processos de ensino e de aprendizagem? Qual é a relação que se estabelece com comunidade? Como esses discursos definem a violência?

Para entender os discursos sobre a violência, analisaremos os textos oficiais dos programas, os materiais produzidos para cada programa, as legislações. Selecionamos para análise tanto os programas diretamente relacionados à prevenção e ao combate à violência como aqueles que a abordam de forma secundária. Os programas não mais existentes serão analisados desde que os seus princípios estejam presentes em outros programas da SEESP.

A dissertação está estruturada da seguinte maneira. Na primeira seção, vamos discutir os referenciais teóricos e metodológicos que permitem analisar os discursos. Na segunda seção, discutiremos a relação entre a violência e as transformações da modernidade e os diferentes estudos sobre a violência nas escolas. Na terceira seção apresentaremos de forma breve os programas cujos documentos oficiais foram analisados. Na quarta seção analisaremos os discursos sobre a violência da SEESP, as relações que esses discursos estabelecem com a categoria escola, juventude e a sociedade e as ações destinadas nesses programas para prevenir a violência.

## **SEÇÃO I – OS DISCURSOS E AS SUAS FERRAMENTAS TEÓRICAS E CONCEITUAIS**

Nesta seção, vamos discutir o eixo teórico e metodológico que fundamenta esta pesquisa, baseado nos estudos arqueológicos e genealógicos de Michel Foucault. Apesar de influenciar o desenvolvimento da área do conhecimento denominada análise de discurso na linha francesa, Foucault não abordou o discurso como um objeto linguístico, tampouco desenvolveu uma teoria ou uma metodologia destinada a analisar o discurso, mas antes criou conceitos que podem ajudar a pensar o nosso objeto.

Ainda que a discussão feita por Foucault (2008) não pertença ao terreno da linguística, ele estabeleceu diálogos frequentes com alguns dos pesquisadores da linha francesa da análise de discurso. Como ressalta Gregolin (2006), as suas reflexões foram construídas em meio a intensos debates e “duelos”, ainda que muitas vezes não explicitados com Michel Pêcheux, um dos fundadores desse campo de conhecimento. Gregolin (2006) alerta para a importância de entendermos o contexto intelectual e político em que os conceitos foram criados, e de entender a “história da teoria do discurso”, como uma maneira de impedir uma postura comum nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, baseada em replicações, banalizações e aplicações automáticas dos conceitos e teorias, a ponto de qualquer coisa que se faça é “análise de discurso”.

Tentaremos nesta pesquisa fugir dessas replicações. Para tanto, propomos entender as reflexões sobre o discurso no interior daquilo que o autor chamou em inúmeros escritos de arqueologia dos discursos e da genealogia do poder. Assim, apresentaremos, a seguir, alguns princípios norteadores da sua teoria, cientes das limitações inerentes a qualquer esforço de síntese de um pensamento tão complexo. Iniciaremos a discussão com uma breve introdução ao campo dos estudos do discurso, passaremos para a análise dos princípios norteadores da teoria de Foucault e complementaremos com uma reflexão sobre os dispositivos baseada em Deleuze (1996). Por fim, discutiremos a construção do nosso objeto de pesquisa tendo por base as ferramentas teóricas e metodológicas apresentadas nesse capítulo.

### **1.1. Análise de discurso: um campo e múltiplas vozes**

Desde que se constitui como uma área do conhecimento em fins da década de 1960, a diversidade teórica e metodológica é constitutiva daquilo que se entende por AD. A psicanálise, o marxismo e a linguística marcaram a formação dos estudos de discurso de linha

francesa (ORLANDI, 2009). Tendo a linguagem como objeto de estudo, o desenvolvimento desse campo se deu a partir da “passagem da linguística da “frase” para a linguística do “texto” (GREGOLIN, 1995, p. 13). Isso significa que a linguagem deixou de ser concebida como um sistema abstrato e fechado para ser pensada a partir da sua exterioridade, com as diferentes maneiras de significar que dão sentido aos indivíduos em sociedade (ORLANDI, 2009).

A partir de então, tornou-se imperativo compreender a linguagem em sua articulação com a história. O alvo das críticas era o modelo proposto por Saussure, baseado na divisão entre fala e língua, no qual conferia a língua um sistema abstrato e ideal. Ao considerar a história, os processos e as condições de existência da linguagem e as situações que se produzem os discursos, a AD enfatiza-os como produtos históricos e sociais.

Orlandi (2009) chama atenção para a etimologia da palavra que traz em sua raiz a ideia de curso, percurso, movimento e, portanto, a palavra indica a ruptura com a uma visão estática da linguagem. Na mesma perspectiva, Brandão (1996) ressalta o contexto histórico e social da produção de significados como a marca característica da AD. Disso resulta que a análise do discurso “toma como objeto de estudo a produção de efeitos de sentido, realizados por sujeitos sociais que usam a materialidade da linguagem e que estão inseridos na história” (GREGOLIN, 2007, p. 13).

Podemos exemplificar o dito acima com a análise feita por Franceschini Et al. (2016) sobre os discursos de contestação à violência contra a mulher. Um dos casos analisados é a movimento Marcha das Vadias, uma vertente do movimento feminista que questiona a ideia de que mulheres vítimas de estupro dependendo da vestimenta usada na ocasião poderiam ser responsabilizadas pelo ocorrido. A ideia de marcha relaciona-se historicamente aos procedimentos militares, e diz respeito à mobilização para o confronto bélico com a finalidade de destruir ou submeter o inimigo. Ao evocar o exército em marcha, a disciplina física e moral do corpo do individual deve se submeter pela obediência a outros corpos como uma forma de manter o funcionamento do corpo coletivo. A marcha remete também a coragem, conquista, luta e determinação das mulheres que buscam a sua liberdade. A palavra nos faz lembrar diferentes eventos como a “Marcha para o oeste”, “Marcha fúnebre”. Já o termo vadia é uma forma de se apropriar do discurso negativo imposto pelo outro e libertar o corpo sem que seja invadido ou atacado pelos outros.

Orlandi (2009) observa que a emergência dos estudos sobre o discurso trouxe para a linguística a historicidade e para as ciências sociais o questionamento sobre a linguagem, antes tomada como algo auto-evidente. A AD coloca em xeque a autonomia da Linguística,

refletindo “sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (ORLANDI, 2009, p.16).

Diferente da Análise de Conteúdo que busca extrair do texto algo a ser dito ou a ser explicado, AD tem por objetivo entender o que o texto significa (ORLANDI, 2009). Como esclarece Orlandi (2009), a AD produz um conhecimento porque concebe o texto como dotado de uma materialidade simbólica que produz significados.

Foucault (2008) também parte da produção dos sentidos e da historicidade da língua. No entanto, sua abordagem não é linguística, pois considera, para usar a expressão de Courtine (2013, p.13) “[...] o discurso como um objeto linguístico que não é linguístico”. De acordo com Courtine (2013), para fazer uma análise dos discursos usando os conceitos foucaultianos não podemos confundir o discurso com o texto e, portanto, não cabe buscar nos enunciados as suas propriedades linguísticas, sintáticas, textuais, pois não é essa a preocupação de Foucault. Isso não invalida o uso dos seus conceitos, pois podemos pensar os discursos, na sugestão de Courtine (2013), com Foucault.

Assim, é necessário entender o conceito de discurso no conjunto das teorias de Foucault. A seguir, vamos discutir alguns pontos que consideremos fundamentais para entendermos o discurso.

## **1.2. Para além do sentido**

“Foucault revoluciona a história”, a expressão pertence a Veyne (1982) e foi usada para ilustrar a importância do pensamento do filósofo para os estudos históricos. Foucault revolucionou a maneira de se pensar a história enquanto disciplina, e também a maneira de entender a história ocidental moderna, o sujeito racional, as relações de poder, a formação dos saberes, as instituições modernas. Mesmo em seus estudos sobre a antiguidade clássica, o seu objetivo não era estabelecer uma comparação, mas entender a formação de outros modos de subjetividade diferente do sujeito moderno. Para Foucault (2013) o objetivo das investigações filosóficas era responder uma questão que ele atribui como tarefa da filosofia desde Kant: entender o que somos nós na atualidade, ou seja, fazer uma ontologia crítica de nós mesmos, ou seja, uma ontologia do presente.

No ano de 1982, dois anos antes de sua morte, Foucault (2013) escreveu um texto em que analisa os seus últimos 20 anos de trabalho e, “em um tom quase inventário de sua obra intelectual” (VEIGA-NETO, 2008, p. 20), apresenta os princípios que nortearam seus escritos: “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres

humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 2013, p. 231). Entender os modos de *assujeitamento* implica em considerar as diferentes maneiras que o ser humano é sujeitado a diferentes tipos de saberes e de poderes, e como esses criam diferentes modos de subjetivação.

Muitos estudiosos do pensamento foucaultiano (DREYFUS e RABINOW; 2013; VEIGA-NETTO 2016; GREGOLIN; 2006) dividem a sua produção acadêmica em três fases ou momentos, que corresponderia a diferentes preocupações. O primeiro momento, iniciado na década de 1960, é representado pelas obras “História da loucura na Idade Clássica”, “O nascimento da clínica”, “As palavras e as coisas”, “A arqueologia do saber”. Essas obras são marcadas principalmente pela questão da arqueologia do saber, pela formação dos discursos e pelas pesquisas arqueológicas.

A passagem para o segundo momento é marcada pela famosa aula inaugural “A ordem do discurso” proferida no *Collège de France*, por ocasião do seu ingresso, em 1972, na prestigiada instituição de ensino. Ao associar o surgimento dos discursos às relações de poder, Foucault (1996, 2000, 2006c, 2014) conduz suas reflexões, efetivamente, para a genealogia e desenvolve suas teorias sobre a *microfísica* do poder, sobre o poder disciplinar e o *biopoder*. As teorias desenvolvidas nesse momento foram as que mais influenciaram as pesquisas em educação no Brasil (VEIGA-NETTO, 2016). Já o terceiro momento representa a preocupação com a ética, e as obras de destaque são “A história da sexualidade” - volume II e volume III.

A divisão entre saberes, poderes e modos de subjetivação não deve ser vista de forma fixa, mas como uma maneira de situar as problemáticas desenvolvidas pelo filósofo, e também para entender o abandono de certas perspectivas, como discutiremos mais à frente. Essas passagens não ocorreram de modo automático, pois segundo Deleuze (1992), a mudança de um nível para o outro foi fruto de crises provenientes de um pensamento que operava como uma lógica de uma cadeia vulcânica. Ou seja, fruto de muita reflexão e crítica aos seus próprios escritos. A crítica foucaultiana é uma *crítica da crítica*, que questiona constantemente a si mesma, coloca em suspenso as suas condições de existência a sua racionalidade (VEIGA-NETTO, 2016).

O redimensionamento das problemáticas a serem abordadas e a revisão constante de seus argumentos levaram a muitas “confusões” em relação às suas teorias. Muitas dessas “confusões” foram esclarecidas em inúmeras entrevistas concedidas ao longo de sua carreira, sendo que a leitura delas é imprescindível para entendermos as passagens de um período a outro. Foucault (2006a) reconhece que muitas vezes foi mal compreendido, mas que, no início

dos seus primeiros escritos, não havia muita clareza naquilo que estava fazendo. A passagem abaixo é uma resposta dada sobre uma possível aproximação com o estruturalismo.

Este mal entendido está se dissipando na França, mas diria honestamente que havia, apesar de tudo, suas razões de ser, porque muitas das coisas que fazia não foram, durante muito tempo, completamente claras aos meus próprios olhos. É verdade que pesquisei em direções um tanto quanto diferentes (FOUCAULT, 2006, p. 224).

Foucault (1993) afirma que as suas opções teóricas foram marcadas pela recusa das teorias presentes no cenário intelectual francês da década de 1950, dominado pelo existencialismo de Sartre e pela preponderância das chamadas “filosofias do sujeito”, ou seja, as filosofias de raízes cartesianas, como fenomenologia e o marxismo, que pensavam o sujeito como o princípio de todo o conhecimento, sendo que a condições econômicas, sociais e políticas apenas os moldariam. Ou seja, tais teorias não questionavam o sujeito.

Nesse cenário, segundo Foucault (1993) havia duas alternativas para fazer frente à “filosofia do sujeito”: o positivismo, representando a teoria do conhecimento objetivo, e as teorias voltadas para a busca dos sentidos, como a semiologia, a linguística, a psicanálise e a antropologia de vertentes estruturalistas. Foucault (2008) influenciado pelas ideias oriundas da epistemologia da história da ciência, feita por Bachelard, que questionava o acúmulo do conhecimento, e pela crítica feita por Canguilhem ao desenvolvimento do conceito, a sua racionalidade e progressão, prefere outra via: a genealogia.

Esforcei-me por sair da filosofia do sujeito por meio de uma genealogia que estuda a constituição do sujeito através da história, a qual nos levou à moderna concepção do eu. Nem sempre esta foi uma tarefa simples, visto que muitos historiadores preferem uma história dos processos sociais em que a sociedade desempenha o papel de sujeito e muitos filósofos preferem um sujeito sem história. Isto não me impediu nem de usar o mesmo material que usaram certos historiadores sociais, nem de reconhecer a minha dívida teórica para com esses filósofos que, tal como Nietzsche, colocaram a questão da historicidade dos sujeitos (FOUCAULT, 1993, p.204).

Muitos estudiosos do pensamento foucaultiano afirmam que o filósofo procedeu, primeiramente por meio de análises arqueológicas sobre o discurso e, posteriormente, adotou a genealogia. Mas conforme observou Revel (2005) a genealogia está presente desde os seus primeiros estudos. O que Foucault não enfatizou em seus primeiros trabalhos, foi a genealogia e as relações de poder.

Outra questão importante se refere ao abandono da arqueologia em favor da genealogia. Muito do que Foucault (2008) discutiu na arqueologia sobre os discursos,

especialmente nos aspectos relacionados às regras do discurso, foram abandonados em projetos posteriores. Por isso, vamos discutir apenas os aspectos constantes em sua teoria.

### 1.3. O “mais” do discurso

É difícil encontrarmos nas obras de Foucault uma definição exata de discursos. “O discurso designa, em geral, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem apesar de tudo, regras de funcionamento comum” (REVEL, 2005, p. 37). A presença de regras comuns entre enunciados conduz a análise para o campo da linguística, mas a aproximação tem o intuito de ressaltar as diferenças em detrimento das semelhanças. A compreensão dos discursos situa-se para além da estrutura da linguagem, podendo ser entendida “[...] como jogos (*games*), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta” (FOUCAULT, 2002, p. 9).

De acordo com Veyne (1992), Foucault utiliza o termo em um sentido muito especial, diferente da linguística, pois discurso não se refere apenas ao que é dito, aos atos da fala ou aquilo que é anunciado. Nesse sentido, o discurso não é apenas um conjunto de elementos significantes que remetem a conteúdos e representações, mas antes “como práticas que formam sistematicamente os objetos que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Dessa maneira, os discursos não refletem, não descrevem uma realidade pré-discursiva, antes eles produzem a realidade. Ironizando a relação entre as palavras e as coisas, título do seu famoso livro sobre o surgimento das ciências humanas, Foucault (2008, palavras e coisas) consolida uma de suas teses mais famosas e também mais polêmicas: não se pode separar as palavras ou discursos das coisas, pois não há uma realidade que as palavras refletem, mas sim realidades formadas pelos discursos de cada época. Dito de outro modo, o discurso forma a realidade que anuncia, ou seja, o social é construído de forma discursiva.

Na perspectiva foucaultiana, analisar o discurso, determinar os seus objetos, os seus enunciados, vai além da determinação do campo semântico, do confronto entre a língua e a realidade, o léxico e uma experiência, e sim identificar elementos que caracterizam uma prática discursiva (FOUCAULT, 2008). Os discursos, mesmo que formados de signos, não são irredutíveis aos atos da fala e da língua, representando muito mais do que essa relação, e que para entender o discurso é necessário compreender esse “mais” (FOUCAULT, 2008).

Ao afirmar que devemos buscar o “mais” do discurso, Foucault (2008) estabelece o que devemos privilegiar ao analisar os discursos de uma época. A investigação deve entender

porque em um determinado período histórico um tipo de discurso surge e faz sentido e outros não. A reflexão deve buscar o entendimento sobre as condições de emergência, os enunciados que o formam, os que são excluídos, as relações que estabelece com os outros enunciados e também com os fatos não discursivos. Para tanto, é necessário responder algumas indagações: por que algumas coisas podem ser ditas e outras não? O que torna possível a existência de um discurso? Por que encontramos regularidades nos discursos? Por que as pessoas dizem o que dizem? O que permite as transformações ou as permanências do discurso? O que caracteriza os discursos? Quais são os enunciados que formam os discursos?

Na obra “Arqueologia do saber”, publicada em 1969, Foucault expõe de forma detalhada e densa a sua teoria sobre o discurso e estabelece as diferenças entre a sua perspectiva e as análises feitas pela linguística. Segundo Foucault (2008), a linguística limitava-se a busca da estrutura e das regras de construção dos enunciados. Descobrir o significado dos discursos, a sua estrutura e os outros enunciados que poderiam ser construídos a partir desse sistema, tornava a investigação estática e estrutural. Muitas vezes, procurava-se a coerência de uma obra, a intenção de um autor, o inconsciente ou não dito dos discursos. A busca dos sentidos ocultos ou algo a ser dito nas entrelinhas conduzia a reflexão para a interpretação, procedimento rejeitado por Foucault, pois a questão não era a de interpretar um discurso, mas considerar o discurso em sua singularidade.

Dessa maneira, não se trata de buscar no discurso a unidade da língua ou a sua estrutura, mas considerar que entre os discursos existem práticas descontínuas, que anulam umas as outras, mas que também podem se cruzar (FOUCAULT, 1996). Para Foucault, os discursos e os seus enunciados são raros, no sentido de se rarefazerem, de serem passageiros, de poderem mudar facilmente.

A intuição inicial de Foucault não é a estrutura, nem o corte, nem o discurso: é a raridade, no sentido latino dessa palavra; os fatos humanos são raros, não estão instalados na plenitude da razão, há um vazio em torno deles para outros fatos que o nosso saber nem imagina; pois o que é poderia ser diferente; os fatos humanos são arbitrários, no sentido de Mauss, não são óbvios, no entanto parecem tão evidentes aos olhos dos contemporâneos e mesmo de seus historiadores que nem uns nem outros sequer os percebem (VEYNE, 2011, p. 239).

A raridade dos discursos conduz a investigação para a busca das categorias que singularizam os discursos, indicando porque um discurso e não outro, porque se diz determinados coisas em um determinado momento e em outro não (FOUCAULT, 2008). Para tanto, é necessário entender as regularidades e o jogo de relações estabelecidas tanto dentro como fora dos discursos (FOUCAULT, 2008). A busca da raridade ou da especificidade dos

discursos vai além da proposta de relevar o sentido neles ocultados. Os discursos devem ser analisados “naquilo que eles são”, como eles se apresentam, pois não há outra realidade a ser revelada. Essa postura marca a recusa tanto pela análise fenomenológica que procura nos discursos a intencionalidade do sujeito falante quanto pela análise interpretativa (FOUCAULT, 2006).

De acordo com Veyne (2011), a compreensão dos discursos passa pelo rompimento com a chamada “ilusão tranquilizadora”, ou seja, com as ideias gerais que caracterizam o discurso, que impedem o conhecimento da sua singularidade e a diversidade. Foucault parte da história, das práticas, daquilo que as pessoas faziam e diziam, de suas instituições, para explicitar o discurso, e não das ideias gerais, amplamente aceitas sobre o discurso. Ainda de acordo com Veyne, o discurso deve ser “[...] a descrição mais precisa, mais concisa de uma formação histórica em sua nudez, é a atualização de sua última diferença individual” (VEYNE, 2011, p. 16). Descrever essa diferença é examinar minuciosamente a singularidade de cada evento histórico, por meio dos dados empíricos. Assim sendo, os discursos devem ser pensados como acontecimentos.

#### **1.4. Os acontecimentos discursivos**

Em 1978, em uma entrevista para estudantes em *Los Angeles*, Foucault descreve o que entende por discurso:

Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com os outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico ou ao campo político, ou as instituições (FOUCAULT, 2006, p. 256).

Ao falar de discurso como acontecimento, Foucault (2006) evidenciava a historicidade e a singularidade dos discursos e as relações estabelecidas com os outros acontecimentos, ou mesmo com os fatos não discursivos, como as instituições sociais, econômicas e políticas.

O uso do termo “acontecimento” marca também a sua filiação à genealogia de Nietzsche. Ao criticar a narrativa tradicional da história, fundamentada na ideia da continuidade, da progressão, do desenvolvimento, Foucault (2006b) propõe o estudo das discontinuidades, das rupturas, dos cortes, das transformações, das mudanças. Para Foucault, a história não é feita de continuidades, pois cada época tem um recorte específico que a singulariza, e se não há linearidade na história cabe a análise procurar a dispersão dos

acontecimentos, ao invés das continuidades. Na obra “Arqueologia do Saber”, Foucault observa que

[...] já há bastante tempo que os historiadores identificam, descrevem e analisam as estruturas, sem jamais terem se perguntado se não deixavam escapar a viva, frágil e fremente “história” (FOUCAULT, 2008, p. 13).

Foucault discute no artigo intitulado “Nietzsche, a genealogia e a história” (2006b), a genealogia como um método de compreensão que recusa a busca da origem dos fenômenos e de suas essências, justamente por que não há essências, nem pontos de partida, nem uma identidade última que deve ser encontrada pelo pesquisador. As coisas são aquilo que elas aparentam ser, não há nada escondido.

Se a história não obedece a um desenvolvimento orquestrado de acontecimentos que se sucedem ou que estabelecem entre si relações de causa e efeito, cada acontecimento é único e, portanto, não há uma tradição a ser reconstruída. Deste modo, a genealogia rompe com a metafísica, com as explicações totalizadoras da história, com as metas-narrativas e com as análises estruturais.

Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há “algo inteiramente diferente” não o seu segredo essencial e sem data, mas o segredo de que elas são sem essência, ou que a sua essência foi construída peça por peça por figuras que lhe eram estranhas [...] (FOUCAULT, 2006a, p. 17-18).

Ou seja, a narrativa histórica tradicional, devido à busca de uma linearidade e de uma continuidade entre os acontecimentos, deixava escapar os acontecimentos em sua singularidade, naquilo que eles são, na sua dispersão já que não estavam ligados à continuidade histórica. Para a genealogia, “[...] o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos” (FOUCAULT, 2008, p. 6).

Nessa perspectiva, os discursos devem ser considerados na “irrupção de acontecimento”, em meio à dispersão que “[...] permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até mesmo nos traços [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 28).

Se o método genealógico é o eixo explicativo para o surgimento dos discursos como acontecimentos descontínuos e singulares, é por meio da arqueologia que o filósofo propõe entender os discursos, seus enunciados, sua formação e suas práticas discursivas.

## **1.5. A arqueologia dos discursos**

É na obra “Arqueologia do saber”, de 1969, que Foucault define a arqueologia do discurso. A obra, como observou Boas (1993), pode ser considerada o “discurso do método arqueológico”, sendo que é por meio do conceito de discurso que Foucault estabelece a ponte entre os estudos arqueológicos e os estudos feitos na década de 1970.

O método é uma tentativa de entender as regras que regem os discursos (DREYFUS e RABINOW, 2013). “A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 157). Posteriormente, Foucault abandona esse projeto inicial da arqueologia como uma busca das regras que regem os discursos, mas não abandona o seu princípio básico que é de isolar o discurso como objeto de análise (DREYFUS e RABINOW, 2013).

O termo arqueologia se refere ao seu uso corriqueiro associado à prática da escavação, mas também se refere à etimologia da palavra. Foucault “brinca” com os sentidos da palavra, ora se aproximando das acepções mais comuns, ora dando uma interpretação inteiramente nova. Assim, o termo remete à ideia de encontrar algo, seria como escavar as camadas do discurso, trazendo para a superfície, as ideias, os conceitos esquecidos (VEIGA-NETO, 2016). O termo também faz referência à “[...] disciplina dos monumentos históricos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado” (FOUCAULT, 2008, p. 8). Diferente dos achados arqueológicos que se adequam as narrativas históricas já constituídas, Foucault propõe que a investigação crie a sua própria narrativa a partir daquilo que foi encontrado.

Como explica Foucault (2006), a palavra remete a diferentes significados, daí o interesse no uso. O termo vem do grego, *Arché*, que significa começo, e em francês significa arquivo, “[...] que designa a maneira como os elementos discursivos foram registrados e podem ser extraídos” (FOUCAULT, 2006, p. 259). A arqueologia procura reconstruir o campo que o discurso está situado em sua totalidade, com as suas várias dimensões, e, para tanto, é necessário encontrar o fato do discurso, o porquê e como os discursos aparecem (FOUCAULT, 2006a).

O método arqueológico procura entender a formação dos discursos, os diferentes enunciados, a unidade presente, a regularidade e as relações entre os discursos e as práticas não-discursivas. O método, portanto, não pode ser reduzido apenas como uma análise da “estrutura” interna dos discursos, já faz a articulação com as práticas não-discursivas.

Diferente da epistemologia que analisa a estrutura interna da teoria, a arqueologia opta pela diversidade, pela multiplicação das coisas registradas, pelos desvios, pelas lacunas

deixadas, pelos “espaços em brancos” (FOUCAULT, 2008). Fazendo alusão a prática do arqueólogo que encontra objetos, descobre monumentos e o insere na história já constituída, a arqueologia busca entender os discursos na história, no momento em que eles surgem e nas relações que eles estabelecem com o contexto em que eles surgiram. Se o discurso e os seus enunciados não são ocultos, Foucault (2008) também considera que eles não são auto-evidentes, daí a necessidade da analítica do discurso. No próximo tópico, vamos discutir as especificidades da analítica discursiva.

