

O “NOVO” NOS PROGRAMAS PARA A JUVENTUDE DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

THE “NOVELTIES” IN PROGRAMS FOR THE YOUTH OF THE SECRETARIAT OF EDUCATION OF THE STATE OF SÃO PAULO

Maria Cecília Luiz^{1*} 

Nádia Perez Pino² 

Clarissa Bengtson³ 

RESUMO: O artigo analisa o que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) nomeou como “novo”, a partir de 2015, em programas voltados para a juventude: protagonismo juvenil, grêmios estudantis e gestão democrática. Para tanto, discute-se a regularidade, segundo a perspectiva foucaultiana, desses discursos e como são articulados. Concluiu-se que os interditos anunciados como novos e que foram estabelecidos como democráticos apenas buscavam tutelar a juventude paulista, destituindo-a de sua autonomia e de seu protagonismo depois da resistência com a ocupação de escolas públicas no fim de 2015.

Palavras-chave: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Gestão democrática. Discurso sobre o jovem.

ABSTRACT: The article analyses what the Secretariat for Education of the State of São Paulo (SEESP) has dubbed ‘novelties’, from the year 2015 on, in programs aimed at the youth, such as: youth protagonism, student’s body and democratic management. To reach this goal, the frequency of these speeches is discussed, according to the Foucaultian perspective, as well as how they are articulated. It is concluded that the interdicts which were announced as novelties and which were established as democratic sought only the tutelage of the youth in São Paulo, weakening their autonomy and protagonism after the resistance through the occupation of public schools in the end of 2015.

Keywords: Secretariat of Education of São Paulo State. Democratic management. Discourse on the youth.

1. Universidade Federal de São Carlos – Departamento de Educação – São Carlos (SP), Brasil. E-mail: cecilia Luiz@ufscar.br

2. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – São Carlos (SP), Brasil. E-mail: nadiaperezprof@gmail.com

3. Universidade Federal de São Carlos – Educação e Tecnologias – São Carlos (SP), Brasil. E-mail: clabengtson@gmail.com

*Autora correspondente: cecilia Luiz@ufscar.br

Dossiê organizado por: Joyce Mary Adam e Débora Cristina Fonseca

Introdução

É fundamental entender quais são as questões do presente que precisam ser respondidas e os acontecimentos que levam à formação de discursos como a afirmação constante sobre a democratização das relações escolares. Nesse contexto, este artigo analisa o que a SEESP nomeou como “novo”, dando ênfase aos discursos de programas executados a partir de 2015 e voltados para a juventude: protagonismo juvenil, grêmios estudantis e gestão democrática. Para tanto, discute-se a regularidade desses discursos, segundo a perspectiva foucaultiana, e como esses são articulados.

A hipótese é de que os discursos democráticos proclamados pela SEESP – em programas vigentes – foram um empreendimento com aparência de novo, mas que já haviam sido anunciados em outros contextos. Isso porque “o novo não está no que é dito, mas nos acontecimentos em sua volta” (FOUCAULT, 2014, p. 25). Para Foucault, os discursos vão além do que é falado em uma sociedade, uma vez que são “como práticas que formam sistematicamente os objetos que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Sob essa perspectiva, procurou-se entender a formação de diferentes enunciados, bem como as associações entre os discursos e as práticas discursivas da SEESP, coerentes com a proposta de Foucault (1996; 2006), como aqueles que: nomeiam, categorizam e atribuem um espaço e/ou ação a sujeitos envolvidos em suas redes de relação.

Segundo Veyne (1982), é necessário compreender a prática discursiva como algo habitual, já que denomina somente aquilo que é feito e dito em um determinado contexto histórico e social. Assim, a análise recai sobre os discursos dos novos programas, isto é, sobre as resoluções, os comunicados oficiais, os materiais direcionados para os educadores, os conteúdos on-line etc.

Para a compreensão do novo, o recorte do objeto de análise não foi apenas de programas atuais, mas daqueles que se desenvolvem desde meados da década de 1990, com foco na juventude. Com base em Foucault (1996), justifica-se a abrangência do período devido à continuidade de discursos apresentados, implantados e administrados nesses programas. É interessante perceber que a SEESP, sob comando de um mesmo partido político – em vigência no estado de São Paulo há mais de 20 anos –, conferiu às políticas educacionais uma continuidade, com poucas mudanças.

