

A produção de professores nas escolas: o Sistema de Proteção Escolar e suas articulações saber/poder¹

Wellington Tibério^{II}

Resumo

Os professores, para além de seus cursos de formação, são cotidianamente produzidos pela forma como vivem a experiência de ser professor, o que se realiza no interior do próprio funcionamento da instituição escolar. Esse funcionamento está baseado em uma série de racionalidades que delimitam e definem o fazer docente, estabelecendo, assim, as referências para uma forma de pensar e de fazer-se professor. Tendo como foco a racionalização da prática educativa instaurada pelo que podemos nomear de *economia jurídica* que hoje atravessa a instituição escolar, realizou-se a análise de uma importante política pública que funciona/ opera na intersecção entre educação e segurança: trata-se do Sistema de Proteção Escolar, implantado na rede pública de educação do Estado de São Paulo em 2009/2010. A proposta do presente artigo foi problematizar tal política no plano das articulações saber/poder que a sustentam, bem como em relação aos seus efeitos produtivos na constituição de uma forma de pensar, de agir e, no limite, de ser professor. No interior da instituição escolar, essa *economia jurídica* produz sujeitos e um modo de se relacionar com a vida; produz, portanto, importantes efeitos, os quais se tentou desnaturalizar por meio de uma abordagem do ponto de vista das estratégias de poder.

Palavras-chave

Formação de professores – Segurança – Proteção – Relações de poder – Cotidiano escolar.

I- Este artigo é um desdobramento da dissertação de mestrado intitulada *A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores*, que contou com a especial orientação da Profa. Dra. Flávia Inês Schilling e foi defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2010.

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
Contato: welltiberio@hotmail.com

The production of teachers in schools: the System of School Protection and its knowledge/power articulations¹

Wellington Tibério¹

Abstract

Teachers, in addition to their training courses, are produced on a daily basis through the form in which they go through the experience of being a teacher, which takes place within the very functioning of the school institution. This functioning is based on a series of rationalities that circumscribe and define the teaching practice, thereby establishing the references for a form of thinking and becoming a teacher. Having as a focus the rationalization of the education practice inaugurated by what we can denominate a juridical economy that currently permeates the school institution, we have carried out an analysis of an important public policy that functions/operates at the intersection between education and security: the School Protection System, established in the public state system of the State of São Paulo in 2009/2010. The intent of the present article was that of problematizing such policy at the level of the knowledge/power articulations that give support to it, as well as in relation to its productive effects in the constitution of a form of thinking, acting and, ultimately, of being a teacher. Within the school institution, this juridical economy produces subjects and a way of relating to life; it therefore produces important effects, which we have here attempted to denaturalize by approaching them from the viewpoint of the power strategies.

Keywords

Teacher education – Security – Protection – Power relations – School daily life.

I- *This article originates from the Master Thesis entitled *The judicialization of school relations: an inquiry into the production of teachers*, which had the special supervision of Prof Dr Flávia Inês Schilling, and was presented to the School of Education of the University of São Paulo in 2010.*

II- *Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brazil.*

Contact: welltiberio@hotmail.com

É impressionante o modo como a educação escolar é hoje atravessada por uma enorme quantidade de constatações, evidências, opiniões, discursos científicos, normas, diretrizes, decretos, orientações, parâmetros, leis etc. – tudo isso, é claro, fundamentado na ideia de *melhoria do ensino*. São formulações sempre *bem-intencionadas* que, em seus movimentos internos, visam atender a demandas urgentes, compreendidas como necessárias ao bom funcionamento das relações sociais em uma sociedade democrática. Sendo elas geralmente justificadas pelas múltiplas exigências de uma realidade complexa, pode-se considerar que suas principais referências estão nas ideias de busca por justiça e felicidade. Há nisso certo consenso de que a racionalização de procedimentos e a objetivação das condutas nos aproximariam da justiça, e de que esta nos proporcionaria maiores condições de conquistar a felicidade de todos e de cada um. No entanto, apresenta-se aqui um convite a nos deslocarmos um pouco desse consenso por meio de um simples exercício de estranhamento de nossas certezas para que, temporariamente, possamos parar de repetir e, assim, conseguir desviar o pensamento de sua rota habitual.

E o que acontece se nos distanciarmos um pouco e tentarmos observar que tipo de vida essas questões incitam? Mais especificamente, quais são os efeitos desses atravessamentos no modo de entender os acontecimentos que se passam no interior de uma escola? E, principalmente, como tais referências funcionam na elaboração de um método de *ser professor*?

Em linhas gerais, portanto, o que nos interessa é problematizar o que se pode entender como uma *produção de professores*, que ocorre no próprio funcionamento da instituição escolar. O ponto de partida será uma espécie de inversão da ideia de que haveria uma ontologia do sujeito que ensina. Assim como o autor não precede às obras, o professor não precede à escola; ele ali se

constitui por meio das forças e dos discursos que o atravessam e que ele assume como sendo seus. Dessa forma, o professor passa a ser considerado um objeto de atravessamento, e então podemos pensar em uma espécie de apagamento do sujeito de modo a evidenciar a prevalência das forças e dos discursos que o constituem. Tal estratégia analítica tem como uma de suas principais referências o trabalho desenvolvido por Michel Foucault, que se dedicou à análise dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornaram sujeitos (FOUCAULT, 1995).

Importante figura que coloca em ação uma série de encaminhamentos que dão forma ao que se conhece por *instituição escolar*, o professor pode ser entendido como produto de um modo de viver a própria experiência da docência. Dessa maneira, em vez de termos como referência de sua produção as práticas explicitamente formativas – o que provavelmente nos levaria a conclusões na chave das denúncias de desconexões entre teoria e prática ou de fragilidade da formação inicial de professores no ensino superior, chave esta atualmente recorrente e monótona –, passamos a atentar para a existência de uma espécie de gestão que se exerce sobre a forma de viver a experiência de ser professor em seus detalhes, em sua banalidade cotidiana.