### **1.6. Analítica dos discursos: enunciados, formação discursiva e práticas discursivas**

Na obra “A arqueologia do saber”, Foucault denomina o discurso como “domínio geral de todos os enunciados” ou “o grupo individualizável de enunciados” (FOUCAULT, 2008, p. 90) ou “Chamamos de discurso um conjunto de enunciados que se apóiam em uma mesma formação discursiva [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 33).

O conceito de enunciado é fundamental, pois por meio dele pode-se estabelecer a diferença em relação aos estudos da linguística. “O enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua ou o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008, p. 31). O enunciado não é uma unidade pertencente à estrutura dos atos de fala, não depende das regras gramaticais e também não é fruto da consciência individual nem do sujeito transcendental. Assim, os enunciados não são quaisquer atos da fala, mas são atos que transmitem e conservam algo.

O enunciado não é qualquer coisa dita ou falada em nosso cotidiano, mas são aquelas que têm um valor e um sentido, que são apropriados e reproduzidos em sociedade. Os enunciados são raros ou rarefeitos (VEYNE, 1982). Eles integram uma rede discursiva que estabelece ordens “[...] seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função da instituição que o acolhe” (VEIGA-NETO, 2016, p. 94).

O enunciado, como um acontecimento, é único e marcado por sua especificidade em relação aos outros acontecimentos. O enunciado pode ser descontínuo, mas pode ser repetido, transformado e reativado (FOUCAULT, 2008).

Um tipo de enunciado é formado dentro de um campo discursivo, ou seja, junto a outros enunciados, e cada enunciado traz em si, em suas margens, outros enunciados (FOUCAULT, 2008). Cabe ao pesquisador encontrar as relações estabelecidas com outros enunciados e verificar quais os enunciados que foram excluídos e estabelecer as relações com

aqueles que povoam as suas margens. Para Fischer (2001), entender a relação, a dependência ou mesmo a coexistência de enunciados, permite verificar que os enunciados não são neutros, livres ou mesmo homogêneos, sendo que os espaços colaterais abertos pelo discurso permitem uma das operações mais ricas para compreensão dos enunciados. Sintetizando, entre os enunciados há um “jogo de relações”, ou mesmo uma espécie de diálogos entre os enunciados.

Distintos dos atos da fala, o que caracteriza o enunciado é a sua “[...] função que cruza o domínio das estruturas e unidades possíveis e que faz com que apareçam como conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2008, p. 108). Descrever as funções dos enunciados é equivalente a descrição das regras e das suas condições de existência dos discursos. Essa função é baseada em quatro elementos: referente, sujeito, campo associado e a materialidade.

Fischer (2001) exemplifica as funções dos enunciados com o seguinte exemplo: “o professor é antes de tudo alguém que se doa, que ama as crianças, que acredita na sua nobre missão de ensinar”. Fazendo uma análise da função do enunciado, diríamos que o referente, aquilo a que é feita a referência, a figura associada à doação e amor. Já o sujeito são os professores. O campo associado representa a relação do enunciado, com discurso pedagógico e com outros discursos, como os discursos sobre a mulher e a maternidade. Por fim, a materialidade do enunciado, a forma concreta que ele aparece, nas falas dos professores, nos textos pedagógicos, nas diferentes apropriações, como da mídia.

O exemplo é interessante para entender as características do enunciado. Como afirma Foucault (2008), não há enunciados que não façam referência a outros, que não tenha um campo de existência, uma materialidade marcada por uma data ou um lugar. Além disso, os enunciados não são gerais, neutros e independentes.

A análise dos enunciados não pretende ser uma descrição total daquilo que foi dito, mas pretende, antes, isolar os enunciados, demarcar as suas funções e as suas regularidades (FOUCAULT, 2008). O enunciado deve ser analisado de acordo com as condições que permitiram o seu surgimento, o contexto histórico, a posição dos seus elementos. É uma análise pautada naquilo que foi “dito”, de acordo com determinadas situações, diferenciando-se assim das análises interpretativas,

A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não perguntam o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de terem se manifestado, de terem deixado

rastros e, talvez de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva (FOUCAULT, 2008, p. 124).

Sendo assim, analisar os enunciados significa entender o que eles são, em sua especificidade histórica, sem lançar mão das interpretações, sem buscar sentidos ocultos. Como observou Fischer (2001), a postura de procurar algo escondido nos discursos é ainda muito comum nas pesquisas dedicadas a entender os discursos no Brasil. Entretanto, se os enunciados não são ocultos, eles também são totalmente visíveis. Para encontrar essa visibilidade, é necessária uma conversão do olhar para poder reconhecê-lo inteiramente.

Os enunciados garantem a unidade dos discursos porque estão dentro de uma mesma formação discursiva. O que caracteriza a formação discursiva é a possibilidade de descrever e estabelecer uma ordem entre os objetos, os tipos de enunciados, os conceitos e escolhas temáticas de um discurso em um determinado momento e em uma determinada sociedade. Em outras palavras, a formação discursiva determina o que pode ser dito em um discurso, é o saber disponível que agrega todos os enunciados de um discurso. Sendo assim, “[...] funciona como uma ‘matriz de sentido’ e os falantes nela se reconhecem” (FISCHER, 2003, p. 203-204).

A formação discursiva não incorpora todos os enunciados, todos os objetos e todos os conceitos que surgem, mas apenas aqueles relacionados às suas estratégias e impõem as suas regras a todos os enunciados que estão em seu campo discursivo (FOUCAULT, 2008). Embora a formação discursiva consiga agregar todos os enunciados de um discurso, ela não é homogênea e está sujeita a multiplicidade de contradições e de questionamentos que podem, inclusive, causar transformações no próprio discurso por ela constituído (FOUCAULT, 2008).

Os discursos apresentam como marca de distinção aquilo que o singulariza, seus métodos, seus instrumentos, seu domínio de aplicação e os seus outros domínios, sendo que no interior de cada discurso há um jogo de relações que admite ou exclui os enunciados (FOUCAULT, 2008). A formação e a transformação do discurso também correspondem às mudanças originadas do próprio discurso, não sendo uma mera reprodução das relações sociais, econômicas, políticas ou culturais.

A singularidade de um discurso é definida pela regularidade da prática, por aquilo que as pessoas fazem, ou seja, é dada pela análise da sua prática discursiva:

[...] é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social,

econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008, p. 135).

Conforme observou Veyne (2011), a prática deve ser entendida no seu sentido mais usual e simples, significa o que as pessoas fazem. Analisar as práticas seria entender exatamente o que as pessoas fazem, falam, escrevem em um determinado contexto.

Em outras palavras, significa analisar os enunciados que formam um discurso, em sua situação de irrupção como um acontecimento singular, descontínuo, mas que é determinado pelas práticas. O olhar sobre as práticas se opõe à formulação de ideias gerais sobre os discursos, sobre as situações sociais, e traz para a pesquisa “fatos surpreendentes, questionados naquilo que até então tinham sido óbvios e mostrado a partir de saliências, reticências, descontinuidades, acasos históricos” (FISCHER, 2003, p. 378). A análise do discurso tem por objetivo “[...] descrever as práticas muito concretas que estão vivas no discurso” (FISCHER, 2001, p. 198-199).

Não há um método único para a análise dos discursos. Cada pesquisa envolvida com a análise do discurso deverá focar em um determinado aspecto que se relaciona com as próprias características do discurso estudado, podendo ser o objeto, a formação discursiva, o conjunto dos enunciados. Foucault (2008) exemplifica que na “História da loucura” o problema era a produção dos objetos e a especificidade do discurso psiquiátrico, sendo que a teoria e os conceitos eram facilmente demarcados. Já em o “Nascimento da clínica”, Foucault (2008) afirma que o problema era a mudança nas formas de enunciação do discurso médico no fim do século XVIII e início do século XIX, e, portanto, análise deveria voltar-se mais para a relação entre práticas discursivas e as práticas não-discursivas.

Fazer a arqueologia dos discursos permite entender as especificidades da formação dos discursos, dos seus enunciados, da prática discursiva. Entretanto, a análise não deve se limitar apenas aos discursos, mas também em sua relação com as práticas não discursivas formadoras do próprio discurso, ou seja, significa entender a influência das condições históricas, econômicas, políticas que permitem o aparecimento dos discursos. Os discursos são marcados por uma temporalidade, e para compreendê-los é necessário ir além da correlação simplista do discurso como reflexo da sociedade, mas é preciso ver através dos textos escolhidos, das práticas que os textos se referem, das práticas sociais, da trajetória do conceito e até mesmo a posição do pesquisador (FISCHER, 2001).

O método genealógico permite entender essa relação e ir além, guiando a reflexão para o entendimento de como os discursos são utilizados e quais são as relações com os regimes de verdade de uma sociedade e as relações estabelecidas entre discursos e saberes. A

genealogia, sugere então, uma segunda etapa para a pesquisa destinada à análise dos discursos. Se, primeiramente, temos que considerar a especificidade do nosso objeto de análise, aquilo que o constitui, aquilo que o caracteriza, se faz necessário analisar a existência desse discurso atrelado às relações de poder.

### **1.7. Genealogia dos discursos: a ordem dos discursos**

A genealogia é uma proposta de entendimento dos discursos que se opõe à pesquisa de origem, à busca do passado, da tradição, das essências escondidas e nos convida a refletir sobre os discursos como acontecimentos únicos, que irrompem em determinados períodos e que possuem uma regularidade. Essa perspectiva enfatiza as relações de poder e, ao invés de buscar as relações de sentido, procura entender os efeitos de poder do jogo enunciativo, as suas estratégias, as suas relações de força. A genealogia procura compreender como os discursos funcionam dentro de uma rede de poder. A esse respeito, dirá Foucault:

Creio que aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem “sentido”, o que não quer dizer que seja absurda e incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada nos mínimos detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas. Nem a dialética (como lógica da contradição), nem a semiótica (como estrutura da comunicação) não poderiam dar conta do que é a inteligibilidade intrínseca dos confrontos (FOUCAULT, 2006b, p. 5).

Toda produção discursiva é regulada e possui uma ordem, pois “[...] não se pode falar qualquer coisa em qualquer época, não é fácil dizer algo novo” (FOUCAULT, 2008, p. 50). Dentro do próprio regime discursivo há procedimentos de exclusão, de interdição e de negação dos discursos que determinam o que pode ser dito, a circunstância, a maneira e quem tem o poder de dizer algo.

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar os acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e terrível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

Os discursos são controlados e regulados pelos regimes de verdade de uma época, ou seja, por aquilo que pode ser dito em determinados momentos, aquilo que é considerado verdadeiro. Assim, se há uma mudança nos saberes, nas práticas científicas ou nas

descontinuidades de uma prática é porque ocorreu uma mudança no regime de verdade. Em outras palavras, ocorreu uma mudança nos discursos. Veyne (2011, p. 49) utiliza uma metáfora interessante para pensar nos regimes de verdade e a relação com os discursos “[...] somos prisioneiros de um aquário do qual sequer percebemos as paredes”. Todos que estão nesse aquário compartilham a mesma visão e não enxergam as paredes. Os discursos não são ideologias no sentido marxista, não são uma visão de mundo das classes dominantes. “Os discursos são as lentes através das quais, a cada época, os homens perceberam as coisas, pensaram e agiram” (VEYNE, 2011, p. 50).

Podemos entender a relação entre saberes e regimes de verdade com um exemplo dado por Foucault (1996) a respeito da rejeição que Mendel sofreu pelos biólogos e botânicos da sua época. Mendel empregou novos métodos e novos objetos até então estranhos a biologia. A sua teoria sobre a hereditariedade estava correta, mas ela foi construída fora das regras e dos objetos de análise da época. Foi necessária uma mudança no discurso biológico para que as suas teorias pudessem ser aceitas. Dirá Foucault (1996), o discurso verdadeiro deve respeitar as regras da “polícia” discursiva de cada época.

Na aula “A ordem do discurso” (1996), Foucault elenca os principais procedimentos internos de controle, delimitação e exclusão dos discursos. Os comentários de grandes textos, das obras ou narrativas têm por função estabelecer novos discursos, novas interpretações, “dizer a verdade sobre o texto”, repetir o que estava escrito. Outra forma de controle é a busca da coerência do autor em torno dos seus projetos, dos seus escritos, das suas intenções, tudo aquilo que dá coerência a sua obra. O controle das condições de funcionamento dos discursos, impondo regras e exigências para quem for pronunciá-los. Só poderá fazer parte dos discursos quem atender as suas exigências.

Se por um lado o discurso opera como um mecanismo de poder, que o regula e limita, por outro lado ele é o meio de operação do próprio poder, dentro de um sistema de estratégias do poder. Em outras palavras, o discurso não é apenas o suporte para o exercício do poder, mas o próprio poder. Saber e poder estão imbricados numa complexa relação, que transcende a relação de utilidade, favorecimento ou a legitimidade, isso porque “[...] não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha ou constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2014, p. 31).

A articulação entre poderes e saberes é feita estrategicamente pelos discursos em sua multiplicidade (FOUCAULT, 2008). Os discursos possuem estratégias diferentes e a sua função não é estática nem uniforme. Foucault (1996) questiona a relação binária entre discurso dominante e discurso dominado ou coisas ditas e coisas ocultas, entre os discursos e

seus enunciados há diferentes correlações de força, e até mesmo discursos contraditórios e diferentes em uma mesma estratégia (FOUCAULT, 2008). O discurso enquanto um mecanismo de poder também irá atuar de forma produtiva, relacional e microscópica. Disso resulta que se análise do discurso permite entender as práticas concretas, vivas de um determinado momento histórico, elas também permitem entender as relações de poder inerentes às práticas discursivas.

Assim, o discurso é parte integrante de um dispositivo de poder. Nessa perspectiva, entender os discursos de uma época significa entender a singularidade histórica e, também, as relações de poder inerentes aos discursos. O dispositivo é tudo aquilo que permite o poder funcionar de forma estratégica (FOUCAULT, 2006). Não encontramos nos escritos de Foucault, uma definição exata de dispositivo, mas ao analisar a história da sexualidade, Foucault define o dispositivo que emerge a partir do século XVIII como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que 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 tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2006, p. 244).

Não encontramos em Foucault outras definições de dispositivo, mas coube a Deleuze (1990) fazer a releitura do que seria um dispositivo de poder. Para Deleuze (1990), o dispositivo é um conjunto multilinear, composto de linhas de natureza diferente, com direções diferentes, predispostas a mudar de direção, se bifurcar, tomar outros rumos ou mesmo se romper. O dispositivo não é homogêneo em seus objetos, sujeitos, linguagem, ao contrário, está sempre predisposto ao desequilíbrio. O dispositivo possui três elementos constitutivos ou três dimensões. A primeira dimensão refere-se às linhas de visibilidade, ou seja, todo o dispositivo comporta um regime de visibilidade que vai garantir o que pode e deve ser visto. A segunda dimensão refere-se às linhas de enunciação. Os regimes enunciativos garantem as diferentes linhas de enunciação que se distribuem no dispositivo. A terceira dimensão refere-se ao regime de força, ou às linhas de força que percorrem todo o dispositivo. As linhas estão amarradas umas às outras, como em uma rede, de forma invisível e indivisível. Segundo Deleuze (1990), há ainda a linha da subjetivação. Os sujeitos são subjetivados por esses dispositivos, de forma que a “dessubjetivação” só é possível no interior e nas possibilidades abertas pelo próprio dispositivo.

Pretendemos nesta pesquisa analisar os discursos sobre a violência como uma engrenagem de um dispositivo de poder. No próximo tópico, vamos discutir o nosso objeto de estudo tendo por fundamento a análise de discurso proposta por Foucault.

### **1.8. Os discursos sobre a violência nos programas de prevenção e de combate a violência da SEESP**

Propomos entender os discursos sobre a violência da SEESP como um acontecimento discursivo, marcado por suas especificidades e por sua emergência em um contexto histórico específico. O nosso objetivo é entender a construção discursiva da violência e a sua relação com as ações de combate e de prevenção. Pretendemos problematizar o que são essas ações e o que elas propõem. Falamos em discursos sobre a violência, pois desde fins da década de 1980, a SEESP, em parceria com outras secretarias do Estado, e com seus órgãos internos, criou diferentes programas destinados a prevenir e ou mesmo coibir a violência nas escolas. Esses programas, além das intenções declaradas de controle e de prevenção da violência, parecem funcionar como dispositivos de poder. Eles possuem os seus regimes de visibilidade, formam os seus enunciados, criam realidades e subjetivam os responsáveis pela violência.

Para a realização destes objetivos, a primeira questão colocada refere-se à delimitação do *corpus* discursivo a ser pesquisado, ou seja, quais seriam os programas analisados. Optamos, primeiramente, pelos discursos presentes nos programas vigentes e pelos programas que, apesar de serem descontinuados pelo Estado, os seus princípios ainda estão presentes em outros programas. É importante destacar que não pretendemos analisar os programas, o seu desenvolvimento ou os resultados do ponto de vista das políticas educacionais. Seria interessante analisar como esses programas de combate à violência se inserem no quadro das políticas educativas da SEESP, mas, para tanto, teríamos que realizar outra pesquisa dedicada a entender primeiramente, as políticas educativas da SEESP e com isso fugiríamos da nossa questão. Isso não significa que não faremos quando necessário as associações com o quadro maior de ações da SEESP, até mesmo porque estamos analisando um discurso oficial. No entanto, essa não é a questão que norteia a nossa pesquisa. Vamos analisar a regularidade dos discursos sobre a violência presentes em diferentes programas.

Outra questão refere-se à delimitação do campo discursivo tendo em vista o seu recorte histórico. Qual o período que as nossas análises abrangeriam? Seleccionamos os programas que surgem no contexto da redemocratização do Brasil, em fins da década de 1980

em que os programas começam a surgir. Dividimos os programas em categorias e no terceiro capítulo vamos fazer uma análise descritiva dos programas. No quarto capítulo, discutiremos os enunciados desses programas.

## SEÇÃO II – AS RELAÇÕES ENTRE VIOLÊNCIA E ESCOLA

Nesta seção, apresentamos algumas reflexões sobre a relação entre violência e escola, com o intuito de entender como diferentes estudos compreenderam a temática que permeia esta pesquisa. Esclarecemos que o nosso objeto de estudo não é a violência, mas os discursos sobre a violência nos programas da SEESP. Para tanto, consideramos importante entender o contexto histórico e social em que a violência nas escolas surge como um problema social premente de soluções vindas, especialmente, do Estado, em seus discursos oficiais.

### 1.1. Violências nas escolas: entre o global e o local

Na década de 1980, a violência nas escolas ganha visibilidade, e desde então, tantos os educadores quanto os poderes públicos buscaram soluções para a violência devido ao seu potencial desagregador das relações presentes no espaço escolar. Presente em vários países, a violência nas escolas passou a ser reconhecida como um problema global (TAVARES SANTOS, 2004; DEBARBIEUX, 2001, 2002).

Charlot (2002), ao refletir sobre o aumento da violência nas escolas francesas a partir de 1980, esclarece que o fenômeno sempre existiu, mas que assumiu formas diferentes nas sociedades contemporâneas. O aumento dos casos de agressões e insultos aos membros da comunidade escolar, os ataques e as invasões as escolas, a presença da violência nos bairros mais pobres, aumentaram, embora os casos mais graves como homicídios, agressões e estupro fossem escassos, conforme Charlot (2002).

É importante observar que o período também é marcado pelo aumento de homicídios e crimes nas metrópoles americanas e europeias, o que causava apreensão, já que não se tratava da população pobre e excluída da sociedade, mas de grupos que não apresentavam motivos para tais atos (COSTA, 1999). No Brasil, ocorre também o aumento da violência urbana, especialmente nas regiões periféricas das grandes cidades.

Outro aspecto que devemos considerar se refere ao papel institucional escola pública. Nos países em que a massificação do ensino já estava concluída, questionava-se a capacidade da escola em reverter as desigualdades sociais e a utilidade dos diplomas para o mundo do trabalho. No Brasil, ocorria a massificação do ensino público e as suas consequências negativas como o fracasso escolar e a evasão

Nesse cenário, formou-se um campo de estudo interdisciplinar preocupado em compreender a pluralidade de violências presente na escola, descobrir as suas causas e as

formas de solução. O dinamismo da sociedade contemporânea e o seu reflexo nas escolas, associadas às transformações nas manifestações da violência, levou a um questionamento constante e uma pluralidade de pesquisas dedicadas a entender a complexidade da relação entre escola e violência.

O primeiro aspecto que alguns estudos destacaram se referem às mudanças nas sociedades contemporâneas. Wieviorka (1997) localiza na crise da modernidade a necessidade de um novo paradigma para pensar a violência. Considerando as transformações das sociedades ocidentais desde a década de 1970, as alterações tanto nas formas objetivas quanto nas representações da violência, o sociólogo propõe entender a violência como uma categoria geral cada vez mais importante “[...] para pensar o interno e o externo, a sociedade e o meio que o cerca” (WIEVIORKA, 1997, p. 10). Para o autor, se a violência não é a mesma de um período a outro, se faz necessário entender as transformações que marcam um determinado período histórico, bem como alterar as formas de apreensão do objeto por parte das ciências sociais.

Na mesma perspectiva, Tavares Santos (2001, 2004) enfatiza que a compreensão da violência na atualidade passa necessariamente pelas mudanças ocasionadas pela emergência da chamada “modernidade tardia”, com o seu quadro característico: perda da confiança nas instituições tradicionais como a família, a escola, a religião; as transformações no mundo do trabalho; e as mudanças no papel do Estado, especialmente com a emergência do Estado Mínimo.

Modernidade reflexiva, alta modernidade, pós-modernidade, modernidade líquida, modernidade tardia, segunda modernidade, são designações comumente usadas por diferentes autores para caracterizar as transformações das sociedades modernas a partir da segunda metade do século XX. Apesar das diferentes denominações, há uma produção intensa nas Ciências Sociais dedicada a entender o impacto dessas mudanças e os seus reflexos na ordem política, econômica, social e cultural.

Independente do nome que se queira atribuir a esse processo histórico, é importante nos atermos a questão do risco. A este respeito, Bauman (2005) afirma que vivemos na época das ambivalências, chamada de modernidade líquida, que é caracterizada pelas poucas certezas, mas que ao mesmo tempo possibilita escolhas individuais e o desapego à tradição. Nas palavras do autor:

Estamos agora passando da fase “sólida” da modernidade para a fase da modernidade “fluida”. E os “fluidos” são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, ao menos que sejam derramados num recipiente

apertado, continuam mudando de forma sob a influência das menores forças. Num ambiente fluido, não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca – é melhor estar preparado para as duas possibilidades. Não se deve esperar que as estruturas, quando (se) disponíveis, durem muito tempo. Não serão capazes de aguentar o vazamento, a infiltração, o gotejar, o transbordamento - mais cedo do que se possa pensar, estarão encharcadas amolecidas, deformadas e decompostas (BAUMAN, 2005, p. 57-58).

Na fase líquida da modernidade os padrões de conduta, os códigos, as regras e os pontos de orientação oriundo das instituições tradicionais não são mais referências para os indivíduos. Isso não significa que há liberdade para que os indivíduos possam gerir o “seu próprio eu”, pois o fluído não mantém a forma, o que exige uma constante mudança na condição humana e nas formações sociais.

Harvey (1996) afirma que a chamada pós-modernidade é um prolongamento de um processo de modernização que vem se acelerando desde o século XIX e não se constitui como um processo histórico diferente, mas apenas a radicalização desse processo de modernização. Harvey (1996) associa esses processos, principalmente, às mudanças ocorridas nos modos de produção. A partir da década de 1970, junto à crise do petróleo ocorrida em 1973, ocorreram modificações essenciais no mundo do trabalho, iniciando-se um movimento que muda o processo de produção do modo fordista para o modo de produção de “acumulação flexível”. O *fordismo* pautado na produção em massa, não respondia mais às necessidades de um mercado em crise, a “acumulação flexível” confronta-se com essa rigidez do *fordismo*, uma vez que se “apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, do mercado de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1996, p. 140). Além disso, a “acumulação flexível” também envolve outro processo, que ele chama de “compressão do espaço-tempo”, uma vez que as tomadas de decisões, a comunicação, os transportes têm uma difusão imediata em espaços cada vez maiores e tempos cada vez menores.

As incertezas também afetam o Estado Moderno que se vê cada vez menos soberano por ter que se adequar as pressões internacionais ocasionadas pela pressão do mercado financeiro, pelas empresas globais e pelos movimentos internacionais. Essa pressão se faz sentir mais em países ainda em desenvolvimento. A emergência do neoliberalismo e as suas concepções acerca do esvaziamento das funções do Estado, o controle cada vez maior da economia de mercado sobre todas as decisões nacionais, contribui para o desconforto e as incertezas. Entretanto, a “sociedade de risco” não é algo dado e imutável, mas, e por causa das incertezas, aparece-nos como algo fora de controle.

## 2.2. O indivíduo entre o local e o global

A sociedade de risco e as incertezas somadas ao cenário da globalização extrapolam a questão econômica e se fazem sentir tanto na esfera social quanto na esfera individual. O processo de modernização reflexiva produz diferenciação, individualização, “destraditionalização”, que, paulatinamente, foi liberando, desvinculando, os indivíduos da autoridade das tradições e da comunidade.

A “modernização reflexiva” possibilita aos indivíduos um novo tipo de condução e de disposição da vida que difere das sociedades industriais. Todavia, essas novas relações implicam dependência do local com o global. Essa é a questão-chave para que possamos entender a modernidade tardia e a interação entre as referências globalizantes de um lado, representada pelas instituições modernas e as disposições pessoais de outro.