Dito isso, na primeira seção, relata-se como a SEESP abordou o jovem em seus programas – conforme período estipulado para este estudo. Na segunda seção, são tratados os acontecimentos e a resistência de estudantes que provocaram novos discursos. Na terceira seção, são desvelados os discursos de programas atuais para a juventude e o que a SEESP denomina “protagonismo”.

O Discurso de Vulnerabilidade, Risco e Controle: O Jovem como um Problema

Desde o fim da década de 1980, as legislações incorporaram, progressivamente, os ideais da gestão democrática, ao ampliarem as formas de participação na escola. Entretanto, apesar dos princípios democráticos postos nas principais legislaturas que ancoram a Educação Básica e que dão suporte para os sistemas de ensino nos estados e municípios, essa tendência não aconteceu, especialmente, no que se refere às políticas públicas direcionadas aos jovens.

Segundo Abramo (1997), parte das políticas públicas preconizadas no contexto da redemocratização desconsiderava as possibilidades de ação dos jovens, tanto para a resolução de problemas como para propor

questões relevantes para a sociedade. Tais políticas concentraram-se nos chamados “problemas da juventude”, como drogas, gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis, o que, para o autor em questão, criou uma visão do jovem como aquele que está potencialmente em risco ou como um possível perturbador da ordem social.

Sposito e Carrano (2003) realizam discussões análogas, ao investigarem as políticas públicas federais da década de 1990 que frequentemente ligavam os jovens a riscos sociais. Tais políticas tinham como base a prevenção, o controle ou os efeitos compensatórios desses problemas. Ainda para os autores, o tempo dos jovens, em destaque os das periferias, está sendo monitorado por programas esportivos, culturais e voltados para o mercado de trabalho, que tiveram a sua elaboração com esse propósito.

Nas ações desenvolvidas pela SEESP, é central e recorrente o discurso da vulnerabilidade e do risco. Ao questionar esses discursos, não desconsideramos a situação de risco e vulnerabilidade que possa acometer a juventude, mas questionamos a categorização de jovens como um problema que pode prejudicar a si e aos outros, bem como as formas de controle e punição estabelecidas a partir dessa condição, além do distanciamento das práticas pedagógicas e a constante associação com as áreas jurídica, da medicina e da segurança pública.

Castells (1999) acredita que a situação de vulnerabilidade se dê nas seguintes conjunturas: pobreza e exclusão por questões raciais e de gênero; ou seja, a intolerância à diversidade. Já Ayres et al. (2003) conceituam a vulnerabilidade como a falta de acessibilidade em circunstâncias relacionadas à saúde, tanto no projeto individual como no estrutural.

O componente social dessa situação de vulnerabilidade abarca o acesso às informações, as condições de absorvê-las e as possibilidades de desenvolvê-las como modo de transformação do dia a dia. Essas questões estão ligadas à falta condições financeiras, às questões associadas à estrutura das instituições, como escola e serviço de saúde, à dificuldade de quebrar paradigmas de acesso à cultura e às opressões.

Dessa maneira, os discursos dos projetos educativos deveriam ser escorados pelas análises de situações de vulnerabilidade dos estudantes. Ao contrário, o discurso do programa “Prevenção Também se Ensina”, vigente desde 1996, teve como base a eficácia de prevenir o “problema”, não de refletir sobre ele. Como resultado dessa escolha, a SEESP realizou parceria com a Secretaria da Saúde do Estado de São Paulo e discutiu temas relacionados à saúde (prevenção da gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, HIV e Aids, uso de álcool e de drogas, preconceito racial, pluralidade cultural, diversidade de gênero e discriminação sexual, entre outros) como algo apenas relacionado à saúde da juventude. As discussões foram direcionadas para situações de risco, fatores que inibissem a promoção de uma “cidadania saudável”, ausentando-se de uma reflexão direcionada para a educação em direitos humanos, que abrangesse os debates acerca dos diversos tipos de violências.