Essa gestão, longe de dizer respeito a alguma centralidade de comando, deve ser considerada efeito de uma racionalidade pulverizada no fazer(-se) diário. O que passa a interessar, portanto, é a problematização do que aqui se entende como uma racionalidade que dá forma aos encaminhamentos cotidianos, às maneiras de entendimento e de enfrentamento das tensões da dinâmica escolar.

Por meio desse caminho, desponta uma preocupação com aquilo que podemos entender como sendo a *produção de modos de pensar*. Tal racionalidade do funcionamento da instituição escolar é instaurada por – ao mesmo tempo em que instaura – uma maneira de *pensar-se* professor e, assim, de

agir e viver. Dessa forma, a atenção passa a se deter sobre a externalidade da incitação a um modo de pensar e agir, não mais tendo como preocupação certa internalidade do caráter.

Inúmeras são as forças que atuam na produção de um modo de pensar e de ser professor no interior da escola em funcionamento. Diante dessa variedade, teremos como foco o que se pode nomear como uma *economia jurídica*, que cada vez mais atravessa as relações educacionais do presente. Assim, em uma primeira delimitação, o que move este exercício analítico é o reconhecimento da necessidade de se perguntar como funciona certa economia jurídica que atravessa a escola atual na gestão do pensamento docente e, portanto, na produção de um modo de ser professor.

Ao abordar aqui as questões ligadas à educação escolar pelo viés de uma economia jurídica que as abarca, partiu-se de um estranhamento dos referenciais já dados de antemão – como *formação do cidadão, bem comum, contrato social, expansão de direitos* etc. –, os quais, ao que parece, têm funcionado em grande medida como uma espécie de consenso pacificador dos embates. Nesse mesmo contexto, verificou-se a ampla circulação de termos como *segurança, gestão de riscos, necessidade de proteção, dano, vulnerabilidade*, entre outros, o que aponta para uma situação de intensos investimentos na linha das políticas de controle e vigilância. A esse respeito, as contribuições de Robert Castel (1987) em torno das noções de fatores de risco e prevenção serão as referências aqui utilizadas.

Portanto, para além da escola como lugar da grande reprodução (conservadora) ou da grande recusa (revolucionária), procuraremos pensá-la como lugar da pequena gestão da vida e, por esse caminho, deslocarmos-nos das abordagens mais comuns a seu respeito, para então considerá-la no interior das práticas de governo.

A partir dessa perspectiva esboçada, apresenta-se então uma breve análise de um importante programa da Secretaria da Educação

do Estado de São Paulo que trata da convivência no interior das instituições escolares de sua rede: o Sistema de Proteção Escolar.

Realidade observável e o único possível: o Sistema de Proteção Escolar

O direito e a ciência pertencem a um certo regime de crença, o regime de crença peculiar ao sistema consensual: o realismo. O realismo pretende ser a sã atitude do espírito que se restringe às realidades observáveis. Ela é, na verdade, coisa totalmente diferente: é a lógica policial da ordem que afirma, em qualquer circunstância, fazer apenas o que é possível fazer. [...] O realismo é a absorção de toda realidade e de toda verdade na categoria do único possível.
Jacques Rancière

Propõe-se aqui realizar uma análise dos efeitos de poder de um discurso sobre a realidade que, no interior do *realismo*, desencadeia práticas em grande medida enquadradas na categoria do único possível. Sua atenção estará em considerar até que ponto determinada abordagem do que se define como *realidade* – assim como os encaminhamentos que se desdobram a partir dela, entendidos como *inevitáveis* – compõe exatamente o mecanismo que nela nos aprisiona e nos impede de vislumbrar outras possibilidades de existência. Trata-se de uma proposta que pode ser entendida como uma forma de exercitar e incitar a imodéstia do pensamento.

O discurso a ser analisado é o que sustenta o programa denominado Sistema de Proteção Escolar,¹ implantado na rede estadual de educação de São Paulo em 2009/2010. O foco estará nos efeitos de poder que esse discurso produz sobre o modo de se constituir como professor. Para tanto, serão considerados alguns documentos que o instituem, bem como algumas entrevistas realizadas com os responsáveis por sua elaboração e implantação.²

O Sistema de Proteção Escolar, instituído formalmente pela Resolução SE nº 19, de 12 de

1- Informações disponíveis em: <www.fde.sp.gov.br/Pages/Public/InternaProgProj.aspx?contextmenu=supprot>. Acesso em: 20 dez. 2012.

2- Todas as falas citadas serão referenciadas de forma genérica devido ao compromisso de anonimato assumido com os entrevistados (responsáveis pela elaboração e implantação do Sistema de Proteção Escolar). As entrevistas foram realizadas entre junho e julho de 2010.

fevereiro de 2010, constitui uma série de iniciativas do Governo do Estado de São Paulo em relação à educação escolar, as quais são assim definidas de forma genérica no artigo 1º de tal resolução:

Fica instituído o Sistema de Proteção Escolar, que coordenará o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar. (SÃO PAULO, 2010)

Os disparadores dessa iniciativa foram os acontecimentos de descontrole ocorridos nas escolas estaduais Amadeu Amaral (no final do ano de 2008³) e Professor Antônio Firmino de Proença (em meados de 2009⁴), ambas na capital paulista. Diante dos eventos, o Governador do Estado de São Paulo determinou que se estudassem os casos e que fossem encontradas “soluções efetivas, sistêmicas, consistentes, urgentes” (nas palavras de um dos responsáveis pela elaboração do Sistema de Proteção Escolar entrevistados). O Sistema foi então montado e a coordenação ficou a cargo da Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania alocada no próprio Gabinete da Secretaria da Educação, local onde também se encontra a recém-criada Supervisão de Segurança, que lá mantém um oficial da polícia militar como forma de articulação direta entre a Secretaria da Educação e a força policial. Ambas compõem uma política de enfrentamento do que é apresentado como necessidade de combate à violência nas escolas estaduais de São Paulo. Aliás, cabe aqui uma

3- Informações disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u467296.shtml>>. Acesso em: 22 out. 2010.