Há uma vertente de estudos que analisa de maneira positiva a relação entre modernidade reflexiva e formação das auto-identidades. A modernidade traria aos indivíduos um campo maior de ação, já que os fatores externos não impediriam os indivíduos de procurar o melhor para seu eu, para construir sua própria identidade (GIDDENS, 2002). De acordo com esta perspectiva, mesmo diante de tantos riscos, pessoais principalmente, o indivíduo tem uma relativa liberdade para escolher, inclusive para formar o seu eu e a sua identidade.

Segundo Stuart Hall (2000), essas mudanças refletem diretamente nas identidades, “o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2000, p. 12). As identidades se tornam mais fluídas, posto que desvinculadas das tradições, de comunidades definidas, permitindo que sejam “troçadas” de acordo as expectativas dos indivíduos.

Por outro lado, outras perspectivas teóricas consideram que as transformações da modernidade, ao invés de conferirem maior liberdade aos indivíduos, tornaram-nos mais controlados pelas diversas redes de poder.

O crescimento da violência em escala mundial, o não reconhecimento dos indivíduos como portadores dos direitos básicos e a presença do que Tavares Santos (2004) chamou de “cidadania dilacerada”, ou seja, uma cidadania ausente de direito e dilacerada “na carne”, por que atingida pela violência, são fatores que nos levam a problematizar a ideia de um maior controle das identidades pelos indivíduos.

Dubet (1998) reflete sobre o processo de “desinstitucionalização” da família, escola e igreja e o seu impacto na socialização dos indivíduos que perdem as suas referências. No caso

da escola, além da descrença em seu papel enquanto uma instituição formadora dos indivíduos, a “desinstitucionalização” será responsável por comportamentos que ao invés de formar os indivíduos, os destroem, como no caso das condutas violentas na escola (DUBET, 1998).

Nesse sentido, a violência nas escolas deve ser compreendida em um contexto que transcende o local e o ambiente escolar, pois o que está em jogo são mudanças em várias esferas da sociedade e entre as diferentes sociedades. As mudanças nas funções do Estado, as incertezas que percorrem as relações sociais e a descrença nas instituições são fatores que influenciam as modificações nas formas de violência, e na maneira que elas atingem os indivíduos.

### **2.3. Por uma definição não “essencialista” de violência**

As pesquisas que têm por objeto de estudo a violência se deparam com as dificuldades decorrentes em torno de uma definição. Os diferentes tipos de violência, as particularidades históricas e sociais, são constantemente ressaltados em diferentes estudos como fatores que impedem uma definição consensual em torno do que seja violência. Somadas a essas dificuldades, de acordo com Pino (2007) as novas e destemidas formas de violência, associadas às questões sociais, econômicas, políticas não resolvidas e as insuficiências das políticas públicas contribuem para a multiplicidade de interpretações sobre a violência.

A naturalização do fenômeno como presente em todas as sociedades e em todas as épocas, bem como a associação da violência como parte da natureza humana também causam dificuldades para a compreensão. Os atos de violência devem ser definidos em condições históricas e sociais específicas e, portanto, não são instâncias que existem para além das práticas historicamente determinadas.

Faz-se necessário, um cuidado teórico e metodológico ao abordar o tema, especialmente para não correr o risco de tomar a violência como algo dado, naturalizado nas relações sociais. Devemos, antes, problematizar o que se entende por esse tipo de definição. Nesse sentido, não cabe definir previamente o que é violência, mas buscar o entendimento de como se formaram as definições e as nomeações dos atos violentos.

Debarbieux (2001, 2002) alerta sobre os problemas epistemológicos em torno da definição de violência e as implicações para a pesquisa empírica. O ponto de partida do autor reside na recusa de uma definição absoluta e também na busca de um conceito que traduziria totalmente uma realidade ou verdade. Para Debarbieux (2002), proceder dessa maneira é um

erro idealista e *a histórico*, pois parte do pressuposto de que o cientista é capaz de descrever uma verdade ou uma realidade que um conceito absoluto traduziria. Para o sociólogo, muitas pesquisas ignoram o pragmatismo da linguagem ao buscar a correlação entre conceito e realidade, entre as palavras e as coisas, ignorando também que a realidade, a ideia de verdadeiro é uma construção, assim como de violência.

Para Debarbieux (2001), definir a violência nas escolas é mostrar como essa violência foi construída em seus próprios termos e designações, a ponto de se tornar uma representação social. Cabe ao pesquisador interrogar as categorias propostas, não tomando o fenômeno em si como algo estático e pronto, naturalizado nas relações sociais, mas como algo que foi construído segundo condições sociais específicas.

O fato do termo violência nas escolas incluir em suas representações fenômenos heterogêneos também deve ser problematizado. Debarbieux (2001, 2002) opta pelo uso do conceito “amplo” de violência nas escolas, pois permite agregar tanto a variedade das situações encontradas quanto a percepção das vítimas que a sofreram. Segundo o sociólogo, uma definição restrita, como as que relacionam violência ao crime, impede que as próprias vítimas possam definir o que é violência. Não se trata de apelar para as questões subjetivas, mas de considerar a importância da nomeação daqueles que sofrem com a violência. A este respeito Sposito (1998), afirma a importância de investigar:

[...] como, no âmbito escolar são construídas as definições que designam e normalizam as condutas violentas ou indisciplinadas - por parte dos atores envolvidos: professores, funcionários, pais, entre outras (SPOSITO, 1998, p.60-61).

A adoção de um conceito amplo de violência permite entender que estamos frente a um fenômeno social complexo, com múltiplas causas, que se manifesta de diferentes maneiras e cujo significado varia de acordo com os sujeitos e com os grupos sociais. Considerar a sua amplitude implica em reconhecer também a complexidade envolta na nomeação dos atos de violência. Essas nomeações estão escritas nas relações de poder entre sujeitos e instituições, e ao investigar o universo da escola, a pesquisa acadêmica necessita interrogar quem tem o poder de nomear os atos de violência no espaço escolar.

Tavares dos Santos (2001), em uma pesquisa realizada em escolas municipais em fins da década de 1990, em Porto Alegre, problematiza a nomeação dos atos considerados violentos e como atos de vandalismo ou de incivilidade podem ser interpretados de diferentes formas pelos grupos sociais. Na pesquisa constatou-se que muitas escolas eram depredadas, dilapidadas, mas não ocorriam furtos. O pesquisador questiona se poderíamos classificar

como um ato de vandalismo ou de choque de códigos de conduta entre diferentes grupos ou estaríamos frente a uma reação do jovem, descrente das possibilidades de ascensão social que a escola poderia proporcionar, como uma maneira de se apropriar do espaço escolar que o exclui constantemente?

De acordo com Wieviorka (1997), a violência não pode ser teorizada apenas como um conjunto de práticas objetivas, ela é também uma representação ou mesmo predicado que grupos mais abastados podem atribuir a grupos menos abastados. Dessa maneira, é fundamental entender os discursos sobre violência e as relações de poder neles presente. Para tanto, se faz necessário entender as condições históricas, culturais e sociais que criam as condições para a circulação desses discursos.

É importante notar, que “não há discurso, nem saber universal sobre a violência: cada sociedade está às voltas com a sua própria violência segundo os seus próprios critérios e trata seus problemas com maior ou menor êxito” (MICHAUD, 1989, p. 14). Se as nomeações em torno da violência passam por relações de poder que nomeiam e atribuem os seus significados, o que podemos nomear como violência nas escolas? Podemos falar de violência na escola ou seria mais adequado falar em violências para abranger a variedade dos tipos de violência na escola?

As pesquisas acadêmicas desenvolvidas desde a década de 1980 ofereceram subsídios teóricos para entender a pluralidade das violências nas escolas e, principalmente, para compreender o quanto podem ser tênues os limites entre violências, indisciplinas, conflitos, *incivilidades*, e como muitas vezes no ambiente escolar as fronteiras são rompidas, amalgamadas e variantes de acordo com aqueles que denominam o fenômeno.

Charlot (2002) ressalta a necessidade de estabelecermos categorias para não reunir sob uma mesma denominação fenômenos de natureza muito diversa. Para o sociólogo, a violência em meio escolar pode ser categorizada em três tipos. O primeiro tipo seria a “violência à escola” e compreende as ações diretamente relacionadas à escola e tudo aquilo que ela representa enquanto instituição. São exemplos de violência à escola as depredações, as bombas, os incêndios, os furtos e as agressões aos professores.

Outro tipo se refere à “violência na escola”. É um tipo de violência que ocorre na escola, mas que poderia ocorrer em outro lugar, pois não está diretamente relacionada com as atividades escolares. A interferência do tráfico de drogas e do mundo do crime, como estudado por Zaluar (1992), é representativa desse tipo de violência.

Já a terceira categoria é a “violência da escola” enquanto instituição, ou seja, quando a escola é agente da violência. A imposição das regras, o autoritarismo pedagógico, as palavras

desrespeitosas por parte da equipe escolar são exemplos dessa categorização. Bourdieu e Passerom (1992) chamaram esse tipo de violência de simbólica, e discutiremos o conceito mais adiante.

Outra distinção feita por Charlott (2002) se refere às diferenças entre violência, transgressão e *incivilidade*. A violência compreenderia atos de ameaças ou ataque que desrespeitam as leis constituídas. Já a transgressão seria um comportamento contrário às normas, como não realizar as atividades ou não se adequar às normas disciplinares. Por fim, a *incivilidade* contrariaria as regras de boa convivência, e não as leis ou o regimento escolar. Os “palavrões” e as palavras ofensivas são exemplos de incivilidade.

Debarbieux (2001) afirma que é em torno das “incivilidades” que o debate sobre a violência nas escolas é mais vivo. As incivilidades compreendem as pequenas violências cotidianas ou as “microviolências”, que são expressas nas formas de violências verbais, na falta de respeito, no clima dos estabelecimentos, nas pequenas “delinquências”. Segundo o autor, o uso do termo não minimiza os efeitos da violência e também não representa um conflito entre civilização e “barbárie”, mas representa tudo aquilo que pode colocar em xeque as regras da boa convivência.

#### **2.4. As interações entre poder e violência**

Segundo Tavares dos Santos (2001), a violência é uma forma de sociabilidade que legitima os poderes de controle social. Dessa maneira, compreende-se a violência como um dispositivo de controle aberto e contínuo, marcado pelo excesso de poder. Segundo o autor, na contemporaneidade, a violência se torna difusa, ou seja, se propaga por toda a sociedade na forma de “microviolências”. A violência difusa tem como característica a multiplicidade, em contraposição a homogeneidade, o que inclui vários tipos como: violência ecológica, violência de gênero, racismos, violência nas escolas (TAVARES DOS SANTOS, 2004). As formas de exclusão social e econômica levam determinados grupos a fazer da violência uma norma social (TAVARES DOS SANTOS, 1995). Tavares dos Santos (1995) argumenta que devemos questionar as teorias que associam a violência apenas ao monopólio do Estado. A definição da “microviolência” feita por pelo sociólogo baseia-se nas concepções da *microfísica* do poder Michel Foucault.

A analítica foucaultiana ultrapassa as representações negativas e totalitárias sobre o poder, muito presente nas ciências políticas e no marxismo. Foucault (2014) não compreende o poder apenas como as instituições ou aparelhos do Estado, nem como uma relação de

dominação entre dois pólos, o dominante e o dominado. Segundo Foucault (2013) o poder só existe como um ato em uma relação entre os sujeitos, pois é uma “multiplicidade de correlações de força” presente em todo corpo social e em todas as relações sociais. Por circular por todas as direções, funciona na forma de cadeia, em níveis capilares. Não há um foco único do poder, uma estrutura, um aparelho, mas antes lugares múltiplos.

O *poder disciplinar* é representativo da capilaridade do poder. A partir da época clássica uma nova tecnologia de poder chamada de *poder disciplinar* se tornou preponderante em todas as instituições modernas e fez dos corpos dos sujeitos seu alvo maior (FOUCAULT, 2014). Como observou Foucault (2014), o corpo ao longo da história nunca esteve livre das relações de dominação, sujeição, das proibições e limitações. No entanto, a novidade da época clássica é o desenvolvimento de uma tecnologia política do corpo, ou seja, um novo gerenciamento dos corpos pelo poder, que exercerá um controle infinitesimal sobre os gestos, as atitudes, os movimentos, os olhares, seus gostos e aptidões.

Foucault expande o conceito de disciplina e a define como “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças, e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]” (FOUCAULT, 2014, p.134). Como observa Foucault (2014), a questão da disciplina é antiga, existia nos colégios medievais, nas oficinas, nos conventos, no exército, de forma isolada. No entanto, a partir do século XVII as disciplinas expandiram-se por todo o corpo social como uma forma de dominação que fabrica corpos dóceis porque úteis e úteis porque dóceis. Assim, o poder das disciplinas desempenham funções econômicas e políticas, pois permite a produtividade dos sujeitos por meio do controle e da submissão.

O surgimento do poder disciplinar como uma forma de dominação coletiva implicará em algumas novidades para a organização da sociedade. Segundo Foucault (2006d), a disciplina trouxe novidades fundamentais, dentre elas destaca-se a distribuição dos sujeitos no espaço social. O lugar de cada um deve ser marcado, individualizado e organizado, pois o objetivo dessa tecnologia do poder é aproveitar ao máximo as potencialidades dos sujeitos, controlar os seus gestos, evitando a desorganização coletiva. A marcação dos sujeitos no espaço social é acompanhada na vigilância constante, perpetua e os sujeitos são submetidos a diversos olhares que os controlam de todos os lados e de todas as maneiras (FOUCAULT, 2006d).

O poder disciplinar implica também em um registro contínuo que produz informações sobre os sujeitos. Como consequência, o poder produz saberes sobre os sujeitos e sobre os corpos que controla.

A eficácia do poder disciplinar é garantida porque os sujeitados não percebem a complexa rede de dominação em que estão imersos e que envolve saberes, poderes e prazeres. Nesse sentido, Foucault (2013), caracteriza o poder disciplinar como um poder produtivo, que se apropria dos sujeitos, produz subjetividades sem reprimir, sem dizer não. É um poder que normaliza e adéqua os sujeitos às regras, mas o faz de maneira que não seja percebido enquanto tal. O exercício do poder é atualizado constantemente nas práticas sociais por meio de regras, proibições, ritos, punições e exclusões.

Desta maneira, o poder disciplinar atuará por meio de uma série de procedimentos, de técnicas, de dispositivos, de saberes e de normas que irão impor tanto a vigilância constante quanto ameaça constante de punição. Esse tipo de poder opera por meio de dispositivos que são mecanismos que garantem a eficácia do poder.

O exercício do poder produtivo se dá por meio da relação entre os sujeitos, pois conforme vimos, o poder é uma ação sobre ação. Ele depende do outro para se exercer, e diante desse outro é possível e necessário que se “desenvolvam todo um campo de resposta, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2013, p. 243). Para que o poder se exerça é fundamental a existência da liberdade, para que os sujeitos possam agir e reagir contra o poder. Assim, onde há poder há resistências que podem ser “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis” (FOUCAULT, 2013, p. 91).

Nesta perspectiva, o poder incita constantemente as reações, questionamentos e rupturas. Se não o fizesse, não seria uma relação produtiva, mas uma relação de violência. “Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela fecha todas as possibilidades; não tem junto de si outro pólo que não da passividade; e, se encontra resistência, a única escolha é tentar reduzi-la” (FOUCAULT, 2013, p. 243). Quando entra em cena apenas a violência, o poder disciplinar deixa de produzir seus efeitos. Não que o poder disciplinar não seja violento, mas, a partir do momento que ele produz apenas violências, ele deixa de ser produtivo. A violência nesse sentido pode ser vista como uma degeneração do poder produtivo.

Retomando Tavares do Santos (1995), a violência como excesso de poder ocorre justamente quando o poder produtivo perdeu as suas funções de disciplinar, de adequar as normas, de fazer com que os corpos entrem na lógica do poder sem que se perceba essa relação.

Historicamente, a instituição escolar levou adiante o projeto moderno de instaurar a própria sociedade disciplinar (VEIGA-NETO, 2008). A leitura foucaultiana permite analisar

como a instituição escolar atua de forma disciplinadora e normalizadora dos corpos e de mentes, por meio da imposição de inúmeras obrigações, tarefas, saberes, normas de comportamentos, adequações de vestimentas, limitações de gestos e posturas, demarcação de espaços.

A escola é também uma instituição de vigilância, de punição e de normalização. Os mecanismos de poder envolvem todos em uma rede complexa em que comportamentos, atitudes, olhares e são constantemente vigiados e disciplinados. Aqueles que rompem com as normas são classificados como “indisciplinados”, portadores de distúrbios e de déficits, “alunos difíceis”. A instituição escolar busca o tempo todo formar corpos dóceis e úteis, que obedecem as normas, que aprendem conteúdos, que obtêm desempenho nos exames, mas esse intuito disciplinar muitas vezes falha, e as indisciplinas, os conflitos, e as violências entram em cena.

## **2.5. A violência dos mecanismos escolares**

Dentre as diferentes perspectivas teóricas que analisaram a relação entre escola e violência, destacamos a vertente que responsabiliza o sistema educativo pelas situações de violência. A partir da década de 1970 a sociologia da educação, especialmente a francesa, discutiu sobre os mecanismos escolares responsáveis pela manutenção das desigualdades sociais e a sua relação com a manifestação de violência no espaço escolar.

A crítica feita por Bourdieu e Passeron (1992) ao sistema educativo francês como reprodutor das desigualdades sociais rompeu com a “ilusão do consenso” presente na sociologia da educação, especialmente na tradição inaugurada por Durkheim. Para Bourdieu (2007), essas teorias atribuíam a educação apenas a responsabilidade pela transmissão e pela reprodução da cultura herdada do passado, desconsiderando as relações de força e de dominação reproduzidas no sistema escolar. Segundo o autor,

É provavelmente por efeito da inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom tratado como natural (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Conforme explica Bourdieu e Passeron (1992), os alunos das classes mais abastadas teriam vantagens em relação aos demais, pois a herança do capital cultural adquirido da

família, o mesmo tipo de capital requerido pela escola colocava-os de antemão em uma situação de privilégio.

Com essa crítica, Bourdieu inaugurou um campo teórico dedicado a questionar os mecanismos escolares vistos como responsáveis pela reprodução das desigualdades. Todavia, esses estudos, apesar de descortinarem as ações comprometidas com a manutenção da ordem excludente, destacavam o papel de subordinação da instituição escolar a um sistema maior de exclusão, que a torna também vítima desse processo.

Os primeiros estudos sobre a violência nas escolas seguirá essa tendência. Conforme expõe Debarbieux (2001), as pesquisas pioneiras realizadas na década de 1970 viam a violência escolar como consequência da organização social, e muitos desses trabalhos utilizavam o conceito de *anomia* de Durkheim. Havia também análises que associavam a violência como uma forma de resistência as imposições da classe dominante, seguindo uma vertente marxista ou uma forma de resistência ao poder disciplinador, na perspectiva foucautiana. Segundo Debarbieux (2001), esses estudos, ao concentrar-se na “violência da escola”, não viam na violência do jovem algo central, mas antes consequência de uma sociedade injusta e dominadora. Muitos desses estudos, por não realizar pesquisas empíricas, atribuíam um caráter ideológico e até mesmo romântico para as relações de violência, o que de acordo com o autor, acabavam legitimando a violência por vias indiretas.

Essas abordagens, portanto, não tinham no foco as violências decorrentes das interações entre alunos ou entre os alunos e os membros da comunidade escolar. Não se questionava como a organização escolar podia gerar ou mesmo impedir esse quadro, pois a violência era sempre um subproduto das relações sociais situadas fora do domínio da escola.

Dubet (2003) afirma que o conhecimento sobre os mecanismos de exclusão da escola e o seu comprometimento com a conservação das estruturas sociais, redimensionou todo um campo de pesquisa, que até então estava preocupado com a questão da igualdade dos alunos mais pobres para discussão da integração dos alunos que sofrem com problemas decorrentes da exclusão social. A preocupação desses estudos passou a ser os “alunos difíceis” situados em bairros populares, e o tema da violência na escola uniu diferentes perspectivas. As discussões sobre a perda da função socializadora da escola somaram-se com trabalhos preocupados com as condutas violentas de professores e de alunos. Segundo Dubet (2003, p. 37):

A violência e as desordens escolares introduzem uma reflexão sobre a função cívica da escola nos contextos em que ela se confronta com a exclusão, com a presença maciça de crianças originárias da imigração, com o declínio da crença na utilidade dos estudos.

Para Dubet a violência refletia um quadro maior de perda da legitimidade da escola, de descrença nas possibilidades de ascensão social propiciadas pela formação escolar e pelo fracasso escolar. Representava, assim, as tensões e os conflitos gerados por uma escola que não concretizava os ideais de justiça social.

Sposito (1998) chega a conclusões parecidas. A incapacidade da escola em ser uma instituição socializadora, a incerteza quanto as possibilidades de um futuro melhor propiciado pela formação escolar, a falta de referências positivas para vida escolar, faziam da violência o aspecto mais visível de recusa do conjunto de valores adultos transmitidos pela escola. A indiferença e o retraimento, afirma a autora, também são expressões da perda da função socializadora, já que os alunos estão na escola, mas permanecia indiferente a sua ação.

Abramovay (2006) discute as tensões entre as expectativas dos jovens e o sistema escolar, a falta de diálogo entre jovens e adultos, e principalmente, o desinteresse da escola pelas condições de vida e pela cultura do jovem como fonte de conflito e de violência. Segundo a pesquisadora, a instituição escolar desconsidera as diversidades culturais dos jovens, tratando-os como um grupo homogêneo, e imprimindo rótulos de desinteressados, apáticos, vulneráveis, sem oportunidades. O descompasso entre a cultura escolar, com suas normas e regras, com seus recursos didáticos, com as suas formas de convivência e com a questionável qualidade na educação e a cultura juvenil, com as suas formas próprias de sociabilidade, são fontes inesgotáveis de conflitos nas escolas.

## **2.6. A violência simbólica dos mecanismos escolares**

A primeira definição de violência simbólica foi exposta na obra “A reprodução” publicada no ano de 1970, escrita por Bourdieu e Passeron (1992). Ao associar o sistema educativo como um meio por excelência de produção da violência simbólica e de reprodução da estrutura social, os autores questionaram o ideal de mobilidade social e de liberdade que a escola poderia trazer para os indivíduos. No início do primeiro capítulo a violência simbólica é definida como:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e as impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta a sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 19).

Por meio dessa definição percebemos que os autores atribuem à violência simbólica um significado divergente do que entendemos comumente por violência. Pensar em violência remete força, dominação, poder, imposição. A violência, em suas diferentes expressões, física, psicológica, sexual, patrimonial, causa dano, sofrimento para aqueles que são por ela atingidos. A definição acima contraria alguns desses significados. A associação da violência com uma força imposta permanece, contudo, essa força não é percebida, pois é dissimulada pelas significações impostas como legítimas e baseadas no consenso, ou seja, é legitimada por aqueles que sofrem ou mesmo praticam a violência. A força da violência simbólica vem justamente do fato de não ser percebida enquanto força e enquanto prática violenta.

O conceito de violência simbólica gerou mal entendidos, o que levou Bourdieu a se justificar inúmeras vezes:

Supõe-se, por vezes, que enfatizar a violência simbólica é minimizar o papel da violência física. [...] O que não é, obviamente, o caso. Ao se entender “simbólico” como o oposto de real, de efetivo, a suposição é de que a violência simbólica seria uma violência meramente “espiritual” e, indiscutivelmente, sem efeitos reais. É esta distinção simplista, característica de um materialismo primário, que a teoria materialista da economia de bens simbólicos, em cuja elaboração eu venho há muitos anos trabalhando, visa a destruir [...] (BOURDIEU, 1999, p. 46).

Na obra “A dominação masculina” (2002) publicada décadas após a primeira obra, há outra definição de violência simbólica:

[...] violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2002, p. 7-8).

A violência simbólica é insensível ou invisível porque sua existência está associada ao desconhecimento da relação de violência. Os efeitos simbólicos da dominação só existem porque dominados e dominantes partilham de um mesmo esquema de percepção, pensamento e de ação. Essa é a condição para que a dominação simbólica ocorra. A violência simbólica legitima e naturaliza relações de dominação de forma que sejam vistas como parte da ordem natural.

Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais. [...] A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação), quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que

a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; [...] resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 1999, p. 46-7).

Nesta perspectiva, o sistema educacional é o meio por excelência de manifestação da violência simbólica porque impõe a cultura de uma classe ou dos grupos dominantes como universal, natural, inscrita na ordem das coisas. Bourdieu e Passeron (1992, p.20) afirmam que: “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. A escola ao reproduzir o arbitrário cultural da classe dominante reproduz, conseqüentemente, a estrutura de classe. A relação é de violência porque ocorre a aceitação ou o não reconhecimento da imposição de um poder que é arbitrário, e, portanto, o não questionamento por parte dos grupos dominados. O desconhecimento da relação de dominação faz com que a cultura de um grupo particular seja reconhecida como verdadeira, e, portanto, não violenta.

Porém, afirmam os autores que o reconhecimento, a aceitação e a reprodução do arbitrário cultural, e, por conseqüência, a eficácia da violência simbólica requer um trabalho constante de inculcação que dependerá de um duradouro trabalho pedagógico. Esse processo deverá ser contínuo para se tornar uma disposição durável, ou seja, um princípio de ação capaz de reproduzir ou exteriorizar aquilo que foi interiorizado e transformado em disposições duráveis. Em outras palavras, é necessário formar uma disposição durável e profunda para reproduzir o arbitrário cultural dos processos educativos e, conseqüentemente, preservar a ordem social. Esse processo é denominado de *habitus*.