O controle do jovem é estabelecido como modo de preservar um bem maior, que é a coletividade; ou seja, aquilo que Foucault (2006) denomina biopoder: o controle da saúde da população torna-se uma preocupação estatal, a qual requer formas de controle e normalização.

No Projeto Comunidade Presente (SÃO PAULO, 1998) e, também, em diferentes programas da época, há um incentivo à participação de órgãos colegiados, especialmente os destinados à integração da comunidade à escola ou à integração do jovem à sociedade – atitudes grupais tais como as elaboradas pelo Programa Escola da Família. Ao analisá-lo, percebe-se no próprio enunciado que a participação da comunidade é posta como um meio democrático de sua incorporação na escola. O discurso é aliar a comunidade na consolidação da cultura da paz. No entanto, os enunciados não tratam do envolvimento e/ou do propósito no cotidiano das escolas, isto é, essa participação ocorre apenas aos fins de semana, com os familiares utilizando os espaços da escola.

Assim, o discurso volta-se para a urgência de preservar o jovem da sua situação de perigo e vulnerabilidade. Tais enunciados explicitam o domínio dos jovens, principalmente nas relações presentes no cotidiano escolar. Percebe-se essa forma de radicalização, também, no programa de prevenção à violência e de resolução de conflitos, que recebeu o nome de Sistema de Proteção Escolar. O programa, elaborado em parceria com a Secretaria de Segurança Pública, foi baseado em três pontos: os registros de ocorrência *on-line*, os manuais de conduta e a mediação dos conflitos.

Esse programa disponibilizou o “Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” (SÃO PAULO, 2009a), que padroniza as práticas em situação de violências, conflitos nas escolas e diretrizes pertencentes ao cotidiano da escola sobre encaminhamentos aos órgãos de proteção social à criança e ao adolescente. O manual que orienta os docentes também tem um caráter pedagógico, pois detalha diferentes comportamentos e atitudes, conceituando o preconceito, a homofobia etc.

No manual destinado aos estudantes, “Normas Gerais de Conduta Escolar” (SÃO PAULO, 2009b), há um extremismo no discurso de monitoramento do jovem, principalmente em relação à participação no cotidiano da escola. O foco na disciplina, na gerência e na correção associadas às normas de como proceder indicam um discurso de cunho autoritário, com poucas possibilidades de autonomia e de fruição dos direitos de alunos.

Apesar de haver, nos materiais, enunciados que referendam os direitos e deveres estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o foco é nas dimensões relacionadas a correções cabíveis em situação de transgressão. O vocabulário usado nos dois manuais remete à judicialização (falta, reincidência etc.), com descrições de violências e indisciplinas de alunos como atos criminais, em que esses jovens devem ser penalizados (SÃO PAULO, 2009b).

É fundamental salientar que os enunciados acerca das medidas disciplinares não tratam das diferenças entre conceitos importantes, como indisciplina, conflitos, entre outros, assim como apresentam Debarbieux (2001) e Charlot (2002). Condutas habituais, que acontecem na escola e deveriam ser discutidas por meio de práticas educacionais, são sujeitas a medidas disciplinares. Tais discursos seguem a ideia de domínio dos corpos e se sustentam na disciplina e na correção para precaver situações de violência ou de transgressão, que podem prejudicar o convívio na escola.

Nesses manuais, há orientações de punir estudantes com suspensão de aula por vários dias seguidos, o que desrespeita o direito de permanência dos alunos, garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996) e também pelo ECA (1990). As orientações dos programas sobre jovens são pautadas no discurso de que eles são problemáticos ou potencialmente violentos e que colocam a si mesmos e aos outros em risco.

Acontecimentos e Resistências: Como Surge o Novo Discurso da SEESP

Por meio de três novos programas, em 2016, a SEESP implantou políticas destinadas ao protagonismo juvenil e ao incentivo do jovem como agente de práticas democráticas: Programa da Escola de Ensino Integral; Incentivo à Formação do Grêmio Estudantil; e Projeto Gestão Democrática¹.

Antes de analisar essas propostas, conforme Foucault indica, é fundamental ter em evidência os acontecimentos que ocorreram na sociedade brasileira. Devido ao recorte deste artigo, tem-se o início, por volta de 1980, com o fim da ditadura militar, isto é, a abertura democrática, ampla e irrestrita a todos os órgãos legislativos, executivos e judiciários.

