



MACHADO JÚNIOR, L. B. S. O documento “Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar” e a visão do governo paulista sobre o comportamento na escola. **Revista Diálogos**. V. 4, N. 1, 2016.

O DOCUMENTO “NORMAS GERAIS DE CONDUTA ESCOLAR: SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR” E A VISÃO DO GOVERNO PAULISTA SOBRE O COMPORTAMENTO NA ESCOLA

Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior¹
luizboscojr@yahoo.com.br

¹ Mestre e doutorando em Psicologia Pela UNESP/ASSIS. Graduado em Psicologia (CRP 06/96910), especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo CFP. Docente nos cursos de Psicologia e Artes Visuais das Faculdades Integradas de Ourinhos. Grupo de Estudos Bakhtinianos.

RESUMO: Em 2009, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicou documento intitulado “Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar”, elaborado como resposta à crescente preocupação com a indisciplina e a violência escolar. Nosso trabalho consiste em seu estudo com propósito de nos aproximarmos daquilo que o texto diz e, assim, conhecermos quais concepções nortearam sua elaboração. O texto em análise parece tratar da adolescência como incapacitada para o convívio público, sendo retratada como portadora de tendência a conflitos, o que pode ser interpretado como uma visão de que o adolescente precisa ser preparado para a participação plena na sociedade, necessitando de cuidados especiais. O documento é apresentado como um apoio ao estabelecimento das condutas adequadas à instituição escolar, baseando suas linhas gerais em valores que seriam socialmente reconhecidos, sem deixar claro de quais “valores socialmente reconhecidos” se trata. Consideramos que a confecção de um documento seja uma ação limitada, principalmente por não dar voz a todos os atores diretamente envolvidos no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Violência escolar. Análise do discurso. Documentos oficiais.

ABSTRACT: In 2009, São Paulo State Education Secretariat published document named “School conduct general rules: school protection system”, elaborated as response to rising preoccupation on indiscipline and school violence. Our work consists in its analysis, purposing an approaching to what the text says and know which ideas lead its writing. The text in analysis seems to approach adolescence as incapacitated for living together, portrayed as in need of special care. The document is introduced as support to adequate behavior construction for school institution, with no clear meaning which socially recognized values are aimed. We consider writing this document a limited action, mainly for not give voice to those directly involved on school daily.

KEY-WORDS: School violence. Discourse analysis. Official documents.

Resumo: Em 2009, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicou documento intitulado “Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar”, elaborado como resposta à crescente preocupação com a indisciplina e a violência escolar. Nosso trabalho consiste em seu estudo com propósito de nos aproximarmos daquilo que o texto diz e, assim, conhecermos quais concepções nortearam sua elaboração. O texto em análise parece tratar da adolescência como incapacitada para o convívio público, sendo retratada como portadora de tendência a conflitos, o que pode ser interpretado como uma visão de que o adolescente precisa ser preparado para a participação plena na sociedade, necessitando de cuidados especiais. O documento é apresentado como um apoio ao estabelecimento das condutas adequadas à instituição escolar, baseando suas linhas gerais em valores que seriam socialmente reconhecidos, sem deixar claro de quais “valores socialmente reconhecidos” se trata. Consideramos que a confecção de um documento seja uma ação limitada, principalmente por não dar voz a todos os atores diretamente envolvidos no cotidiano escolar.

ተወካዎች ስልጠናዎች ለግብርና ሚኒስቴር ለግብርና ሚኒስትር ግብርና ሚኒስትር
//ተወካዎች ስልጠናዎች

ግብርና ሚኒስትር ለግብርና ሚኒስትር ግብርና ሚኒስትር ግብርና ሚኒስትር
ተወካዎች ስልጠናዎች ለግብርና ሚኒስቴር ለግብርና ሚኒስትር ግብርና ሚኒስትር

1. INTRODUÇÃO

Apresentaremos aqui estudo sobre o documento “Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar”, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, publicado no ano de 2009. Esta publicação traz as regras para o comportamento discente nas escolas estaduais e prescreve medidas a serem adotadas em caso de desrespeito a essas regras.

Problemas envolvendo o comportamento dos alunos no Brasil têm ganhado destaque desde a década de 1980, com ênfase ao vandalismo ou depredação escolar. A partir do século XXI dá-se maior notoriedade às diversas formas de agressão, mútua ou contra professores. A grande imprensa se põe a enfatizar episódios de violência extrema, enquanto a produção acadêmica tem se voltado a aspectos simbólicos e relacionais do fenômeno (PAREDES, SAUL & BIACHI, 2006; RUOTTI, 2006; SPOSITO, 2001).