4- Informações disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u566283.shtml>>. Acesso em: 22 out. 2010.

pequena observação: um número considerável de pessoas que ocupavam lugares estratégicos na Secretaria da Educação do Estado e que se relacionavam com o Sistema de Proteção Escolar, no momento em que as entrevistas foram realizadas, era oriundo da área de segurança, mais especificamente da Secretaria de Segurança Pública – o Secretário Adjunto de Educação do Estado (Coordenador Geral do Sistema de Proteção Escolar), o Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) (um dos elaboradores do Sistema) e os dois supervisores do Sistema de Proteção Escolar.

Tal Sistema é basicamente composto, em cada escola, por dois supervisores no âmbito da Secretaria da Educação, dois gestores regionais por Diretoria de Ensino e até dois professores-mediadores escolares e comunitários.⁵ Além disso, conta com dois manuais/documentos enviados para cada escola da rede – *Manual de proteção escolar e promoção da cidadania e Normas gerais de conduta escolar* – e ainda com um canal virtual para contato direto da direção de cada escola com a Supervisão do Sistema e, portanto, com o Gabinete da Secretaria da Educação, denominado ROE (Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrência Escolar).⁶

As articulações saber/poder e seus efeitos

Nas entrevistas realizadas com a intenção de produzir um mapeamento das articulações de saber/poder que sustentam o Sistema de Proteção Escolar, chamou-nos a atenção o esforço de seus responsáveis em afirmar um deslocamento de questões mais objetivas – como as de segurança e de combate à violência – para a noção de proteção. Faz-se circular, portanto,

5- De acordo com informações colhidas, o exercício das atribuições de professor-mediador escolar e comunitário seria implantado de forma gradual, tendo como critério para definição de prioridade o que a Secretaria de Educação identifica como mapeamento das escolas e regiões de *maior vulnerabilidade*.

6- Formalmente, há também outra forma de comunicação virtual das escolas com a Supervisão do Sistema chamada *Canal Livre*, porém, segundo informações de seus responsáveis, o recurso se tornou inoperante. A diferença é que ele não seria de uso restrito de diretores de escola, mas sim, de forma anônima, estaria aberto a qualquer manifestação da comunidade escolar.

como referência que legitima tal iniciativa, a ideia de uma necessidade de *proteção integral da comunidade escolar*.

Podemos encontrar a base para esse deslocamento na rearticulação das iniciativas de governo em torno do que se passa a considerar como *fatores de vulnerabilidade e risco*. Aliás, esses termos estão presentes nos artigos 5º, 6º e 7º da resolução que institui o Sistema de Proteção Escolar (SÃO PAULO, 2010). Em tais artigos, as referências a eles dizem respeito à necessidade de sua consideração, identificação e análise, deixando claro que o Sistema funciona no interior de um regime de verdade que os estabelece como parâmetros para suas ações. Mas como se articula a emergência desses fatores com o fortalecimento da ideia de proteção?

A emergência dos conceitos de vulnerabilidade e risco pode ser localizada no interior do acoplamento da lei com a norma, implicando uma sofisticação das tecnologias de controle. Tal sofisticação significou a incorporação de uma dimensão de idealidade em torno do delinquente, por meio da qual este passa a ser

um ser que tem em seu passado individual o princípio de explicação de seus atos. A dimensão da idealidade faz com que um indivíduo seja julgado não pelo que fez, mas pelo que ele é: na fixação da sentença e durante a punição, o passado do indivíduo e o que revela de suas propensões futuras estão em jogo. (VAZ, 2004, p. 104)

Dessa forma, o delinquente é julgado não apenas por juízes, mas também por diversos especialistas em normalidade. Isso cria as condições para inúmeras iniciativas de caráter preventivo, pois se torna possível traçar uma linha de desenvolvimento que, diante de um futuro certo, passa a exigir ações antecipadas no presente.

Em linhas gerais, podemos considerar que a ideia de proteção funciona na chave do que entendemos como prevenção. Nesse sentido, o que está em questão na proteção é a exigência

de uma antecipação de todas as figuras possíveis de irrupção do perigo. Trata-se de um redimensionamento das questões de segurança para uma gama muito maior de fatores do que os ligados à noção de perigo ou ao simples combate à violência.

A importância passa a residir, então, na antecipação, que caracteriza a noção de *risco* e faz dela algo altamente eficiente enquanto estratégia de gestão de todos e de cada um. Isso talvez fique mais claro por meio da distinção entre risco e perigo realizada por Paulo Vaz (2004):

Este último [perigo] designa um mal contingente, identificado e atribuído a alguma coisa, pessoa ou situação como uma característica intrínseca delas. Risco, por sua vez, refere-se à possibilidade de dano e mede a exposição ao perigo. Em termos simples, risco é a medida da probabilidade potencial de perigo. [...] Uma outra diferença decorrente é que um risco, ao contrário de um perigo, não pode ser afastado imediata e definitivamente. Fatores de risco só podem ser reduzidos ou ampliados, o que implica um cuidado de si crônico, permanente, para a vida toda. Ninguém tem risco zero e os fatores de risco agem a longo prazo; a prudência em relação a um risco qualquer deve ser diária e interminável. Desse modo, evitar um evento futuro indesejável torna-se a base de decisões individuais e coletivas; de fato, torna-se um dever, uma obrigação moral. Não agir se precavendo contra riscos é cada vez mais socialmente visto como negativo. (p. 112)

Segundo o autor, a existência de certo cálculo sobre o futuro é algo consideravelmente antigo entre os homens. No entanto, uma característica própria desse cálculo quando incorporado à ideia de risco é a exigência de uma exaustiva coleta de dados, fruto de tratamento estatístico e de monitoramento das variáveis. Daí decorrem os denominados *fatores de risco*, que se configuram, então,

como um referencial dinâmico ao qual todos os comportamentos, gestos, condutas, histórias de vida, vestimentas, desejos, gostos, formas de expressão, amizades, hábitos, entre outros aspectos, serão submetidos, definindo as ações de proteção a serem encaminhadas.