No plano legislativo, com relação à educação, houve o incentivo de relações democráticas na Educação Básica presentes na Constituição de 1988, no ECA de 1990, na LDB n. 9.394/96, entre outros.

As reformas na educação, ocorridas a partir da década de 1990, frisavam a necessidade da democratização escolar, levando à criação de novas referências de gestão da política (OLIVEIRA, 2011). Pela LDB (BRASIL, 1996), as instituições educacionais passaram a ter mais responsabilidades, incentivando a cooperação da comunidade, a orientação aos estudantes e a construção de projeto político-pedagógico, com a participação de todos os envolvidos (FERREIRA, 2002).

Ao mesmo tempo, foi um período marcado por discursos de políticas com a lógica da racionalidade e do gerencialismo, além de realizar alianças entre entidades privadas, sociedade civil, terceirizações e privatizações, com políticas guiadas pelos princípios neoliberais.

Com o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014 –com vigência de dez anos –, estabeleceu-se, no artigo 2º, parágrafo VI, “a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. Entre as ações previstas, há estímulo para a formação de conselhos escolares, grêmios estudantis e conselhos municipais de educação.

Conforme Lima (2003), a gestão democrática na escola deve reger-se por princípios e regras gerais, preconizados pelos modelos decretados (leis), mas também com possibilidade de recriação desses modelos por meio da produção de regras estabelecidas pela política vigente, ou pela própria unidade escolar.

Deve-se destacar que, nas políticas educacionais, as quais estruturaram as ações da SEESP, como já foi dito, a ideia de gestão democrática não é conceituada de maneira clara. Os discursos dos programas implantados, apesar das legislações em vigência, apenas discorrem sobre a possibilidade de aproximação da comunidade com a escola, do desenvolvimento da cidadania e das relações democráticas, mas sem a presença de propostas efetivas.

Para Foucault, os discursos são prescritos devido aos enunciados que ocorrem de acontecimentos. Assim, o que mudou nos discursos e na necessidade de implantação do Projeto Gestão Democrática, em 2016, decorreu da ocupação de escolas estaduais pelos estudantes, no fim de 2015, na rede estadual paulista.

Esse processo de ocupação de prédios escolares foi um acontecimento que teve início com o anúncio da SEESP – em 23 de setembro de 2015, sem debate prévio – de que seria implantada uma “reorganização escolar”. Nesse sentido, 700 escolas mudariam o seu ciclo de ensino, e 94 unidades escolares seriam fechadas. Para tal ação, a justificativa (sem nenhum embasamento de estudos antecedentes) foi de que a rede estadual, nos últimos 17 anos, estava com 2 milhões de alunos a menos. Uma reorganização escolar com enorme impacto na vida de discentes, docentes e familiares.

A resistência teve efeito irruptivo, propiciou uma mobilização que começou na cidade de São Paulo e se estendeu por todo o estado, inspirando, inclusive, outros jovens de diferentes estados federativos. Houve uma articulação brilhante entre manifestações na rua, nas redes sociais e, posteriormente, nas escolas, o que possibilitou enfrentar a repressão do Estado e da polícia (que praticaram, inclusive, violência física), bem como ter êxito na orquestração das atividades de resistência e na vitória, ao ver a SEESP voltar atrás em decisões já estabelecidas.

Segundo Moraes e Ximenes (2016), a precariedade das escolas brasileiras, para os governantes e para os próprios educadores, sempre foi associada ao desinteresse da juventude, e as ocupações e a resistência desses alunos acabaram contrariando e rompendo esse discurso.

Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) observam que as ocupações denunciaram o esgotamento de um projeto educativo que, há mais de 10 anos, por estar baseado em propostas de ensino único atreladas a avaliações externas, como o Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), não permitiu o desenvolvimento de propostas inovadoras e democráticas.

No contexto pós-ocupações, é interessante que a SEESP tenha instituído os “novos” programas, com o intuito de “modernizar a gestão democrática” (SÃO PAULO, 2017, p. 3). O discurso de “modernizar”

aparece como ideia de aprimorar algo novo, quando, na verdade, as questões eram: “Como recuperar sua credibilidade?”; “Como superar a vergonha de voltar atrás em suas deliberações?”; “Como controlar esta juventude tão articulada e decidida?”