O *habitus* é o princípio gerador das práticas, ou seja, são disposições duráveis que tendem a reproduzir tudo aquilo que foi internalizado na forma de estrutura estruturada. O *habitus* é inscrito no corpo, ou seja, é incorporado sob esquemas de percepção e de disposição (BOURDIEU, 2001). Em suas palavras,

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador de práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 61).

“Produto da incorporação de uma estrutura social sob a forma de uma disposição quase natural, frequentemente dotado de todas as aparências do que é inato [...]” (BOURDIEU, 2001, p. 205), o *habitus*, como um esquema de percepção, de pensamento, de

apreciação, como um princípio gerador de práticas, é princípio pelo qual a violência simbólica inscreve a sua eficácia.

## **2.7. Violência na escola: a interação entre externo e o interno**

A primeira avaliação das pesquisas acadêmicas sobre a violência nas escolas brasileira foi realizada por Sposito (2001). A pesquisadora analisou as teses e dissertações defendidas nos cursos de pós-graduação nas Ciências Sociais e na área da Educação, no período de 1980 até 1999, e constatou apenas nove produções na área da Educação e nenhuma nas Ciências Sociais. A escassez da produção acadêmica no período contrastava com o crescimento do debate público sobre violência na escola e com as pesquisas feitas pelos órgãos estatais e pelas associações de profissionais da educação. As notícias veiculadas pela mídia e a associação entre violência e precariedade das escolas da periferia dominava o debate e exigia medidas do poder público que respondeu, segundo Sposito (2001), com medidas repressivas e de segurança.

Mesmo com o aumento das pesquisas sobre a violência desde fins da década de 1980 (ZALUAR, 1999), havia ainda na década de 1990, segundo Sposito (2001, 1999), uma precariedade de dados e de informações sobre a violência nas escolas, sendo que os primeiros dados e estudos foram feitos por órgãos ligados ao governo ou por associações ou sindicatos de educadores.

Desde a década de 1990, as discussões sobre a violência, não só a escolar, adquiriram importância, e geraram, inicialmente, um debate disperso e com fontes teóricas variadas (ZALUAR, 1999). No que se refere à produção relacionada ao tema da violência nas escolas, houve um aumento expressivo da produção acadêmica brasileira e também uma variação naquilo que se estuda por violência. Segundo Sposito (2001), as pesquisas deixaram de se concentrar nos atos de vandalismos para se dedicar as violências entre estudantes, especialmente nas agressões verbais e nas ameaças. Os casos de violência nas escolas localizadas em cidades de médio e pequeno porte também foram estudados, o que indicava que a violência não estava relacionada apenas à urbanização e ao desenvolvimento industrial (SPOSITO, 2001).

Parte da produção acadêmica do período destacou a interação entre violência que se desenvolve fora dos muros da escola, especialmente em bairros periféricos e em favelas dominadas pelo crime organizado ou pelo narcotráfico e a sua influência no espaço escolar

(SPOSITO, 2001). Nessas pesquisas, a escola é vítima da violência social, muitas vezes, destaca-se a impotência da instituição para reverter estas situações.

A relação entre escola e violência pode ser verificada no estudo feito por Zaluar e Leal (2001) nos anos de 1995 e 1996 em três comunidades do Rio de Janeiro: São Gonçalo, Duque de Caxias e Mangueira. As autoras pretendiam verificar os riscos de *anomia* social quando a escola, responsável pela reprodução cultural e social, é tomada pelo tráfico. Para tanto, duas questões norteavam a investigação: como a presença do crime interferia nas relações entre professores e alunos e qual a visão tinham que a comunidade, os alunos e seus pais, sobre a qualidade da educação prestada. A primeira conclusão é que as escolas estavam tomadas pela violência externa e, portanto, ficaria difícil entender as relações de violência simbólica estabelecida entre professores e alunos. O papel de socialização desempenhado pelo tráfico, pelo crime e pela rua e a concorrência estabelecida com a família e a escola foram aspectos encontrados na pesquisa. O medo, o terror junto à violência física eram maneiras usadas pelos traficantes para intimidar a comunidade escolar.

A pesquisa revelou também a relação direta entre violência e o fracasso escolar. O tráfico de drogas fora e dentro da escola, a cooptação para o mundo do tráfico, associado às dificuldades econômicas, desemprego e violências domésticas eram os grandes responsáveis pelas evasões.

Para além da violência externa, as pesquisadoras observaram a violência psicológica por parte da equipe escolar. As carências físicas e culturais dos alunos eram sempre apontadas como as responsáveis pelo fracasso escolar. A equipe escolar não reconhecia outros estilos de vida e de valores morais diferentes dos seus, e não questionava a responsabilidade da escola pela aprendizagem. Os alunos eram constantemente retratados com incapazes de aprender e acompanhar o ritmo da aprendizagem.

Guimarães e Paula (1992) chegaram a conclusões semelhantes sobre a influência da violência externa na escola. Em fins da década de 1980, as pesquisadoras realizaram um estudo comparativo entre duas escolas do Rio de Janeiro que apresentavam características semelhantes em relação à classe social e à precariedade das instalações físicas. A localização era o grande diferencial entre as duas escolas. O objetivo inicial era entender as relações que alunos do curso noturno estabeleciam com os conteúdos programáticos. Todavia, quando foram a campo, as pesquisadoras perceberam que a violência era constitutiva da realidade escolar, sendo que além do tráfico de drogas, as rupturas e os questionamentos da autoridade eram formas comuns de expressão da violência nas duas escolas. O poder público pouco fazia e os professores encontravam-se acuados. Tendo em vista essa realidade, as pesquisadoras

mudaram o objeto de pesquisa para as relações vividas na escola mediante o quadro de violência.

As escolas pesquisadas apresentaram formas diferentes de violência. A escola Ipê, localizada próxima ao centro, agregava alunos que trabalhavam no comércio, em escritórios, em fábricas ou realizavam serviços de limpeza. A formação escolar para os alunos era vista como um meio de ascensão social ou, ao menos, um meio de conseguir uma profissão melhor remunerada. Os índices de evasão eram elevados, assim como o absenteísmo entre alunos e professores. Nessa escola, a violência se manifestava por meio da depredação da escola, da sujeira, da destruição de carteiras, lâmpadas e lousas. Segundo as pesquisadoras, a realidade expressava um quadro de “violência da escola”.

Já na escola Acácia, o cenário era outro. Além da bagunça, dos problemas de frequência dos professores e da falta de empatia de alunos com professores, a violência estava ligada ao tráfico e aos subgrupos representados por eles. A escola vivia em um clima permanente de medo e de insegurança. A passagem abaixo ilustra a situação que a escola se encontrava:

[...] dentro da escola reproduzia-se a briga das quadrilhas de traficantes de morros vizinhos. As paredes, repletas de pichações, representavam a disputa dos diferentes grupos pelo domínio dos espaços da escola. Muitos meninos entravam armados. Em uma batida feita pela direção, várias armas foram apreendidas. Esse tipo de violência é característico dessa escola e, mais de uma vez, ouvimos referências de ameaças de alunos a professores e à própria direção. Em certa ocasião, a diretora, tendo sido ameaçada de morte por um aluno, que segundo ela vivia maconhado, após ter-se queixado a polícia, viu-se obrigada a recorrer ao chefe de quadrilha de um dos morros, onde lhe foi dito pelo chefe: “Tira a polícia daí”. E ela tirou. O garoto nunca mais apareceu (GUIMARÃES; PAULA, 1992, p. 131).

Ou seja, a escola estava desorganizada por diferentes tipos de violência, pelo descaso, pela dominação dos traficantes. Para as autoras, o caso da escola Acácia indicava uma questão fundamental para as pesquisas direcionadas ao entendimento das relações de violência na escola, segundo a qual não deveria partir da escola ou colocá-la no centro, mas da “violência que permeia a nossa sociedade, e, aí sim, tentar compreender de que modo a escola se insere nesta sociedade de violência” (GUIMARÃES; PAULA, 1992, p. 132).

Tavares dos Santos (2001) afirma que a compreensão da relação entre a escola e as práticas de violência passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais presente no espaço escolar. A escola é o ponto de convergência dos aspectos sociais, econômicos e políticos e reproduz as formas de sociabilidade violenta existente fora da escola. Tavares dos Santos (2010) destaca também que se a escola é atravessada pela violência externa e por

diferentes formas de sociabilidade violenta, o autoritarismo pedagógico expresso nas condutas repressoras dos professores e as relações desiguais de poder entre alunos e professores, fazem dos primeiros as maiores vítimas da violência. O autor observa que a transferência da norma externa para a escola não é feita de forma direta e impositiva, pois depende das relações e das formas de organização da escola.

Araújo (2001), em uma pesquisa feita em fins da década de 1990, discutiu os processos de atribuição de identidades, os estigmas e as representações em torno da violência, a interferência dessas nomeações na própria dinâmica escolar e como a violência é resignificada pelos sujeitos. A escola estudada recebia alunos de vários bairros, e dentre esses, o Bairro da Luz, o mais pobre, apresentava altos índices de violência. Os alunos “da vila”, como eram conhecidos na escola, eram marginalizados, estigmatizados, discriminados e rotulados como violentos pelos outros alunos. Essas discriminações interferiam na dinâmica escolar e na convivência entre os alunos. Apesar do sentimento de injustiça, de vergonha e das humilhações cotidianas, os alunos “da vila”, criavam estratégias de sobrevivência e de proteção que iam desde o anonimato para não ser identificado a um morador do Bairro da Luz até estratégias que não eram resolvidas de forma pacífica, mas por meio de agressões, espancamentos, danos ao patrimônio. A violência vivenciada e praticada pelos “alunos da vila” era interpretada de formas diferentes pelos outros alunos da escola. Para os alunos não moradores da vila, os alunos representavam sempre uma ameaça, pois estavam constantemente dispostos para a briga ou mesmo para matar. Os alunos “da vila”, por sua vez, se sentiam vítimas desse processo ou reagiam com mais violência para demarcar espaços de poder. Ou seja, os alunos “da vila” criavam estratégias para a construção das suas identidades e do “seu próprio eu” em uma tentativa de reverter os processos de atribuição de identidades dados pelos outros alunos.

No que se refere à escola, é importante analisar que as ações da escola para inibir ou mesmo prevenir as relações de violência. No estudo de caso realizado por Ruotti (2010), podemos verificar a complexidade das relações entre violência externa e a violência interna e como as ações da escola para interromper essa prática. O estudo foi realizado nos anos 2005 e 2006 em uma escola periférica do município de São Paulo, em uma região marcada pela segregação espacial, pela desigualdade urbana, por altas taxas de homicídios e por apresentar, segundo dados dos órgãos oficiais, a maior taxa de vulnerabilidade juvenil do município.

A escola apresentava inúmeros casos de violência, transgressões, incivilidades, depredações, presença do tráfico, relacionamento difícil entre alunos e professores, inversão dos papéis de autoridade, pois os alunos ditavam as regras. O estigma da escola como violenta

afetava as práticas e as representações dos profissionais, dos estudantes, o que interferia diretamente nas práticas pedagógicas. A alta rotatividade de diretores, por sua vez, impedia a organização do trabalho pedagógico. A violência presente no cotidiano marcava a narrativa dos alunos, professores e funcionários, que sempre em suas falas evocavam os diferentes casos de violência.

Devido à troca de direção, novas formas de organização da escola foram instituídas, bem como distintos mecanismos disciplinares para conter a violência. Todavia, a escola adotou uma maneira excludente e repressiva para tratar a violência. Todos aqueles que não respeitavam as normas, que depredavam ou infringiam as regras disciplinares eram expulsos ao transferidos compulsoriamente. As ameaças e as sanções eram constantes, a criminalização das condutas e os encaminhamentos a polícia eram frequentes. O sentimento de injustiça por parte dos alunos, as resistências e a falta de respeito mútuo gerava mais conflitos e mais repressão.

Guimarães (2006) questiona a eficácia do controle da disciplina e da violência por meio do enrijecimento das regras e normas, na disciplina homogeneizadora e no autoritarismo. Para Guimarães (2006), a escola que tem em seu cotidiano a indisciplina e a violência é percorrida por um movimento ambíguo. De um lado há leis, normas e regras que devem ser cumpridas, e de outro a dinâmica dos grupos internos com os seus modos próprios de se relacionar com a escola. A instituição escolar buscará a homogeneidade por meio de mecanismos disciplinares que tem por objetivo controlar toda equipe escolar, impondo a todos as atitudes de submissão e docilidade. Por outro lado, a imposição da uniformidade encontrará resistência vinda dos diferentes grupos que a constitui, gerando um quadro de extrema tensão entre dois pólos antagônicos. Quanto maior a repressão, maior a possibilidade de violência e de indisciplina como uma forma de interromper esse controle. Segundo Guimarães (2006) para evitar a eclosão de uma situação de violência desenfreada e, por consequência, o fracasso das ações para conter a violência, é necessário considerar a diversidade dos alunos presente em seu espaço, pois a escola de massa não pode sobreviver baseada em práticas homogeneizadoras.

Chrispino (2007) aponta que a não mediação dos conflitos é principal causa da violência em meio escolar. Como argumenta Chrispino (2007), o conflito não deve ser visto como uma anomalia ou algo que atente contra a ordem social. O conflito, fenômeno presente e necessário nas democracias, representa a possibilidade de convívio de pessoas com diferentes aspirações, modos de vida, opiniões. O problema ocorre quando os conflitos não mediados pelo diálogo se manifestam na forma de violência. Para o autor, a massificação do

ensino trouxe para as escolas alunos com perfis destoantes dos alunos que ela estava acostumada a receber. A falta de preparação da escola para receber alunos com diferentes expectativas de vida, vivências, valores, cultura, se tornou uma fonte interminável de conflitos que quando não regulados se manifestam na forma de violência.

A massificação do ensino associada às transformações da sociedade trouxe para a escola a necessidade de discutir as diferenças. Salles e Silva (2008) apontam a necessidade de problematizar as diferenças no espaço escolar e discutir os preconceitos e os estereótipos decorrentes da falta de limite e de respeito ao outro.

As discussões acima abordam diferentes aspectos sobre a relação entre violência e escola, evidenciando, assim, as diferentes problemáticas em torno do tema. Dessa forma, não podemos falar em uma violência escolar sem estabelecermos as conexões entre o externo e o interno, entre escola e sociedade, escola e cultura. Dessa forma, se faz necessário entender o quanto a escola é atravessada por diferentes formas de violência e como as ações internas da gestão escolar podem contribuir ou para coibir ou mesmo para manter essas relações.

## **SEÇÃO III – OS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO E DE COMBATE DA VIOLÊNCIA DA SEESP**

Nesta seção, apresentaremos os programas e as ações de prevenção e de combate à violência, implementados desde fins da década de 1980 pela SEESP, com o intuito de descrever os seus princípios norteadores. Estabelecemos como recorte temporal os programas que surgem em fins da década de 1980 até as ações mais recentes. A partir dessa data, o tema da violência e as preocupações como a segurança pública e com os conflitos, se tornam presença constante em diferentes ações da SEESP. Não descreveremos os programas integralmente com todas as suas características e modos de funcionamento, pois não pretendemos analisá-los em sua totalidade, mas como eles se inserem na proposta da pesquisa, que é entender os discursos sobre a violência e as ações de prevenção e de combate propostas.

É importante destacar que a SEESP também abordou o tema da violência em seus cursos de formação de professores, nos cadernos destinados aos gestores e nos cursos de formação dos professores mediadores comunitários. Optamos por não analisar esse material porque eles estão relacionados diretamente com as políticas de formação de professores, o que destoaria dos objetivos da nossa pesquisa.

### **1.1. Um pouco sobre a SEESP**

Os programas que vamos analisar possuem relação direta com os princípios e com as políticas adotadas pela SEESP, e muitas vezes observamos que as mudanças nos discursos ou nas ações estão relacionadas com o contexto maior de desenvolvimento dessas políticas.

Desde 1995 a SEESP, vem implantando diferentes ações que têm por objetivo melhorar a qualidade de ensino, mudar os padrões de gestão e racionalizar a sua estrutura organizacional (SOUZA, 2002). Essas políticas estão diretamente relacionadas ao contexto de Reforma do Estado Brasileiro iniciado na década de 1990, baseadas nos princípios que defendem a necessidade de “enxugamento” das funções do Estado, nas transferências de funções e de serviços até então de responsabilidade do Estado para a iniciativa privada e na adoção de princípios neoliberais na economia. A reforma do Estado Brasileiro teve seu início tímido no governo do Fernando Collor de Mello (1990-1992), foi continuada pelo seu vice Itamar Franco (1992-1994) e concretizada nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). De acordo com Sanfelice (2010), quando o PSDB perdeu o comando do

executivo federal, os governadores eleitos do partido deram continuidade em suas políticas educacionais ao que havia sido feito no âmbito federal, sendo que no estado de São Paulo essa continuidade foi marcada pela presença, inclusive, de membros do governo na gestão do Estado.

Desde 1995, o estado de São Paulo é governado pelo PSDB e, segundo Ramos (2016), a permanência do mesmo partido conferiu à SEESP uma política educacional coerente em seus princípios e em suas ações, já não houve mudanças drásticas de um período a outro. Mesmo nos três governos anteriores, do PMDB, principal partido da base aliada do PSDB no estado de São Paulo, já se compartilhava as mesmas diretrizes (RAMOS, 2016).

Como observou Ramos (2016), desde 1995 a SEESP passou por inúmeras mudanças não só em suas concepções de política educacional, mas também em sua estrutura administrativa, burocrática e organizacional. Porém, mesmo com as mudanças, a lógica da racionalidade e do gerencialismo estão presentes em todas as ações da SEESP.

Conforme argumenta Ramos (2016), o gerencialismo faz parte do contexto de reforma do Estado, e consiste em incorporar à gestão pública princípios da gestão privada, como gestão por objetivos, remuneração por resultados, racionalização das tarefas, descentralização das ações. O enxugamento da estrutura do Estado, a racionalização da organização e dos gastos são parte, segundo a pesquisadora, de um novo pacto social em que o Estado assume o “[...] papel de avaliador e regulador e a sociedade, papel operativo e fiscalizador” (RAMOS, 2016, p.554).

Tanto o gerencialismo quanto o racionalismo se baseiam em princípios neoliberais que apregoam que o Estado acumula muitas funções e que algumas de suas ações devem ser transferidas para a sociedade civil, especialmente as ligadas às esferas sociais. As parcerias com empresas e organizações da sociedade civil, as terceirizações e as privatizações passam a fazer parte das políticas guiadas pelos princípios neoliberais.

A descentralização junto à flexibilização e à autonomia das escolas seguem as tendências de organização e gestão dos sistemas escolares inauguradas com as reformas educacionais que se iniciaram na década de 1990, não só no Brasil, mas em todos os países latino-americanos, e estavam adequadas a um novo formato de gestão das políticas públicas, que operavam com formulação no nível central e com a descentralização na implementação local (OLIVEIRA, 2011). De acordo com Riscal e Libanore (2013), a descentralização da gestão fez da escola uma unidade executora das políticas públicas, sendo de responsabilidade do Estado o diagnóstico dos problemas e o planejamento das ações.

Apresentaremos abaixo os programas que vamos analisar, descrevendo os seus objetivos e as suas ações. Optamos por categorizar os programas de acordo com as suas propostas de ação.

### **3.2. Violência nas escolas: um problema de segurança pública**

Devido ao aumento da violência urbana na década de 1980, principalmente nas áreas metropolitanas, a escola, até então uma instituição pouco permeável a situações de violência, passou a sofrer com depredações, roubos e invasões por pessoas alheias ao contexto escolar (SPOSITO, 2001). Este tipo de violência passou a ser vista pelo poder público como um problema de segurança pública. A SEESP, em parceria com a Secretaria de Segurança, parceria essa jamais desfeita, instituiu diferentes políticas destinadas a “proteger” a escola e a treinar policiais militares para atuar nas escolas.

É representativo desse período o Decreto n. 28.642, de 3 de agosto de 1988, que institui o “Programa de Segurança Escolar”. Destinado apenas às unidades da região metropolitana que apresentavam problemas de violência, o programa tinha por objetivo “orientar, prevenir e proteger” as unidades escolares. O programa considerava que alunos, professores e funcionários deveriam desenvolver as suas atividades em um ambiente tranquilo e sem perturbações e serem protegidos dos inúmeros problemas sociais presentes em determinadas regiões. Para tanto, caberia a Secretaria de Segurança selecionar policiais que mediante treinamento deveriam atuar nas escolas que necessitavam de seguranças. À Secretaria da Educação caberia:

I - apresentar a relação das unidades escolares a serem atendidas; II - prever recursos para: a) iluminar e murar adequadamente as unidades escolares; b) construir zeladorias nas unidades escolares; c) imprimir e distribuir material didático relativo à segurança escolar; d) dotar as unidades escolares de sistema de alarme, conectado à Polícia Militar, e) instalar telefones nas unidades escolares; III - dotar as unidades escolares de vigias e zeladores (SÃO PAULO, 1988).

Como parte dessa política de segurança, instaurou-se “o perímetro escolar de segurança”, uma área contígua ao estabelecimento de ensino, em que poderiam ocorrer as ações de prevenção e de repressão policial. Resguardar os “arredores da escola” seria uma forma de garantir a tranquilidade de pais, alunos e professores, evitando o “mau uso” das mediações da escola por vendedores ambulantes e pessoas não pertencentes à comunidade escolar.

No início da década de 1990, foi criado o Programa de Vigilância Comunitária Escolar, “com o objetivo de guarda e segurança das escolas da rede oficial de ensino de 1º e 2º graus” (SÃO PAULO, 1990). Apesar de o nome sugerir um possível envolvimento da comunidade, o programa tinha por objetivo instaurar vigias nas escolas que apresentavam problemas relacionados à violência. Os vigias poderiam ser indicados pela escola com a colaboração da Associação de Pais e Mestres (APM) ou por vigilantes de empresas privadas. Mas, novamente caberia à polícia militar selecionar e treinar os vigias para atuarem nos arredores da escola. Ficaria sob a responsabilidade do Secretário de Educação e ao Secretário de Segurança determinar as áreas prioritárias. O “Programa de Segurança Escolar” foi alterado pelo governador Mário Covas (PSDB), através do Decreto nº 41.552, de 15 de janeiro de 1997, tornando-se um programa de proteção e prevenção às drogas. O Artigo 1º do Decreto é esclarecedor quanto aos seus objetivos:

O Programa de Segurança Escolar, instituído pelo artigo 1.º do Decreto n.º 28.642, de 3 de agosto de 1988, passa a ter como objetivo a adoção de toda medida de prevenção geral ao uso e tráfico de drogas, de proteção a estudantes, professores e servidores públicos, assim como à travessia de escolares, nas áreas contíguas aos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual (SÃO PAULO, 1997).

Assim, as primeiras políticas concentram-se em medidas de seguranças e de repressão à violência externa que afetam as escolas. A aposta do programa é no fortalecimento de ações de vigilância e na presença dos policiais tanto dentro como fora das escolas para inibir e dar segurança aos membros da escola.

### **3.3. Prevenção também se ensina: a aposta em práticas educativas**

Criado no ano de 1996 pela SEESP, em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) <sup>1</sup> e com o apoio do Programa Estadual de DST/AIDS da Secretaria da Saúde do Estado de São Paulo, o projeto “Prevenção também se ensina”, como o próprio nome sugere, tem por objetivo o desenvolvimento de ações educativas preventivas como uma tentativa de redução das situações de vulnerabilidade e de riscos pelos quais os jovens estão expostos, e como consequência reduzir também a violência.

Baseado na concepção de que é mais eficaz prevenir do que tratar o “problema”, o projeto com seus 20 anos de existência, visa oferecer aos professores e alunos subsídios teóricos e conceituais que permitam a discussão de temas como gravidez na adolescência,

---

<sup>1</sup>A FDE é responsável pela maioria dos projetos desenvolvidos pela SEESP.

doenças sexualmente transmissíveis, HIV/AIDS, uso de álcool e outras drogas e violência. Ao longo dos anos, a FDE reconhecendo a necessidade de acrescentar novos temas ao projeto trouxe discussões sobre preconceito e discriminação racial, diversidade e pluralidade cultural, direitos humanos, diversidade de gênero e discriminação sexual.

Para fomentar as discussões na escola e em sala de aula, o projeto fornece “Kits” com cartilhas, livros para os alunos, DVDs, livros acadêmicos e manuais a serem trabalhados nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Esses materiais, com diferentes conteúdos foram distribuídos nos anos de 1996, 2003, 2007, 2009 e 2012 para todas as diretorias de ensino e todas as escolas participantes do programa.

Os manuais presentes nesses “Kits” são “espécies de guias” para os professores, pois explicam, detalhadamente como conduzir as atividades, controlar o tempo, organizar os materiais necessários, introduzir o assunto abordado. Nos manuais também encontramos discussões teóricas e conceituais que orientam professores e coordenadores sobre os diferentes assuntos. Há também indicações de leitura de livros acadêmicos que são enviados para as escolas para que professores e coordenadores possam aprofundar o estudo sobre os temas abordados no programa.

Apesar da variabilidade temática, o programa se concentra na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e na gravidez na adolescência. As atividades programadas são direcionadas predominantemente para a disciplina de biologia e os conteúdos são trabalhados tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Conforme Scotuzzi e Adam (2016), apesar da parceria estabelecida entre Secretaria da Educação e Secretaria da Saúde, nas ações e na produção de materiais, há uma predominância de órgãos da saúde, como Ministério da Saúde, Faculdades de Medicina e Secretaria da Saúde, na formulação de livros e cartilhas.

