

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Patricia Cristina Amorim de Carvalho**

**O PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO: desafios à  
violência escolar**

**Paranaíba/MS**

**2013**

**Patricia Cristina Amorim de Carvalho**

**O PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO: desafios à  
violência escolar**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo

**Paranaíba/MS**

**2013**

C331p

Carvalho, Patrícia Cristina Amorim de

O professor mediador escolar e comunitário: desafios à violência escolar /Patrícia Cristina Amorim de Carvalho. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2013.

235f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Violência. 2. Violência escolar. 3. Professor. I. Carvalho, Patrícia Cristina Amorim de. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.78

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

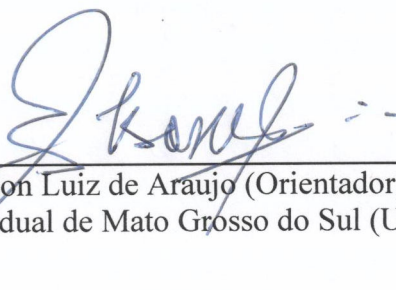
**PATRICIA CRISTINA AMORIM DE CARVALHO**

**O PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO: desafios à  
violência escolar**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.


Aprovada em 24 de junho de 2013

**BANCA EXAMINADORA**



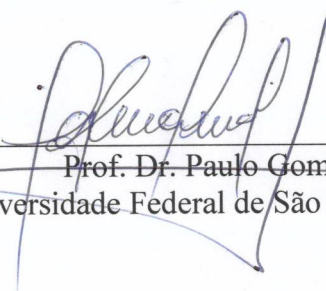
---

Prof. Dr. Elson Luiz de Araújo (Orientador)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



---

Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



---

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

À Isabela, Marília e Vinícius, razão do meu viver, pela compreensão e resiliência durante as ausências maternas.

A meu amado Cid, minha rocha mais segura, que alimenta minhas asas para que eu possa voar sempre mais e mais.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, ao meu orientador Professor Dr. Elson Luiz de Araujo, pelo respeito, carinho e compromisso com que me acompanhou nestes dois anos do curso de Mestrado, com sua doce gentileza e sabedoria, orientando-me sobre as questões essenciais à condução desta pesquisa.

À professora Dra. Doracina Aparecida Castro Araújo, Coordenadora do Programa de Mestrado, que não mediu esforços para garantir todas as condições necessárias para que pudéssemos concluir o mestrado.

Aos professores Dra. Léia Teixeira Lacerda e Dr. Paulo Gomes Lima, pelas críticas e sugestões feitas no momento do Exame de Qualificação e pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento da versão final deste trabalho.

À Dirigente Regional de Ensino de Andradina, Professora Msc. Selênia Silvia Witter de Melo, que me deu a oportunidade de fazer parte da equipe responsável pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar e acompanhar os trabalhos do Professor Mediador Escolar e Comunitário junto às escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de Andradina e, principalmente, pelo apoio e incentivo durante o curso do mestrado.

Agradeço a todos os meus colegas de trabalho pela força e compreensão, aos sujeitos da escola pesquisada, os quais compartilharam comigo suas experiências, além da abertura dada pela direção da escola para realização da pesquisa e à forma prestativa com a qual sempre fui recebida por professores, funcionários e alunos.

À minha amiga Darci Leal Costa, pelos ensinamentos sábios na tarefa de educar, meus agradecimentos.

Em especial, sou grata aos Professores Mediadores, que me forneceram informações, dados importantes para a pesquisa e que acreditam na juventude e no caminho do diálogo para resolução dos conflitos.

Faço, também, especial agradecimento à Beatriz Graeff e Felipe Angeli, da equipe da Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania da FDE, pela gentileza da entrevista e documentos fornecidos para a pesquisa.

Agradeço ao apoio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do Programa Bolsa Mestrado, e à comissão do Bolsa Mestrado da Diretoria de Ensino de Mogi Mirim, em especial à Dirigente Regional de Ensino, Professora Elin de Freitas Monte Claro Vasconcello, e às Supervisoras Denise Camargo Gomide, Maria de Lourdes Favreto e à Diretora Técnica do Núcleo de Finanças Paula de Souza.

À minha querida amiga, supervisora Isabel Aparecida Silva Ferreira, agradeço pelo carinho, conforto e abrigo nos momentos de que mais necessitei.

Aos meus irmãos Rodrigo e Ana Paula pelo apoio incondicional, o meu etc.... carinho e reconhecimento.

Aos meus pais Sidney e Martha, agradeço pelas orações, palavras de conforto e estímulo e lições de bondade, caridade e amor ao próximo.

Aos amigos Daniel Abraão Pando, Marcos Luiz Berti, Lindalva Cordeiro pela revisão e correção ortográfica desta pesquisa;

A todos os colegas, funcionários e professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), sobretudo da Unidade Universitária de Paranaíba.

E agradeço, acima de tudo, ao meu marido, amigo e companheiro, Cidivaldo, a quem o Bom Deus me presenteou e que desde sempre me apoiou e garantiu as condições necessárias para que eu pudesse estudar, a ele meu amor e gratidão eternos.

*O poder só é efetivado onde a palavra e o ato não se divorciam, onde as palavras não são vazias e os atos não são brutais, onde as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para desvelar realidades, e os não são usados para violar e destruir, mas estabelecer relações e criar novas realidades.*

**Hannah Arendt**



## RESUMO

A violência é um fenômeno generalizado na sociedade e atinge as pessoas indistintamente de classe social, raça ou clero religioso. Esse fenômeno preocupa, uma vez que sua abrangência incide tanto no espaço privado quanto no público. Na escola, ela se origina nas relações estabelecidas entre os agentes escolares e não está livre da violência social e os profissionais da educação manifestam dificuldades em administrar os conflitos e as diferentes formas de violência. Este estudo, realizado no âmbito da linha de pesquisa Teorias e Práticas Educacionais do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação, tem como objeto de pesquisa a instituição do Professor Mediador Escolar e Comunitário, parte da política pública do Sistema de Proteção Escolar, na Rede de Ensino do Estado de São Paulo e as ações desse profissional em uma escola jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Andradina. Verificamos se a atuação do professor mediador contribuiu para que a escola se tornasse um locus privilegiado de concretização de ações ou de programas preventivos na solução de conflitos e da não violência escolar. Para alcance dos objetivos, optamos pela abordagem de cunho qualitativo com análise documental e de conteúdos que normatizam a função de professor mediador escolar e comunitário. Analisamos os documentos escolares e aplicamos questionários aos professores, alunos, funcionários administrativos e à direção escolar, visando compreender a organização escolar e o estabelecimento das relações sociais no seu cotidiano. Na escola, as relações democráticas e participativas têm se mostrado incipientes, mesmo assim, o professor Mediador Escolar e Comunitário contribui para a redução da violência escolar, na medida em que constrói vínculos afetivos e sociais e equilíbrios no processo de ensino e aprendizagem. Concluímos que a violência social influi sobre a violência na escola e essa tem relação intrínseca com os modos de organização da instituição escolar e como são estabelecidas as relações interpessoais nos diferentes espaços de participação. O desafio é avançar na democratização das relações sociais e didático-pedagógicas entre o professor e os alunos e estes com seus pares, para que haja efetiva redução nos casos de violência escolar.