A indisciplina e a violência escolar nunca surgem dissociadas, sendo difícil distinguir em que ponto uma termina e a outra se inicia. Em alguns casos, é difícil poder delinear nítida distinção entre um problema de natureza educacional/pedagógica, a ser resolvido intramuros, e uma questão judiciário-policial. Devido a essa natureza ambivalente e ao caráter desestabilizador da violência escolar, por confrontar representações sociais da escola como lugar idílico, de proteção à infância, o tema tem ganhado espaço e levado à busca por possibilidades de solução (ABRAMOVAY, RUA, 2003). Busca que se expressa também em ações (ou meras *intenções*) governamentais, pautadas por alguma posição ideológica a respeito do tema.

O ensino estadual é responsável pelo ciclo conhecido como Educação Básica II, compreendendo da 5^a. à 8^a. séries do ensino fundamental (ou 6^a. à 9^a., conforme a nova seriação) e as três séries do ensino médio. Ainda que siga diretrizes nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, possui autonomia quanto à sua organização, contratação de pessoal, currículo, dentre outros (PILETTI; ROSSATO, 2010).

Para contextualizar a produção do documento em estudo, é útil o situarmos com relação ao grupo partidário que se encontra à frente do governo

estadual paulista desde 1995, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Incluímos ainda uma breve revisão da construção histórica e social do conceito de *disciplina*, que pauta tanto a confecção do documento quanto as práticas escolares modernas.

O PSDB é conhecido, desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) na Presidência da República, por uma plataforma ‘simpática’ ao neoliberalismo. Entendemos tal postura conforme Marrach (1996):

Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs o direito do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais (MARRACH, 1996, p. 42-43).

De maneira sintética, estes princípios se traduzem nas seguintes propostas, dentre outras (MARRACH, 1996): autorregulação da economia internacional; liberdade econômica das grandes organizações comerciais e financeiras; entrada do país no processo de globalização; redução da participação do Estado em políticas sociais; reforma administrativa para estabelecimento do “Estado-mínimo”.

Especificamente no tocante à educação, as políticas neoliberais voltam-se para uma formação técnica, que prepare para o intitulado ‘mercado de trabalho’ – conceito difuso, volátil, mas que tem sido o grande norteador do ensino atual. Assim, deixa-se de lado a formação humana, voltada à cidadania, ao desenvolvimento social e à autonomia do indivíduo.

Lessard e Tardif (2008) acrescentam que se trata do pleno ingresso da lógica de mercado no sistema educacional. Citam como exemplo a competitividade fomentada pelo Estado entre as escolas, ao fazer avaliações extensas, que servem para atribuir notas e distribuir bônus financeiros às diversas instituições e seus atores. A gestão atua buscando máximo desempenho e produtividade, com metas a serem cumpridas e padronização para o produto ‘educação’.

Ainda que revestida de todo esse novo aparato, a escola continua tendo como base a disciplina, ponto a que passaremos agora.

Foucault (1986) afirma que, para além de um mero princípio de organização, a disciplina é uma forma de poder. O poder disciplinar, nas palavras do autor, “[...] foi um instrumento fundamental para constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente” (op. cit., p. 188). Trata-se de um controle contínuo e individualizado, que adquire peculiaridades em cada instituição e segmento da sociedade, atuando de maneira eficiente.

É importante compreendermos que para Foucault o poder não é meramente repressor; pelo contrário:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1986, p. 08).

A disciplina produz indivíduos “adestrados”, nas incisivas palavras de Foucault (2002). As práticas disciplinares têm sua expressão máxima nas prisões – passando por quartéis, hospitais, escolas etc. Elas produzem indivíduos dóceis, aptos a cumprir, da maneira mais econômica possível, os fins a que cada instituição se destina.

As principais práticas disciplinares, todas elas articuladas entre si, são as seguintes (FOUCAULT, 2002):

Organização do espaço: os indivíduos são organizados no espaço conforme suas peculiaridades, sejam elas o nível de conhecimento, capacidades, potencialidades etc. Nas escolas, organiza-se a divisão por séries; as salas são divididas em fileiras, tendo o professor à frente. A cada um, o seu devido lugar.

Controle do tempo: horários exatos para a entrada, para cada disciplina a ser ministrada, para o descanso; quanto tempo dedicar a cada tarefa, a cada exercício; como utilizar o tempo a fim de majorar a eficiência das atividades.

Repetição constante: os atos, minimamente escrutinados, devem ser repetidos até que componham uma série de movimentos automáticos para o

indivíduo. A prática da cópia, da tabuada, da sabatina, da leitura em voz alta, da marcha, visa à constante repetição de ações, adestrando os indivíduos.