A partir do ano de 2008, o projeto foi vinculado ao programa do Governo Federal “Projeto Saúde nas escolas”, desenvolvido pelo Ministério da Educação, Ministério da Saúde com apoio da UNESCO e da UNICEF. O projeto federal tem por objetivo: “[...] transformar os contextos de vulnerabilidade que expõem adolescentes e jovens à infecção pelo HIV e à AIDS, a outras doenças de transmissão sexual e à gravidez não-planejada” (BRASIL, 2006, p.16). Conforme o programa, as preocupações destinam-se as questões relacionadas à saúde sexual e reprodutiva da população jovem como uma forma de prevenção e promoção da saúde nas escolas. O projeto articula as três esferas de governo federal-estadual e municipal-, e ainda considera a participação da comunidade como fundamental para a execução do projeto.

Mesmo com a ênfase nas questões ligadas à saúde, à prevenção da gravidez e ao uso de drogas, o projeto também discute outros fatores que podem inibir o desenvolvimento de uma “cidadania saudável” ou mesmo de uma educação voltada para os direitos humanos, o que inclui as discussões sobre a violência. Em todos os “Kits” encontramos a discussão sobre como a situação de risco e de vulnerabilidade dos jovens, podem aumentar as possibilidades de violência, necessitando, assim, de um trabalho preventivo.

Nos materiais do programa, há várias discussões sobre violência em suas diversas manifestações, assim como muitas sugestões de atividades e de debates. Nos “kits” há também um material direcionado especialmente para o estudo e a formação do professor, que consiste muitas vezes em livros de pesquisadores reconhecidos sobre o tema abordado e também livros direcionados aos alunos. Além disso, os professores coordenadores recebem capacitações na diretoria de ensino para poderem trabalhar o material com os professores.

### **3.4. As parcerias entre comunidade, família e iniciativa privada**

Em fins da década de 1990, somados a esses programas já existentes, a SEESP adotou novas políticas para abordar a violência nas escolas. Essas políticas, de forma geral, apostavam no compartilhamento das responsabilidades com a família e a comunidade, e viam na iniciativa privada uma parceira para a resolução dos casos de violência. Esses programas foram elaborados no contexto de transformação nas formas de gerir o Estado, tal como já discutimos, e veremos de forma crescente a atribuição por parte do Estado de funções para a comunidade e o compartilhamento de responsabilidades.

O Comunidade Presente foi o primeiro representante dessa nova política de diálogo com a comunidade. Instaurado no ano de 1998 como um desdobramento do Prevenção também se ensina, o projeto, ainda existente, tem por objetivo atrair a comunidade para as escolas. Por meio de ações educativas, o projeto discute, conforme as informações disponibilizadas pela página do programa na internet, temas relacionados com “direitos humanos, ética e cidadania como formas de comunicação não violenta e resolução pacífica de conflitos” (SÃO PAULO, 2016). A ênfase na mediação dos conflitos corresponde às diretrizes atuais da SEESP, pois, em sua concepção inicial, o objetivo era reduzir a violência e a vulnerabilidade nas escolas por meio de ações preventivas.

As aspirações iniciais do Comunidade Presente foram consolidadas em programas posteriores. Em maio de 1999 foi aprovado o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência, denominado posteriormente de Parceiros

do Futuro. Inicialmente destinado as escolas com altos índices de violência, o programa tinha por objetivo combater a violência, garantir a cidadania e reconhecimento dos direitos humanos, por meio da ação coletiva e de práticas educativas formais e não-formais (SÃO PAULO, 1999). O projeto visava fortalecer o vínculo da escola com a comunidade e estabelecer parcerias com a iniciativa privada, com ONGs e organismos internacionais (SÃO PAULO, 1999).

A criação de espaços de convivência como uma maneira de estimular uma cultura voltada à organização local e ao trabalho coletivo de prevenção da violência, associado à proposta pedagógica da escola, indicava algumas mudanças nas orientações dadas pela SEESP. Nesses espaços de convivência seriam desenvolvidas “atividades culturais, esportivas e de arte-educação, socializando informações e experiências de diferentes naturezas e ampliando ações de apoio ao exercício da cidadania” (SÃO PAULO, 1999b). Os espaços de convivência consistiam na abertura da escola aos fins de semana para a realização das atividades.

Em continuidade e como forma de substituição do Parceiros do Futuro a SEESP, lançou em 2003 o famoso programa Escola da Família-desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo. O projeto ganhou notoriedade pública não pela sua proposta de atrair as famílias para as escolas ou por estar ligado ao projeto da UNESCO voltado para a construção da Cultura da Paz<sup>2</sup> nas escolas, mas por causa da parceria estabelecida com universidades privadas e pela concessão de bolsas de estudo para alunos bolsistas atuarem como educadores do programa.

Segundo as diretrizes do programa, as unidades escolares ficariam abertas aos finais de semana para a comunidade, para que os jovens e as suas famílias pudessem desenvolver atividades recreativas e educativas, voltadas para a “prática da cidadania”, visando o fortalecimento da identidade cultural e a auto-estima das comunidades (SÃO PAULO, 2006). As atividades deveriam privilegiar quatro eixos: a cultura, o esporte, a saúde e a qualificação para o trabalho.

Desenvolver a cidadania, reduzir o risco da vulnerabilidade dos jovens em busca de uma “sociedade saudável”, atrair a comunidade e abrir as escolas aos finais de semana, eram objetivos e estratégias já colocados em prática pela SEESP em programas anteriores. Porém, segundo Barbosa (2004), a inovação trazida pelo programa era a sua expansão para toda rede estadual, configurando-se assim como um projeto sistemático. Além disso, a adesão ao

---

<sup>2</sup> A parceria com a UNESCO durou até o ano de 2006.

discurso internacional da ONU e da UNESCO sobre o estabelecimento da cultura da paz criou condições para o estabelecimento de ações posteriores.

É importante destacar que o programa não estava voltado apenas para atividades de desenvolvimento da cultura da paz, pois suas ações também se destinavam à formação profissional dos jovens, desenvolvimento do voluntariado e das parcerias com a iniciativa privada.

### 3.5. O Sistema de Proteção Escolar

Herdeiro de algumas ideias e práticas já adotadas em programas anteriores, o “Sistema de Proteção Escolar”, foi formulado em 2009, mas instituído um ano depois por meio da Resolução nº 19, de 12 de fevereiro de 2010, estabeleceu as novas diretrizes da SEESP para a prevenção da violência.

Feito em parceria com a Secretaria da Segurança e formulado pela FDE, o Sistema de Proteção Escolar se estende por toda a rede e as suas ações são descentralizadas. Conforme a resolução acima citada, caberia ao Gabinete da Secretaria, a coordenação e a gestão geral do Sistema; à FDE, a execução das ações do sistema; às diretorias de ensino, a gestão do sistema em nível regional, com dois supervisores indicados em cada diretoria; e às unidades escolares, a execução local e diária das ações do programa. Além disso, todas as ações do Sistema de Proteção Escolar seriam coordenadas pela Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania (SPEC).

O sistema é constituído de forma hierarquizada e integrada, sendo a escola a última instância de execução do programa. A novidade do programa está no funcionamento como um sistema, em que as partes atuam em conjunto para criar uma rede proteção para a escola.

O Registro de Ocorrências Escolares (ROE) foi uma das inovações trazidas pelo programa. Os diretores de escola podem fazer registros *on-line* das ocorrências na escola. Segundo a resolução que instituiu o sistema, os registros devem permanecer em sigilo pela FDE, e apenas os dirigentes regionais de ensino indicados para gerir o programa tem acesso aos dados. No Artigo 9º da resolução, o diretor deve registrar:

**I** - ações ou situações de conflito ou grave indisciplina que perturbem sobremaneira o ambiente escolar e o desempenho de sua missão educativa; **II** - danos patrimoniais sofridos pela escola, de qualquer natureza; **III** - casos fortuitos e/ou de força maior que tenham representado risco a segurança da comunidade escolar; **IV** - ações que correspondam a crimes ou atos inflacionais contemplados na legislação brasileira (SÃO PAULO, 2010a).

A resolução não define o que seria uma situação de grave indisciplina ou de conflito, nem mesmo os fatos que representam riscos para a segurança da comunidade escolar, ficando a cargo do diretor decidir o que registrar. Em um documento posterior, a SEESP explica que através dos registros seria feito um mapeamento das escolas que apresentam situações de violência e de grave indisciplina com o objetivo de apontar soluções (SÃO PAULO, 2010c).

Com a finalidade de orientar os diretores e a comunidade escolar e padronizar os procedimentos e as condutas nos casos de violência, a FDE criou dois documentos centrais para o Sistema de Proteção Social: “O manual de proteção escolar e promoção da cidadania” (2009a) e as “Normas Gerais de Conduta Escolar” (2009b).

Em princípio, o manual é uma espécie de facilitador das ações na escola, pois orienta como professores e diretores devem agir em casos de conflitos e de violência; trazem esclarecimentos sobre as leis; indicam as instituições que devem ser acionadas em casos de encaminhamentos a outras instituições. Além disso, há esclarecimentos dos direitos, especialmente das crianças e dos adolescentes. O manual também orienta, define e nomeia os diversos fenômenos que estão presentes no cotidiano de uma escola.

Já as “Normas Gerais de Conduta Escolar” (2009b) têm por objetivo esclarecer os direitos e deveres dos alunos e as medidas disciplinares aplicáveis em casos de violação das normas. Assim, “visam garantir uma padronização no entendimento sobre as condutas que devem ser inibidas no ambiente escolar, bem como nas sanções que devem ser aplicadas em casos de faltas disciplinares” (SÃO PAULO, 2010b). Em alguns trechos, as escolas são orientadas a distribuir essas “Normas” junto ao Regimento Escolar.

Outra inovação se concentra na figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário, o PMEC, responsável por colocar em prática as ações específicas do programa, especialmente as relacionadas aos princípios da Justiça Restaurativa<sup>3</sup>.

Baseada em uma perspectiva de prevenção e mediação dos conflitos para que eles não resultem em violência, a Justiça Restaurativa tem por finalidade restaurar aquilo que foi quebrado pelo conflito, ou seja, restabelecer a ordem por meio do diálogo, da responsabilização e da participação de todos os envolvidos (SÃO PAULO, 2007). Nessa perspectiva, os conflitos quando não mediados de forma adequada podem resultar em violência e, então, se faz necessário o trabalho preventivo. Disto decorre uma mudança no foco da norma para a discussão sobre os direitos e os deveres que permitem o funcionamento

---

<sup>3</sup> Este princípio foi desenvolvido pela primeira vez em um programa anterior chamado de “Justiça e Educação – uma parceria para a cidadania”, projeto piloto da Secretaria da Educação feito em parceria com o Sistema Judiciário e o Governo Federal.

da norma (SÃO PAULO, 2007). A Justiça Restaurativa estaria em relação de oposição à Justiça Retributiva, baseada em punições e castigos. O professor mediador seria o responsável por levar esses princípios para dentro da escola.

A Resolução que instaura o Sistema também estabelece outras funções para o professor mediador:

**I** - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; **II** - orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo; **III** - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno; **IV** - orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social; **V** - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo (SÃO PAULO, 2010a).

Assim, o mediador desempenharia várias funções articuladas entre si e seria o “Educador de proximidade, que acompanha o cotidiano dos alunos, das famílias e do bairro, pela mediação e articulação das relações interpessoais de toda a comunidade escolar” (SÃO PAULO, 2010b).

As escolas teriam autonomia para decidir sobre a presença do mediador. Para contar com a presença do P MEC, a escola deveria apresentar um plano de trabalho na diretoria de ensino. Para exercer essa função, além de ser professor da rede, o P MEC deveria ter um perfil adequado às exigências do programa e realizar obrigatoriamente os cursos de formação disponibilizados pela SEESP (SÃO PAULO, 2010a). Caberia à diretoria de ensino escolher o professor mediador, mas seriam privilegiados os professores adidos e os readaptados. Ou seja, o cargo ficaria à disposição dos professores que precisavam completar a sua jornada, ou por professores que especialmente por problemas de saúde não podem permanecer em sala de aula, o que poderia comprometer todos os objetivos dessa função. Além disso, em resoluções posteriores, entra na lista de prioridade, a categoria de professores que não são concursados, mas que possuem vínculos com a SEESP<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Uma discussão detalhada sobre as resoluções sobre a contratação sobre o professor mediador pode ser encontrada em Scotuzzi e Adam (2016).

## **SEÇÃO IV – OS DISCURSOS E AS AÇÕES DE PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA**

Nesta seção, evidenciamos os enunciados e os discursos da SEESP sobre violência propostos nos programas, as ações de prevenção e as suas relações com o jovem, a escola e a sociedade. Primeiramente, abordaremos a construção discursiva da violência nos programas. Em seguida, destacaremos os modos de subjetivação dos jovens pelos discursos, destacando como a categoria jovem é construída. Em seguida, analisaremos a construção da Cultura da Paz e da mediação dos conflitos como formas de prevenção da violência. Ao longo deste capítulo, usaremos citações diretas dos documentos, mas esclarecemos que a nossa intenção ao citar as passagens não é fazer uma análise interpretativa ou de conteúdo, mas antes mostrar o discurso em sua materialidade.

### **4.1. Os discursos de como a escola se torna vítima da violência**

De acordo com Fischer (2001), ao analisar um discurso o pesquisador deve construir unidades a partir da dispersão dos enunciados. Esse procedimento tem por finalidade evidenciar os regimes de verdade, as regras que regem os discursos e que os colocam em uma mesma formação discursiva. Além disso, a construção das unidades propicia meios de entendimento dos regimes de visibilidade, de enunciação e as relações de força que perpassam os discursos enquanto dispositivos de poder.

Os discursos da SEESP sobre a violência são marcados pela heterogeneidade. Mesmo com a repetição dos enunciados, o diálogo entre os diferentes campos discursivos marcam as concepções e as ações da SEESP sobre a violência. O discurso da saúde pública, o discurso jurídico, o discurso pedagógico e o discurso da segurança dialogam em uma relação de complementaridade e de exclusão.

Tendo por objetivo entender como os discursos constroem a violência como um problema que necessita de intervenção, procuramos entender primeiramente os enunciados sobre a violência.

Os diferentes enunciados destacam a complexidade, a variedade e a recorrência da violência em diferentes sociedades. As definições e tipologias dominantes nesses discursos são da Organização Mundial de Saúde (OMS) ou a UNESCO. As definições da OMS são preponderantes, especialmente as presentes em um relatório publicado pela organização no ano de 2002. Nesse relatório, a violência é abordada como um problema global de saúde

pública que requer intervenção por parte dos órgãos públicos. A OMS (2002) advoga para si o papel de prevenir riscos e buscar soluções para a violência.

Segundo Minayo (1994), a violência se torna um assunto de saúde pública por afetar a saúde, ameaçar a vida, produzir sequelas, doenças, traumas. Minayo (1994) ressalta que é na década de 1980 que a violência se torna um problema na agenda da saúde pública internacional, e a partir da década de 1990 que as estratégias de prevenção são adotadas. Isso ocorre devido ao aumento da violência, especialmente o aumento de homicídios entre jovens. As estratégias de prevenção são direcionadas aos grupos de risco, que de acordo com Minayo (1994), são os jovens de baixa renda, baixa qualificação profissional e sem perspectivas de ter trabalho formal.

Os enunciados vindos da área da saúde estão presentes em vários programas da SEESP. Essa abordagem não chega a excluir as concepções que enfatizam os aspectos sociais e culturais da violência, porém tais definições são predominantes.

A construção da violência é feita por tipologias e categorizações. A violência é definida como um fenômeno amplo, complexo, que atinge o indivíduo ou o conjunto de indivíduos. Contudo, se por um lado os enunciados afirmam a amplitude do fenômeno, por outro lado, as tipologias pautadas em binarismos, coletivo e individual, físico e psicológico, limitam a definição. Destacamos o trecho abaixo para que possamos problematizar esses enunciados.

Violência é o uso intencional da força física ou o poder, real ou por ameaça, contra a pessoa mesma, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que possa resultar em ou tenha alta probabilidade de resultar em morte, lesão, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação (SÃO PAULO, 2009a, p. 10).

No enunciado abaixo percebemos a variabilidade do conceito, mas ao mesmo tempo não discute o que é essa variabilidade, reiterando as dicotomias comuns entre violência física e violência psicológica.

Existem vários conceitos sobre o que é a violência. Pode ser definida como um comportamento que causa dano a outra pessoa, ser vivo ou objeto. Nega-se autonomia, integridade física ou psicológica e mesmo a vida de outro. É o uso excessivo de força, além do necessário ou esperado. Algumas formas de violência, especialmente a violência física, a agressão propriamente dita, podem causar danos materiais ou fisiológicos (SÃO PAULO, 2009c, p.25).

Assim, ocorre uma seleção do que se considera um fenômeno amplo. Segundo Debarbieux (2002), uma perspectiva ampla de violência, além de expor a sua variabilidade, considera as percepções das vítimas. Nesses discursos, a violência aparece de forma fixa,

como algo que está além das possibilidades da fala dos sujeitos que sofrem com a violência. Há uma afirmação constante da variabilidade do fenômeno, mas ao mesmo tempo, não se discute o que seria essa variabilidade.

Mesmo nos casos em que a violência é diretamente associada ao indivíduo, como no caso da violência psicológica a discussão tende a ser genérica. Não se discute as causas e nem quem são os agressores.

A violência psicológica consiste em um comportamento (não-físico) específico por parte do agressor. Seja este agressor um indivíduo ou um grupo específico num dado momento ou situação. Muitas vezes, o tratamento desumano, tal como a rejeição, depreciação, indiferença, discriminação, desrespeito, punições (exageradas) pode ser considerado um grave tipo de violência. Esta modalidade muitas vezes não deixa (inicialmente) marcas visíveis no indivíduo, mas podem levar a graves estados psicológicos e emocionais. Muitos destes estados podem se tornar irrecuperáveis em um indivíduo, de qualquer idade, antes saudável [...] (2009c, p. 25).

Na tipificação da violência a relação binária entre o individual e social, entre o coletivo e o particular é acionada constantemente.

De acordo com a OMS, no mesmo Relatório, existem dois tipos de violência: a violência interpessoal e a violência coletiva.

**VIOLÊNCIA INTERPESSOAL:** é a violência praticada entre indivíduos. Consiste em agressões praticadas no âmbito da família (envolvendo crianças, companheiro (a), jovens, idosos) ou no âmbito da comunidade (envolvendo pessoas conhecidas ou desconhecidas).

**VIOLÊNCIA COLETIVA:** subdivide-se em violência social, política ou econômica. Enquadram-se neste tipo de violência a exclusão socioeconômica, a discriminação, o racismo, dentre outros. Pode ser praticada por indivíduos ou pelo Estado (SÃO PAULO, 2009a, p.72).

Se considerarmos que os discursos são dispositivos de poder, percorridos por enunciados marcados pela heterogeneidade, pelo desequilíbrio, pelas fraturas e contradições, quando o Estado atribui a si a possibilidade de ser o responsável pela violência, podemos pensar em uma fratura nesse discurso, já que estaria criticando a si mesmo. Porém, essa responsabilidade é dividida quando se evoca o discurso de uma instituição internacional, e se afirma regularmente que a violência ocorre em todo o mundo, que a ausência de paz preocupa a todos os países.

Além disso, quando a exclusão socioeconômica ou o racismo são nomeados também como tipos de violência, o discurso faz referência a um problema que está nas estruturas da sociedade e que exige soluções em longo prazo. Em outras palavras, nesses enunciados a violência estrutural, ou seja, aquela decorrente dos mecanismos de injustiça social, segundo a definição de Galtung (2005), são discutidas em um contexto mais de amenização das responsabilidades do Estado do que de sua culpabilização. Assim, esses enunciados são

marcados pela ambivalência, pois mesmo quando o Estado é responsabilizado pela violência, essa responsabilidade é atenuada, pois outros fatores macroestruturais também são considerados outras expressões de violência.

A comunidade, a família e as diferentes instituições são agentes da violência. Os enunciados ampliam os locais de manifestação da violência, o que nos faz pensar no conceito já discutido de “microviolências” por Tavares do Santos (1995; 2000).

*Violência comunitária* – é a violência, geralmente fora de casa, que ocorre entre pessoas sem laços de parentesco (consanguíneo ou não). Tais pessoas podem conhecer-se ou não. Nesse grupo temos a violência juvenil, os atos aleatórios de violência, o estupro ou ataque sexual por estranhos e a violência em grupos institucionais, como escola, locais de trabalho, prisões e asilos. Países onde há uma enorme distância entre ricos e pobres mostram regularmente níveis elevados de crime violento. (...) Em todo o mundo, a circulação de armas de fogo contribui para o crime e a violência. Da mesma maneira, sociedades com nível de desenvolvimento apenas médio e com redes de seguridade pública insuficientes tendem a mostrar altos níveis de violência. (...) Não se está afirmando que a desigualdade econômica ou ausência de sistemas eficazes sejam causas do crime. Na verdade, esses dois elementos compõem contextos em que a violência tende a prosperar (SÃO PAULO, 2012, p. 74-75).

É importante observar o jogo de relação que se estabelece entre os enunciados: violência está presente em todas as sociedades, pois é um fenômeno de ordem mundial e também estrutural. Esses enunciados cumprem uma função estratégica, ao amenizar a responsabilidade do Estado tanto para resolver ou mesmo em produzir as suas próprias violências, pois o que está sendo anunciado são as violências comuns a vários estados. Ao se falar de todos os estados no plural, deixa-se de falar de um estado em particular e, portanto, a capacidade de reflexão, de crítica e de ação são reduzidas, já que entra para os terrenos da ocorrência coletiva e da normalidade.

Os enunciados regularmente associam a violência a um problema coletivo, complexo, recorrente e que perpassa toda a sociedade. A categorização constante das formas de violência não é acompanhada de uma discussão sobre as suas causas.

Essa modalidade pode ser dividida em violência social, violência política e violência econômica. Ela supõe a existência de motivos que a levem a ser cometida por grandes grupos. A violência coletiva pode indicar a existência, por exemplo, de crimes de ódio cometidos por grupos organizados, os atos terroristas e a violência de multidões. Na violência política incluem-se as guerras e conflitos armados, a violência do Estado e os atos semelhantes cometidos por grupos maiores motivados pelo ganho material, tais como aqueles que objetivam interromper a atividade produtiva, negar o acesso a serviços essenciais ou criar segmentações econômicas (SÃO PAULO, 2012, p. 75-76).

No intuito de demarcar a violência como um acontecimento comum em diferentes países, não há referências a escola brasileira ou mesmo ao contexto nacional. Não se discute, por exemplo, dados estatísticos do estado de São Paulo. Os enunciados afirmam, reiteradamente, a violência a um mal a ser combatido, mas por estar presente em todas as sociedades, não se discute as especificidades de cada realidade. Ao se discutir a violência de forma geral, se exclui ou mesmo se interdita, os enunciados que falam da violência nas escolas e também não se localiza a produção da violência do Estado.

Outro aspecto a ser ressaltado é que a violência está sempre fora da escola, nas casas, na comunidade, nas famílias, nos relacionamentos íntimos. Ou seja, não é um problema específico da escola, mas das pessoas que frequentam a escola.

*Violência da família e parceiros íntimos* – é a violência que, em geral, mas nem sempre, ocorre dentro de casa. Nesse grupo estão, por exemplo, o abuso infantil, a violência praticada por parceiro íntimo e a violência contra idosos. Essa violência doméstica é séria ameaça aos direitos humanos das mulheres em todas as sociedades-ricas ou pobres-, subdesenvolvidas ou industrializadas. Em média, uma em cada três mulheres do planeta já foi vítima de violência numa relação familiar. Em muitos países, as mulheres ainda têm que enfrentar as mortes por motivo de honra (mediante apedrejamento, por exemplo) (SÃO PAULO, 2012, p. 74-75).

Conforme observou Foucault (2008), um enunciado traz sempre outros enunciados em suas bordas. No caso da violência doméstica, a família é responsabilizada pela violência, e as crianças e as mulheres são as maiores vítimas.

A violência de gênero e violência contra a mulher são equivalentes nos enunciados,

É qualquer ameaça, ação ou conduta, baseada no gênero, que cause dano físico, sexual ou psicológico. É um tipo de violência interpessoal que ocorre mais frequentemente dentro de casa, entre os membros da família, companheiros, conhecidos, mas que também pode ocorrer em ambientes públicos, envolvendo desconhecidos. A violência contra a mulher é classificada como violência de gênero (SÃO PAULO, 2008, p.14).

Não se problematiza outras violências de gênero, para além da questão do feminino. Zaluar (1992), em suas pesquisas sobre violência, observou que questão da masculinidade é um dos fatores determinantes para o ingresso do jovem no mundo do crime e do tráfico de drogas. “Ser bandido” na denominação dos moradores das comunidades era aqueles que tinham a coragem de matar principalmente por honra ou por vingança.

Os enunciados formativos dos discursos apesar de contextualizarem violência como um fenômeno social diverso, a situam, na maioria dos casos, fora da escola. Quando se anuncia as violências *na* escola fala-se em *bullying*. Não se discute a possibilidade da

violência institucional. A violência na escola ou decorre das relações que se desenvolvem fora do contexto escolar ou são resultados das próprias interações entre os alunos, e nesse sentido o *bullying* é a violência mais comum.

Os enunciados não atribuem às violências presentes nas escolas características específicas. É raro encontrarmos definições do tipo violência escolar ou mesmo referências as violências que se desenvolvem em meio escolar. Mesmo quando ocorre essa definição, os enunciados reafirmam a fragilidade da escola mediante a violência que se desenvolve em seus arredores.

Segundo Dubet (1998), “a violência escolar aparece como expressão de um processo de desinstitucionalização, em que a escola vem perdendo progressivamente sua capacidade socializadora, ou seja, sua capacidade de inserir indivíduos numa determinada ordem social.”