**Palavras-chave:** Violência. Violência Escolar. Mediação. Professor Mediador.

## ABSTRACT

Violence is a widespread phenomenon in society and affects people indiscriminately social class, race or religious clergy. This phenomenon worries, since its coverage focuses both in private and in public. At school, it originates in the relationships established between staff and students is not free of violence and social education professionals express difficulties in managing conflicts and different forms of violence. This study, conducted in the framework of the research Educational Theories and Practices of the Graduate Program in Education Sensu stricto, has as a research institution of facilitator School and Community, part of the public policy of the School System Protection, Network Education of the State of São Paulo and the actions of a trader in a school under jurisdiction of the Board of Education's Region Andradina. Check if the actions of the facilitator helped the school become a locus of realization of actions or preventative programs in conflict resolution and non-violence education. To reach the objectives, we opted for a qualitative approach to document analysis and content that regulate the function of school and community facilitator. Analyzed school documents and questionnaires applied to teachers, students, administrators and school board, to understand the school organization and the establishment of social relationships in their everyday lives. At school, participatory and democratic relations have shown incipient, yet the Teacher School and Community Mediator helps to reduce school violence, to the extent that builds social and emotional bonds and balances in the process of teaching and learning. We conclude that social violence influences violence in school and that has intrinsic relationship with the modes of organization of the school and how interpersonal relations are established in different areas of interest. The challenge is to advance the democratization of social and educational-learning between teacher and students and these with their peers, so that there is effective reduction in cases of school violence.

**Keywords:** Violence. School Violence. Mediation. Teacher Mediator.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APM – Associação de Pais e Mestres  
ATPC – Aula de trabalho Pedagógico Coletivo  
CAPS – Centros de Atenção Psicossocial  
CE – Conselho Escolar  
CECIP – Centro de Criação e Imagem Popular  
CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior  
CMDCA- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente  
COGSP – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo  
CONIMA – Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem  
CONSEG – Conselho Comunitário de Segurança  
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social  
CRE - Centro de Referência em Educação Mário Covas  
CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social  
DE – Diretoria de Ensino  
DENARC – Departamento Estadual de Investigações Sobre Narcóticos  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
FDE – Fundação Para o desenvolvimento da Educação  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ( Lei nº 9.394/96)  
MOPEF – Manual Operativo do Programa Escola da Família  
MP – Ministério Público  
ONG – Organização Não Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCP – Programa Comunidade Presente  
PEF – Programa Escola da Família  
PJE – Programa Justiça e Educação  
PM – Polícia Militar  
PMEC – Professor Mediador Escolar e Comunitário  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
SPE – Sistema de Proteção Escolar  
SPEC – Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania  
UE – Unidade Escolar  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Alunos da E.E. Amadeu Amaral com marcas de agressão.....	26
<b>Figura 2</b> – Depredação na E.E. Amadeu Amaral.....	27
<b>Figura 3</b> – Organograma da Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania.....	89
<b>Figura 4</b> – <b>Gráfico</b> – Dados do ROE levantados entre 2009 e 2011.....	94
<b>Figura 5</b> – Rede de Garantia de Direitos.....	118
<b>Figura 6</b> – <b>Gráfico</b> - Ocorrências escolares – Período vespertino.....	168
<b>Figura 7</b> – <b>Gráfico</b> - Ocorrências por número de salas de aula – Período vespertino.....	169
<b>Figura 8</b> – <b>Gráfico</b> - Tipos de ocorrências escolares – Período vespertino.....	170

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 VIOLÊNCIA, VIOLÊNCIA NA ESCOLA E MEDIAÇÃO</b> .....	22
1.1 Violência .....	29
1.2 Violência na Escola.....	39
1.3 Mediação e Violência na Escola .....	53
<b>2 A JUSTIÇA RESTAURATIVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA SEESP PARA REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA</b> .....	59
2.1 Os Programas para a redução da violência escolar .....	63
2.1.1 Programa de Patrulhamento Escolar – Ronda Escolar.....	66
2.1.2 Projeto Escola é Vida.....	70
2.1.3 Programa Comunidade Presente.....	73
2.1.4 Programa Parceiros do Futuro.....	75
2.1.5 Programa Escola da Família.....	77
2.1.6 Programa Justiça e Cidadania.....	82
2.1.7 Sistema de Proteção Escolar.....	85
2.1.7.1 Sistema Eletrônico de Registros de Ocorrências Escolares (ROE).....	92
2.1.7.2 As Normas Gerais de Conduta Escolar e o Manual de Proteção Escolar Promoção da Cidadania.....	96
2.1.7.3 O Professor Mediador Escolar e Comunitário .....	102
2.1.7.3.1 A seleção das Escolas para contar com o PMEC.....	105
2.1.7.3.2 Processo de Seleção do PMEC.....	106
2.1.7.3.3 Formação do PMEC. ....	112
2.1.7.3.4 A Atuação do PMEC na Escola.....	118
<b>3 CAMINHOS PERCORRIDOS: a elucidação dos pressupostos metodológicos da pesquisa</b> .....	123
3.1 Método.....	123
3.2 Levantamento da Bibliografia e Documentos.....	127
3.3 A Entrevista.....	130
3.4 Os Questionários.....	131
3.5 A Escola e seu Contexto.....	133
3.5.1 Caracterização dos espaços físicos e pedagógicos da Escola.....	136
3.5.2 Sujeitos da Comunidade Escolar.....	137
3.5.2.1 Os Alunos.....	138

3.5.2.2 Os Professores.....	140
3.5.2.3 Os funcionários.....	141
3.5.2.4 A Direção da Escola.....	142
3.5.2.5 O Professor Mediador Escolar e Comunitário.....	142
3.6 Método de análise.....	143
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>145</b>
4.1 Entrevista.....	145
4.2 Documentos Escolares.....	149
4.2.1 Plano de Gestão.....	151
4.2.2 Regimento Escolar.....	159
4.2.3 Livro de Ocorrências.....	165
4.3 A relação professor, aluno e direção escolar.....	177
4.4 A intervenção do PMEC no cotidiano escolar e minimização da violência.....	182
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>193</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>213</b>
<b>ANEXO A - Resolução SE nº 19 de 12 de março de 2010.....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>217</b>
APÊNDICE A - Questionário com os alunos da Escola Estadual “Nova Alvorada”.....	218
APÊNDICE B - Questionário com os professores da Escola Estadual “Nova Alvorada”	220
APÊNDICE C - Questionário com a Direção da Escola Estadual “Nova Alvorada”.....	222
APÊNDICE D - Questionário com os professores mediadores da Escola Estadual “Nova Alvorada”.....	224
APÊNDICE E - Questionário com os funcionários da Escola Estadual “Nova Alvorada”.....	226
APÊNDICE F – Termo de Consentimento do Dirigente Regional de Ensino.....	228
APÊNDICE G - Termo de Consentimento do Diretor de Escola.....	229
APÊNDICE H - Termo de Consentimento do Professor Coordenador Pedagógico.....	230
APÊNDICE I - Termo de Consentimento do Professor .....	231
APÊNDICE J - Termo de Consentimento do Professor Mediador Escolar e Comunitário.....	232
APÊNDICE K - Termo de Consentimento do Agente de Organização Escolar.....	233
APÊNDICE L - Termo de Consentimento do Responsável pelo Aluno.....	234
APÊNDICE M – Declaração da Pesquisadora.....	235

## INTRODUÇÃO

A ocorrência do fenômeno da violência no meio social, de forma cada vez mais contundente, tem gerado estudos, análises e discussões do problema em busca de soluções, sem deixar de evidenciar suas causas e consequências no meio escolar. Fica claro que a violência tem invadido a realidade e a vida das pessoas, seja no espaço público, seja no espaço privado, afetando o bem estar social e a própria sociabilidade necessários ao bem viver em comunidade. A insegurança e o medo transformaram a paisagem urbana e o espaço da moradia com novas formas arquitetônicas e também o das relações humanas, isolando e aprisionando as pessoas, enfraquecendo os laços comunitários e fragmentando o ser humano (ARAÚJO, 2008).