Vigilância contínua: alcunhado por Foucault (2002) de *panoptismo*, o princípio de vigilância contínua perpassa todos os outros, traduzindo-se nas regras para a arquitetura, disposição dos agentes institucionais, circulação dos indivíduos etc. É a visibilidade total para que nada escape ao poder. Todos os alunos devem estar à vista do mestre, para que ele possa controlar seus mínimos movimentos. As portas das salas de aula devem contar com janelas, para que o bedel acompanhe a atividade em cada uma delas. O pátio deve ser disposto de maneira que permita a diretores e mestres não perderem de vista o que acontece nos momentos de recreação ou outras atividades que ali se desenrolem. Tal princípio deve chegar à tamanha eficiência que, mesmo na ausência de uma figura de autoridade, o aluno se sinta sob seu olhar severo.

Registro contínuo: os exames, não somente os periódicos, como também aqueles que se traduzem continuamente no olhar do mestre, qualificam e redistribuem os indivíduos conforme seu desempenho. Além disso, é fonte de produção de conhecimento, donde Foucault (1986; 2002) aponta a origem dos saberes pedagógicos.

Tais princípios aqui enumerados compõem a base da instituição escolar até hoje. Evidentemente, a disciplina já não se traduz da mesma forma, pois a escola tradicional sofreu inúmeras modificações e críticas ao longo do tempo. Grande número de pensadores da educação propuseram modelos onde os princípios disciplinares não fossem o centro da ação educativa ou, ao menos, fossem flexíveis; contudo, não cabe aqui abordá-los.

É para conhecermos a visão do governo do Estado de São Paulo, no Brasil, que realizamos o estudo aqui exposto. Trata-se da postura adotada oficialmente no Estado mais populoso e de maior poderio econômico do País.

Para tanto, lançamos mão do conceito de ideologia em Bakhtin (2004), que nos permite situar o que se enuncia no texto em questão; aliamos a isso procedimentos de análise de conteúdo de Bardin (1997) que nos traz elementos quantificáveis para a compreensão daquilo que se diz na produção estudada.

Bakhtin (2004) parte do conceito marxista de ideologia para desdobrá-lo em um corpo de conceitos em que possa situar os diferentes enunciados dentro das estruturas sociais. Para entendermos o conceito em sua forma marxista, podemos lançar mão da definição sintética que Miotello (2001) utiliza: “a visão de mundo da classe que manda impingida a toda sociedade” (p. 147). Ou seja, produção de uma visão-de-mundo que legitima determinado sistema de poder e a posição em que o grupo dominante se encontra dentro desse sistema.

A proposta bakhtiniana contempla a ideologia, ou, em suas palavras, “a criação ideológica ininterrupta” (BAKHTIN, 2004, p. 42), delineando dois níveis. Nestes níveis se dá o embate entre as classes sociais, com a circulação de diferentes enunciados que podem influenciar ou até mesmo transitar entre os níveis. São denominados de ideologia do cotidiano e ideologia oficial.

A ideologia do cotidiano é constituída por toda atividade comunicacional fortuita, dizendo respeito aos indivíduos e aos pequenos grupos. Tratam-se das formas de comunicação do dia-a-dia, nas conversações cotidianas, nas respostas às situações corriqueiras da vida.

Como define Bakhtin (2004): “Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, *ideologia do cotidiano*, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito etc.” (p. 118, grifos do autor). O autor pontua ainda que está relacionada à infraestrutura social, à produção material da sociedade.

A ideologia oficial, que mais nos interessa aqui, diz respeito aos sistemas ideológicos constituídos a que se refere Bakhtin na citação acima. Na ideologia oficial os conteúdos estão claramente estabelecidos, encontram-se fixados em formas perenes de expressão como as artes, a imprensa, a literatura ou os documentos oficiais. Trata-se da visão-de-mundo instituída, aquela que goza de legitimidade dentro de determinada sociedade.

Os níveis oficial e cotidiano são inter-relacionados, exercendo influência mútua. A ideologia oficial possui maior influência e pode estar amparada nos jogos de poder, cooptando a ideologia do cotidiano e impondo

enunciados, buscando constituir uma visão hegemônica; contudo, é necessário deixarmos claro que, para Bakhtin (2004), em todo conteúdo ideológico (todo *signo* é ideológico) se atualiza a arena da luta de classes. Sendo os signos ideológicos presentes em todas as esferas da vida social, ele se dispõe ao uso não somente das posições que se pretendem dominantes, contendo em si possibilidades de contradição.

Nosso interesse em lançar mão do referencial bakhtiniano ao nos aproximarmos do objeto de estudo em questão está relacionado à visão do documento - um texto governamental, de cunho oficial - como um enunciado estabelecido, amparado no poder estatal; entretanto, tal caráter não o exime de apresentar contradições, algumas delas podendo ser úteis para evidenciar os princípios que nortearam sua elaboração.