Por caracterizar-se como um fenômeno complexo e reflexo das violências existentes no âmbito social, a violência escolar pode manifestar-se de variadas formas, incluindo agressões no âmbito do relacionamento interpessoal (violência física, verbal, psicológica ou sexual, ameaça de gangues), ações contra o patrimônio público (depredações, pichações, ameaça de bomba, arrombamentos, sabotagens), ações contra os bens alheios (furto, roubo, depredação) e uso/tráfico de drogas (SÃO PAULO, 2009a, p. 13).

Vemos que esses enunciados dialogam com o discurso científico, de um pesquisador reconhecido na área da sociologia da educação para nomear a violência nas escolas. Para Dubet (1998), a violência nas escolas é uma forma de reação dos alunos a uma instituição que não cumpre mais seu papel de socialização e também não proporciona melhores condições de vida, já que a formação escolar não garante o acesso a melhores empregos. Nesse sentido, a reação violenta dos alunos é uma espécie de revolta contra a escola que deixou de cumprir o seu papel. A complexidade da violência nas escolas é reafirmada, não pela sua variabilidade de formas, nem por seu impacto no ambiente escolar, mas pela sua determinação externa. Ao colocar as causas da violência fora das escolas, os enunciados inocentam a escola da produção de violências.

Ao excluir a violência institucional, os enunciados excluem também a discussão sobre a produção das violências pela escola e, conseqüentemente, o Estado não é responsabilizado pela resolução de casos que ocorrem em ambientes escolares. Não se discute o papel da própria gestão escolar em encontrar soluções para as manifestações da violência dentro da escola. Como consequência, o discurso pedagógico é deslegitimado a falar sobre a violência ou mesmo a propor soluções, pois a escola é antes uma vítima de um processo maior.

Os discursos, ao afirmarem constantemente que a escola é vítima da violência que está do lado de fora, criam a necessidade de proteção da escola que pode ser invadida pela

violência externa. As ações da SEESP serão direcionadas para proteger e dar segurança contra as ameaças sofridas do meio externo. Junto a esses discursos da segurança e proteção, o Estado instaura dispositivos que têm por finalidade restabelecer a segurança nas escolas.

#### **4.2. Os dispositivos de segurança**

A SEESP, ao afirmar constantemente que a violência está fora da escola, evoca dispositivos destinados a segurar e a proteger a escola. Desde o Programa de Segurança Escolar, instituído em 1988, passando pelo Programa de Vigilância Comunitária Escolar, de 1990, até o último programa o Sistema de proteção escolar de 2009, verifica-se que o discurso da necessidade de segurança e proteção é constante.

O controle dos arredores da escola, a instalação de iluminação e a presença da vigilância feita por policiais militares nas chamadas rondas escolares são mecanismos de poder que aumentam a vigilância e controle do espaço escolar, mas que também trazem para as escolas a presença dos policiais.

Gonçalves e Sposito (2002) observam que a associação feita nas primeiras políticas públicas de prevenção a violência da década de 1990 entre violência nas escolas e segurança pública deixou uma herança negativa, que é a necessidade exagerada de chamar a polícia para resolver questões cotidianas, casos de indisciplinas ou casos que poderiam ser resolvidos pela gestão. Além disso, tais práticas “[...] reiteram-se, assim, certas concepções enraizadas na sociedade brasileira, nas quais a questão social sempre foi tratada como questão de polícia” (GONÇALVEZ; SPOSITO, 2002, p. 114).

No estado de São Paulo, a parceria da SEESP com a Secretaria da Segurança Pública iniciada em fins da década de 1980 permanece até os dias de hoje. Porém, percebemos que os “mecanismos de segurança” estão mais sofisticados e incluem mecanismos como de registros *on-line*, manuais de consulta que tipificam o que pode ser considerado crime.

O “Registro de ocorrência *on-line*”, ROE, reproduz dentro da escola uma linguagem policial, inclusive na página da FDE em que o ROE é acessado, há um aviso que o registro não substitui um boletim de ocorrência. O diretor, árbitro da situação, baseado naquilo que ele entende por casos graves de indisciplina ou violência faz o boletim. Mesmo que esse registro não tenha a validade de um boletim de ocorrência, ele funciona como um dispositivo de segurança, pois ao registrar a ocorrência, o diretor compartilha com membros da diretoria de ensino o ocorrido e protege a si e a escola de possíveis acusações no futuro.

O que chama atenção é o poder atribuído ao diretor em julgar e fazer essa ocorrência de forma sigilosa. Uma das integrantes da SPEC afirma que o ROE é uma espécie de substituto *online* dos antigos livros de ocorrência (SÃO PAULO, 2010d).

Outro componente desse dispositivo é o “Manual de proteção escolar e promoção da cidadania” (2009). O “Manual” tem por objetivo padronizar os procedimentos relacionados à resolução dos casos de violência e de conflitos na escola, facilitar os encaminhamentos aos órgãos que fazem parte da chamada rede de proteção social. Além de ser esse “facilitador” das ações do cotidiano, o manual produz saberes e tem um caráter pedagógico, pois ele orienta a equipe escolar nas atitudes que devem ser tomadas, ensinam e explicam aos membros da equipe diferentes comportamentos que podem estar relacionados com a questão da violência. Assim, o manual define o que é violência, conflito, cidadania, educação para a paz, preconceito, homofobia entre outros.

O manual orienta, também, sobre quais são as providências que devem ser tomadas, e quais são as instituições a serem acionadas, sem considerar a complexidade das relações de violência no espaço escolar. Não se considera, por exemplo, que o diretor muitas vezes tem que negociar com os traficantes ou “bandidos”, justamente para proteger a escola ou a si mesmo, segundo o exemplo relatado na pesquisa de Guimarães e Paula (1992) já discutidas na Seção II, em que a diretora, para se proteger da ameaça de morte, negociou com os traficantes e obteve proteção tirando os policiais de perto da escola.

Os discursos, ao afirmarem constantemente que a escola é vítima da violência que está do lado de fora, criam a necessidade de proteção da escola que pode ser invadida constantemente pela violência externa. Contudo, os discursos sobre a violência não são homogêneos e, muitas vezes no próprio discurso a escola é construída como um lugar de violência e de conflito.

Percebemos fraturas nos próprios discursos, quando os enunciados alertam para a dificuldade de estabelecermos tipologias e indicam a necessidade de relativizar as nomeações.

Essa tipologia fornece uma estrutura útil para analisarmos e entendermos os padrões de violência na sociedade brasileira e no resto do mundo, assim como na vida diária de indivíduos, famílias e comunidades. Ela permite captar a natureza dos atos violentos, a relevância do cenário, a relação entre perpetrador e vítima e, no caso da violência coletiva, as prováveis motivações. Evidentemente, as fronteiras entre as diversas expressões da violência não são tão claras como na tipologia. A realidade sempre embaralha toda forma de classificação (SÃO PAULO, 2012, p. 75 - 76).

### 4.3. A heterogeneidade dos enunciados: outras formas de violência

Muitas vezes, em um mesmo discurso podemos perceber contradições. Se há uma predominância dos enunciados que associam a violência às questões mais gerais ou a contextos macrossociais, muitas vezes esses mesmos enunciados, como na imagem proposta por Deleuze (1990), são como nós de uma rede, são desfeitos, e, percebemos pontos de escape dos discursos. Ainda que restritos, alguns enunciados desconstróem estereótipos da violência ou, ainda, discutem a violência no nível das *microrelações*. Em uma sugestão de atividade do programa Prevenção também se ensina, é indicado para o professor discutir a seguinte passagem:

Há diversas formas de violência. Quando falamos em violência, geralmente pensamos em pessoas malvadas, que agredem, roubam e matam. Entretanto, se prestarmos atenção, veremos que existem outras possibilidades de exercício da violência que estão presentes o tempo todo nas relações entre as pessoas. Alguns exemplos:

- uma pessoa menospreza outra por características como cor, idade, classe social, orientação sexual;
- uma pessoa se utiliza da outra, por meio da autoridade, da chantagem ou da ameaça, para obter o que deseja;
- uma pessoa trata a outra com indiferença e desrespeito (SÃO PAULO, 2009c, p. 51).

Em alguns enunciados, a violência se torna plural e são discutidas as relações com os contextos de discriminação e de necessidade de respeito aos direitos humanos. Alguns enunciados apresentam o caráter socialmente construído das categorias de raça, gênero, sexualidade. Entretanto, nessas discussões também percebemos alguns problemas, como na atividade abaixo destinada aos alunos do ensino fundamental, presente nos materiais do programa Prevenção também se ensina:

Incite o debate a partir das questões seguintes:

1. Como nos sentimos quando somos vítimas de ações agressivas? E quando somos os/as agressores/as?
2. Vocês já presenciaram alguma cena de agressão ou de xingamento contra jovens LGBT? O que aconteceu? Que atitudes vocês tomaram?
3. O que podemos fazer coletivamente na escola em que estudamos para evitar agressões e xingamentos contra adolescentes e jovens LGBT? (2008c, p. 52).

Nessa atividade, o guia destinado ao professor sugere a discussão sobre homofobia, machismo e sexismo e que associe esses comportamentos com a violência. A princípio parece ser uma atividade que discute a questão da diversidade na escola, mas o problema é que o enunciado é referenciado em relação ao outro, que está fora da sala de aula, pois não se

considera que dentro da sala de aula possa haver jovens LGBT. A atividade, apesar de sugerir uma visão desconstrutora das relações de gênero e sexualidade, acaba por manter a estrutura, pois invisibiliza a manifestação das diferenças dentro do espaço escolar. Esses enunciados funcionam como dispositivos de controle da sexualidade. Além disso, mantém o que Bourdieu (1992) chama de naturalização do arbitrário cultural, o que se configura em uma violência simbólica, pois mantém a estrutura binária dos gêneros.

Conforme já afirmamos acima, os enunciados pouco se referem à violência que se desenvolve na escola, apenas o *bullying* que é caracterizado como tipo de violência comum na escola, porém é uma violência entre os alunos. Sem a tradução correspondente na língua portuguesa, a expressão originada do verbo inglês “*bully*” que significa maltratar, intimidar, se refere ao fenômeno que surge por meio de atitudes agressivas intencionais e sistemáticas, por gestos de intimidações, por apelidos ofensivos, por gozações que causam dor e sofrimento naqueles que são atingidos pelo *bullying* (NUNES, 2011).

Em relação ao *bullying* o discurso é homogêneo,

No Brasil, adotamos o termo *bullying* que, de maneira geral, é empregado na maioria dos países. *Bullying*, enquanto nome, é traduzido como “valentão”, “tirano”, e como verbo “brutalizar”, “tiranizar”, “amedrontar”. Dessa forma, a definição de *bullying* é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder. (...) O desequilíbrio de poder caracteriza-se pelo fato de que a vítima não consegue se defender com facilidade, devido a inúmeros fatores: por ser de menor estatura ou força física; por estar em minoria; por apresentar pouca habilidade de defesa; pela falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o autor ou autores dos ataques (SÃO PAULO, 2012, p. 78).

A questão da invisibilidade é fundamental para a ocorrência dessa forma de violência:

Na maioria das vezes, entretanto, os professores ou outros profissionais da escola não percebem a agitação ou não se encontram presentes no local quando acontecem os ataques à vítima. (...) É comum que a vítima não conte para os professores e para os pais o que lhe acontece na escola. Também é comum que os outros participem dos maus-tratos ao bode expiatório, já que todos sabem, por um lado, que ele é frágil e não se atreve a revidar e, por outro, que nenhum dos alunos mais fortes da classe sairão em sua defesa. (...) Para que se possam desenvolver estratégias de intervenção e prevenção ao *bullying* em determinada escola é necessário que a comunidade escolar esteja consciente da existência do fenômeno e, sobretudo, das consequências advindas desse tipo de comportamento (SÃO PAULO, 2012, p. 78)

Em relação às discussões sobre o *bullying*, há uma redução dessa forma de violência a atos individuais e não sistêmicos. Pelos enunciados, o *bullying* deriva de ações individuais ou de pequenos grupos e essa forma de violência, apesar de comum em meio escolar, ocorre ,

segundo o discurso sobre o *bullying*, porque os pais e os professores estão desatentos para com os cuidados com seus filhos ou alunos.

A discussão sobre o *cyberbullying* também se torna constante:

*Cyberbullying* – É o *bullying* praticado no mundo digital. São mensagens difamatórias ou ameaçadoras que circulam por e-mails, sites, blogs, celulares, sites de relacionamento como o Orkut, o *Facebook* ou o Twitter. Para alguns estudiosos, o *cyberbullying* é ainda mais cruel do que o *bullying* tradicional, pois no espaço virtual os xingamentos e as provocações atormentam a pessoa permanentemente e não somente no contexto da escola. As mensagens ameaçadoras chegam a todos os lugares em que se acessa a internet e a denúncia fica ainda mais difícil, já que nem sempre é possível identificar o agressor (SÃO PAULO, 2012, p. 38).

A forma virtual do *bullying* representa novas formas de violência na escola. Por ocorrer no mundo virtual, o seu raio de ação é muito maior, já que ocorre por meio da *desterritorização* do espaço escolar. Essa nova forma de violência, associada às tecnologias, nos obriga a repensar as categorias e os conceitos usados para definir a violência na escola. Ao evidenciar o *bullying* e o *cyberbullying* ao tipo mais comum de violência escolar, os discursos apontam, diretamente, o jovem como agente de violência e a equipe escolar como responsável por impedir que ela ocorra.

Nos casos do *bullying*, são propostas alternativas pedagógicas como discussão em sala de aula, teatros, livros de literatura. Não se fala de punição dos alunos, castigo ou medidas disciplinares.

Em alguns discursos há enunciados que escapam da vitimização da escola e da culpabilização dos alunos e relacionam à violência como um fenômeno histórico, cultural e social.

A violência não é um fenômeno “natural”, ou seja, ninguém nasce violento. Na verdade, a violência é uma construção histórica, social e cultural. Sendo assim, é possível pensar em formas de prevenir situações de violência e modificar uma cultura que, muitas vezes, vê na agressividade uma forma de lidar com os conflitos. Só que, para isso, é preciso enxergar a existência dos diferentes tipos de violência que estão presentes o tempo todo nas relações entre as pessoas e que muitas vezes não reconhecemos como tal. Alguns exemplos:

- o menosprezo de uma pessoa pela outra por características como cor, idade, classe social, orientação sexual;
- quando uma pessoa se utiliza da outra – por meio da autoridade, da chantagem ou da ameaça – para obter o que deseja;
- quando uma pessoa trata a outra com indiferença e desrespeito (SÃO PAULO, 2012, p. 37).

Além da questão da visibilidade da violência e do dano causada por ela, o enunciado evoca o aspecto simbólico violência. É uma definição que se aproxima como o conceito de Abramoway (2002, p. 14), a violência compreende “[...] ideia de sevícia, de utilização da

força ou intimidação, mas também compreende as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno” [...]. Porém, essa definição não aparece de forma constante, na verdade, constitui-se como um desvio das concepções adotadas.

#### **4.4. O jovem como um problema: o discurso da vulnerabilidade de do risco**

A relação entre jovens e violência é constante nos discursos da SEESP, uma vez que eles são considerados vítimas e agentes da violência. Nos discursos, a categoria jovem é abordada como única, universal, sem nenhuma diferenciação de classe social, de etnia, de sexualidade ou mesmo gênero. Fala-se do jovem e da juventude de formas indistintas e universais. Não se discute a pluralidade das identidades dos jovens.

O discurso da vulnerabilidade e do “risco” junto a necessidade de inserção do jovem no mercado do trabalho marcam as ações da SEESP. Evocadas como justificativas para os programas de prevenção, a situação de vulnerabilidade e de risco é constantemente afirmada para se referir a condição do jovem, como se fosse algo intrínseco ao jovem da escola pública.

É comum nos enunciados a associação entre a redução de tais condições com a redução da violência e a com a instauração de uma trajetória de vida “saudável”. O uso do termo saudável é uma situação ideal que se almeja para os jovens. Fala-se em cidadania saudável, trajetória saudável, vida saudável. Se pensarmos que o termo saudável é o oposto da ideia de enfermidade, doença, debilitação, patologia, percebemos que as ações dos programas funcionam como espécies de cura ou recuperação. As ações preventivas na escola visam criar um ambiente e uma cidadania saudável que, muitas vezes, devido às violências, e seus potenciais destrutivos acabam por não se concretizar.

O discurso da vulnerabilidade e do risco justifica as ações da SEESP destinadas à prevenção do uso de drogas, da gravidez na adolescência e na contaminação pelo vírus HIV, como o programa “Prevenção também se ensina”, e também em todos os outros projetos que estamos analisando. Para conceituar a vulnerabilidade, é usado o conceito proposto por Ayries (1996). Segundo esse autor, o conceito de vulnerabilidade surgiu nos EUA como parte da política de prevenção do vírus do HIV, e desde então se estabeleceu conceitualmente nas políticas públicas como uma forma de “medir” a suscetibilidade de pessoas, grupos e nações de serem contaminadas pelo vírus HIV. A possibilidade de medir o grau de vulnerabilidade das pessoas fez com que essa perspectiva se espalhasse para diferentes políticas de prevenção, especialmente na área da saúde. O conceito surge como uma alternativa à ideia de “grupo de risco”, pois esse termo especifica os grupos mais suscetíveis à contaminação e fomenta a ideia

de que nem todas as pessoas deveriam se preocupar com o vírus, já que não pertenciam a esses grupos de riscos.

Os discursos da violência, portanto, dialogam com o discurso da saúde pública para estruturar as suas políticas. Junto a esses discursos, se estabelece medidas de controle do comportamento juvenil como umas das medidas de preservação das condições de vida e de saúde da população,

(...) mais do que considerar a prevenção das doenças e suas consequências, analisam-se os fatores que influenciam as condições de vida e de saúde das pessoas (individual e coletivamente), entre eles as relações desiguais de gênero, classe, raça, cor da pele e etnia, os conflitos de geração, a diversidade sexual, uso de álcool e outras drogas e a privação de liberdade, bem como questões relacionadas à violência, ao estigma, à discriminação e outras violações de direitos humanos (SÃO PAULO, 2007, p. 6-7).

Conforme já discutimos, o discurso da violência como um problema que afeta a saúde pública, data da década de 1980. Porém, podemos estender o debate e associar essa discussão com as tecnologias de poder baseada no controle da vida. Esses discursos podem ser entendidos como expressões do *biopoder*, segundo a denominação feita por Foucault (2000).

Como uma nova tecnologia de controle do corpo social, que surge em fins do século XVIII com a finalidade de controlar os indivíduos em massa, ou seja, a população, essa “biopolítica da espécie humana”, levada adiante pelo Estado, exercerá um poder contínuo sobre a população, intervindo em favor da preservação da vida, do controle de acidentes, e de epidemias. Nesse contexto, a medicina social tem por função cuidar do corpo social, prevenir as doenças e cuidar da higiene pública. Assim, ocorre um processo de medicalização da população, em que a saúde e a doença são consideradas problemas políticos e econômicos (FOUCAULT, 2006c).

Os enunciados da vulnerabilidade e do risco também indicam a necessidade de integrar o jovem à sociedade por meio de ações coletivas, como as desenvolvidas pelo Programa Escola da Família.

Fica instituído o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo, com o objetivo de desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida (SÃO PAULO, 2004).

Percebemos também a questão da vulnerabilidade nas atribuições do PMEC, que teria por função observar, cuidar e propor soluções que pudessem reduzir essa condição.

**I** - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; **II** - orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo; **III** - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno; **IV** - orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social; **V** - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo; (SÃO PAULO, 2010a, grifos nossos).

A associação da vulnerabilidade e do risco a uma situação que pode levar o jovem a desenvolver comportamentos violentos, funcionam como espécies de dispositivos de controle do comportamento. Nas ações propostas, o jovem precisa ser integrado para que a sua condição não cause problemas. Nesses discursos, ocorre uma subjetivação da condição jovem pelos dispositivos de saber e de poder, pois o jovem é categorizado como um problema.

A associação da juventude com a condição da vulnerabilidade não é apenas uma prática da SEESP. Segundo Abramo (2007), a maioria das políticas educacionais surgidas desde a redemocratização desconsideram o jovem como um sujeito capaz de agir, de solucionar os seus problemas e propor questões relevantes, sendo considerado um problema para si e para a comunidade, incapaz de negociar ou de lutar pelos seus direitos.

A autora observa, também, que na produção acadêmica se discute, principalmente, os problemas relacionados à juventude como drogas, prostituição, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis. Contudo, essa associação entre juventude e problemas sociais é histórica e, emerge quando o jovem passa ser visto por diferentes discursos como uma ameaça a continuidade social, a integração social ou mesmo quando propõe a transformação social.

Sposito e Carrano (2007) chegam a observações semelhantes ao analisar as políticas públicas federais a partir da década de 1990 que, comumente, associavam a juventude com a questão de “risco social”. As políticas sociais são criadas com base ou nos problemas sociais inerentes à própria juventude. Os autores constatam que muitas políticas foram executadas com base na ideia de prevenção, de controle ou de efeitos compensatórios dos problemas que atingem a juventude, cuja condição de existência já demonstra ser problemática. Os autores observam a criação de programas esportivos, culturais e voltados para o trabalho como uma forma de controle social do tempo dos jovens, especialmente os moradores de periferias.

Segundo Minayo (1994), a situação de risco que acomete os jovens pobres, sem qualificação profissional, sem perspectivas de integração no mercado de trabalho é fruto da omissão do Estado no desenvolvimento de políticas sociais básicas. Para reverter essa situação, segundo a autora, o Estado deveria atuar na promoção da justiça social, reduzindo a miséria e a pobreza, e conseqüentemente, evitaria a associação do jovem com o crime, com as

drogas. Além disso, a sociedade civil deve articular seus diferentes setores na tentativa de prevenir a violência.

Junto a estas discussões, podemos acrescentar a reflexão de Castel (2016) sobre a vulnerabilidade. Para Castel (2016) o trabalho é fundamental para situar o indivíduo na estrutura social e garantir, assim, a sua participação nas redes da sociabilidade. A vulnerabilidade é medida pela posição que o indivíduo ocupa nas zonas de coesão da sociedade. Quando os sujeitos desfrutam de um trabalho estável, automaticamente eles estão inseridos em redes de sociabilidade e de proteção. Por outro lado, os sujeitos que não possuem trabalho são desfiliaados, excluídos das redes de sociabilidade, invalidados. Já os sujeitos que ocupam condições precárias de trabalho estão nas zonas intermediárias, instáveis, a zona de vulnerabilidade. As redes de proteção são frágeis e incertas e os vínculos sociais são frágeis. É a zona de vulnerabilidade que deve ser controlada pelo Estado para impedir a desfiliação e, conseqüentemente, a violência.

Nos programas da SEESP, as atividades destinadas aos jovens a serem desenvolvidas no espaço das escolas, nos finais de semana, são sempre de lazer, esportivas ou profissionalizantes. Na resolução que estabelece as diretrizes do programa “Parceiros do futuro”, podemos entender o que são essas atividades de redução da violência:

Artigo 2º - O Programa "Parceiros do Futuro" tem como objetivos:

- I - criar e fortalecer núcleos de convivência que atuem nos finais de semana, no espaço físico das escolas estaduais, congregando a comunidade local adulta, jovem e infantil, jovens alunos e não alunos, em atividades culturais, desportivas e artísticas, socializando informações de diferentes naturezas;
- II - estimular o desenvolvimento de uma cultura da população local voltada à organização e ao trabalho coletivo em ações de prevenção à violência, em perfeita sintonia com a proposta de trabalho da unidade escolar;
- III - assegurar oportunidades para reflexão e discussão de questões comuns a jovens e adolescentes, de problemas enfrentados pela comunidade, ampliando ações de apoio à valorização humana e ao exercício da cidadania (SÃO PAULO, 2002).

O Programa Escola da família (2004) segue a mesma direção. O programa propõe desenvolver atividades recreativas e educativas, voltadas para a “prática da cidadania”, para o fortalecimento da identidade cultural e da autoestima das comunidades. As atividades do programa giram em torno de quatro eixos: a cultura, o esporte, a saúde e a qualificação para o trabalho.

Os discursos veiculados nesses programas subjetivam o jovem e sua comunidade como incapazes de uma convivência harmoniosa entre si e, portanto, devem frequentar as escolas nos finais de semana para aprender a conviver e estabelecer os vínculos. Atrair a comunidade e os alunos para a escola é uma forma de controlar as suas condutas e, dessa

forma, prevenir a violência. É importante atentarmos para o nome do Programa: Parceiros do futuro. A parceria não se refere a comunidade, mas as instituições privadas. O nome sinaliza a tendência que a SEESP adotou em suas políticas educacionais e não podemos esquecer que, originalmente, o programa tinha o nome de Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência.

Todavia, a participação da comunidade muitas vezes aparece nos discursos oficiais como uma forma democrática de incorporação da comunidade à escola. A comunidade é uma aliada na construção da cultura da não violência, mas os enunciados não fazem referência à uma participação na vida escolar, nas decisões da escola, em uma participação que não se restrinja aos fins de semana. Apenas no Programa Comunidade Presente (1998) que há um incentivo à participação dos órgãos colegiados.

Além disso, não se discutem alternativas possam tirar o jovem de sua situação de vulnerabilidade, por exemplo, programas que possam assegurar continuidade nos seus estudos. Aliás, nesses discursos da violência sequer há discussões sobre a interferência da violência e dos conflitos na qualidade do ensino, na gestão da sala de aula.

#### **4.5. Os enunciados sobre a juventude: controlar e punir**

Os enunciados que fazem alusão ao jovem como portador de direitos convivem com os enunciados que afirmam a necessidade de resgatar o jovem de sua condição de risco e de vulnerabilidade, e com os enunciados que radicalizam o controle dos jovens, especialmente no que se refere ao convívio no espaço escolar.