De acordo com Robert Castel (1987):

As novas estratégias médico-psicológicas e sociais se pretendem, sobretudo, preventivas, e a prevenção moderna se quer, antes de tudo, rastreadora dos riscos. Um risco não resulta da presença de um perigo preciso, trazido por uma pessoa ou um grupo de indivíduos, mas da colocação em relação de dados gerais impessoais ou fatores (de riscos) que tornam mais ou menos provável o aparecimento de comportamentos indesejáveis. [...]. Assim, prevenir é primeiro vigiar, quer dizer, se colocar em posição de antecipar a emergência de acontecimentos indesejáveis (doenças, anomalias, comportamentos de desvio, atos de delinquência, etc.) no seio de populações estatísticas, assinaladas como portadoras de riscos. (p. 125)

Podemos entender que nesse movimento se articula a proposta de proteção que ganhou corpo na atualidade educacional. Tal proposta caracteriza-se por investimentos no gerenciamento de variáveis que visam antecipar possíveis acontecimentos; assim, ela redimensiona as técnicas de controle de modo que o uso da força passa a ser uma exceção, mesmo que continue *sempre presente no cardápio*. A esse respeito, diz um dos responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar:

O termo não é mais *segurança*, porque segurança leva à ideia do enfrentamento, mas a ideia da proteção. A gente está aqui para proteger pessoas, a função da escola é de instrumentalizar o indivíduo e a sociedade para ter maior proteção contra os conflitos que se degenerem em violência, e, portanto, a violência aí

é vista como consequência e não como causa, porque se você trabalha com a ideia de segurança você está trabalhando com a consequência. Eu ter que abafar a fervura: em alguns momentos essa é a situação que tem que ser feita mesmo. O Estado não pode abrir mão disso. Para garantir a proteção da sociedade, ele tem que intervir sim com o uso da força [...], mas é uma situação efêmera, limite, é um remédio extremo que você usa do ponto de vista de ação política. [...] De qualquer ponto de vista que você coloca a ação policial, é uma ação que não pode estar fora do cardápio, ela tem que estar dentro do cardápio. Agora, que uso você faz dessa força? Ou, de que maneira você utiliza a força no sentido de garantir que aquele ambiente tenha um conflito gerenciado? A nossa opção foi falar: “olha, a gente tem que ter medidas de proteção”.

Tal redimensionamento das técnicas de controle parece hoje se conectar a um deslocamento estratégico da ideia anteriormente comum de manutenção da ordem para a de promoção da *cultura da paz*, expressão que consta nos materiais produzidos pelo Sistema de Proteção Escolar e que é utilizada para embasar suas iniciativas. Podemos considerar que a antiga exigência de manutenção da ordem era menos eficiente do ponto de vista do governo, pois abria espaço para o entendimento de que uma tal ordem não interessava, era arbitrária, podia ser questionada etc.; por sua vez, o discurso de defesa e promoção da cultura da paz tem-se mostrado mais eficiente no sentido da produção de um consenso em torno de iniciativas de vigilância e controle, assumindo ares de não-arbitrário, afinal, apresenta-se como tratando de questões ligadas à *convivência humana*, constituindo-se em uma demanda das ditas *pessoas de bem* – “não é uma questão de educação moral e cívica, é uma questão de convivência humana” (diz um dos responsáveis pelo Sistema). Pura positividade, uma nova naturalidade.

Fundamentando-se nesses redimensionamentos do poder, o Sistema em questão consegue eliminar grande parte das resistências aos seus encaminhamentos e assim torna possível a seguinte declaração, feita por um de seus responsáveis a respeito de sua formatação:

A gente não partiu jamais da arrogância de achar que tinha a solução e tinha que impor. Já temos experiência suficiente para saber que ou vem de baixo para cima, ou esquece que não vai acontecer.

A partir dessa afirmação recorrente ao longo das entrevistas, verifica-se que foi incorporada pelos administradores do Sistema a ideia de que tem que se ouvir e dar voz ao que vem de baixo, aos que estão na ponta, reivindicação esta que se faz presente em todos os movimentos populares diante do aparato centralizado de poder. Podemos considerar, no entanto, que essa possibilidade se abre pelo fato de que as demandas dos *de baixo* passaram a estar sob um campo de administração, a funcionar no interior de um âmbito de previsibilidade administrativa que as utiliza, com certa habilidade, na elaboração e na realização de políticas e programas de gerenciamento de todos e de cada um. Assim, tem-se no presente, a partir de baixo, uma série de reivindicações por ampliação e intensificação das técnicas de vigilância e controle.

No campo da educação, essas demandas encontram solo fértil na sensação de insegurança fomentada por uma rede de atores sociais (jornalistas, pesquisadores e demais alarmistas, em um sentido amplo) que vão articulando – de forma desarticulada, do ponto de vista objetivo – necessidades de resposta do poder público diante do que se apresenta como realidade. São os inúmeros casos, dados estatísticos, pesquisas etc. que circulam e passam a fazer parte do repertório de professores, pais e alunos, trazendo para perto o limite entre guerra e paz. Isso pode ser identificado na fala de um dos responsáveis pelo Sistema, ao afirmar que entre professores e diretores circula a seguinte ideia:

Por mais que nunca tenha acontecido nada parecido em sua escola, você fala “naquela”, você se identifica, você mapeia... “Eu sei que um dia isso pode acontecer aqui”, então isso vai confirmando.