Para nossa tarefa, alguns princípios metodológicos elaborados por Bakhtin/Volochínov (2004) são úteis. Transcrevamo-los:

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da 'consciência' ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de base material* (infra-estrutura)" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 45; destaque do autor)

A produção de um enunciado não se encontra dissociada do "horizonte social" em que é produzida; tanto as formas concretas com que se apresenta, quanto o conteúdo por estas formas veiculado, estão indissociavelmente relacionados à contínua produção ideológica que permeia toda a vida social, carregando consigo as marcas das contradições que lhe são inerentes.

Pensando na busca dessas contradições, que podem se apresentar de maneira fugidia, pouco evidente, optamos por conciliar o referencial bakhtiniano aqui apresentado com as ferramentas da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo abarca uma série de técnicas para tratamento e estudo de material semiótico, particularmente textos, provenientes de uma entrevista, da imprensa ou de outras formas.

Vejam os a conceituação de análise de conteúdo apresentada por Bardin (1997):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1997, p. 42).

Aquilo que está expresso no texto, ao qual nos aproximamos através da análise, não pode ser dissociado em momento algum de suas condições de produção, do horizonte social do qual se destaca. Observamos o material tal como ele se dá, com sua estrutura em termos de linguagem e meio (um documento oficial), ao mesmo tempo em que buscamos problematizar suas origens, as tramas sociais nas quais se insere.

Nosso uso da análise temática de conteúdo não nos deixará restritos a um tratamento lingüístico do texto em questão. Consideramos a proposição de Bakhtin para uma translingüística (BAJTIÑ, 2003), cuja preocupação se volta ao enunciado concreto em sua plenitude. Abordamos o texto, assim como ao falante que o concebeu, das condições concretas (sociais e históricas) em que foi publicado e da corrente dialógica em que se insere.

Em termos de procedimentos metodológicos específicos, delineamos unidades de sentido, proposições as quais se possa “isolar”, independente de sua extensão (BARDIN, 1997). Averiguamos a quantidade de repetições dos termos e os agrupamos por temáticas, com o intuito de nos aproximarmos não somente do explicitamente dito, mas daquilo que está expresso através do arranjo de cada palavra no contexto integral do objeto em questão.

Precedido por leituras assistemáticas prévias do texto, passamos à codificação dos dados brutos, procedimento no qual intentamos tornar visível o que eles expressam, atribuindo um valor conforme os termos se repetem ao longo do texto. Em seguida, passamos à categorização, agrupando esses dados

por categorias temáticas, nos quais algumas palavras-chave são selecionadas para que os possamos identificar. Por fim, realizamos as inferências sobre o material, momento em que se trata de refletir sobre a construção do texto e aquilo que veicula, sendo isso o mote para o debate que realizamos sobre o objeto a que nos propomos estudar.

Postas nossas premissas teórico-metodológicas, é indispensável traçarmos um histórico breve de documentos que antecedem aquele que está em questão, para compreendermos o diálogo no qual se insere.

Em 1978, o Decreto 11.625 aprovava o regimento comum das escolas estaduais de segundo grau para todo o Brasil. No capítulo III, encontram-se os direitos e deveres do corpo docente. Como características principais desse documento, elaborado à época do regime ditatorial militar (1964-1985), encontramos a necessidade de que os alunos obedeçam às normas do “código disciplinar da Escola” e a “determinações superiores” (art. 63, § 3); encontramos ainda a concentração nas mãos do diretor da escola quanto à determinação dos princípios disciplinares do estabelecimento, a autorização para atividades extras e/ou coletivas e a aplicação de punições quando de sua inobservância (art. 62, § 5; art. 63, § 3; art. 63, § 9; art. 64). O tom era o da adoção de uma hierarquia disciplinar clara (SÃO PAULO, 1978).

Em 1998, vinte anos depois da promulgação do documento anterior, o regimento comum se revelava distante da realidade cotidiana das escolas, servindo somente para arbitrar divergências, conflitos e sanções disciplinares (SÃO PAULO, 1998); além disso, havia necessidade de se alterar os princípios do regimento em vista às novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), particularmente no tocante à autonomia dos estabelecimentos de ensino em elaborar suas propostas pedagógicas, respeitando o regimento geral da educação.

