



GT13 - Educação Fundamental – Trabalho 1116

PROGRAMAS SOBRE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA

Maria Cecília Luiz – UFSCar

Nádia Perez Pino – UFSCar

Resumo

Este estudo nos permitiu analisar os discursos de Programas sobre prevenção de violências na escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP. Foi feito um levantamento dos diferentes materiais e textos oficiais destinados a cada programa, por meio de pesquisa documental. Fundamentamos a análise dos discursos, segundo o método arqueológico e genealógico de Michel Foucault. Foram identificados, nos vários programas e seus enunciados, discursos muito semelhantes sobre violências, contudo, apresentavam propostas de ações que não possuíam diálogo entre si. Os enunciados retrataram uma escola vitimizada pela violência externa e, assim, as ações destinadas à prevenção eram sempre focadas para soluções a serem realizadas fora de seus espaços, especialmente ao estabelecer parcerias com órgãos da Secretaria da Segurança Pública e poder judiciário. Concluiu-se que as atividades educativas referentes à precaução e ao controle da violência tinham pouca perspectiva pedagógica, isto é, de algo que se aprende dentro da escola. Constatamos também que, progressivamente, a SEESP está abdicando do discurso de “combate” a violência, em favor da mediação de conflitos.

Palavras-chave: Violência escolar; Programas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Análise do discurso segundo Foucault.

Introdução

Este estudo nos permitiu analisar os discursos de Programas sobre prevenção de violências na escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP. Foi feito um levantamento dos diferentes materiais e textos oficiais destinados a cada programa, por meio de pesquisa documental. Fundamentamos a análise dos discursos, segundo o método arqueológico e genealógico de Michel Foucault. Buscamos entender quais eram as recomendações propostas pela SEESP, verificar como o fenômeno era abordado e quais eram as concepções norteadoras sobre violências na escola.

O objeto desta investigação foi à violência, e defini-la não foi tarefa fácil, visto que os seus diferentes tipos, mudanças na percepção ao longo da história nos impedem de uma definição consensual. Além disso, as novas 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 (PINO, 2007). Sua naturalização, como um fenômeno presente em todas as sociedades e em distintas épocas, além de ser associada como parte da natureza humana, também, trazem dificuldades para sua compreensão. Entendemos que 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. Nesse sentido, não cabe definir previamente o que é violência, mas buscar o entendimento de como se formaram as definições em torno desse fenômeno.

Debarbieux (2001, 2002) alerta sobre os problemas epistemológicos em torno da definição de violência e as implicações para a pesquisa empírica. Segundo o autor (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 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.

Para Debarbieux (2001, 2002), o conceito deve ser “amplo”, pois permite agregar tanto a variedade das situações de violência encontradas na escola quanto a percepção das vítimas sobre as violências que sofreram. Segundo o autor, 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 nomenclatura 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).

Considerar a amplitude do conceito de violência implica em reconhecer, também, a complexidade envolta da nomeação de atos violentos. 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 incivildade podem ser interpretados de diferentes formas pelos grupos sociais. Na investigação 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 forma de reação do jovem excluído pela escola e descrente das possibilidades de ascensão social que a instituição 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 as percepções e os discursos sobre violência que circulam em uma sociedade e como esses discursos se relacionam com as relações de poder. Por isso a importância de entender quais são as condições históricas, culturais e sociais que permitem a circulação desses discursos sobre a violência. A este respeito 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 e pelas negociações dos significados, o que podemos nomear como violência nas escolas? Podemos falar de violência na escola ou seria mais adequado falar em violências para abranger as variedades e os tipos de violências escolares?

Para Charlott (2002), existem diferenças entre violência, transgressão e incivildade. A violência compreende atos de ameaças ou ataque que desrespeitam as leis constituídas. Já a transgressão constitui-se em um comportamento contrário às normas, como não realizar as atividades ou não se adequar às normas disciplinares. Por fim, a incivildade significa contrariar as regras de boa convivência, e não as leis ou o regimento escolar. Os “palavrões” e as palavras ofensivas são exemplos de incivildade.

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

Segundo Dubet (2003), o conhecimento sobre os mecanismos de exclusão da escola e o seu comprometimento com a conservação das estruturas sociais, redimensionou todo o campo de pesquisa na área. Até então, as investigações estavam voltadas para a questão da igualdade dos alunos mais pobres, isto é, para discussão da integração de estudantes que sofrem com problemas decorrentes da exclusão social. A preocupação desses estudos estava centrada nos “discentes mais difíceis”, geralmente situados em bairros populares. As discussões sobre a perda da função socializadora da escola, ajudou a somar os trabalhos preocupados com as condutas violentas de professores e de alunos. Para o autor (2003), a violência nas escolas refletia um quadro maior de perda da legitimidade da instituição escolar, de descrença nas possibilidades de ascensão social propiciadas pelo sucesso da formação e/ou fracasso escolar.