Entre outras coisas, nas entrevistas, o conceito de risco que sustenta o Sistema de Proteção Escolar articula-se a uma noção apontada como um importante foco de sua atuação: a *percepção de segurança*. O interessante é que a objetivação de tal percepção faz com que se considerem as possibilidades de atuação apenas no campo do que é entendido como sensação de segurança ou insegurança. Assim, verifica-se que essas possibilidades operam sempre no interior da valorização da própria *percepção de segurança* e, portanto, de sua intensificação. Configura-se uma gestão dos modos de vida na dinâmica escolar articulada por uma administração do que se constituiu como *percepção de segurança*. Esta é altamente funcional para a elaboração de projetos, sistemas, políticas e campanhas que se amontoam nas escolas, fazendo com que todos fiquem atordoados e, assim, dependentes de mais projetos, sistemas, políticas e campanhas. A esse respeito, diz um dos responsáveis pelo Sistema:

Na violência escolar existe mais do que a questão da violência pura e simples, que é a percepção de segurança. Isso seria uma das coisas que de fato tem influência na vida das pessoas, muito mais do que a violência pura e simples. [...] O perfil da pessoa vítima de homicídio em geral é aquele do jovem, pardo, morador de periferia, homem, que abandonou a escola e tal, só que todo mundo se sente uma vítima potencial de homicídio.

O que faz com que todos se sintam vítimas potenciais? E se por um momento desconfiarmos de que aquilo que se dedica a enfrentar o problema nas escolas atuando na chave da *percepção de segurança*, como faz o Sistema de Proteção Escolar, intensifica a vitimização

generalizada? Tal ideia tem como referência a consideração de uma relação estratégica entre saber e poder. Geralmente, achamos que as pesquisas não fazem nada além de ler a realidade e assim nos preparar para enfrentá-la. Ora, no presente, a realidade é produto de um entendimento estabelecido em grande medida por pesquisas, de modo que podemos nos deslocar para a ideia de que o saber produz a realidade, criando as condições para uma série de encaminhamentos e ações que reafirmam relações de poder. Nesse sentido, a objetivação incessante da violência – de seus casos, dados estatísticos, depoimentos, análises etc. – cria estrategicamente as condições de afirmação de um conjunto de iniciativas que se apresentam como bem-intencionadas, mas que tornam todos reféns de um circuito de vitimização generalizada a pedir proteção.

Nesse sentido, após apresentar várias pesquisas sobre violência e vitimização nas escolas – realizadas pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, pela UNESCO em parceria com institutos de pesquisa brasileiros, pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) etc. –, um dos responsáveis pelo Sistema comenta:

Então existe uma série de informações, só que nenhuma se quis constante, com uma mesma metodologia, ou seja, o que isso indica é que é um grande problema na cabeça das pessoas, elas estão preocupadas com isso. Todos colocam como um dos principais problemas da educação [...]. Além da nossa responsabilidade objetiva, tem um caráter subjetivo muito importante porque isso perpassa a vida do professor no dia a dia, e existe essa preocupação. Não é só do professor, os alunos têm essa preocupação, os pais têm essa preocupação, os vizinhos da escola têm essa preocupação.

Com a continuação da entrevista, reconheceu-se que os grandes acontecimentos de violência, que mobilizam a preocupação

de todos, ocorrem de fato em uma quantidade extremamente pequena se considerado o universo de cerca de 5 milhões de pessoas envolvidas na educação da rede estadual de São Paulo; porém, a sensação de insegurança que se alastra pela rede justifica um Sistema que passa a objetivar e monitorar os acontecimentos banais e cotidianos de qualquer escola como se ali estivesse o germe da violência. O limite entre guerra e paz, bem e mal, passa a estar em todos os lugares e em todas as ações. Acontecimentos corriqueiros de resistência a uma relação hierárquica, que poderiam ser compreendidos como simples indisciplina, rebeldia ou coisa semelhante, passam a compor um quadro de risco e a demandar monitoramento externo em conjunto com a crescente solicitação por *especialistas*, referências que atualmente caracterizam o funcionamento cotidiano de grande parte das escolas.

Por meio dessa linha de problematização podemos considerar que o conceito de risco e a ideia de percepção de segurança parecem produzir certa despotencialização da capacidade de ação do professor, uma espécie de subtração de um saber-fazer que possivelmente constituía o ser professor no dia a dia da singularidade de sua própria experiência. Um encaminhamento que deixa isso claro no Sistema de Proteção Escolar é o que se configura como uma profissionalização da mediação de conflitos e da gestão da convivência sob a forma de um *professor mediador escolar e comunitário* (SÃO PAULO, 2010, art. 7). Trata-se da criação de um especialista em convivência que deve atuar nas relações escolares de forma a pacificá-las, armado de técnicas e discursos científico-jurídicos que o capacitam a mediar conflitos. Segue parte de entrevista a esse respeito:

De onde surgiu essa ideia do professor mediador? Na verdade é uma coleção de vários projetos, de várias ações que já existem por aí, de parceiros nossos. Tem a ver com o Aprendiz, tem a ver com o Instituto Fernand Braudel, tem uma série

de projetos por aí: justiça restaurativa, mediação de conflitos. É uma coleção de conhecimentos, de técnicas que já estão testadas, e a gente juntou tudo isso em um catálogo, em um menu, e criou uma figura que só faria isso na escola. Claro que cada escola tem sua realidade, cada escola tem seu público, tem seu problema, então não é “faça isso”, ou “faça aquilo”; é a possibilidade de um professor se dedicar integralmente a se especializar em mediação de conflitos, em *bullying*, em abuso de substâncias psicoativas, em sexualidade... Não dá para falar “olha, você vai ter que saber disso, disso, e disso, ser especialista em tudo”, porque a proteção escolar e a convivência humana passam por uma série de competências. Então, “veja aí, entenda a sua escola, afine o olhar para a sua escola, perceba qual é o problema”, porque isso, o que você acha à primeira vista de uma questão de convivência ou relação de segurança, provavelmente está errado, porque é sempre muito mais sutil... Então “pense nisso”, vamos pegar um professor que pense nisso, que só tem isso para pensar, e que a partir desse pensamento, dessa compreensão um pouco mais apurada, ele possa desenvolver um projeto, e que ele tenha meios, que a Secretaria proporcione meios a ele, que se capacite, se forme, para desenvolver bem esse projeto aí numa dessas áreas.