A violência e a escola fazem parte de um contexto social amplo e não está imune às influências desse contexto e aos problemas que ocorrem na realidade em que está inserida. Assim, a violência, condicionada por determinantes socioeconômicos e culturais, dentre outros, passa a influenciar as relações interpessoais no cotidiano escolar, uma vez que essa instituição sofre violências e, por sua vez, também gera violências (ABRAMOVAY ; RUA, 2004).

Por estar inserida dentro desse contexto social amplo, a escola tem sido palco de manifestação de diversas tipologias de violências que ocorrem na sociedade, desde os mais graves como homicídios, estupros, agressões violentas com armas brancas e de fogo, até o uso de entorpecentes. Além disso, o desrespeito dentro das escolas, manifestado por meio de ataques e insultos de alunos contra alunos, contra professores e estes contra alunos, revela mudanças que afetam o comportamento e as ações dos professores e dos alunos quanto ao processo de ensino/aprendizagem (GUIMARÃES, 1996a; CANDAU, 2000).

Ao retratar tal situação, Abramovay e Rua (2004) mencionam que, atualmente, o surgimento de armas, o narcotráfico, a presença de gangues na escola demonstram mudanças perceptíveis do fenômeno da violência escolar. Nesse sentido, a ocorrência de fatos violentos no ambiente escolar tem se tornando um problema para os professores, despertando, assim, a atenção da mídia e de pesquisadores.

Dessa forma, a maior visibilidade do problema da violência no meio escolar e em seu entorno tem repercutido no plano ideológico a concepção de que as escolas são violentas, que esse espaço está se tornando um território sem controle, de perigo contínuo e constante, cheio de agressões e conflitos e, portanto, sem proteção. Talvez, no plano dos discursos, haja uma

tendência à generalização da exacerbação da violência na escola e à quase impotência dos membros da escola de reagirem.

Entretanto, há que refletir sobre as questões relacionadas às respectivas fragilidades da escola, em especial, à pública, por apresentar um alto grau de vulnerabilidade quando comparadas às instituições privadas, pois historicamente são menos desprovidas de recursos humanos e materiais, apresentam um índice maior de abandono, de reprovação escolar e são menos homogêneas em virtude de uma maior diversidade cultural de seus alunos. (ABRAMOVAY, 2005).

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que não só fatores internos mas também externos contribuem para a ocorrência da violência na escola, prejudicando as relações de sociabilidade e de convivência nesse ambiente, o que se faz necessário identificá-los para melhor gerenciar os conflitos e diminuir a ocorrência da violência.

Assim, este estudo reveste-se de relevância social e política ao buscar compreender e analisar a instituição do Professor Mediador Escolar e Comunitário e a sua atuação na redução da violência escolar como parte de uma política pública<sup>1</sup>, o Sistema de Proteção Escolar, desenvolvida nas escolas do estado de São Paulo para a prevenção de conflitos no ambiente escolar.

Para isso, faz-se necessário investigar, descrever o processo de inserção e as ações desse profissional na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, tendo como foco as escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino da Região de Andradina. Assim, é possível questionar se a escola onde atua o professor mediador escolar e comunitário tornou-se um *locus* privilegiado de concretização de ações ou programas preventivos na solução não violenta de conflitos.

A pesquisa tem como objeto de estudo o Professor Mediador Escolar e Comunitário, instituído pelo Sistema de Proteção Escolar, e que possui, dentre suas atribuições, a função de “adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente da escolar”<sup>2</sup> bem como coordenar, planejar e executar ações facilitadoras de prevenção à violência.

Levando-se em consideração que, de modo geral, toda mudança gera uma série de reações, dentre elas as de ceticismo e negação, torna-se frequente entre professores comentários de que o mediador escolar tem atividades privilegiadas, com relação ao

---

<sup>1</sup> Estamos tratando política pública como ações de responsabilidade do Estado implantando um projeto de governo com ações específicas para setores da sociedade. HOFLING, E. M. Estado e Políticas (públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

<sup>2</sup> Artigo 7º da Resolução SE nº 19. De 12/02/2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.



afastamento da sala de aulas e vencimentos percebidos por 40 horas semanais de trabalho. Também são comuns nesse discurso as afirmações de que **esses** profissionais “não têm que preparar aulas”, “elaborar e corrigir provas”, “fazer relatórios”, “enfrentar o dia-a-dia complexo das salas de aulas” e os “embates com os alunos”.

Tais comentários permitem-nos observar e concluir que há um desconhecimento do Programa, por parte de alguns professores, além das atribuições do professor mediador escolar e comunitário, cuja tarefa deve ser a de propiciar o estabelecimento de novas relações no espaço escolar.

Dentro desse contexto, ocorreu a minha aproximação com o tema da violência escolar, mais precisamente no ano de 2010, quando comecei a fazer parte da equipe da Diretoria de Ensino da Região de Andradina, na qualidade de supervisora de ensino. Considerando que na estrutura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, esse profissional tem as atribuições de acompanhar os projetos e programas da pasta em cada Diretoria de Ensino e em conformidade com o artigo 6º da Resolução SE 19 (SÃO PAULO, 2010a) fazer a Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar, tendo entre as atribuições acompanhar e garantir as ações de implantação e implementação do Sistema de Proteção Escolar na Diretoria de Ensino - Região de Andradina.

Cada Diretoria de Ensino indicará dois representantes, um dos quais, obrigatoriamente, Supervisor de Ensino, que serão, sob a orientação do Dirigente Regional de Ensino, os educadores responsáveis pela gestão em nível regional do Sistema de Proteção Escolar.

§ 1º - Os representantes de que trata o caput deste artigo poderão contar com o suporte técnico de equipes multidisciplinares, que os subsidiarão:

1 - na articulação com órgãos e entidades públicos e da sociedade civil que atuam na proteção e no atendimento do público escolar;

2 - no suporte ao diretor de escola, por requisição do Dirigente Regional de Ensino, para a identificação de fatores de vulnerabilidade e de risco vivenciados por determinada escola;

3 - no desenvolvimento de ações e projetos de prevenção, previamente submetidos à aprovação do Dirigente Regional de Ensino, que tratem de fatores de vulnerabilidade e de risco identificados numa determinada escola.

Essas atribuições, principalmente como responsável pela gestão em nível regional do Sistema de Proteção Escolar, propiciaram-me uma aproximação com o universo de conflitos e da amplitude de aspectos de que se revestem as relações humanas em um ambiente escolar contemporâneo da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

A inquietação sobre essa política de governo e a atuação de um profissional com função específica de mediação escolar levou-me ao Programa de Pós-graduação da UEMS,

em Paranaíba<sup>3</sup>, com o fito de compreender e analisar se na escola onde atua o professor mediador e comunitário ocorre a concretização de ações ou programas preventivos na solução não violenta de conflito e, conseqüentemente, a redução da violência e uma efetiva mudança nas relações interpessoais e de convivência.

Esse trabalho busca conhecer de que forma esse profissional, com atribuição específica para atuar em situações de conflitos, contribui para a promoção de um ambiente saudável e seguro, com o exercício da autonomia e das relações democráticas da escola e, conseqüentemente, para prática de resolução de conflitos e a redução da violência escolar.