Para Sposito (1998), a perda da capacidade socializadora da unidade escolar, as promessas incertas de um futuro melhor propiciado por uma boa formação, a falta de referências positivas na vida escolar acaba fazendo da violência o aspecto mais visível de recusa do conjunto de valores adultos transmitidos pela escola. A indiferença e o retraimento, também são expressões da perda da função socializadora, já que os estudantes estão na escola, mas permanecem indiferentes a sua ação.

Abramovay (2005) discute as tensões entre as expectativas de estudantes e do sistema escolar, ou a falta de diálogo entre jovens e adultos, e principalmente, o desinteresse da escola pelas condições de vida e pela cultura dos adolescentes são fontes de conflito e de violência. Segundo a autora (2005), a escola e seus educadores desconsideram as diversidades culturais e as desigualdades sociais de seus alunos, tratando-os como se fosse um único grupo, e homogêneo. Desta forma, acabam por estigmatizar os jovens com rótulos de desinteressados, apáticos, vulneráveis, sem oportunidades. O descompasso entre a cultura escolar – com suas normas e regras – seus recursos didáticos, suas formas de convivência e a questionável qualidade na educação são fontes inesgotáveis de conflitos nas escolas.

Procedimentos metodológicos e resultados do estudo

Como já dissemos, para entender os discursos sobre as violências, analisamos os textos oficiais, os materiais produzidos para cada programa da SEESP e suas legislações. Utilizamos como critério tanto os programas diretamente relacionados à prevenção e ao combate à violência como aqueles que a abordam de forma secundária. Além disso, alguns programas, que não existem mais, foram analisados devido aos seus princípios presentes em programas atuais. Percebemos que 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 sua prevenção quanto a sua proteção.

Também constatamos que 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 o distanciavam dos seus objetivos iniciais de prevenção à violência, como o programa Comunidade Presente. Nem todas as ações da SEESP relacionadas à prevenção a violência estavam enquadradas em um programa especial como, por exemplo, as ações educativas relacionadas ao *bullying*. Destacamos, também, alguns programas que foram implementados e ainda permanecem na ativa, como: “Prevenção também se ensina”, “Comunidade presente”, “Escola da família” e “Sistema de proteção escolar”.

Buscamos entender os discursos dos Programas sobre a violência como um acontecimento discursivo, marcado por suas especificidades e por sua emergência em um contexto histórico específico. Para a realização da pesquisa, delimitamos o *corpus* discursivo a ser pesquisado, isto é, optamos, primeiramente, pelos discursos presentes nos programas vigentes e por aqueles que – apesar de serem descontinuados pela SEESP, tinham os seus princípios ainda presentes. Esclarecemos que não havia pretensão de analisar os programas em si, o seu desenvolvimento ou os resultados do ponto de vista das políticas educacionais. Outro ponto foi o recorte histórico, selecionamos os programas que surgiram no contexto da redemocratização, em fins da década de 1980.

Após os levantamentos, surgiram algumas indagações, como: por que se fala tanto de violência em diferentes programas da SEESP? Como os discursos definem a violência e como são concebidos? Como esses discursos controlam as relações desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar?

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). Neste sentido, 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). Descrever um enunciado é analisar as suas condições de existência, o contexto histórico, a posição dos seus elementos. É uma análise pautada naquilo que foi “dito”, e que se mantém fora de qualquer interpretação.

Evidenciamos vários discursos e seus enunciados, mas para este texto, relatamos apenas três grandes categorias de análise, discorreremos a seguir.

Discursos de uma escola vitimizada pela violência

A primeira categoria de análise sobre a violência e os discursos da SEESP estava distinguida pela heterogeneidade. Mesmo com a repetição de enunciados, o diálogo entre os diferentes campos discursivos marcaram 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 dialogaram em uma relação de complementaridade ou de exclusão. Os enunciados vindos da área da saúde estavam presentes em vários programas da SEESP. Essa abordagem não chega a excluir as concepções que enfatizam os aspectos sociais e culturais da violência, porém são predominantes.

A construção da violência se constitui por tipologias e categorizações, por isso é definida como um fenômeno amplo, complexo, que atinge o indivíduo ou um conjunto de indivíduos. Apesar desses enunciados afirmarem a amplitude do fenômeno, as tipologias são pautadas em binarismos o que dificulta sua definição. Destacamos o trecho abaixo para que possamos problematizar mais 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).