Podemos entender que tal iniciativa consiste em um movimento de subtração de algo dos professores: de um saber-fazer que se constituía nos enfrentamentos cotidianos. Dessa forma, eles passam a ser produzidos como sujeitos de falta, de certa maneira infantilizados, enfraquecidos, pois não sabem mais atuar no campo da convivência; precisam de ajuda, de apoio, de um especialista naquilo que talvez seja o mais interessante e cotidiano das relações escolares. Não compartilhamos aqui da ideia em voga de que esse movimento seria o

resultado de uma suposta complexificação das relações sociais, o que justificaria uma intervenção especializada. É óbvio que as coisas mudam com o passar do tempo, mas partimos da referência de que em relação à vida não há especialistas. As mudanças diante das quais nos sentimos relativamente perdidos e desorientados são também uma oportunidade para mudarmos, revermos nossas exigências, estranharmos nossas convicções e, assim, quem sabe, avançarmos de forma corajosa diante do novo. Dessa maneira, a suposta complexificação das relações sociais pode ser entendida como uma oportunidade expansiva das possibilidades de vida, e não apenas como um feixe de riscos a serem monitorados e administrados.

Avançando um pouco mais nessa linha de compreensão diante do que se entende por problemática da violência na escola, ou seja, em grande medida diante dos acontecimentos cotidianos e corriqueiros de uma escola, os professores são constituídos/constituem-se como portadores de grande ansiedade e demandantes de amparo. A esse respeito, diz um dos responsáveis pelo Sistema:

É uma coisa que também a gente percebe... de uma ansiedade. Essa questão da violência em geral, na escola, gera uma ansiedade muito grande na equipe. [...] Então vem um pouco nesse sentido de uma falta de amparo que a gente sente que eles têm muito.

Professores ansiosos e desamparados. Em tal contexto, o Sistema de Proteção Escolar não surge como uma imposição, mas como um atendimento.

Aliás, uma das principais formas de atendimento implantada por ele é realizada por meio do Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares (ROE) (SÃO PAULO, 2010, art. 9). O ROE é uma ferramenta criada para que todos os diretores de escola, via internet, relatem diretamente para a supervisão do Sistema de Proteção Escolar – portanto, diretamente

para o Gabinete da Secretaria da Educação do Estado – acontecimentos ligados ao dia a dia da instituição. Na definição da ferramenta, chama atenção, ao lado da determinação do registro como compulsório, a inespecificidade do que deve ser relatado: todos os acontecimentos que “perturbem sobremaneira o ambiente escolar e o desempenho de sua missão educativa” (SÃO PAULO, 2010), entre outras situações genéricas. Efetivamente, trata-se de um instrumento de monitoramento e suporte que, de forma capilarizada, articula todas as escolas com a administração central.

Podemos considerar que essa articulação ocorre por meio de um enfraquecimento que reafirma a dependência hierárquica. Isso está presente no entendimento de que a simples comunicação com as instâncias superiores de poder hierárquico produz efeitos positivos. Vejamos o que relata um dos entrevistados:

O fato de o diretor ter um canal *online* de comunicação direta com o gabinete da Secretaria, ou seja, ele escreve um ROE que é lido no dia seguinte no gabinete da Secretaria e eventualmente em dois dias o gabinete retorna sobre aquilo que eles escreveram, isso tem um efeito muito positivo. E é curioso porque é psicológico: não é que você resolveu aquela briga, não é que você melhorou a relação daquela escola com o Conselho Tutelar, mas eles sentiram que não estão mais sozinhos.

Portanto, não se melhora nada, não se resolve nada, “mas eles sentiram que não estão mais sozinhos”. O que aqui se entende como positivo é a produção de uma dependência da estrutura de poder estatal para encaminhar aquilo que, muitas vezes, é próprio da banalidade do cotidiano.

Nesse sentido, é interessante verificar que se estimula o relato de situações mesmo que elas já estejam resolvidas, transformando-as em ocorrências. Devem-se registrar todas as situações que “perturbem sobremaneira o ambiente e a convivência escolar” (SÃO PAULO,

2010, art. 9), e uma das motivações para isso é clara: trata-se da produção de documentos que, no limite, servem para atestar a própria *inocência* diante de alguma acusação; trata-se, portanto, de um mecanismo de proteção de si que estimula o registro da ocorrência, a denúncia, a produção e a centralização das informações. É o que aponta um dos entrevistados:

Eventualmente em um processo administrativo contra essa pessoa, a diretora pode mesmo aventar: “olha, eu fiz dez ROEs para a secretaria sobre isso, eu avisei”. A gente também trata muito nesse quesito de uma segurança ao administrador da escola: “então relate”.

Verifica-se aí a instauração de um mecanismo de controle e vigilância no qual, para que cada um salve sua própria pele, é preciso salvar a estrutura: “o professor, o diretor, o Governador são corresponsáveis pela mesma situação”, diz um dos entrevistados. Parece tratar-se, então, de uma forma de proteger o aluno que demanda ao professor e ao diretor que também protejam a si próprios, protegendo assim a instituição e, no limite, um modo de funcionamento das relações sociais ao qual denominamos Estado.