Diante dessas necessidades, o Conselho Estadual de Educação – CEE, do Estado de São Paulo, aprovava em 1998 o Parecer 67/98, cujo capítulo IV ditava as linhas gerais segundo as quais os estabelecimentos de ensino deveriam elaborar suas “normas de gestão e convivência” (art. 25). Com um cunho bastante distinto do Decreto de 1978, afirma que as normas deverão ser

elaboradas em conjunto com pais, alunos e funcionários. Seu alcance não se restringe à conduta discente, afirmando que igualmente devem ser estabelecidos parâmetros para todos os segmentos escolares. Além desse impulso à democratização na determinação das condutas na escola, o parecer trazia a recomendação de que, no tocante àquilo que viesse a ser exigido do aluno, seus direitos fossem respeitados, levando-se em conta o Estatuto da Criança e do Adolescente, publicado oito anos antes (art. 27).

O texto que abordamos neste capítulo sucede aos expostos anteriormente, tratando-se de um documento oficial, publicado com fins de tornar-se “[...] um referencial comum a todas as escolas” (SÃO PAULO, 2009, p. 5) da rede estadual paulista, no tocante à *conduta em ambiente escolar*.

O documento possui dezesseis páginas, incluindo capa, contracapa e folhas de rosto. Teve tiragem impressa de 28.500 exemplares, distribuídos entre as escolas da rede estadual. Encontra-se também disponível na Internet.

Divide-se nos seguintes capítulos: *Introdução*, onde, a guisa de preâmbulo, apresenta a definição de adolescência como fase de conflitos e insegurança, devendo ser cuidada por todos (SÃO PAULO, 2009, pp. 5-6). *Direitos dos alunos*, apresentando os subitens *Direito à educação pública gratuita e de qualidade*, *Direito à liberdade individual e de expressão* e *Direito a tratamento justo e cordial* (SÃO PAULO, 2009, pp. 7-9). *Deveres e responsabilidades dos alunos* (SÃO PAULO, 2009, p. 9). *Conduta em ambiente escolar*, incluindo *Condutas que afetam o ambiente escolar / Faltas disciplinares; Medidas disciplinares; Procedimentos; Recursos disciplinares adicionais* (SÃO PAULO, 2009, pp. 10-14).

É dividido em seções, e não em *caput*, artigos e parágrafos, por não se tratar de texto legislativo, o que exigiria aprovação pela Assembleia Legislativa do Estado. Logo, não tem força de lei, mas de normatização, publicada como *documento* pela Secretaria de Estado da Educação, escorado em leis como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL, 1996), o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990) e a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988).

Não apresenta a definição dos conceitos de que se utiliza para estabelecer as “normas de conduta”². Pressupõe que os destinatários de seu conteúdo (profissionais da educação estadual) já estejam familiarizados com aquilo que ali se apresenta. Breve explanação é feita na *Introdução* sobre necessidades e direitos dos adolescentes, grupo populacional a que se destina o ciclo de Educação Básica II.

Detenhamo-nos a analisar a *Introdução*. O teor de seu conteúdo é o de uma visão da adolescência como fase da vida que requer cuidados especiais, sob responsabilidade “de todos” (SÃO PAULO, 2009, p. 5). De que cuidar se fala no texto? Vejamos:

Isso implica garantir um ambiente socialmente saudável, que propicie condições indispensáveis para que homens e mulheres em fase de formação possam ampliar seus horizontes, trabalhar suas aptidões e expressar seus interesses, tornando-se cidadãos e cidadãs aptos a participar – de maneira ativa, pacífica e produtiva – dos diversos aspectos da vida social (SÃO PAULO, 2009, p. 05).

Entendemos que tal concepção de adolescência pode ser interpretada como uma visão de que o adolescente precisa ser preparado para a participação plena na sociedade, necessitando de cuidados especiais.

Nóvoa (2008) afirma que, aos pés e aos ombros de professores e gestores, foi lançada a responsabilidade por aspectos da educação que, tradicionalmente, pertenciam à comunidade e à família. O profissional que recebe formação para a transmissão de conteúdos científicos, acadêmicos e formais, se vê na necessidade de propiciar o aprendizado de valores e atitudes relativos à convivência social e à cidadania. De tal ação a escola nunca se eximiu e nem deve fazê-lo; entretanto, propiciar o aprendizado de tais condutas não é o primordial para o modelo de escola moderna (ARANHA, 1999), tendo ela a missão de transmitir às novas gerações as bases do arcabouço cultural de nossa civilização. Valores éticos ou morais proporcionados pela escola assim o são como consequência pela presença cotidiana das crianças e adolescentes em um ambiente regido por princípios de

² “Proteção integral”, “pleno desenvolvimento”, “desenvolvimento psicossocial” etc.

convivência, não pela primazia da instituição em promover o desenvolvimento de regras para tal.