Relações de Poder e Controle de Jovens Protagonistas

Na ficção, o protagonista é aquele que exerce uma função de destaque. É nesse sentido que Costa afirma:

[o] termo protagonismo juvenil, em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação, seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social (2000, p. 20).

É interessante perceber que, desde o acontecimento das ocupações nas escolas (em 2015), a SEESP vem desenvolvendo ações para o fortalecimento dos grêmios estudantis. As ações, apesar de desarticuladas e dependentes do trabalho regional feito nas diretorias de ensino, visavam promover a formação do colegiado e a eleição de integrantes dos grêmios. Segundo dados da SEESP, as ações foram exitosas, haja vista que, em 2017, 92% das escolas contavam com o grêmio nas escolas².

O Programa de Fortalecimento dos Grêmios, com base na perspectiva do protagonismo juvenil, somou-se ao já mencionado programa Gestão Democrática na Escola, que, apesar de alegar que seu principal eixo era composto de ações de gestão participativa no ensino público estadual paulista além do fomento da participação das organizações educacionais (SÃO PAULO, 2017, p. 3), concentrou-se apenas na aplicação de um questionário-diagnóstico (aplicado na rede estadual inteira) sobre gestão democrática e seus órgãos colegiados.

Os resultados foram compilados em um relatório publicado no ano de 2017, e a composição dos respondentes dos questionários dividiu-se em 71% de alunos, 13% de professores, 3% de gestores, 4% de servidores e 9% de familiares ou responsáveis (SÃO PAULO, 2017).

No que se refere ao interesse dos alunos em participar e colaborar com o grêmio, 50% responderam não ter interesse e, quando perguntados sobre suas funções, mais de 50% não tinham conhecimentos delas. Ressalta-se que 49% dos respondentes acreditavam ter sido iniciativa dos alunos a criação dos grêmios nas escolas.

Em uma perspectiva foucaultiana, entende-se que a ação planejada e realizada pela SEESP produziu uma prática discursiva relacionada à gestão democrática, a ponto de os alunos terem a impressão de que as etapas estabelecidas pelo grêmio tinham sido geradas unicamente por eles. Essa eficácia garante à SEESP um discurso de propagação dos princípios da gestão democrática e do protagonismo juvenil na escola – mesmo sem se discutir o que isso significa e como deveria acontecer. Para além disso, esse discurso tira a possibilidade da comunidade escolar de conceber espaços democráticos e impede a autonomia dos estudantes. O protagonismo não ocorre, nem mesmo a explicitação de opiniões da juventude ou a participação em decisões referentes à escola.

Esse mesmo discurso volta a aparecer no Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2016), que atende aproximadamente 152 mil alunos, em um universo de 3,5 milhões de alunos matriculados no ensino regular³, isto é, um programa que não atende a todos de forma igualitária. Assim, o estudante diferenciado, segundo o programa, pode exercer cidadania de maneira autônoma, solidária e competente, contribuindo para mudar o ambiente em que vive e sendo protagonista da sua história.

As relações de poder, segundo Foucault, estão presentes no espaço escolar e são reproduzidas pela microfísica do poder em relações existentes na sociedade. O discurso aqui enfocado aparece como um poder que compromete toda a noção de protagonismo dos estudantes. Esse cenário pode ser analisado por três enunciados:

1. O que a SEESP denominou “novo”, nos discursos de programas atuais, representava uma continuação dos discursos que buscavam colocar os jovens em uma posição de submissão, destituídos de autonomia e poder de decisão;
2. O protesto da juventude foi um ato de resistência, algo com que a sociedade não contava, isto é, a vitalização de discursos de movimentos sociais que ressurgem como nas décadas de 1980 e 1990; e
3. Por fim, as ocupações estudantis constituíram um movimento crítico e coletivo, com um diferencial nas construções tradicionais de participação previstas pela democracia representativa: a estratégia de utilizar o espaço virtual – ponto de partida para as mobilizações.