Em relação ao uso que se faz do ROE, verifica-se certa confusão a partir das entrevistas. No entanto, podemos entender que sua produtividade está exatamente nas diferentes possibilidades de seu entendimento e uso: há os que evitam relatar algo por medo de, ao fazerem, estarem atestando sua incompetência na administração da escola ou terem seu bônus⁷ diminuído no fim do ano; e há também aqueles que relatam tudo, qualquer acontecimento, pois assim sua escola pode ser considerada como estando em *área de vulnerabilidade*, de modo que a equipe passe a receber um adicional pelo local de exercício (ALE). Tanto em um

7 - Referência a um programa de premiação em dinheiro para a equipe escolar implantado pelo Governo do Estado de São Paulo que tem sido funcional enquanto política de gestão das condutas de seus funcionários devido, principalmente, à indeterminação do que pode ser considerado para efeitos de cálculo do prêmio.

sentido quanto em outro, o que importa é que o ROE, pelos desdobramentos que pode instaurar, passe a fazer parte dos cálculos da vida que se vive nas escolas e a operar como uma variável nos jogos internos ao sistema educacional. Podemos considerar, ainda, o fato de que essa ferramenta constitui-se em mais uma arma no jogo de poder em que está envolvida toda a escola, criando nova frente de micropoder que alimenta a rede de trocas de favores e de microbenefícios ou dificuldades que atravessam as relações escolares.

O documento *Normas gerais de conduta escolar*

No interior das iniciativas tomadas pelo Sistema de Proteção Escolar, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo publicou em 2009 um documento endereçado a todas as escolas de sua rede: *Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar* (SÃO PAULO, 2009).⁸ Ele é basicamente composto por direitos e deveres/responsabilidades dos alunos, contendo também uma lista de faltas disciplinares e de medidas e procedimentos de punição. Na introdução, verifica-se seu endereçamento a “todos os integrantes da comunidade escolar”, pois, apesar de ter como foco especificamente as condutas dos alunos, o documento define um entendimento de como deve ser a educação, aponta quais são seus objetivos e os parâmetros para sua realização, e delimita, especialmente, o papel a ser desempenhado por parte dos responsáveis pelo funcionamento da escola.

Nesse sentido, interessa-nos abordá-lo pela perspectiva produtiva de um modo de ser professor, afinal, ao definir um entendimento sobre a função da educação e ao explicitamente normatizar as condutas dos alunos, é evidente que ele estabelece uma forma de ser professor, delimitando um papel a ser desempenhado por esse importante agente escolar.

8- Disponível em: <www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=manuoco>. Acesso em: 20 dez. 2010.

A referência para a consideração desse instrumento legal direcionado à vida que se vive no interior da escola é a de que,

ao contrário do efeito de distância e de uniformização que o instrumento legal pretende inscrever na realidade, há que entender os fenômenos a partir do conjunto das práticas, quer dizer, em todo tipo de relações que vão estabelecendo uma *maneira de fazer*. (Ó, 2009, p. 102)

A presente abordagem do documento em questão configura-se, de fato, como um exercício de pensamento que o considera em sua exterioridade, nas articulações de saber/poder que o sustentam e o tornam possível.

Nessa linha, é importante considerar que as demandas sobre a educação escolar, em diversas frentes de entendimento de seu papel, partem de algumas ideias comuns, como a de sua *imperfeição*, e nesse caso acreditam e investem em uma escola ideal, utópica. No entanto, Jorge Ramos do Ó (2009) nos alerta de que “a tese da imperfeição justifica que a ação do poder se amplie” (p. 105).

Seja pela direita ou pela esquerda, portanto, a tese da imperfeição reivindica mais controle e toda uma ampliação de uma racionalidade administrativa de condução das condutas. Michel Foucault analisou esse processo em relação ao Estado e o denominou *governamentalização*. No movimento de governamentalização do Estado, ganha força toda uma tecnologia de administração da vida da população (quantificação e gestão de saúde, natalidade, morbidade, fecundidade, higiene, instrução etc.), que assim se pretende tornar mais ativa e produtiva (Ó, 2009).

A partir dessas considerações, é interessante atentar para a primeira frase do documento em questão:

A proteção integral da criança e do adolescente é uma obrigação que se impõe a todos. 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 cidadãs e cidadãos *aptos a participar – de maneira ativa, pacífica e produtiva* – dos diversos aspectos da vida social. (SÃO PAULO, 2009, p. 5, grifo nosso)

A educação escolar, sendo variável capaz de tornar uma população mais ativa e produtiva, pode passar a ser entendida no movimento de constituição de um governo racional capaz de fazer aumentar a potência do Estado. Constitui-se aí toda uma maquinaria capaz de fazer com que coincidam os interesses estatais com os interesses individuais. Dessa forma,

as marcas de uma lógica própria de poder tendem a esbater-se, senão mesmo a desaparecer, neste processo de construção da identidade pessoal. (Ó, 2009, p. 108-109)

Para além de uma simples forma de organizar a convivência, podemos considerar as *normas gerais de conduta* como uma maneira de fazer o indivíduo ser percorrido e dominado por uma ordem populacional, afinal essas normas geralmente decorrem de uma espécie de *estatística das infrações*.⁹ Tal ordem populacional tem como uma de suas principais características produzir no indivíduo a necessidade de segurança, imperativo este que reivindica mecanismos de prevenção de riscos. Talvez por isso, em várias passagens do texto encontram-se ideias e expressões ligadas à questão da segurança, como *risco ao ambiente escolar, ameaça à segurança, representação de perigo, manutenção de ambiente seguro, condutas ou informações que impliquem risco*.¹⁰

9- A estatística opera como uma tecnologia que individualiza, na medida em que obriga à homogeneidade. Ela estabelece um referencial médio a partir do qual todos são localizados, de modo que cada um passa a referenciar seu modo de vida segundo rótulos e categorias que o saber/poder disponibiliza.

10- Termos extraídos do documento *Normas gerais de conduta escolar* (SÃO PAULO, 2009). Observa-se o uso indiferenciado das noções de risco e perigo, porém, como já foi dito aqui, trata-se de conceitos que funcionam em registros distintos no que se refere à modulação das estratégias de segurança.