Dessa forma, investigamos a constituição do PMEC nas escolas do Estado de São Paulo, notadamente na cidade de Andradina, analisando as condições em que o professor mediador foi inserido no ambiente e na organização escolar e sua atuação no cotidiano da escola, com o foco na melhoria das relações de convivência escolar.

Para tanto, fez-se necessário conhecer se as atribuições do professor mediador, definidas no Artigo 7º da Resolução SE 19 (SÃO PAULO, 2010a), analisar se são priorizadas, como são realizadas e se respondem ou não às solicitações da realidade:

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

Assim, o trabalho do Professor Mediador Escolar e Comunitário é evidenciado por meio da mediação de conflitos na escola, pelo trabalho de interlocução com as famílias dos alunos, além do mapeamento dos fatores de vulnerabilidade a que possam estar sujeitos crianças e adolescentes, articulados aos serviços de proteção social. E, dessa forma, deve buscar a redução da violência, um problema que afeta o espaço escolar e o processo de ensino e de aprendizagem.

Para a condução do estudo e reflexão sobre a violência no cotidiano escolar, algumas obras constituíram-se referências para o entendimento da atuação do professor mediador

---

<sup>3</sup> Área de Concentração - Educação, Linguagem e Sociedade - Linha de pesquisa: Teorias e Práticas Educacionais

escolar e comunitário. Recorremos aos teóricos das áreas de Sociologia, Filosofia e Educação que discutem a gestão do conflito, indisciplina e violência na escola, notadamente os estudos de Chrispino e Chrispino (2002) que argumentam sobre a gênese dos conflitos na diferença de interesses, desejos, valores e aspirações evidenciados no convívio com a diversidade social; Ceccon, et al. (2009) que ajuda a refletir sobre os conflitos na escola e como lidar com essas questões; ainda, Aquino (1998), que discute a indisciplina como fruto de uma crise da autoridade docente e de uma dificuldade dos educadores em lidarem com a diversidade dos novos sujeitos que chegam aos bancos escolares em função da democratização do acesso escolar.

Para tanto, abordamos as práticas de transgressão, incivilidade ou violência como parte da rotina escolar, recorrendo aos estudos de Debarbieux e Blaya (2002, 2006) e Charlot (2002), pesquisadores da área da sociologia. Quanto à caracterização da organização escolar, ao se constituir como violência institucional, por estar caracterizada pelo autoritarismo, preconceito, vigilância e por práticas de exclusão dentro do ambiente escolar e a reação dos alunos frente a essa organização na forma de depredação do patrimônio público, recorremos a Guimarães (1996, 2003).

Em relação aos mecanismos escolares que podem ser produtores da própria violência, utilizamos a abordagem feita por Bourdieu e Passeron (2008). Nos estudos de Foucault (2006, 2011), buscamos compreender como a organização escolar e as formas de poder nela instituídos podem contribuir para o controle ou acirramento dos conflitos, da indisciplina e violência. A contribuição de Bakhtin (1997, 2006), no que se refere à complexidade da linguagem, vista não só como um sistema abstrato, mas como uma produção coletiva de diálogos significativos, acumulados historicamente e recompostos na atividade discursiva específica. Buscamos respaldo nos estudos filosóficos de Arendt (2011, 2011a) quanto à legitimação do poder ao destacar que “a palavra e o ato não se divorciam”. Dessa forma, na sua perspectiva, há poder quando se preserva a pluralidade humana respeitando as diferenças de interesses, opiniões e pontos de vistas distintos e mesmo conflitantes.

Embora os estudos sobre a violência escolar sejam contemporâneos, Abramovay e Rua (2004), Guimarães (1996, 2003), Sposito (2001), Zaluar (1992) e Candau (2000) argumentam que a violência no espaço escolar não se apresenta como um fenômeno recente. Isto fica evidente na própria literatura brasileira, na obra “O Ateneu”, publicada por Raul Pompéia, em folhetins no ano de 1888, que faz crítica às instituições de ensino do século XIX, com relatos de um ambiente hostil, carregado de corrupções e intrigas e de humilhação dos

alunos, em que meninos mais fracos eram atemorizados e assediados pelos mais fortes (POMPÉIA, 1996).

De acordo com Saviani (2011), o escritor Raul de Pompéia escreveu essa obra com base em sua experiência, enquanto aluno interno do Colégio Abílio, o Barão de Macahubas. Ressalta ainda Saviani (2011, p. 158) que “o testemunho de Raul Pompéia torna controversa a figura” propagandística do Barão, que era exaltado como o “o grande educador”.

Vale ressaltar que ao longo dos anos, a violência na escola sofreu alterações, passando dos castigos corporais e de rígida disciplina para novos contornos. De acordo com Sposito (2001, 2004) até a década de 70, a violência se restringiu aos castigos físicos e morais praticados pelos professores aos alunos. Já, na década de 80 e início da década de 90, as ações de violência na escola foram marcadas pela destruição do patrimônio público sob a forma de pichações, furtos de equipamentos, depredações e destruição de mobiliários.

Ainda na década de 90, os atos de violência passaram a configurar nos confrontos entre os alunos, a inserção do narcotráfico no ambiente escolar e a frequência de episódios truculentos associados aos estudantes e seus professores (SPOSITO, 2001).

Na década de 80 surgem, no Brasil, as primeiras discussões para o enfrentamento da violência escolar. De acordo com Ruotti (2006), o debate sobre a temática nas escolas é permeado por dois fenômenos distintos: o processo de consolidação do processo de democracia política, que exige das instituições escolares a universalização do acesso aos seus bancos; e a democratização das relações estabelecidas com a clientela e suas famílias. Ressalta, a autora, que o fenômeno relaciona-se ao aumento da criminalidade, principalmente nos grandes centros urbanos, refletida na preocupação com as condições das áreas onde as escolas estão localizadas, principalmente, no que diz respeito às ameaças e ao crime organizado.

Nesse período, que se estende até a década de 1990, os questionamentos relativos à violência no âmbito escolar “são vistos mais como questão de segurança e, portanto, passíveis de intervenção policial. Medidas de cunho educativo ficam minimizadas, reiterando-se, assim, certas concepções enraizadas na sociedade brasileira, na qual a questão social sempre foi tratada como questão de polícia” (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 114).

No final da última década do século XX e início da primeira década do século XXI, apresenta-se outra concepção com relação ao tratamento das questões de violência escolar, voltada à melhoria das relações no ambiente escolar. Foram incorporados à rede pública estadual de São Paulo programas para a proteção do aluno e redução da violência, dentre eles

o Sistema de Proteção Escolar, que instituiu a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, analisa as contribuições da atuação do professor mediador para o enfrentamento da violência no espaço escolar, busca compreender como esse profissional incorpora os elementos que possam contribuir para a diminuição da violência escolar.

Para alcançar os objetivos deste trabalho, buscamos um caminho metodológico organizado em quatro procedimentos básicos. O primeiro, a realização da revisão bibliográfica em livros, artigos científicos, dissertações e teses para a compreensão da mediação escolar e do fenômeno da violência além da definição do referencial teórico em relação ao professor mediador escolar e sua atuação diante do fenômeno da violência, respaldados por Alves-Mazzotti (2001), Lakatos e Marconi (2003) e Minayo (2010), que destacam a importância da contextualização do problema na discussão acerca da temática pesquisada.