As definições e tipologias dominantes nesses discursos são da Organização Mundial de Saúde (OMS) ou a UNESCO, estas consistem em um relatório publicado pela organização no ano de 2002. Nesse relatório, a violência é abordada como um

problema global de saúde pública, a espera de intervenção por parte dos órgãos públicos. A OMS (2002) advoga para si o papel de prevenir riscos e buscar soluções para a violência. Para Minayo (1994), a violência se torna um assunto de saúde pública não por ser um problema específico da saúde, mas por afetá-la ou, ameaçar a vida, produzir sequelas, doenças, traumas etc. 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).

No enunciado abaixo percebemos que existe a variabilidade do conceito, mas não se discute o que ela significa, reiterando as dicotomias comuns entre violência física e 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).

Segundo Debarbieux (2002), uma perspectiva ampla de violência, além de expor a sua variabilidade, considera as percepções das vítimas. Nesses discursos, o fenômeno 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 ela seria. 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, 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 irreversíveis em um indivíduo, de qualquer idade, antes saudável [...] (SÃO PAULO, 2009c, p. 25).

A culpabilidade do Estado é amenizada quando reporta ao discurso de que a violência ocorre no mundo todo, e essa ausência de paz preocupa a todos os países. Além disso, quando a exclusão socioeconômica ou o racismo são nomeados também como formas de violência, o discurso faz referência a um problema que está nas estruturas da sociedade e que exige soluções em longo prazo. Segundo Galtung (2005), a violência estrutural, ou seja, aquela decorrente dos mecanismos de injustiça social, sempre é discutida em um contexto de amenização das responsabilidades do Estado.

A comunidade, a família e as diferentes instituições são agentes da violência. Os enunciados ampliam os locais de suas manifestações, o que nos faz pensar no conceito de “microviolências” que atravessam todo o espaço social, segundo 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. Esses enunciados, de forma recorrente, associam a violência a um problema coletivo, complexo, recorrente e que perpassa toda a sociedade. Assim, a categorização constante das formas de violência não é acompanhada de uma discussão sobre as suas causas.

Outro aspecto importante é a demarcação da violência como um acontecimento comum em diferentes países, e desta forma, não há referências à escola no Brasil ou mesmo ao contexto nacional, e nem se discute as especificidades de cada realidade brasileira como, por exemplo, os dados estatísticos do estado de São Paulo. 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.

Este ponto de vista reforça a ideia de que a violência está sempre fora da escola, nas casas, nas famílias, na comunidade, na sociedade etc. E, também é um fenômeno que atinge os indivíduos em suas relações interpessoais.

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 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 a 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 as violências que podem surgir da questão do 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.

Quando se anuncia a violências *na* escola fala-se em *bullying*, e não se debate a possibilidade do terceiro tipo identificado por Charlot (2002) que é a violência *da* escola, isto é, a violência institucional. Assim, 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.

É raro encontrarmos definições do tipo violência escolar ou mesmo referências às violências que se desenvolvem em meio escolar, mas quando ocorrem estas sempre reafirmam a fragilidade da escola, principalmente mediante a violência que se desenvolve em seus arredores. 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. Como consequência, o discurso pedagógico é deslegitimado e não contribui ou propõe soluções a respeito da violência, pois a escola é antes vítima de um processo maior.

Discursos dos dispositivos de segurança na escola

Como já afirmamos os discursos dos Programas da SEESP relatam constantemente que a escola é vítima da violência que está do lado de fora e, portanto, cria-se a necessidade de protegê-la. Junto a esses discursos de proteção o Estado instaura dispositivos que têm por finalidade estabelecer a segurança nas escolas.

Desde o “Programa de Segurança Escolar”, instituído em 1988, passando pelo “Programa de Vigilância Comunitária Escolar”, de 1990, até o último programa o “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), ao analisar as primeiras políticas públicas de prevenção à violência da década de 1990, observaram que a associação 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 que poderiam ser resolvidos pela gestão escolar.

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 registros *on-line*, manuais de consulta que tipificam o que pode ser considerado crime. Além disso, mecanismos como o “Registro de Ocorrência Escolares *on-line*” – ROE – reproduzem uma linguagem policial. O diretor, árbitro da situação, baseado no que entende por casos graves de indisciplina ou violência faz seus registros. Mesmo que essas notificações não tenham validade de um boletim de ocorrência (BO), ele funciona como um dispositivo de segurança, pois o diretor compartilha com membros da Diretoria de Ensino (DE) o ocorrido e protege a si e a instituição de possíveis acusações no futuro.