Considerações Finais

Quando nos atemos ao discurso do “novo” em programas mais recentes direcionados à juventude, discurso esse anunciado pela SEESP, percebe-se a adoção de novas práticas discursivas – se antes eram estudantes em situação de vulnerabilidade e risco social, com potencialidades para atos violentos, agora são jovens protagonistas, com princípios democráticos. O que se percebe de fato é que esses discursos continuam disciplinadores, com aparência de algo inovador, mecanismos que coíbem o protagonismo.

Constatou-se a discrepância em relação a essas práticas discursivas anunciadas, visto que o discurso novo era uma continuidade do antigo. Esse discurso tinha como propósito combater uma juventude que não se calou e foi capaz de promover mobilização e conquistar sucesso no embate que travou com a SEESP. Conclui-se que os interditos anunciados como novos e que foram estabelecidos como democráticos apenas buscavam tutelar a juventude paulista, destituindo-a de sua autonomia e de seu protagonismo, depois da resistência com a ocupação de escolas públicas no fim de 2015.

Nesse sentido, cabe entender quais são os reflexos desse processo de propagação da gestão democrática via Estado, visto que esse discurso vislumbra a democracia como um fim em si mesmo, algo pronto e fácil de assimilar. É preocupante pensar que as manifestações discursivas não permitam compreender o caráter e as estratégias da SEESP sobre gestão democrática, principalmente ao refletir o “hoje”, como nos indica Foucault, em que a democracia, no Brasil, está ameaçada.

A gestão democrática na escola deve ser considerada um processo que, de modo gradual, conquista espaço por meio de mudanças nas práticas cotidianas escolares, com participação coletiva.

O discurso das relações democráticas é colocado em circulação para controlar os estudantes e para barrar práticas já existentes de participação social. A esperança está nesta juventude, como categoria plural, que resistiu com as ocupações e almejou uma escola pública com função socializadora e ensino de qualidade.

Contribuição das Autoras

Problematização e Conceituação, Luiz MC; Metodologia, Pino NP; Análise, Luiz MC, Pino NP, Bengtson C; Redação, Bengtson C.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25-36, 1997. Disponível em: <<http://educacaointegralejuventude.sites.ufms.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. R. G. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1143-1158, 2016.

AYRES, J. R. C. M. *et al.* O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: Novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. **Promoção da saúde: Conceitos, reflexões e tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, p. 117-139.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE – e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Poder Legislativo, 27 jun. 2014. Edição extra, p. 1.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, B. A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: Adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto

(1967-1997). **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100011>

FERREIRA, N. S. C. Violência e paz: A exigência de novas políticas e ações integradas. In: COLÓQUIO DA AFIRSE, n. 11 **Violência e indisciplina na escola: Anais...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. Poder e Saber. **Ditos e escritos IV: Estratégia, saber e poder**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIMA, L. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

MORAES, C. S. V.; XIMENES, S. B. Apresentação do dossiê políticas educacionais e a resistência estudantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300003>

OLIVEIRA, D. A. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (orgs.). **Políticas públicas e educação: Regulação e conhecimento**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, v. 1, p. 288.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: Muito além das conjunturas. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300003>

SÃO PAULO (ESTADO). **Projeto Comunidade Presente: Falando com a comunidade**. São Paulo: SEE/FDE, 1998. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=184>>. Acesso em: set. 2016.

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

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

SÃO PAULO (ESTADO). **Preconceito e discriminação no contexto escolar**. Guia com sugestões de atividades preventivas para a HTPC e sala de aula. 2009c. Disponível em: <<http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. **Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos**. São Paulo: SEESP, 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/12/reorganizac3a7c3a3o-das-escolas-em-sp-doc-secretaria.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Ensino integral**. São Paulo: SEESP, 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>>. Acesso em: 20 maio 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Questionário de gestão democrática** (Relatório de resultados). São Paulo, 2017.

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

VEYNE, P. Foucault revoluciona a história. **Como se escreve a história**. Brasília: EdUnb, 1982, p. 151-181.

Notas

1. Dados retirados do site da Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 22 fev. 2020.
2. Dados retirados do site da Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2020.
3. Dados retirados do site da Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

Recebido: 01 Mar 2019

Aceito: 17 Set 2019

Comitê Editorial do Cedes/Coordenação deste número:

Izabel Galvão e Maria Rosa Camargo