Em um segundo momento, recorreremos à Supervisão de Proteção e Cidadania, responsável pelo Sistema de Proteção Escolar, a fim de coleta de dados para a condução de nossa pesquisa.

E em um terceiro, por meio de dados documentais, analisamos a legislação, manuais, livros, documentos escolares, os Planos de Gestão, Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, Registros de Ocorrências Escolares e Registros dos PMECs, buscando entender como o fenômeno da violência tem sido administrado no cotidiano escolar. A partir desses instrumentos, foi possível identificar as concepções e tendências que norteiam a política que insere o professor mediador e comunitário nas escolas do Estado de São Paulo.

No quarto momento, os dados empíricos foram coletados por meio de questionários respondidos pela equipe gestora composta pelo Diretor, Vice-diretor e Professores Coordenadores Pedagógicos, entre eles a diretora e coordenadora pedagógicas, duas professoras mediadoras, dez professores, três funcionárias e cinquenta e seis alunos, garantindo a participação dos diversos segmentos, e assim contemplar as diferentes percepções sobre o fenômeno da violência. Inicialmente, prestamos as informações e esclarecemos as dúvidas referentes à pesquisa e colhemos o Termo de Consentimento Esclarecido da Pesquisa.

No primeiro capítulo, apresentamos o conceito de mediação, por ser um procedimento utilizado na resolução de conflitos entre duas ou mais partes, em que há a presença de um profissional mediador, que coordena a reunião buscando garantir a comunicação e o diálogo

de maneira que as partes envolvidas, motivadas por decisões próprias, discutam, analisem, restituam ou reparem os danos causados pelo conflito (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

Ressalta-se que na escola, o Professor Mediador Escolar e Comunitário, considerado educador de proximidade, é o profissional com a função instituída de adotar práticas mediadoras de conflitos no ambiente escolar.

Analisa-se, também o conceito de violência, compreendendo como esse fenômeno social influencia as relações interpessoais e sua reprodução no ambiente escolar. Para tanto, buscamos relacionar as diferentes formas de violências que ocorrem no contexto escolar, bem como os pressupostos teóricos que fundamentam a prática a ser exercida pelo Professor Mediador Escolar e Comunitário para resolver os conflitos e minimizar a ocorrência de violência na escola.

No segundo capítulo, apresentamos o processo que culminou na implantação do Sistema de Proteção Escolar a partir de 2010 e da inserção do Professor Mediador Escolar e Comunitário nas Unidades Escolares. Para tanto, analisamos as principais políticas públicas da SEESP que antecederam à implantação do Professor Mediador Escolar e Comunitário no contexto escolar.

O terceiro capítulo é dedicado à metodologia da pesquisa e à abordagem do método de pesquisa e investigação no campo da educação referenciado por Bogdan e Biklen (1994, p. 11), para quem essa forma de averiguação no contexto educativo “alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, o que chamaram de “investigação qualitativa”. Dentro dessa perspectiva, buscamos garantir que as diferentes vozes do contexto escolar e suas percepções estivessem presentes no trabalho.

O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados obtidos por meio dos questionários, dos registros do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMECs) no contexto da escola, e dos documentos, com o objetivo de descrever e conhecer as etapas da atuação dos Professores Mediadores, na resolução de conflitos e busca da melhoria nas relações interpessoais na escola. Neste capítulo, descrevemos a ação do Professor Mediador Escolar e Comunitário, mediante a percepção dos vários sujeitos partícipes da comunidade escolar no que diz respeito às funções desempenhadas por esses profissionais e como sua atuação impacta nas relações escolares, de modo a contribuir para a redução da violência nesse espaço.

Nas considerações finais, fazemos uma reflexão sobre diferentes modalidades de violências que ocorrem na escola investigada, reconhecendo sua influência nas relações pedagógicas, foco das queixas tanto de alunos como professores, pais, funcionários, gestores e

comunidade em geral. Ao mesmo tempo, observa-se a falta de formação inicial e continuada do professor quanto às questões de mediação de conflitos e de violência na escola, bem como da democratização do espaço escolar como condições necessárias a melhoria da convivência na escola.

## 1 VIOLÊNCIA, VIOLÊNCIA NA ESCOLA E MEDIAÇÃO

*[...] o perdão é o exato oposto da vingança, que atua com reação [re-acting] a uma ofensa inicial, com a qual, longe de porem fim às consequências da primeira falta, todos permanecem enredados no processo, permitindo que a reação em cadeia contida em cada ação siga livremente seu curso.*

*[...] o perdão é a única reação que não re-age [re-act] apenas, mas age de novo é inesperadamente, sem ser condicionada pelo ato que a provocou e de cujas consequências liberta, por conseguinte, tanto o que perdoa quanto o que perdoado.*

**Hanna Arendt (2011)**

A iniciativa de instituir uma função específica de um profissional que fosse responsável por mediar conflitos, promover a educação preventiva e restaurativa, estabelecer parcerias entre a instituição escolar, seus sujeitos e a rede de proteção social nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, visando à redução da violência na escola, representa o reconhecimento, pelo poder público, da interferência que a violência causa à ação educativa.

Essa interferência pode ser observada na baixa estima de alunos e professores, baixo rendimento escolar, evasão, retenção, entre outros fatores. Salientando que essa iniciativa de mediação de conflitos, movido pela resolução de problemas pelo uso da palavra e pela prática do perdão mútuo, traz um novo viés ao trabalho educativo e ao tratamento da violência escolar, principalmente, no que diz respeito às formas em que são estabelecidas as relações nesse espaço, lugar legítimo de formação e educação de crianças, jovens e adultos.

Dessa forma, as atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário estão estritamente ligadas à temática da violência, sejam aquelas relacionadas “à escola, da escola e na escola” (CHARLOT, 2002, p. 35). Para elaborar o estudo e a importância que o tema requer, buscamos compreender esse fenômeno de forma objetiva e nos fundamentamos nos teóricos e pensadores, que discutem a violência enquanto fenômeno social, considerando-a como uma mazela que adentra os muros escolares e instala-se nas relações interpessoais e escolares, razão pela qual torna-se necessária a instauração da mediação como uma das práticas alternativas para resolução de conflitos e redução da violência no contexto escolar.

A violência no âmbito escolar tem ocupado, nos últimos anos, lugar de destaque no espaço midiático. As ideias e as impressões geradas no senso comum e disseminadas pela opinião pública, consistem em considerar que as escolas estão se tornando um campo de batalha, com conflitos e agressões de toda ordem entre alunos e professores, professores e



alunos, alunos e gestores escolares, alunos e seus pares (SPOSITO, 2001). Ao nosso ver, essas ideias desviam o foco sobre o que realmente ocorre no espaço escolar.

Contrapondo a esse imaginário social de que o caos da violência impera no meio escolar, é importante apresentar os dados de pesquisas desenvolvidas por Sposito (2001). Abramovay e Rua (2004) mostram que a escola ainda é um lugar seguro, onde prevalece a harmonia, embora as ocorrências e fatos violentos, que ocorrem no seu interior, sejam poucos, ainda assim trazem preocupação.