Além disso, as concepções apresentadas no ‘preâmbulo’ soam como a antiga definição do adolescente como ‘menor incapaz’. Toda razão deve ser dada àquilo que é eco do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990)³, que aponta esta população como preferencial em termos de cuidados e políticas públicas. Entretanto, o texto em análise parece tratar da adolescência como incapacitada para o convívio público. Ela é retratada como portadora de tendência a conflitos:

Esta busca do pleno desenvolvimento é um processo dinâmico, ao longo do qual, com frequência, eclodem conflitos complexos que podem causar perplexidade e insegurança aos jovens, uma vez que ainda não desenvolveram plenamente as habilidades sociais indispensáveis para enfrentar tais situações (SÃO PAULO, 2009, p. 5).

No texto em análise, trata-se de postura adotada pelo governo do Estado, pautando suas decisões e políticas, possivelmente não só com relação à educação. Estamos diante da ideologia oficial, em que rotular crianças e adolescentes como naturalmente penderes a conflitos e, por isso, necessitados de tutela, tem efeitos de dominação e entra na construção simbólica da visão dos educadores sobre o tema (produção de ideologia do cotidiano).

Esta nossa asserção se fará mais clara ao longo da análise. A representação da adolescência como propensa a conflitos e necessitada de cuidados, expressa na *Introdução*, é justificativa para a apresentação do adolescente na escola e na sociedade de uma maneira estigmatizada e menos ‘lisonjeira’ ainda.

Há três trechos em negrito na *Introdução*, em sentenças distintas, atraindo a atenção a certos princípios do documento. São os seguintes (SÃO PAULO, 2009, todos na p. 5): “[...] regras saudáveis de convivência no ambiente escolar [...]”; “[...] representado pelo conjunto de normas de conduta

³ “Art. 4º. - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

estabelecido e socialmente reconhecido [...]” “Cabe a todos os integrantes da comunidade escolar aperfeiçoá-lo e atualizá-lo permanentemente”.

Experimentemos juntá-los em um parágrafo único:

“[As] regras saudáveis de convivência no ambiente escolar [são] representad[as] pelo conjunto de normas de conduta estabelecido e socialmente reconhecido. Cabe a todos os integrantes da comunidade escolar aperfeiçoá-lo e atualizá-lo permanentemente” (SÃO PAULO, 2009, p. 5).

O documento é apresentado como um apoio ao estabelecimento das condutas adequadas à instituição escolar, baseando suas linhas gerais em valores que seriam socialmente reconhecidos, sem deixar claro de quais “valores socialmente reconhecidos” se trata. Aborda a questão como se houvesse um conjunto unívoco de valores na sociedade brasileira, sobre o qual haveria consenso tácito, de conhecimento de todos os cidadãos.

Pontua que “todos os integrantes da comunidade escolar” devem trabalhar por revisá-lo e aprimorá-lo, postura condizente com uma visão ética da convivência escolar, e não moralizante. Mas até onde vai a participação nesta reconstrução ética? O texto é apresentado como “referencial comum” que “deve” ser adotado por “cada estabelecimento de ensino”. Medidas adotadas “individualmente” não podem “afrontar” o disposto no documento e necessitam da aprovação do Conselho Escolar⁴. Enumerando diversos princípios e ações nos tópicos subsequentes, não deixa clara a margem de autonomia para cada educador quanto à ação no que diz respeito à conduta do aluno. Parece-nos estarmos diante de produção monológica, na qual o sujeito que é alvo da mensagem não participa de sua elaboração. Deve aceitá-la tacitamente, pressupondo que este saiba do que se trata todo o conteúdo do texto, incluindo os diversos conceitos apresentados.

Passemos agora à divisão por temas do documento como um todo. Nesta análise, realizada de maneira manual, procedemos à contagem dos

⁴ “O Conselho Escolar é constituído por representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho. Cabe ao Conselho Escolar zelar pela manutenção da escola e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira, contribuindo com as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade de ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras, garantindo a gestão democrática nas escolas públicas” (BRASIL, 2011).

vocábulos significativos e seus derivativos para a compreensão do objeto de estudo (cf. BARDIN, 1997). Logo, termos cuja prevalência é evidente devido ao tema (como escola e derivados), não constituem, conforme a metodologia adotada, o eixo da análise.

Apresentamos, na tabela 1, a incidência das ‘palavras-chave’ do texto em questão.

O grande número de vezes que o termo *conduta* aparece ao longo do texto já era de se esperar, visto ser o principal tema proposto explicitamente pelo documento, logo no título. O que chama a atenção é que das treze ocorrências, dez possuem conotação negativa (*condutas que afetam o ambiente escolar, conduta agressiva, conduta imprudente, conduta proibida* etc.), duas são neutras (*conduta em ambiente escolar*) e, em apenas um caso, a palavra aparece acompanhada pelo termo *apropriada*.