Facilmente reconhecido como um avanço no interior da democracia, pois constituído na chave dos direitos e deveres de uma cidadania democrática, o documento é visivelmente atravessado por adendos que se referem a um estado de exceção justificado pela figura indefinida do risco à segurança. É interessante perceber que, na maioria dos casos, as questões de segurança servem como justificativa legítima para instaurar a exceção como regra. Por exemplo, seu item 2.5 refere-se às vestimentas pessoais, bem como aos demais distintivos e adereços, afirmando que a decisão de seu uso diz respeito ao próprio indivíduo/usuário; porém, em trecho seguinte consta: “exceto nos casos em que sua apresentação represente perigo” (SÃO PAULO, 2009).

Ora, basta isso para que grande parte dos professores, coordenadores e diretores realizem seus desejos de controle praticando com prazer a vigilância e disseminando a desconfiança e o medo ao atribuírem perigo a estudantes portando simples bonés, como é comum em várias escolas atualmente. Decorre daí o exercício de um poder que é autoritário e arbitrário, mas que tem o aval *indiscutível* da necessidade de segurança e, pior, o também *indiscutível* respaldo de um instrumento legal de reconhecimento de direitos inscritos no marco jurídico da cidadania democrática.

Dessa forma, carente de segurança e cidadania consciente, o indivíduo não deve apenas aceitar a regra externa, mas senti-la como condição de sua felicidade; ele deve vê-la não como coercitiva, mas como protetora e necessária ao seu próprio bem; ele deve, ainda, ter o gosto e o prazer da aceitação. Por meio da ação geralmente convicta e impregnada de certo salvacionismo do professor – referências que o documento em questão cumpre o papel de referendar –, a escola tem sido eficiente em mobilizar a potência de individuação de cada um (COSTA, 2009), e é assim que tem ela colaborado pedagogicamente para a realização da façanha da governamentalidade: “governar sempre sem governar” ou “realização do governo

através da livre escolha dos sujeitos” (Ó, 2009, p. 113). Trata-se de uma maneira pela qual *democraticamente* – portanto, *livre e conscientemente* – aprendemos (ou ensinamos) a viver o estado de exceção como regra para o próprio bem de cada um.

Considerações finais

No intento de produzir uma provocação ao pensamento, em detrimento de uma tentativa de busca objetiva por soluções e propostas que se amontoam sobre as escolas e seus agentes, tentou-se problematizar a produtividade de uma política pública que atua na intersecção entre educação e segurança, tendo como foco seus efeitos na incitação a um modo de ser professor no interior do que podemos entender como uma economia jurídica que atravessa a educação no presente.

Uma importante consideração a respeito do que foi analisado refere-se à ideia de que, nas escolas, em vez de produzirmos formas de vida fortalecidas pelos confrontos no plano ético, temos produzido formas de vida enfraquecidas pela submissão à necessidade normativa e aos conchavos indispensáveis à auto-proteção. Tal movimento talvez esteja na base de um estreitamento do agir político, que se tem restringido à garantia da formalidade e à conveniência individual. Enquanto legalmente responsabilizáveis por eventos ocorridos no período de sua ação profissional, professores e demais operadores do funcionamento da instituição aprendem a conduzir-se com prudência, prevenindo-se de qualquer risco. Nesse caso, inventar, experimentar, ou pensar diferentemente pode ser arriscado.

Em um texto a respeito da educação, Silvana Tótorá (2005) afirma:

O trabalho é árduo no sentido de desvencilhar-se da profusão de clichês que se instalam desde sobre a escrita, a fala, os gestos e as posturas corporais. São eles que nos dão segurança de estarmos em conformidade com a sociedade ou com um dever ser porque avalizado pela opinião geral. Ora, é isso que se entende como estar de acordo com a realidade? O contrário disso é ser idealista? Pobre real! Assim moldado, não pode expandir a sua potência. Mas a opinião assim o quer domesticado, pois para se firmar como representação majoritária precisa exorcizar aquilo que dela escapa; seu *modus operandi* é ser previdente.

É esse *modus operandi* que, no interior de um movimento de *defesa da sociedade*, configura todo um arsenal burocrático-jurídico-administrativo de defesa de suas instituições e, principalmente, de um modo de governar por meio do engajamento dos indivíduos na defesa do que se produz como seus próprios interesses.

Cabe aqui observar que esses *próprios interesses* não se constituem como efeito de uma opressão ideológica à qual os sujeitos estariam submetidos e da qual precisaríamos libertar os seus *reais interesses*. É preciso compreender que é no próprio movimento de produção dos sujeitos que se produzem esses interesses. Por isso parece ser fundamental atentarmos para a ideia desenvolvida por Michel Foucault de que não se trata de desvendar nossa verdadeira realidade, livrando-nos das camadas ideológicas que nos fazem tomar como nossos os interesses de outros, supostamente alheios aos nossos, mas sim de estranhar até mesmo aquilo que reconhecemos como nossos próprios e verdadeiros interesses. Trata-se, no limite, de “recusar o que somos” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Referências

CASTEL, Robert. A gestão previsível. In: _____. **A gestão dos riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987. p. 100-132.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul (Org.) **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: 34, 1996.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar**. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação, 2009.

_____. Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial**, São Paulo, 23 fev. 2010. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=201002120019>>. Acesso em 20 dez. 2012.

TÓTORA, Silvana. Uma pedagogia das sensações. In: TÓTORA, Silvana; OTTAVIANI, Edélcio (Orgs.). **Educação e extensão universitária: Foco Vestibular – um experimento da diferença**. São Paulo: Paulinas; Educ, 2005. p. 215-227.

VAZ, Paulo. Risco e justiça. In: CALOMENI, Teresa Cristina (Org.). **Michel Foucault entre o murmúrio e a palavra**. Campos: Faculdade de Direito de Campos, 2004. p. 101-131.

Recebido em: 21.05.2012

Aprovado em: 18.09.2012

Wellington Tibério é mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Lecionou na rede estadual de São Paulo entre 2005 e 2010 e na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, Campus de Rio Claro) como professor substituto em 2011. Atualmente é professor de ensino médio na rede particular.