Quanto a isso, Gonçalves e Sposito (2002, p. 113) afirmam que mesmo diante de tão reduzidos diagnósticos realizados, “eles revelam que as unidades de ensino não vivem um quadro de violência generalizada” e que “comportamentos como ir à escola portando arma de fogo são bastante raros entre os estudantes paulistas”, assim como as formas de violência mais graves. Portanto, ainda é possível pensar a escola como um lugar que oferece condições de sociabilidade das novas gerações. Isso se confirma na observação abaixo, ao mostrar que em relação à violência no contexto da sociedade, o risco e a incidência de morte na escola não são significativos do ponto de vista estatístico:

Em todo o estado foram noticiados pela imprensa 24 homicídios. Levando em conta que somente as escolas públicas estaduais abrigam mais de 6 milhões de estudantes, teríamos uma taxa de homicídios de 0,4 por 100 mil alunos, bem inferior apenas 25 homicídios por 100 mil habitantes observados no país. As mortes e, escolas são mais raras, do ponto de vista do risco estatístico, se incluirmos no cômputo os alunos da rede privada e das escolas municipais. Independentemente de sua pequena proporção, o temor que estas mortes provocam entre escolares e seus familiares é bastante real. A ideia transmitida pela série de reportagens sobre violência na escola é de que o risco de morte é alto e generalizado. (ILANUD, 2000 apud GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 114).

Além dos dados apresentados acima, as informações mais atualizadas do IBGE, de 2009, apontam para uma redução da taxa de homicídios, incidindo em 15,8 para cada 100 mil habitantes no Estado de São Paulo. Os dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo<sup>4</sup>, referentes ao ano de 2011, apontam para um número de 10 homicídios para cada 100 mil habitantes.

Para assegurar as informações e controle sobre as ocorrências de ações violentas nas escolas, foi instituído pelo governo estadual paulista o Sistema de Registro de Ocorrências (ROE) da SEESP, plataforma em que o Diretor de Escola deve registrar os casos de violência na escola selecionando a partir uma lista o tipo de ocorrência, dentre elas: ação de

---

<sup>4</sup> Site da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo - Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/infograficos/segurancapublica/>>

grupos/gangues, agressão/lesão corporal, agressão sexual, ameaça, consumo/tráfico de drogas, dano/vandalismo, furto/roubo, injúria/ofensa, invasão, posse/porte de armas e outros, todavia, não consta o item sobre homicídio. Dessa forma, não há dados oficiais sobre o número de homicídios em escolas da rede pública estadual. No universo de 4,5 milhões de alunos matriculados na Rede Pública Estadual de Educação de São Paulo, em 2012<sup>5</sup>, não há registros de assassinatos ocorridos em escolas.

De acordo com Waiselfisz (2012), em todo o Brasil, do total de 25.646 registros de casos de violências em 2012 contra crianças e adolescentes com idades entre 5 a 19 anos, 1.394 desses atendimentos referem-se a violências ocorridas na escola, ou seja, 3%. No Estado de São Paulo foram registrados 9.430 atendimentos de crianças e adolescentes vítimas de violências. O autor não aponta os registros de ocorrências nas escolas.

Para além do efeito midiático e estatístico da violência na escola, não se pode minimizar ou desprezar os seus efeitos no processo educacional. É fato que a violência tem marcado as relações no ambiente escolar, atingindo transversalmente o processo ensino-aprendizagem e adquirindo cada vez mais visibilidade, não só pela rapidez com que essas informações chegam aos meios de comunicação, às redes sociais, como também, pela atração que os fatos violentos causam, produzindo uma espécie de espetacularização pública.

Vale lembrar que o relato de Foucault (2006)<sup>6</sup> acerca do espetáculo provocado pelo suplício de Damiens, punido violentamente em praça pública no século XVIII e incentivado por aqueles que o presenciavam, não difere muito dos espetáculos veiculados nas mídias, envolvendo jovens no ambiente escolar ou em seu entorno, com plateias de adolescentes e jovens observando e incentivando a prática da violência, alimentadas pelos índices de audiências.

Dessa forma, a violência, explícita ou não, incomoda, choca e provoca um sentimento de repulsa por parte de profissionais da educação, pais e entre os próprios alunos. Essa constatação não pode ser negada, ainda que muitas vezes seja evidenciada como espetáculo, incentivando o sensacionalismo, pois não parte dos fatos para uma análise crítica,

---

<sup>5</sup> Dados disponíveis em: [www.educaca.sp.gov.br/portal/area-reservada/professores-e-funcionarios/censo-2012](http://www.educaca.sp.gov.br/portal/area-reservada/professores-e-funcionarios/censo-2012)

<sup>6</sup> [Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola [...] na dita carroça, na Praça de Grève, e sobre um patíbulo que ai será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atezanado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, pinche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas jogadas ao vento (FOUCAULT, 2006, p. 9).

todavia, fixa-se no senso comum do caos sem solução, que só é mostrado para atrair a atenção e fomentar o descrédito, não se preocupando com o encaminhamento de soluções.

Além disso, não acrescenta nada à instituição escolar que apenas percebe refletidas no seu cotidiano as consequências desse fenômeno e da exposição de suas fragilidades. São situações que afetam a permanência do aluno naquela escola, a segurança e a imagem da comunidade escolar, além da baixa estima dos estudantes e profissionais da educação por não conseguirem, em parte, alterar comportamentos, ensinar o aprender a viver com o outro, com a diferença.

Como consequência desses espetáculos midiáticos, temos os que ocorreram nas escolas estaduais Amadeu Amaral e Antônio Firmino Proença, em 2008 e 2009, com episódios violentos envolvendo alunos, professores e funcionários, além das instalações físicas dos prédios serem danificadas. Isso levou o poder público do Estado de São Paulo a instituir o Sistema de Proteção Escolar, um programa para redução da violência nas escolas da rede pública estadual de São Paulo.

Sobre esses episódios, é importante relatar que na EE. Amadeu Amaral, “pedras e carteiras foram arremessadas nos vidros, portas arrombadas, tapas e socos fizeram os professores acudados se trancarem dentro de uma sala” (REHDER, 2008, p. 1). A polícia militar foi acionada para conter o tumulto, fazendo o uso da força e de instrumentos como cassetetes, bombas de gás e spray de pimenta. A ação policial foi criticada por alguns pais de alunos e publicada no jornal Folha de São Paulo, como podemos observar no trecho a seguir:

A PM tratou os alunos como se fosse uma rebelião da FEBEM, diz Leandra Firmino, 34, mãe de quatro filhos, três deles alunos do Amadeu. ‘Aqui eles não voltam, mesmo que percam o ano’. Na porta da escola, após a confusão, os jovens mostraram os machucados. L., 15, exibia sangue no peito. ‘Fiquei trancado em uma sala, me deram soco e golpe de cassetete. A PM falava que era ela que mandava na escola’ (CAPRIGLIONE; KAWAGUTTI, 2008, p. 1).

O episódio ocorrido na EE. Amadeu Amaral, para Martins (2008, p. 6), reflete o descompasso existente entre os vários seguimentos da escola e apresenta “o histórico de esvaziamento da autoridade do professor e da demissão da família como corresponsável pela educação, o que contribui para a perda de legitimidade da escola como instituição auxiliar na socialização das novas gerações”. O jornalista ainda argumenta que:

[...] uma parte dos alunos falou a linguagem da desordem, outra parte falou a da ordem, os docentes e a direção perderam-se na linguagem do medo e da omissão, a polícia extraviou-se na estranha repressão do motim no que motim não era, falta de recursos pedagógicos para interromper a bagunça. Várias linguagens desencontradas entre si, cada qual incompreensível no código da outra (MARTINS, 2008, p. 6).