Se considerarmos *conduta* como sinônimo de *comportamento* (FERREIRA, 1993), sua incidência se eleva a dezesseis ocorrências, sem que isso altere a maneira pouco lisonjeira com que o termo é apresentado: duas das três ocorrências do termo *comportamento* são acompanhadas por *indesejável*.

Tabela 1: Incidência das palavras-chave do texto “Normas de conduta escolar” (SÃO PAULO, 2009). Fonte: Dados organizados pelo autor

Categoria	Frequência de ocorrência
Ambiente	21
Direito	20
Disciplina	16
Conduta ⁵	13
Deveres	7
Responsabilidades	5
Comportamento	3

O termo *disciplina* acompanha de perto *conduta/comportamento* na ‘hierarquia’ de incidências. É relevante salientarmos que, em nove ocasiões, aparece como *medidas disciplinares*, três vezes como *faltas disciplinares*, duas vezes como *recursos disciplinares*, uma vez como *sanções disciplinares*, e uma como *histórico disciplinar*.

⁵ Não inclui as aparições na marca d’água, que contém o nome do documento, repetidas a cada página.

O vocábulo *ambiente* se destaca, surgindo vinte e uma vezes no texto; destas, dezessete estão na expressão *ambiente escolar*, duas em *ambiente de aprendizagem*, uma em *ambiente pedagógico* e uma em *ambiente socialmente saudável*.

O termo *direito* aparece vinte vezes, muitas delas no plural. O termo *deveres*, sete; *responsabilidades*, cinco. Todos, em todas as suas incidências, estão relacionados aos alunos, desenhando o quadro daquilo que deve ser garantido a eles e do que é de seu encargo cuidar.

Com estas considerações, a distribuição temática que propomos é a constante na tabela 2. O que podemos inferir da frequência dos termos é que o documento apresenta os alunos como protagonistas da convivência no ambiente escolar, estando na posição de principais responsáveis para que este seja “socialmente aceitável”. De fato, o documento não aborda de maneira tão maciça os *direitos*, *deveres* e *responsabilidades* dos educadores no tocante à conduta na instituição. Estes últimos têm nas mãos a tutela das crianças e adolescentes na escola, pois elas não são “plenamente aptas ao convívio social”, conforme o exposto com relação à *Introdução*.

Tabela 2: Categorização temática do conteúdo do texto “Normas de Conduta escolar” (SÃO PAULO, 2009). Fonte: Dados organizados pelo autor.

Tema	Frequência de ocorrência	Componentes	Frequência de ocorrência
Alunos	32	Direitos deveres responsabilidades	20 7 5
Ambiente	21	ambiente escolar ambiente de aprendizagem ambiente pedagógico ambiente socialmente saudável	17 2 1 1
Disciplina	16	medidas disciplinares faltas disciplinares recursos disciplinares sanções disciplinares	9 3 2 1
Conduta/comportamento	16	histórico disciplinar conotação negativa (agressiva, imprudente, proibida, indesejável etc.)	1 12 3

A maior incidência do termo *direito/direitos* não deve nos iludir. Dezesete ocorrências das vinte encontradas no documento todo se concentram na seção A, *Direitos dos Alunos* (SÃO PAULO, 2009, pp. 7-9), diluindo seu sentido ao repetir princípios fundamentais dos direitos das crianças e dos adolescentes já encontrados na Constituição Federal e no ECA.

Aparentemente, a preocupação maior do documento é com os alunos. Mas acima disso encontramos o surpreendente e intrigante *ambiente escolar*. Trata-se de termo apresentado de forma unívoca: *escolar – de aprendizagem – pedagógico*, com a única exceção de *socialmente saudável*. Aliás, exceção que não o deixa tão distante, antes se configura como pista para saber de que ambiente escolar/de aprendizagem/pedagógico o documento trata. Estamos diante de um ideal de convivência e comportamento que promova a ‘saúde social’ na escola, onde não haja conflitos, sendo estes desprezados, não encarados como uma possibilidade de atuação educativa e construção de diálogo.

Prossigamos para tentarmos elucidar esse ideal de ‘saúde social’. O que pode garantir tal estado de placidez na escola é a conduta discente, segundo o inferido do documento. Entretanto, os adjetivos que acompanham este tema são, em sua maioria, pejorativos, possível reflexo da concepção do aluno como pessoa não plenamente capaz para o convívio social ‘saudável’.

Esta visão pessimista do comportamento discente se reflete na temática de incidência equivalente à da disciplina enquanto punição de condutas inadequadas. O termo *punição* não aparece nenhuma vez sequer, o que não quer dizer que não seja disto de que se trata quando fala de medidas, recursos e sanções.