Nos materiais do Sistema de Proteção escolar há uma radicalização do discurso de controle do jovem, especialmente no que se refere ao convívio no ambiente escolar. Nas “Normas Gerais de Conduta Escolar” (2009b), observamos a ênfase no disciplinamento, no controle e na punição. A própria ideia de “normas de conduta” já indica o discurso autoritário que convive com o discurso dos direitos e da promoção da cidadania. Na introdução das normas, o jovem deve acatar as normas, sem espaço para a negociação.

Nesse sentido, é parte fundamental do processo educativo garantir a observância de **regras saudáveis de convivência no ambiente escolar**. Acatar o pacto social vigente – **representado pelo conjunto de normas de conduta estabelecido e socialmente reconhecido** – sustenta o delicado equilíbrio entre desejos, direitos e deveres individuais e coletivos que permeia a convivência social e garante a sobrevivência de uma sociedade democrática e de respeito à cidadania (SÃO PAULO, 2009b, p. 5. grifos nossos).

Os enunciados, apesar de discutir os direitos, baseado principalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), têm por objetivo esclarecer os direitos e deveres dos alunos e as medidas disciplinares aplicáveis em casos de violação das normas. Os direitos dos jovens e das crianças são discutidos sob a égide da necessidade do controle e do disciplinamento. Trata-se de um discurso que aponta para o governo dos jovens vulneráveis, em risco, e que devem ser punidos quando desviam de suas funções de corpos dóceis e produtivos.

Além das condutas descritas a seguir, também são passíveis de apuração e aplicação de medidas disciplinares as condutas que professores ou a direção escolar considerem incompatíveis com a manutenção de um ambiente escolar sadio ou inapropriadas ao ensino-aprendizagem, sempre considerando, na caracterização da falta, a idade do aluno e a reincidência do ato (SÃO PAULO, 2009b, p. 10).

Além do conteúdo disciplinador, a linguagem usada remete ao judiciário: falta, reincidência. Há passagens no “Manual de Proteção” que se fala em crimes e adolescentes “apenados”.

Percebemos nesses discursos o disciplinamento e o controle das condutas em todo espaço escolar.

5.4. Utilizar, em salas de aula ou demais locais de aprendizado escolar, equipamentos eletrônicos como telefones celulares, *paggers*, jogos portáteis, tocadores de música ou outros dispositivos de comunicação e entretenimento que perturbem o ambiente escolar ou prejudiquem o aprendizado;

5.5. Ocupar-se, durante a aula, de qualquer atividade que lhe seja alheia;

5.6. Comportar-se de maneira a perturbar o processo educativo, como, por exemplo, fazendo barulho excessivo em classe, na biblioteca ou nos corredores da escola (SÃO PAULO, 2009b, p. 11).

E também fora dos espaços da escola:

5.22. Comportar-se, no transporte escolar, de modo a representar risco de danos ou lesões ao condutor, aos demais passageiros, ao veículo ou aos passantes, como correr pelos corredores, atirar objetos pelas janelas, balançar o veículo etc. (SÃO PAULO, 2009b, p.12).

Nesses discursos há orientações para a boa conduta nos relacionamentos entre os membros da escola.

4.4. Ser respeitoso e cortês para com colegas, diretores, professores, funcionários e colaboradores da escola, independentemente de idade, sexo, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, condição física ou emocional, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas; (SÃO PAULO, 2009b, p. 9).

Além do controle dos corpos, dos movimentos, dos gestos, os estudantes são proibidos de fazer críticas ao sistema de ensino: “5.10. Expor ou distribuir materiais dentro do estabelecimento escolar que violem as normas ou políticas oficialmente definidas pela Secretaria Estadual da Educação ou pela escola;” (SÃO PAULO, 2009b, p. 11).

É interessante destacar que nos enunciados sobre as medidas disciplinares não há distinções entre indisciplina, conflitos, transgressões ou mesmo as *incivilidades*, tal como discutido por Debarbieux (2001) e Charllot (2001). Comportamentos que são comuns a escola e que poderiam ser discutidos por meio de atividades educativas ou pedagógicas são classificados como passíveis de medidas disciplinares por desviarem de uma norma ideal. Esses discursos parecem perseguir um ideal de controle dos corpos e apostam nas disciplinas e na punição para prevenir casos de violência ou mesmo qualquer perturbação que possam afetar o espaço escolar.

O discurso da punição e do controle, mesmo com todas as mudanças inerentes a estrutura da escola, como a massificação do ensino, a necessidade de se estabelecer relações democráticas, advoga para a instituição escolar o papel de uma instituição disciplinadora no sentido foucaultiano do termo. Dessa maneira, atua como um poder disciplinar que opera por meio de uma série de procedimentos, de técnicas, de dispositivos, de saberes e de normas que irão impor aos indivíduos uma vigilância constante, uma disciplina constante e uma ameaça constante de punição.

Além disso, os discursos subjetivam o jovem como inadequado ao espaço escolar, mas não se problematiza o quanto a escola também está inadequada a realidade do jovem. Como observou Scotuzzi e Adam (2016), o conflito é visto por uma espécie de falta de habilidade do jovem para lidar com situações que exigem equilíbrio entre desejos, direitos e deveres. As pesquisadoras questionam se essa falta de habilidade é um problema apenas dos jovens e das crianças e se a escola oferece condições para a formação das personalidades individuais. De acordo com as autoras: “Os atos de violência deflagrados pelos alunos são muitas vezes uma resposta a uma escola que exclui por não saber lidar com uma população que passa a compor o seu corpo discente” (SCOTUZZI E ADAM, 2016, p.85). Ou seja, a violência é gerada pela escola, que muitas vezes não sabe lidar com as diferenças, com as mudanças da sociedade e observamos que no próprio discurso da SEESP sobre o jovem essas diferenças não levadas em consideração.

Chripino (2007) observa que a massificação do ensino trouxe a diversidade para dentro da escola, que, por sua vez, não estava preparada para lidar com alunos que destoavam do perfil até então recebido, ou seja, os alunos das classes mais privilegiadas. O conflito, ao

invés de ser visto de forma positiva, uma forma de manifestação das diferenças, é visto de forma negativa e, ao deixar de ser regulado pelo diálogo, pode gerar situações de violência.

É importante destacar que as “Normas de conduta” são parte de um mesmo programa que prevê a mediação dos conflitos para prevenir a violência nas escolas, e traz para o cotidiano da escola um professor mediador que desempenhará essa função. Ou seja, os próprios discursos da SEESP mais do que apresentar aspectos contraditórios, eles se repelem uma vez que apresentam ações baseadas em concepções muito diferentes para o conflito.

Percebemos que as ações dos programas em relação ao jovem ainda estão baseadas nas concepções de que estes são um problema, se não violentos, potencialmente violentos, e que coloca constantemente a todos e a si mesmo em risco. A categorização da condição do jovem como vulnerável e de “risco”, a necessidade de políticas de prevenção, de disciplinamento e de ocupação dos tempos dos jovens indicam uma diretriz não democrática para a abordagem dos conflitos. Apesar do discurso em torno dos direitos as ações propostas indicam os jovens como portadores de problemas, ao invés, de serem portadores de direitos.

Quando o controle falha e quando os corpos se tornam ingovernáveis, mecanismos de punição e de exclusão são a alternativa. Nas Normas de conduta (2009), por exemplo, há as medidas aplicáveis ao

O não cumprimento dos deveres e a incidência em faltas disciplinares poderão acarretar ao aluno as seguintes medidas disciplinares:

I Advertência verbal;

II Retirada do aluno de sala de aula ou atividade em curso e encaminhamento à diretoria para orientação;

III Comunicação escrita dirigida aos pais ou responsáveis;

IV Suspensão temporária de participação em visitas ou demais programas extracurriculares;

V Suspensão por até 5 dias letivos;

VI Suspensão pelo período de 6 a 10 dias letivos;

VII Transferência compulsória para outro estabelecimento;

(SÃO PAULO, 2009b, p.13)

Conforme observou Scotuzzi e Adam (2016), essas medidas repressivas são muito aplicadas na rede estadual paulista, especialmente as suspensões, embora elas contrariem o direito de permanência dos alunos garantido pela Constituição Federal, pela LDB, e também no ECA, que, ao tratar das medidas de proteção, enfatiza que as medidas aplicadas ao jovem devem considerar as necessidades pedagógicas e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Conforme argumentam as pesquisadoras, os alunos que não se enquadram nas expectativas da escola, que não conseguem estabelecer vínculos, justamente porque a escola não oferece esse ambiente de pertencimento, recebem as sanções e são excluídos do espaço

escolar. As punições por meio das suspensões geram um círculo vicioso, pois os alunos perdem os conteúdos e quando retornam a escola, não conseguem participar de forma satisfatória e acabam se envolvendo mais em situações de indisciplina e violência (SCOTUZZI E ADAM, 2016).

As autoras destacam que as ações do Sistema de Proteção Escolar não consideram o elemento educativo, especialmente porque os profissionais que formularam o programa pertencem a Secretária da Segurança Pública e desconhecem tanto as relações que se estabelecem no ambiente escolar como a legislação.

É importante destacar que na introdução do “Manual de proteção escolar e promoção da cidadania” há, inclusive, um esclarecimento de que as ações do Manual não são direcionadas à questão pedagógica, e que as ações propostas não podem ser vistas como substitutas do trabalho pedagógico. Ou seja, no próprio discurso da SEESP há esse reconhecimento, o que nos leva a pensar que mais do que ser uma falha ou mesmo uma incoerência, as medidas disciplinares e punitivas são pensadas como um complemento necessário às ações desenvolvidas da escola. Além disso, discutiremos mais adiante, a questão educativa parece estar apartada não só no Sistema de proteção escolar, mas no conjunto de todas as ações.

Por volta do início do 2º semestre de 2016, a SEESP foi obrigada pelo Ministério Público a suspender o uso desses “manuais” em toda rede, justamente por causa das medidas punitivas e da suspensão do aluno da escola. A SEESP não se posicionou publicamente, mas internamente orientou os supervisores por meio de videoconferências para que comunicasse às escolas que os materiais não seriam mais usados.

#### **4.6. Discursos de como a escola estabelece a cultura da paz**

Desde a década de 1990 tanto a ONU quanto a UNESCO, criaram programas que incentivam o estabelecimento da cultura da paz e de espaços não violentos em todo o mundo. A primeira intenção foi expressa na Declaração da 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação, ocorrida em Genebra, em outubro de 1994. Segundo a declaração, fenômenos como xenofobia, terrorismo, as profundas desigualdades entre ricos e pobres, as ameaças aos direitos humanos colocavam em xeque a paz mundial e a democracia. Nesse contexto, a educação teria um papel a desempenhar para reverter essa situação de ameaça e instaurar a cultura da paz. A educação, segundo a declaração:

[...] deve promover conhecimento, valores, atitudes e aptidões favoráveis ao respeito aos direitos humanos e a um comprometimento ativo com a defesa desses direitos e com a construção da cultura de paz e a democracia (UNESCO, 1994, p. 4).

Desse documento foi firmado um acordo entre as nações signatárias da ONU para o estabelecimento do “Plano de Ação Integrado sobre a Educação para paz, os direitos humanos e a democracia”, que foi aprovado pela UNESCO no ano de 1995. O plano consolidava as intenções da declaração da 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação. Nesse plano constava que o objetivo maior da educação para a paz é o de criar nos indivíduos, independente das diferenças culturais e sociais, valores universais da paz. A educação, nesse sentido, teria um papel fundamental, pois caberia a ela desenvolver os valores de igualdade, de respeito as diversidades, de tolerância, de responsabilidade. Em relação à resolução dos conflitos, a educação deveria desenvolver a capacidade de resolvê-los de forma não violenta, e para isso deve:

[...] promover também o desenvolvimento da paz interior na mente dos estudantes, de forma que eles possam estabelecer, de forma mais sólida, as qualidades da tolerância, da compaixão, do dividir e do cuidar (UNESCO, 1995, p. 9).

A consolidação de uma educação para a paz passava pelas parcerias que a escola deveria fazer com as ONGs e as organizações comunitárias. As ações seriam implementadas nos planos locais, regionais, nacionais e internacionais e, também, deveriam estar inseridas nos currículos. Os professores também deveriam receber a formação para a paz, com o objetivo de estarem atentos aos grupos vulneráveis, estes, geralmente, compostos por crianças abandonadas, refugiadas ou vítimas de exploração sexual.

Em 1999, a ONU lançou outro documento que também foi fundamental para o estabelecimento das diretrizes da cultura da paz. Na “Declaração e Programa sobre uma Cultura de Paz”, a organização define o que entende por cultura da paz

[...] é um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e modos de vida que rejeitam a violência e previnem os conflitos, atacando suas causas para resolver os problemas através do diálogo e negociação entre indivíduos, grupos e nações (ONU, 1999).

A declaração reafirma vários dos postulados estabelecidos nas declarações da UNESCO, como a educação para os direitos humanos, o respeito, a solidariedade, além de criticar as formas de discriminação, racismo, xenofobia. A educação novamente seria fundamental para a concretização desses valores. O artigo 4º estabelece que:

(...) a educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz. Neste contexto, a educação sobre os direitos humanos é de particular relevância (ONU, 1999, p. 4).

A educação para paz e a conseqüente paz nas escolas consistiria, conforme Nunes (2001, p. 15): “em aprendizagens cooperativas, em educação multicultural, em redução dos preconceitos e na criação de uma cultura de prevenção de violência”. Segundo Noletto (2004), a prevenção e resolução não-violenta dos conflitos, a resolução dos problemas via diálogo e negociação, o respeito aos direitos individuais, a consolidação de uma cultura baseada na tolerância e solidariedade são características da cultura da paz.

A “cultura da paz” configura-se, assim, como um discurso internacional, global e vários países seguiram as suas diretrizes, especialmente no que diz respeito à resolução dos conflitos na escola baseados nas práticas restaurativas e na mediação dos conflitos.

A ideia de uma cultura da paz também foi preconizada por Johan Galtung (2005). De acordo com Lopes (2013), o sociólogo norueguês foi fundamental para a criação dos estudos da paz ou ciências da paz ao romper com uma tradição que vinculava a paz com a ausência de guerra, pois a paz se caracterizava pela ausência de violência. Ao fazer essa associação, Galtung (2005) não pensava na possibilidade de existência de uma sociedade sem relação de violência, pois a paz e a violência conviviam juntas em qualquer formação social.

Mais do que definir comportamentos violentos, o sociólogo se dedicou a entender os tipos de violência na sociedade, construindo um conceito amplo de violência (LOPES, 2013), representado o que o autor denominou de triângulo da violência (GALTHUNG, 2003). A violência física é um dos vértices desse triângulo e consiste na eliminação física do outro. A violência estrutural, representada pelas diferentes formas de injustiça social e de desigualdades de todas as ordens seria o segundo tipo. Por fim, a violência cultural, ou seja, que seriam todos os aspectos da cultura usados para justificar todas as formas de violência direta e estrutural.

Segundo Galtung (2003), a cultura poderia estimular comportamentos e atitudes que possibilitariam conflitos, pois agiria como uma espécie de subconsciente coletivo que orientaria as concepções de nação, classe social, raça e gênero. Isso não significa afirmar que toda a cultura seria violenta, mas que aspectos da cultura legitimariam ações violentas.

Se existe as três formas de violência, Galtung (2005) também afirma que existem três formas de paz:

-*Paz direta*: formas de controle não violenta, as sanções positivas;

-*Paz estrutural*: refere-se à satisfação das necessidades básicas e à distribuição de bens e de serviços;

-*Paz cultural*: consiste na cooperação e consideração de todas as formas de vida;

A paz para ser instaurada, segundo o sociólogo, dependeria de vários mecanismos, dentre os quais a educação seria fundamental. A educação para a paz requerer ações destinadas à mediação dos conflitos pelo diálogo, pela equidade de tratamento em relação a todas as partes envolvidas no conflito, pela conciliação e cooperação entre as partes (GALTUNG, 2003).

Os escritos de Galtung influenciaram os programas da ONU para a paz, especialmente os desenvolvidos na década de 1990 (PUREZA, 2001). Vários programas da SEESP seguirão as recomendações da ONU e da UNESCO para a implantação da cultura da paz nas escolas, e percebemos, principalmente, que a partir do programa Escola da família - desenvolvimento de uma cultura de paz, que os discursos e as ações voltadas para a paz se tornam recorrentes e são incorporados junto aos discursos da segurança, da vulnerabilidade e do risco.

Atrair a família e a comunidade para a escola foi a primeira aposta para a concretização da cultura da paz. A resolução que estabelece as diretrizes do Programa Escola da Família:

Artigo 1º - O Programa Escola da Família tem como objetivos:

I - assegurar a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço destinado à prática da cidadania;

II - desenvolver ações sócio-educativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das comunidades, através da implementação de uma grade de atividades construída a partir de quatro eixos norteadores, quais sejam, a cultura, o esporte, a saúde e a qualificação para o trabalho;

III - fundamentar políticas positivas para a construção de uma cultura de paz, promovendo o desenvolvimento educacional integrado ao conjunto das comunidades (SÃO PAULO, 2006).

Criar espaços fora da sala de aula e da rotina escolar seria maneira de melhorar a convivência já estava presente em outros projetos da SEESP como o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária, denominado posteriormente de Parceiros do futuro. O trecho abaixo explica os objetivos da criação desses novos espaços de convivência.

Parágrafo único – Os espaços de convivência de que trata este artigo devem estimular o desenvolvimento de uma cultura voltada à organização da população local e ao trabalho coletivo em ações de prevenção à violência, em perfeita sintonia com a proposta de trabalho da unidade escolar (SÃO PAULO, 2006, p. 199).

Nesses projetos a discussão sobre a violência estava baseada na prevenção da violência mediante a aproximação entre escola e comunidade. Visando estreitar os laços de pertencimento com a comunidade, os projetos ofereciam lazer e atividades esportivas. Segundo os discursos desses programas, a convivência poderia ser melhorada e a violência reduzida se a comunidade estivesse mais próxima da escola.

No ano de 2004, a FDE publicou na série “Ideias” um volume dedicado a explicar os objetivos do programa “Escola da família”. Segundo o responsável pela implantação do programa, o programa foi criado a partir de várias pesquisas realizadas nas escolas da rede estadual, no ano 2003, com professores e pais de estudantes, em uma amostra de 152 mil familiares selecionados, dos quais 49% afirmavam se preocupar com a violência e com a segurança dos filhos (BARBOSA, 2004).

Segundo Barbosa (2004), a inovação trazida pelo Programa escola da família em relação aos anteriores era a sua expansão para a rede toda, configurando-se, assim, um projeto mais sistemático:

A ousadia estaria justamente em sair do plano micro das ações e partir para o enfrentamento das questões solicitadas pela Rede: diminuir a violência, ampliar a participação da comunidade, melhorar o convívio escolar, criar mais espaço para atividades culturais, esportivas e de lazer. Diante desse quadro, abriu-se o leque para um novo programa afinado com o conceito de qualidade educativa (BARBOSA, 2004c, p. 27).

A este respeito, a observação feita pela diretora de projetos especiais da FDE em um artigo escrito na mesma publicação:

Assim, as escolas abertas aos finais de semana são espaços privilegiados para atividades de lazer, cultura, esportes e qualificação profissional, oferecendo-lhes uma alternativa de integração e formação de vínculos. Diante da crise das relações humanas e dos conflitos sociais neste início de século, um dos principais papéis da educação é priorizar a compreensão entre as pessoas, o respeito à diversidade, a cooperação e a solidariedade como valores integradores da dignidade humana e, nessa direção, promover o desenvolvimento de uma cultura de paz. Crianças e jovens precisam aprender de modo responsável como construir o próprio desenvolvimento e o progresso da sociedade em que vivem (IANNONE, 2004, p. 21).

É interessante observar que em menos de um ano de vigência do programa, nessa mesma publicação, os frutos da experiência são comemorados. Segundo a observação feita pelo responsável pela implantação do programa:

Cidadania se aprende na escola, e para aprender não há idade. A comunidade está envolvida no processo e aprendeu que a escola é um lugar a ser preservado, um espaço de todos. Com isso, os índices de violência, pichação, roubo, invasão e depredação nas unidades diminuem mês a mês. Os resultados das pesquisas

realizadas em parceria com a Secretaria de Segurança Pública indicam que as ocorrências nas escolas estaduais diminuíram 35% de agosto de 2003 até fevereiro de 2004. A escola é lugar onde todos querem estar e usufruir da convivência saudável e de ações voltadas para a qualidade de vida (BARBOSA, 2004, p.30).

A participação da comunidade segundo esses discursos, visa desenvolver valores democráticos e de cidadania, mas as atividades oferecidas são de lazer, atividades recreativas e esportivas. Diferente das concepções dos programas da ONU, que apostam na relação democrática integradora entre escola e comunidade, o discurso da paz inicialmente adorado pela SEESP tende a ser assimilacionista. A comunidade e as famílias são chamadas para aprender a conviver, para desenvolver a autoestima, para ajudar em trabalhos voluntários, para desenvolver atividades profissionalizantes. Com exceção do trecho que destacamos acima em que se associa a participação da comunidade na proposta pedagógica da escola, os discursos não incentivam a participação da comunidade em órgãos colegiados ou mesmo no cotidiano da escola.

Assim, a comunidade é chamada para ser integrada à escola, ou seja, as ações da educação não-formal, o lazer, a cultura poderiam contribuir para a integração da comunidade que é, em princípio, desintegrada, e, como consequência, reduzir a violência. Os discursos nomeiam as comunidades como violentas e as ações desenvolvidas são direcionadas para melhorar o convívio, desenvolver identidades, controlar o tempo livre, de forma a impedir as manifestações de violência. Dessa forma, a participação da comunidade não é democrática ou colaborativa, pois a comunidade é deve ser educada, ensinada, disciplinada, controlada.

O discurso da cultura da paz e os seus enunciados de integração, de redução da vulnerabilidade, de prevenção da violência ao perseguir a paz como um ideal a ser instaurado, sem a correlação, sem a instauração de relações democráticas nas escolas, sem o incentivo da participação de órgãos colegiados, sem o estabelecimento de uma cultura de diálogo e de respeito à comunidade caem no idealismo, em uma utopia que prejudica o estabelecimento de práticas democráticas na escola. Além do que esse discurso deixa encobertas as relações de poder existentes nas escolas, desde as relações baseadas nas hierarquias entre alunos, professores, gestores e funcionários da escola.

Dito de outra maneira, os discursos sobre a paz não são acompanhados de ações democráticas que possam melhorar as relações entre os membros da comunidade escolar. A escola é a responsável por desenvolver as ações dedicadas ao desenvolvimento da paz, e depende de suas ações o estabelecimento dessa cultura.

Conforme anteriormente abordado, a Cultura de Paz é construída nas ações e interações cotidianas, envolvendo as relações consigo, com o outro e com o ambiente, caracterizando um movimento não reduzido ao combate às violências já instaladas, mas ampliado à promoção das ações pacíficas. Assumindo-se como agente de transformação social e como palco privilegiado de negociações culturais e de desenvolvimento humano, a instituição educacional pode aproximar-se ou afastar-se dos preceitos de paz e valores sociais, a depender das construções já existentes e das condições ambientais promotoras de sua transformação (SÃO PAULO, 2009a, p.51-52).

Podemos destacar também, o quanto os discursos da SEESP são contraditórios, pois a escola é uma vítima da violência externa, ela é ao mesmo tempo responsabilizada pela construção da cultura da paz e, conseqüentemente, pela violência que pode existir na meio escolar.

Nos primeiros enunciados sobre a instauração da cultura da paz, não se fala em práticas alternativas de resolução de conflitos, como a mediação de conflitos, que foi sendo progressivamente incorporada aos discursos da cultura da paz. É interessante observarmos a mudança nos enunciados sobre os objetivos do Projeto Comunidade Presente. Em 2008, o projeto era definido da seguinte maneira:

Na rede estadual de ensino desde 1998, este projeto tem como objetivo fortalecer as Diretorias de Ensino e as Oficinas Pedagógicas das escolas da rede pública estadual de São Paulo na busca por estratégias voltadas para a reversão de situações de conflito e violência (SÃO PAULO, 2008, p. 96).

Já no ano de 2016 o projeto enfatiza a mediação dos conflitos:

Na rede estadual de ensino desde 1998, o Programa Comunidade Presente tem como objetivo capacitar educadores e fornecer instrumentos para as escolas públicas paulistas promoverem a mediação de conflitos em situações de violência nas escolas, garantindo uma boa convivência e a integração com a comunidade (SÃO PAULO, 2016).

A questão da integração da comunidade permanece nos enunciados, a concepção da mediação dos conflitos passa a ser outro elemento do discurso da violência e novas ações são colocadas em prática por meio de concepções da justiça restaurativa.

#### **4.7. Discursos instituídos nas práticas restaurativas e nas mediações de conflitos**

O ideal da cultura da paz nas escolas passa também pelo princípio da resolução não violenta dos conflitos, por meio de práticas restaurativas e de mediações de conflito. Segundo Nunes (2011), as práticas restaurativas abrangem diálogos, negociações e reuniões restaurativas (mediação ou círculo restaurativos) que tem por objetivo fazer com que os

envolvidos nos conflitos reflitam sobre o ato e as consequências para a vida deles. Segundo o autor, ao invés de culpar e punir, a prática aposta na resolução dos conflitos pela cultura do diálogo, do respeito mútuo e da paz.

As práticas restaurativas são inspiradas na declaração e no programa sobre a cultura da paz, ambos estabelecidos pela ONU, que afirmam a necessidade de uma justiça restaurativa. Esses princípios foram discutidos pela primeira vez na SEESP no Programa Justiça e Educação e foram concretizados no projeto piloto que se chamou “Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania”.