Em 2009, a EE. Antonio Firmino de Proença também passou por situações violentas e, no episódio,

[...] a polícia foi chamada porque dois garotos matriculados na unidade escolar [...] pularam o muro da escola, invadiram o local fora do horário de aula e estariam fumando maconha no pátio, [...] segundo relato da polícia não foram encontradas drogas com os jovens detidos a força no banheiro da escola [...] depois que souberam que os colegas haviam sido detidos, alunos se solidarizaram e iniciaram um tumulto que atingiu corredores, salas de aula e o pátio (MAZITELLI; SORANO, 2009, p. 1).

De acordo com Capriglione e Bedinelli (2009, p. 4), “os jovens saíram chorando, resultado do gás de pimenta, lançado pelos policiais”. Segundo a PM, o gás foi utilizado porque os dois garotos se recusaram a sair do local, gerando inconformismo dos colegas que provocaram a rebelião.

Esses fatos ganharam manchetes nos principais meios de comunicação<sup>7</sup> (Figuras 1 e 2) e provocaram a mobilização das pessoas e a discussão acerca da violência nas escolas do Estado, impelindo, dessa forma, a Secretaria de Estado de Educação a uma reação preventiva para a proteção de toda a comunidade escolar em relação a atos de indisciplina, conflitos e violência nas escolas.

**Figura 1** – Alunos da EE. Amadeu Amaral com marcas de agressão.



**Fonte:** Jornal Folha de São Paulo, 13/11/2008, Caderno C4 – Cotidiano

<sup>7</sup> Jornal Folha de São Paulo, 13/11/2008, Caderno C4 - Cotidiano  
Jornal O Estado de São Paulo, 13/11/2008, C1 - Cidades/Metrópole Caderno

**Figura 2** – Depredação na EE. Amadeu Amaral.



**Fonte:** Jornal Folha de São Paulo, 04/12/2008, Caderno C4 - Cotidiano

Na Assembléia Legislativa de São Paulo, no final de 2008, a Secretária de Educação, Maria Helena Guimarães, após a depredação do colégio da zona leste de São Paulo, comunicou a criação de uma comissão multissetorial que prepararia um plano para combater a violência nas escolas.

Tal iniciativa consistia na criação de uma ferramenta de informação para registros de ocorrências, com a supervisão feita por um capitão da Polícia Militar, a criação da supervisão de prevenção à violência que seria responsável pela organização de base de dados a ser alimentada pelos Diretores de escola, reforço da Ronda Escolar e ampliação do Programa Justiça Restaurativa para mil escolas da rede com a capacitação de professores para a mediação de conflitos e instalação de câmeras em toda a rede (CAPRIGLIONE, 2008). Em sequência, no ano de 2009, a SEESP implantou o sistema “virtual antiviolaência”, no qual os diretores passaram a registrar os casos de violência da unidade escolar.

O sistema de Registro de Ocorrências Escolares (ROE) foi implantado com a parceria entre a Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria da Educação por meio da Supervisão de Proteção à Cidadania, responsável por organizar a base de dados a ser alimentada pelos diretores. Nessa mesma linha, ocorreu o reforço da “Ronda Escolar em 137 unidades

consideradas vulneráveis na grande capital e em mais 7 escolas localizadas no interior” do Estado de São Paulo (REDHER, 2009, p. 4).

Outra medida adotada no enfrentamento ao problema da violência, no meio escolar, foi a distribuição, para todas as unidades escolares, de duas cartilhas para orientação quanto aos procedimentos a serem adotados pelas equipes escolares em situações de vulnerabilidade e violência escolar: o Manual de Proteção e Cidadania e as Normas de Condutas Escolares. Embora já existisse uma série de ações para a redução da violência nas escolas da rede estadual de São Paulo, elas não se associavam oficialmente uma política de governo.

Em 2010, foi publicada no Diário Oficial do Estado a Resolução SE nº. 19, que instituiu o Sistema de Proteção Escolar na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a).

A fim de implementar as ações específicas desse Sistema, o artigo 7º da Resolução SE nº. 19 instituiu que a unidade escolar poderia contar com até 2 docentes para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário, cuja função seria, dentre outras, promover a adoção de práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa.

A atuação desse profissional, o PMEC, baseia-se nos princípios do Programa de Justiça Restaurativa, instaurado em vários países, pela ONU, por meio da Resolução nº12 de 2002, como forma de garantia de direitos humanos e fundamentais, um meio adotado para enfrentar a violência e a não-violência na resolução de conflitos (ONU, 2002).

Inicialmente, o Programa de Justiça Restaurativa foi implantado, como um projeto piloto em parceria entre a Secretaria de Justiça de São Paulo, a Secretaria da Educação e o Ministério da Educação, em escolas de três Diretorias Regionais de Ensino. Em 2005, na Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo, no município de São Caetano do Sul; e a partir de 2007, na Diretoria de Ensino de Guarulhos Norte, no município de Guarulhos, e na Diretoria de Ensino Centro Sul, na favela de Heliópolis, em São Paulo.

É importante citar que, segundo Melo, Ednir e Yazbek (2008, p. 85), a Justiça Restaurativa baseia-se num modelo alternativo que busca a “resolução de conflitos” e “paz social”, diferenciando-se das lógicas punitivas e retributivas. Para esses autores, no referido modelo é promovido o encontro entre as partes afetadas, com “a participação das instituições co-responsáveis pelo encaminhamento de situações de conflito”. Durante a reunião, é garantida a participação de todos visando à resolução do conflito e à convivência pacífica. Por intermédio desse encontro, procura-se reparar os danos bem como atender às necessidades de todos os afetados (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008, p. 33).

Acredita-se que, por meio dessa prática, seja possível “promover uma transformação não só dos sujeitos envolvidos na situação de conflito, mas também das instituições que participam do processo restaurativo” (EDNIR, 2007, p. 13).

Dessa forma, a proposta de inserção de um professor mediador na escola, a partir da perspectiva da Justiça Restaurativa, que busca amenizar e resolver os conflitos interpessoais, aponta para uma nova fase em relação ao planejamento e à execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar.

Em busca de aprimoramento na forma de conduzir situações de conflito, desde seu início, o Sistema de Proteção Escolar apresentou adequações na sua implantação<sup>8</sup>, principalmente em relação àquelas referentes à atribuição da carga horária e categoria de professores<sup>9</sup>. As escolas da rede pública do Estado de São Paulo, em 2012, já contavam com a atuação de dois mil, quatrocentos e quinze Professores Mediadores. Esses professores, para atuarem na mediação, devem participar da capacitação para exercer a função por meio de cursos presenciais e à distância, além de orientações técnicas organizadas pela equipe da Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar, centralizadas nas Diretorias de Ensinos.

A carga horária de atuação do PMEC também sofreu várias adequações ao longo dos três anos do programa. No início do projeto, em 2010, os participantes tinham uma carga horária prevista de 24 horas semanais, que foram ampliadas para 30 horas semanais em 2011 e, em 2012, para 40 horas semanais (Resoluções SE 19/2011; 01/2011 e 07/2012).

Para uma melhor compreensão da função do Professor Mediador Escolar e Comunitário em mediar conflitos e, assim, colaborar para a redução da violência na escola, faz-se necessário conceituarmos a violência, a violência escolar e a mediação, reportando-nos aos teóricos, e dessa forma, possibilitar uma compreensão abrangente desse fenômeno e das formas de administrá-lo na e pela comunidade escolar.