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 rede de proteção social. Além de ser esse “facilitador” das ações do cotidiano, também, produz saberes que orienta a equipe escolar nas atitudes que devem ser tomadas, ensina e explica para a comunidade escolar as diversas atitudes que podem estar relacionadas com a questão da violência.

Discursos das práticas restaurativas e mediações de conflitos

A terceira e última categoria está relacionada aos discursos das práticas restaurativas e mediações de conflitos. Segundo Nunes (2011), as práticas restaurativas abrangem diálogos, negociações e reuniões restaurativas – mediação ou círculo restaurativo –, tendo por objetivo fazer com que os envolvidos em conflitos reflitam sobre o ato e as consequências para a suas vidas. 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. O ideal da cultura da paz nas escolas passa pelo princípio da resolução não violenta dos conflitos, por meio de práticas restaurativas e de mediações de conflito.

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 às situações de conflito baseados nos princípios da justiça restaurativa, como uma forma de substituição das formas tradicionais de punição. 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.

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 seria feita não por juízes, mas por pessoas da comunidade treinadas para mediar as situações. Com o “Sistema de Proteção Escolar”, o Professor Mediador Comunitário Escolar (PMEC) seria o responsável por levar esses princípios para as escolas. Ao considerar a necessidade de ações mais concretas para o estabelecimento da cultura da paz, a SEESP 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, também apontam para 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 Chrisprino (2008), o fenômeno da judicialização ocorre quando os membros da comunidade escolar não conseguem resolver os seus próprios problemas, precisando da ajuda da justiça. 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 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não são respeitados.

Outra parte negativa é termos cada vez menos discussões envolvendo estudantes e membros da equipe escolar sobre o tema. Observamos que os discursos da SEESP possuem a presença da justiça como uma grande parceira para a resolução de conflitos, e essa interferência faz com que a escola e o próprio sistema educacional percam sua autonomia para resolver os seus problemas e a sua capacidade de entender e aprender com seus conflitos.

Considerações finais

A concepção foucaultiana de discurso nos levou a construção de algumas categorias apresentadas neste texto sobre violências na escola. Como sugere Veyne (2011), analisar o discurso de uma época significa entender um processo histórico em sua nudez. Quando descrevemos os discursos da SEESP sobre violências e as ações propostas para prevenção, muito mais do que entender a relação entre violência e escola, ou os efeitos produzidos por esses discursos que afirmam constantemente que a escola é um lugar de violência, podemos entender o próprio discurso oficial sobre a educação e as concepções de sociedade neles presentes.

Os programas destinados à prevenção das violências atravessaram os discursos 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 relacionava-se mais como um discurso de assimilação da comunidade, do que um discurso democrático. Em um contexto de desenvolvimento de uma gestão democrática, o Conselho Escolar, por exemplo, 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 de conflitos e violências, embora perspectiva de democracia e cidadania estejam sempre apontadas como um ideal que se quer conquistar.

O discurso da vitimização da escola contribui para que não sejam discutidas ações educativas, para que não se problematize as próprias ações dos professores, dos gestores, da estrutura organizacional da SEESP. Esses discursos não negam a violência institucional, mas também não a abordam.

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 e sem a comunicação a comunidade escolar sobre o seu fim.

Referências

- ABRAMOVAY, M. (coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação, 2005.
- BRASIL (MINISTÉRIO DA SAÚDE). **Saúde e Prevenção nas Escolas**: diretrizes para implementação do projeto. Séries Manuais, nº 77. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.
- 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.
- DEBARBIEUX, E. e BLAYA, C. (Orgs.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- DEBARBIEUX, E. 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.
- 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>.
- _____. 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>
- 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, M. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. "Nietzsche, a genealogia e a história". IN: **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006b
- _____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.
- GALTUNG, J. **Violencia Cultural**. Documentos de trabajo Gernika Gogoratzuz, diciembre, nº14, 2003.
- GONÇALVES, L. A. O; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, mar 2002.
- 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: EdUFSCar, 2016.
- 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.
- NUNES, O. **Como Restaurar a Paz nas Escolas: um guia para educadores**. São Paulo, Editora Contexto, 2011.
- 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.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução Conjunta SE/SSP N° 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

SÃO PAULO (ESTADO) **Decreto n° 41.552, de 15 de janeiro de 1997** Altera o Programa de Segurança Escolar instituído pelo Decreto N° 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 N° 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). **N° 44.166, Regulamenta a Lei n° 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 n° 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, 2004^a.

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 n° 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

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

SPOSITO, M, P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas, 104, 1998.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001

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

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