Este projeto piloto, implementado pela SEESP nos anos de 2005 e 2006, contou com a parceria do poder judiciário e o apoio do governo federal. O objetivo do projeto era mediar as situações de conflito baseados nos princípios da justiça restaurativa, como uma forma de substituição das formas tradicionais de punição. Por meio do diálogo, as práticas restaurativas apostavam no restabelecimento da ordem “quebrada” pelo conflito, mediante a responsabilização de cada parte envolvida nos atos que levaram a esses conflitos (SÃO PAULO, 2007). Em um material produzido posteriormente, com o mesmo nome do programa, encontramos os registros das experiências do projeto bem como a discussão sobre os princípios da justiça restaurativa.

Essa tendência evolutiva, que enfatiza os valores e lhes dá relevância cada vez maior que às leis, indica que a atividade valorativa do juiz possa vir a ser progressivamente substituída pela contribuição das próprias pessoas envolvidas no conflito, cuja visão dos fatos e cujos valores certamente serão sempre mais condizentes e adequados à própria realidade (SÃO PAULO, 2007, p. 12).

A SEESP justificou a importância do programa afirmando que a parceria com a Justiça seria uma forma produtiva de enfrentar a violência do jovem.

Acreditando que a violência é um fenômeno que decorre não apenas de fatores estruturais de ordem socioeconômica, mas também de determinantes culturais e psicossociais, a SEE-SP vem buscando formas de apoiar as escolas para que elas possam transformar-se em espaços democráticos de construção de uma cultura da não-violência e de uma educação para a sustentabilidade. A parceria entre a Justiça e a Educação pode contribuir na realização dessa meta, desfazendo a associação entre jovens e violência, e capacitando atores sociais na escola e comunidade para lidar de forma produtiva com situações de conflito envolvendo alunos, educadores e membros da comunidade (SÃO PAULO, 2007, p. 16).

No projeto piloto, a mediação dos conflitos não seria feita por juízes, mas por pessoas da comunidade treinadas para mediar as situações. Com o “Sistema de Proteção Escolar”, o professor mediador será o responsável por levar esses princípios para as escolas.

É interessante observar que progressivamente a SEESP, acrescenta junto ao discurso da violência a ideia de que no espaço escolar há conflitos que quando não regulados podem se transformar em violência. De certa forma, a SEESP, ao considerar a necessidade de ações mais concretas para o estabelecimento da cultura da paz, acaba atribuindo ao professor mediador toda a responsabilidade em resolver os conflitos, em detrimento do trabalho coletivo com toda a equipe escolar. O PMEC nos enunciados parece ser uma espécie de “faz tudo”, pois são atribuídas as funções de mediação do conflito, de integração com a comunidade, de desenvolvimento de atividades pedagógicas, de perceber a situação de vulnerabilidade e de risco que o aluno possa estar vivendo.

Os discursos das práticas restaurativas, ao mesmo tempo em que trazem para as escolas uma nova perspectiva para a resolução dos conflitos, trazem também procedimentos oriundos do judiciário em detrimento das apostas no trabalho pedagógico colaboram para o que alguns autores chamam de judicialização das práticas educativas.

Segundo Chrisprino e Chrispino (2008), o fenômeno da judicialização ocorre quando os membros da comunidade escolar não conseguem resolver os seus próprios problemas, precisando da ajuda da justiça. Para os pesquisadores, poder judiciário está presente em diferentes instituições da sociedade, e não é apenas um problema das escolas. A reivindicação crescente por direitos não atendidos faz com que a procura do judiciário seja crescente, especialmente em ambiente em que ocorre o desrespeito ou o desconhecimento de direitos, como pode vir a ocorrer na escola, quando o ECA e a LDB não são respeitadas. O problema para os autores é o envolvimento crescente do judiciário na resolução ou mediação de conflitos que deveriam ser feitos por professores e gestores. Essa interferência faz com que a escola e o próprio sistema educacional perca sua autonomia para resolver os seus problemas e a sua capacidade de entender e aprender com os conflitos. A judicialização, segundo os autores, é um sinal de que as decisões estão fugindo do controle dos educadores, e se faz necessário refletir e propor práticas que interrompam esse processo.

Observamos que os discursos da SEESP corroboram o afirmado acima. A presença da justiça como uma parceira para a resolução dos conflitos, associado a falta de discussão envolvendo estudantes e membros da equipe escolar são indicativos de que a judicialização tende a se intensificar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou entender os discursos da SEESP sobre a violência e verificar o que os diferentes programas propõem por ações de combate e prevenção. Duas indagações orientaram a nossa investigação: Por que tantos programas destinados a prevenção da violência? O que estes programas entendem por violência e quais são as suas concepções de escola, juventude e sociedade? Como hipótese de pesquisa, acreditávamos que encontraríamos visões muito diferentes de sociedade, juventude e escola em cada programa.

A partir destas questões iniciais, buscamos um aporte teórico que nos possibilitasse entender como os discursos dos programas constroem a violência como um problema que exige solução. Optamos pelo referencial teórico foucaultiano sobre os discursos. A concepção foucaultiana de discurso nos levou a tentativa de construção das unidades em meio a dispersão dos enunciados sobre a violência. Conforme vimos, o enunciado não é qualquer coisa dita ou falada, mas aqueles que produzem sentido em uma rede discursiva. Assim, a análise de um enunciado não pode ser descritiva, mas deve demarcar as suas funções e regularidades em um contexto histórico. Todo enunciado estabelece um jogo de relações com os outros enunciados, seja em relação de complementaridade ou mesmo de negação.

Como sugere Veyne (2011), analisar o discurso de uma época significa entender um processo histórico em sua nudez. Quando descrevemos o discurso da SEESP sobre a violência e as ações propostas para prevenção, muito mais do que entender a relação entre violência e escola ou os efeitos de sentido produzidos por um discurso que afirma constantemente que a escola é um lugar de violência, podemos entender, não só as concepções da SEESP sobre a violência, mas o próprio discurso oficial sobre a educação e as concepções de sociedade neles presentes. O nosso objetivo não foi problematizar o discurso sobre a violência no quadro de desenvolvimento das políticas educacionais da SEESP como já afirmamos anteriormente. Contudo, não podemos deixar de fazer referência a algumas dessas políticas, pois elas têm relação direta com o desenvolvimento de determinadas ações de prevenção da violência.

As reformas na educação que ocorreram na década de 1990 foram marcadas pelas demandas por democratização, participação popular e autonomia das escolas, resultando, assim, em novos modelos de gestão da política local (OLIVEIRA, 2011). A LDB delegou mais responsabilidades para as instituições educacionais e aos seus responsáveis, estimulando a participação da comunidade, o acompanhamento dos alunos e o desenvolvimento do projeto político pedagógico (FERREIRA, 2009). A descentralização, a flexibilização e as

experiências de gestão em níveis locais contribuíram para fortalecer o ideal de democracia participativa (OLIVEIRA, 2011).

Tais reformas acompanharam as transformações no papel do Estado que deixou de ser o motor do desenvolvimento para fazer às vezes de facilitador e regulador das políticas públicas (FERREIRA, 2009). Nesse contexto emerge a figura do estado gerencialista, que transfere a prestação de serviços sociais para diferentes instituições e mantém a sua capacidade de regulação (FERREIRA, 2009). A descentralização, a racionalidade e a busca pela qualidade de ensino (RAMOS, 2016) marcaram as ações da SEESP ao longo das últimas décadas. Além disso, as parcerias com as instituições privadas estarão presentes em várias de suas ações.

Os programas destinados à prevenção da violência se desenvolvem nesse contexto de reforma do Estado e de maiores demandas pela democracia participativa. A aproximação entre escola e comunidade, em princípio, seria uma das formas de estreitar os laços sociais e aumentar as formas de participação. Vimos, no entanto, que essa aproximação tão frequente nos discursos da violência relacionava-se mais com um discurso de assimilação da comunidade do que um discurso democrático. Não se estabelece ações capazes de criar condições para o desenvolvimento de uma cultura participativa. Em um contexto de desenvolvimento de uma gestão democrática, o Conselho Escolar, por exemplo, por ter o envolvimento direto com a realidade escolar, poderia contribuir com o trato das situações de violência e de indisciplina (LUIZ, Et. al., 2016). Não observamos nos discursos soluções voltadas para a gestão democrática dos conflitos e da violência, embora nos discursos a democracia e a cidadania são sempre apontadas como um ideal que se quer conquistar e que a violência pode impedir.

Assim, as ações da SEESP estão longe de se pautar em princípios democráticos, além do discurso assimilacionista da comunidade, do não incentivo ao desenvolvimento de relações democráticas com os órgãos colegiados, a escola é vítima da violência que está fora de seus muros, cabe ao Estado proteger as escolas, exercendo, assim, a função de tutela das escolas ou mesmo transferir para outras instituições as suas responsabilidades, tal como para a sociedade e para as instituições privadas.

Nos discursos não se problematiza a possibilidade da escola ser também responsável por atos de violência em seu cotidiano. A vitimização da escola contribui para que não sejam discutidas ações educativas, para que não se responsabilize as próprias ações dos professores, dos gestores, da estrutura organizacional da SEESP. Além disso, esse discurso não faz referência aos próprios saberes pedagógicos.

Quando os discursos se referem à violência na escola, fala-se em *bullying*, que é uma forma de violência entre estudantes. Além disso, os jovens são sempre subjetivados pelos discursos como vulneráveis, sempre em condições de risco e como potenciais agentes da violência. Atividades recreativas, esportivas, profissionais são constantemente propostas como formas de “tirar” o jovem dessa condição e não se discute outras maneiras de reverter à situação de fragilidade dos vínculos sociais.

A violência nas escolas tem causas complexas e, ao longo de quase três décadas a SEESP propôs diferentes soluções e abordou o problema de diferentes formas. Mas o que chama atenção nesses discursos é que muitas vezes eles compartilham de concepções comuns sobre a violência, sobre o jovem e sobre a sociedade, apesar de propor ações bem diferentes. Vemos, então, se somar, enunciados que constroem o jovem vulnerável e em risco constante, enunciados que fazem da escola um lugar a ser protegido da violência presente em sua comunidade, discursos que delegam para outras instituições a resolução de problemas que deveriam ser resolvidos pelo Estado. Esses enunciados estabelecem diálogos com os discursos da saúde pública, da segurança e com o sistema judiciário.

Esses discursos coexistem porque eles estão dentro da mesma formação discursiva ou dentro do mesmo regime de verdade de uma época, e vão reproduzir as regras do que pode ser dito e o que deve ser excluído. Esses discursos não se centram em alternativas educativas porque os discursos não se destinam a pensar nas violências que podem surgir das próprias práticas educativas, das interações entre os membros da escola, da violência dirigida ao professor ou produzida pelo professor. Esses discursos não negam a violência institucional, mas também não a abordam. Os discursos oficiais não falam sobre si.

Os discursos sobre a violência vão de um extremo ao outro. De enunciados que evocam a necessidade de melhorar a convivência, passando pelos discursos de proteção e de segurança, de controle das condutas e de associação do jovem com a violência, os discursos se somam, se repetem, se complementam e também se excluem. A recorrência dos mesmos discursos em práticas tão diferentes é possível porque eles estão em um mesmo dispositivo de poder, que subjetiva o jovem como vulnerável e em risco, que exclui os saberes pedagógicos e recusa a participação de todos aqueles que estão envolvidos no cotidiano escolar, e delega para outras instituições a resolução que deveria ser feita com a participação da comunidade escolar.

A necessidade constante de associar a escola com a violência, além de produzir a escola como um local de violência, revela a ineficácia do poder público em propor de fato, políticas que tenham positivo efeito no cotidiano da escola.

Na concepção que adotamos de discurso, não há separação entre as ideias das práticas, para entender os discursos de uma época, se faz necessário olhar para o que as pessoas diziam e faziam na prática. Foi esse o caminho percorrido para entender os discursos sobre a violência e as ações propostas pela SEESP. Analisamos os discursos e percebemos que eles não falam de si, não falam das práticas educativas, e não discutem os inúmeros problemas que atravessam a escola. Ou, ainda, os discursos não falam de si, não só porque são os discursos oficiais, mas talvez porque a violência seja, não só nos textos oficiais da educação, mas no próprio discurso oficial do Estado, um problema de segurança pública e não de políticas educativas ou de políticas sociais.

Ao analisar os discursos da SEESP sobre a violência, percebemos que além da parceria com a Secretária da Segurança Pública, o Estado estabeleceu progressivamente parcerias com o poder judiciário. Assim, se faz necessário que mais pesquisas abordem essa questão buscando verificar se a judicialização das relações escolares representa a impotência da escola em resolver os seus conflitos.

Fazem-se necessárias também mais pesquisas direcionadas ao estudo da execução desses programas. Segundo Oliveira (2011), o contexto de reforma do estado com descentralização das suas ações e o aumento da participação em nível local, exige mais estudos dedicados a fase de implementação de uma política pública em educação, já que são poucos os estudos nessa vertente.

Atualmente, assistimos ao “desmonte” do sistema de proteção escolar, pois além da proibição dos manuais, a SEESP no final de 2016 por meio da Resolução SE 74, de 27-12-2016, suspendeu a recondução dos professores mediadores. A justificativa segundo alguns órgãos da imprensa é que os professores mediadores teriam que voltar às funções devido à falta de professores na rede estadual. A SEESP ainda não fez nenhum comunicado oficial a respeito. É importante destacar que nos últimos anos devido a questões orçamentárias, vários programas da SEESP tiveram as suas ações ou vetadas ou restringidas. Não sabemos ainda como ficará a continuidade dos professores mediadores ou mesmo a concepção de justiça restaurativa nas escolas. Mas, novamente percebemos a descontinuidade de um programa, sem avaliação dos seus resultados pela SEESP, e sem a comunicação a comunidade escolar sobre o seu fim.

A SEESP, desde a ascensão do novo secretário da educação, José Renato Nalini, no final do ano de 2015, propôs algumas iniciativas para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas, como o incentivo a formação dos grêmios escolares. Não sabemos se essa “nova”

diretriz terá impacto nos programas de gestão de conflitos e de violência, mas a extinção do cargo de mediador sinaliza que outras políticas podem surgir.

### Referências Bibliográficas:

ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação n. 5-6, mai./dez., 1997

ABRAMOVAY, M. (coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação, 2005.

ARAUJO, C. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. **Educ Pesq** [online]. 2001, vol.27, n.1, pp.141-160. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100010>

AYRES, J. R. de C. M. O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser: a vulnerabilidade como eixo de avaliação de ações preventivas do abuso de drogas, DST e aids entre crianças e adolescentes. **Idéias**: FDE, São Paulo, n. 29, p. 15-24,1996. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_29\\_p015-024\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_29_p015-024_c.pdf)

BARBOSA, P.A.P. A escola da cidadania. IN: SÃO PAULO ESTADO – Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o desenvolvimento da educação. **Escola da família**, Organização (et AL) de Adriano de Costa: São Paulo: FDE: 2004, Série Ideias, nº32.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOAS, C.T.V. **Para ler Foucault**. Imprensa Universitária da UFOP:1993

BOURDIEU, P.**Dominação Masculina**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.  
 \_\_\_\_\_ . **Meditações pasquais**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.  
 \_\_\_\_\_ . **Escritos de Educação**. 9ª Ed.Petrópolis, Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A **reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. (trd) Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **Esboço da teoria prática**: IN: ORTIZ, R.(Org): Pierre Bourdieu: uma sociologia. São Paulo, Ática, 1983.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, S. R: Editora da UNICAMP, 1996.

BRASIL. (MINISTÉRIO DA SAÚDE). **Saúde e Prevenção nas Escolas: diretrizes para implementação do projeto**. Série Manuais, nº 77. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2015.

CASTELLS, M. Para o Estado Rede: globalização econômica e instituições políticas na era da informática. In: Bresser Pereira, Sola & Wilhem (Org.) **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, jan./mar. 2007.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R.S.P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.16, n.58, p.9-30, jan./mar. 2008.

COURTINE, J.J. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Petrópolis, RJ: 2013.

COSTA, M.R. A violência urbana é particularidade da sociedade brasileira. **São Paulo em perspectiva**, 13(4) 1999

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político In: DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (Orgs.) **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

DEBARBIEUX, E., BLAYA, C.(Orgs.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2013

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. IN: **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, vol.3, 1998, p.27-33

\_\_\_\_\_.A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.119, p.29-45, jun 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/cp/n\\_119/n119a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n_119/n119a02.pdf).

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: vol. 34, n.123, 2004, p.539-555. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>

DELEUZE, G. **Conversações. 1972-1990**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **O mistério de Ariana**. Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/48275693/O-que-e-um-dispositivo-Gilles-Deleuze>

FERREIRA, E.B.Políticas educativas no Brasil em tempos de crise. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D.A (Org): **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

FISCHER, R. M. B.. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cad. Pesqui. [online]**. 2001, n.114, pp.197-223. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>.

\_\_\_\_\_.Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, M. Verdade e subjectividade. **Revista de Comunicação e linguagem**. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro, PUC, 2002

\_\_\_\_\_. “Poder e Saber”. IN **Ditos e escritos IV - Estratégia, saber e Poder**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2006

\_\_\_\_\_. “Verdade e o poder”. In: **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006a

\_\_\_\_\_. “Nietzsche, a genealogia e a história”. IN: **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006b

\_\_\_\_\_. “Sobre a história da sexualidade”. IN: **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006c

\_\_\_\_\_. “O nascimento do hospital”. IN: **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006d

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

FRANCESCHINI, B. Et.al. Formações discursivas sobre a violência contra a mulher. IN: Org: MELO, S; FERNANDES, C.A. **Violência e seus paradoxos. Práticas discursivas pelas lentes de Michel Foucault**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

GALTUNG, J. **Violencia Cultural**. Documentos de trabajo Gernika Gogoratz, diciembre, nº14, 2003.

\_\_\_\_\_. Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 71, Junho 2005: 63-7

\_\_\_\_\_. La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. **Revista de Paz y Conflictos**, Nº 7 | 2014, p. 9-18

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

\_\_\_\_\_. As transformações da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

GIDDENS, BECK & LASH, **Modernização reflexiva**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

GUIMARÃES, A. Escola: espaço de violência e indisciplina. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/guima.html>. Acesso: 18/06/2016

GUIMARÃES, E; PAULA, V. Cotidiano escolar e violência. IN: Zaluar, Alba (org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do tatu/ Cortez, 1992

GONÇALVES, L. A. O; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, mar 2002.

GREGOLIN, M.R . **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. Alfa, São Paulo, 39: 13-21,1995

\_\_\_\_\_. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2006. 2 edição.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidades. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, vol.11, p.11-25, 2007

HALL, S. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

IANNONE, L. R. Por uma escola cidadã, democrática e inclusiva. IN: SÃO PAULO ESTADO – Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o desenvolvimento da educação. **Escola da família**, Organização (et AL) de Adriano de Costa: São Paulo: FDE: 2004b, Série Ideias, nº32.

LOPES, F.T.P. Os conceitos de paz e violência cultural: Contribuições e limites da obra de Johan Galtung para a análise de conflitos violentos. **Athenea Digital - 13(2): 169-177 (julio 2013) -ARTÍCULOS-**

LUIZ, M.C.; VERGNA, A.C.G., LIMA, A. Conselhos escolares, indisciplina, violência: contextualizando discursos e procedimentos na escola. IN: LUIZ, M.C. (Org): **Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola**. São Carlos: EdFSCar, 2016.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências da análise do discurso**. Campinas, Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3a edição, 1997.

MICHAUD, I. **A violência**. Tradução: L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M.C.S. A violência social sob a perspectiva da saúde pública'. 1994 **Cadernos de Saúde Pública**, nº 10, pp. 7-18. Suplemento 1.

NOLETO, M.J. A construção da cultura de paz. IN: SÃO PAULO ESTADO – Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o desenvolvimento da educação. **Escola da família**, Organização (et AL) de Adriano de Costa: São Paulo: FDE: 2004b, Série Ideias, nº32.

NUNES, O. **Como Restaurar a Paz nas Escolas: um guia para educadores**. São Paulo, Editora Contexto, 2011.

OLIVEIRA, D. A. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica IN: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M. C. (Org.). **Políticas públicas e Educação: regulação e conhecimento**. 1. ed. Belo Horizonte, Fino traço Editora, 2011. v. 1. 288

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PINO, A. Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**. Campinas v.28 n. 100, Edição Especial, p.763-785 out., 2007

PUREZA, M.P. O desafio crítico dos estudos para a paz. **Relações Internacionais** dezembro: 2011 32 [ pp. 005-022 ]

RAMOS, G.P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016

RATTO, A.L.S. **Livros de ocorrência: (In)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos, Caraluz, 2005.

RISCAL, S. A.; LIBANORI, G.. A Constituição das unidades escolares como executoras das políticas públicas por meio de parcerias entre Estado e Organizações sociais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, p. 45-60, 2013.

SALLES, M.F. ; SILVA, J.M.A. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPe**. Disponível: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1768/1643>

SANFELICE, J.L. A política educacional do Estado de São Paulo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730/742>

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução Conjunta SE/SSP Nº 201, DE 5 DE SETEMBRO DE 1990**. Disciplina o desenvolvimento do Programa de Vigilância Comunitária Escolar. São Paulo: SEE, SSP. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/201\\_1990.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/201_1990.htm)

SÃO PAULO (ESTADO) **Decreto nº 41.552, de 15 de janeiro de 1997** Altera o Programa de Segurança Escolar instituído pelo Decreto Nº 28.642, de 3 de agosto de 1988. Disponível em: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/172001/decreto-41552-97>

SÃO PAULO (ESTADO). **Projeto Comunidade Presente: falando com a comunidade**. São Paulo: SEE/FDE, 1998.

SÃO PAULO (ESTADO). **LEI Nº 10.312**, Institui Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas escolas da rede pública de ensino e dá outras providências, 1999.

SÃO PAULO (ESTADO). **Nº 44.166, Regulamenta a Lei nº 10.312, de 12 de maio de 1999**, que institui o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo, 1999b

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto nº 48.781**. Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Casa Civil/Assessoria Técnica, 2004a

SÃO PAULO ESTADO – Secretaria de Estado da Educação. **Fundação para o desenvolvimento da educação. Escola da família**, Organização (et AL) de Adriano de Costa: São Paulo: FDE: 2004b, Série Ideias, nº32.

SÃO PAULO ESTADO -**RESOLUÇÃO SE Nº 82**. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo - e dá providências correlatas, 2006.

SÃO PAULO (ESTADO). **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania**. São Paulo: CECIP, 2007

SÃO PAULO. (ESTADO). **Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania**. São Paulo: FDE, 2009a.

SÃO PAULO. (ESTADO). **Normas Gerais de Conduta Escolar**. São Paulo: FDE, 2009b.

SÃO PAULO (ESTADO) **Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina**: sugestões de atividades preventivas para HTPC e sala de aula / Fundação para o Desenvolvimento da Educação. - São Paulo, FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2009c.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE nº 19**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2010a. Disponível em:

[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19\\_10.HTM?Time=23/11/2016%2013:11:40](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=23/11/2016%2013:11:40)

SÃO PAULO. (ESTADO). 1º Encontro sobre Mediação Escolar e Comunitária em Junho 2010. São Paulo: SEE, 2010b.

<http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/Sistema%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20-20Beatriz%20Graeff%20e%20Felipe%20Angeli.pdf>

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE nº 01**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2011.

SÃO PAULO (ESTADO). **Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina**: sugestões de atividades preventivas para HTPC e sala de aula / Fundação para o Desenvolvimento da Educação. - São Paulo, FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2012.

SÃO PAULO (ESTADO). **Sobre o Sistema de Proteção Escolar**. Educação-Núcleo de Vídeo SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v23hpzzY840>

SÃO PAULO (ESTADO). **Projetos Comunidade Presente. FDE**. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=184>. Acesso: 10/09/2016

SCOTUZZI, C. A; Adam, J.M. **O professor mediador no contexto da prevenção de violência em ambiente escolar**. Curitiba, Editora CRV, 2016.

SIMMEL, G. A Metrópole e a Vida Mental. In: **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001

\_\_\_\_\_. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, 104, 1998.

SPOSITO, M, P.; CARRANO, P.C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** n.24, set./dez., 2003.

SOUZA, A.P. A Racionalidade Econômica na política Educacional em São Paulo. **Pro-Posições**- vol. 13, N. 1 (37)- Jan/abr. 2002

TAVARES DOS SANTOS, J. V. A violência como dispositivo de excesso de poder. In: **Revista Sociedade & Estado**. Brasília, UnB, v. 10, n. 2, julho-dezembro 1995, p. 281-298;

\_\_\_\_\_. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001

\_\_\_\_\_. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da "modernidade tardia. **São Paulo Perspec.** V,18, no.1 São Paulo Jan./Mar. 2004

VEYNE, P. Foucault revoluciona a história In: \_\_\_\_\_. **Como se escreve a história**. Brasília: Edunb, 1982, p.151-181

\_\_\_\_\_. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2016.

\_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação em tempos do Império. IN: RAGO, M.;VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.13-38.

VEIGA-NETO, A.;SARAIVA, K.S. Educar como arte de governar. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, 2011. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 22 out. 2014.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Tempo Social Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, 9(1): 5-41, maio de 1997.

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo Perspec.** vol.13 no.3 São Paulo July/Sept. 1999

\_\_\_\_\_. Violência Extra e Intra Muros, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.16, n. 45 2001, p. 145-164.

ZALUAR, A E LEAL, M. C. ZALUAR, Alba, Exclusão social e violência. In: Zaluar, Alba (org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do tatu/ Cortez,1992