Vemos aqui a continuidade da estrutura disciplinar da escola (cf. FOUCAULT, 2002). O texto enumera uma série de obrigações relativas às ferramentas disciplinares ‘clássicas’ apontadas por Foucault (op. cit.), como a observação dos horários, permissão ou veto ao trânsito em determinados espaços, submissão a exames e avaliações, entre outros. As diversas medidas

disciplinares elencadas na seção C, subseções 6, 7 e 8, visam garantir a submissão dos alunos aos princípios de um modelo de escola que pouco tem de novo.

O ‘ambiente escolar saudável’ apresentado pelo documento é aquele no qual a estrutura disciplinar seja respeitada pelos alunos e, para garantir que o façam satisfatoriamente, deve-se fazer com que eles evitem uma série de *condutas e comportamentos negativos*; a maneira apresentada para isso são as *ações disciplinares* a serem impetradas pelos educadores.

Um último dado de interesse no texto é a repetição, por três vezes consecutivas, da proibição quanto à circulação de conteúdos preconceituosos, discriminatórios, obscenos etc., seja nos murais, jornais ou adereços pessoais. Nada a atrair a atenção em tal cuidado, cuja necessidade é indiscutível, se não fosse a maneira obscura como os três enunciados terminam, proibindo a circulação de conteúdos que perturbem o ambiente escolar (SÃO PAULO, 2009, todos na p. 8). Como se tal ambiente fosse um lugar de placidez e quietude, o documento proíbe toda manifestação que provoque fissuras nessa ordem. Essa proibição, a nosso ver, abre espaço para tentativas de silenciar os alunos em possíveis reivindicações quanto à instituição, ou em suas tentativas de expressar opiniões que podem ir contra alguns valores supostamente inquestionáveis.

Reconhecemos a necessidade de que parâmetros para a conduta na escola e para as situações em que condutas conflituosas se manifestam sejam elaborados. Para tanto, consideramos que a confecção de um documento seja uma ação limitada. É necessário escutarmos o que tem a dizer os atores diretamente envolvidos no cotidiano escolar – gestores, professores, alunos, funcionários, pais, e também a sociedade civil em geral. Se apresentamos uma perspectiva crítica, o fazemos na esperança de contribuir para o debate, e não na pretensão de que a nossa visão seja a mais exata.

Tampouco é nossa intenção nesse trabalho um diagnóstico sobre a violência/indisciplina escolar. Procedemos de maneira a compor um quadro referencial que nos dê elementos para compreender nosso objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

1. ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO, 2003.
2. ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1999.
3. BAJTÍN, Mijail. **Problemas de la poética de Dostoievski**. Trad. T. Bubnova. 2ª. Ed. México: FCE, 2003.
4. BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV, Valentin) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.
5. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
6. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
7. _____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências**. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92 p
8. _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
9. BRASIL. Ministério da Educação. **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384&Itemid=655> Acesso em 20 de fev. 2011
10. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. O nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2002.
11. _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
12. LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In TARDIFF, M.; LESSARD, C. (Orgs.) **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 256-277

13. MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JÚNIOR, C.; BUENO, M. S. S. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56
14. MIOTELLO, Valdemir. **A construção turbulenta das hegemonias discursivas**: o discurso neoliberal e seus confrontos. Tese de doutoramento não publicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, Brasil, 2001.
15. NÓVOA, Antonio. Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In TARDIFF, M.; LESSARD, C. (Orgs.) **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Pp. 217-233
16. PAREDES, E. C.; SAUL, L. L.; BIANCHI, K. S. R. **Violência**: o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006.
17. PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.
18. RUOTTI, Caren. Exposição à violência escolar e percepções sobre suas causas. In RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: ANDHEP / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. Pp. 153-172.
19. SÃO PAULO (Estado). Decreto Nº 11.625, de 23 de maio de 1978, de São Paulo. **Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º. Grau e dá providências correlatas**. São Paulo: Jurisbrasil, 2013. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/210019/decreto-11625-78-sao-paulo-sp>> Acesso em 02 jun 2011
20. SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual da Educação. Parecer no. 67, de 1998. **Normas regimentais básicas para as escolas estaduais**. São Paulo: Conselho Estadual da Educação, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/15_parecer_cee_67-1998.pdf> Acesso 02 jun 2011
21. SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. **Normas gerais de conduta escolar**: sistema de proteção escolar. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, 2009. Disponível em: <<http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/DocRedeEnsino/ManualCondutas.pdf>> Acesso 10 out 2010.
22. SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, nº 1, pp. 87-103, jan/jun 2001.