## 1.1 Violência

A violência é um fenômeno que na contemporaneidade acompanha a vida e o cotidiano das pessoas, seja por meio dos noticiários sobre guerras, dos conflitos armados,

---

<sup>8</sup> Em 2010 foram 1000 professores participantes do 1º Encontro de Mediação Escolar e Comunitária, ocorrido em Serra Negra, entre os dias 9 e 11 de junho de 2010. Em 2011 mais 1000, e havia previsão para a inserção de mais 1000 professores em 2012. O que não ocorreu devido às mudanças nas regras de atribuição, previstas na Resolução SE nº. 01 de 2011, que depois foi alterada pela Resolução SE nº 18 de 2011.

<sup>9</sup> Na Secretaria da Educação do estado de São Paulo, os professores são classificados em diferentes categorias e nem todas podem atribuir a função de PMEC.

ideológicos, políticos, religiosos, étnicos, racistas e preconceituosos. Ou, ainda, nas diversas formas de abusos de poder, nas injustiças sociais, da exclusão, no trânsito, dos assaltos, na forma de resolver os problemas, entre outros. Nesse sentido, passa a fazer parte do universo de homens, mulheres, crianças e jovens, intervindo em suas formas de pensar, agir e relacionar-se com o outro.

A etimologia de violência pesquisada por Michaud (1989) vem do latim “*violentia*”, que significa “caráter violento ou bravo, força”. O verbo violar vem de *violare* que significa “tratar com violência, profanar, transgredir”. Para esse autor, a violência ocorre quando há a situação de interação, de um ou vários sujeitos de maneira direta ou indireta, sejam elas “maciças ou esparsas”, mas que causam “danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais” (MICHAUD, 1989 p. 10-11).

De acordo com o Dicionário do Pensamento Marxista de 1988 (apud CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 2001, p. 19), a violência é interpretada com “a intervenção física voluntária de um indivíduo ou um grupo contra outro indivíduo ou grupo contra indivíduo ou grupo, cuja finalidade seja destruir, ofender ou coagir”.

Para Candau (2000), a violência ocorre quando há o desejo de destruição do outro e brigas, agressões físicas, e que, muitas vezes, podem ser expressões de agressividade humana, mas não necessariamente de violência. A violência se caracteriza quando a vítima, o próprio autor da violência ou mesmo quem a observa compreende o ato como violento. “A violência ocorre quando há o desejo de destruição” (CANDAU, 2000, p. 19-20).

Chauí (1998, p. 2) caracteriza violência como “tudo aquilo que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser”, significando desnaturar, ou “todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém compreendendo ato como coagir, constranger, torturar, brutalizar”. Para ela, o termo violar representa “violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade”, a violência ocorre quando há um “ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror” (CHAUÍ, 2003, p. 41).

Abramovay et. al. (2002, p. 94) definem violência quando há “intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo”. Também compreende como sendo violência, “igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional”.



Cubas (apud RUOTTI, 2006, p. 23) enfatiza que abordar o tema da violência e da violência nas escolas exige cuidados para não estigmatizar as pessoas envolvidas e supervalorizar os casos do cotidiano. O mesmo cuidado se faz necessário ao buscar definir conceitos e o que se entende por violência, pois não é tarefa simples e tem gerado uma série de discussões entre os pesquisadores, inclusive na dificuldade em delimitar, cientificamente, o objeto a ser estudado (ABRAMOVAY, et. al. 2002; CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

Nessa linha de pensamento, compreende-se a violência como um fenômeno multifacetado e que se pode incorrer no mau uso do termo. Bonafé-Schmit (apud DEBARBIEUX; BLAYA, 2002b, p. 61) chamam a atenção para “a visão inflacionista da violência”, conceito que reúne “agressão física, extorsão, vandalismo e aquilo que é conhecido por incivildade: xingamentos, linguagem rude, empurra-empurra, humilhação”.

Debarbieux e Blaya (2002b, p. 61) ressaltam a necessidade de reconhecer que, além da subjetividade dos envolvidos, que podem ou não considerar determinadas ações como violência, “a voz das vítimas deve ser levada em consideração na definição de violência, que diz respeito tanto a incidentes múltiplos e causadores de *stress*, que escapam à punição, quanto à agressão brutal e caótica”, todos devem ser levados em consideração tendo em vista sua multiplicidade.

Por isso, a ação do Professor Mediador precisa estar relacionada ao reconhecimento da subjetividade dos envolvidos, visando não banalizar as necessidades de cada um no momento do conflito, tratando cada situação como única e passível de reconstrução por meio da responsabilização mútua no processo de restauração.

Também Caram (1978, p. 13) adverte para complexidade que reveste o fenômeno da violência em suas variadas formas e salienta a relevância de estudar o tema em uma perspectiva interdisciplinar. Para ele:

[...] a violência pode ser chamada de um estado, onde assume múltiplos papéis, tem inúmeras causas e se encontra submergida em vários domínios. Visto a violência ser um fenômeno complexo, sua análise, hoje, não pode mais se restringir ao aspecto moral de relações diretas e nem mesmo a alguns aspectos da economia, da política ou da sociologia. Ela atinge a totalidade da vida humana. Por isso, necessário se torna um estudo interdisciplinar, pois cada ciência poderá, direta ou indiretamente, contribuir para a compreensão da problemática. Embora, a rigor, a violência não pertença a nenhum campo específico dos quadros científicos. Como ato humano poderá ser estudado por qualquer ciência.

A argumentação feita por Caram (1978), acerca da violência, corrobora com a questão mais crucial desse fenômeno que é o seu impacto para a vida humana, daí a

importância do olhar interdisciplinar acerca de suas diferentes facetas. Dessa forma, a educação não pode negar a sua contribuição não só para compreensão mas também para a desconstrução dessa realidade no seu cotidiano.

O pensamento de Arendt (2011, p. 16) ressalta o papel da violência na história e nos negócios humanos, reconhece que há uma ausência de estudos significativos sobre o fenômeno, fator que muitas vezes resulta na banalização do conceito:

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. (Na última edição da Enciclopédia de Ciências Sociais, a "violência" nem sequer merece menção). Isto indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos. Aqueles que viram apenas violência nos assuntos humanos, convencidos de que eles eram "sempre fortuitos, nem sérios nem precisos" (Renan), ou de que Deus sempre esteve com os maiores batalhões, nada mais tinham a dizer a respeito da violência ou da história. Quem quer que tenha procurado alguma forma de sentido nos registros do passado viu-se quase que obrigado a enxergar a violência como um fenômeno marginal.

Arendt (2011, p. 59) defende que a violência é um instrumento, um implemento, e não sinônimo de poder e que, pelo contrário, é capaz de destruí-lo. A autora chama a atenção para os termos poder, vigor, força, autoridade e violência, utilizados, muitas vezes, como sinônimos, para isso faz a conceituação de cada um deles, pois afirma que “poder, vigor, força, autoridade e violência são fenômenos distintos e que dificilmente existiriam se assim não fosse”.

Dessa forma, o poder para Arendt (2011, p. 60-61) corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas “para agir em concerto”. “O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência enquanto o grupo se conserva unido”. Para ela, o vigor “designa algo no singular, uma entidade individual é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas”. Em relação ao conceito de força, argumenta que no discurso cotidiano é empregado como um “sinônimo de violência”, especialmente quando serve como meio de coerção, mas que “deveria ser reservada, na linguagem terminológica, às forças da natureza” ou à “força das circunstâncias”, isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais.

Dentro desse prisma, o termo autoridade, de acordo Arendt (2011, p. 61), é o mais enganoso desses fenômenos, cujo emprego se abusa com frequência. A essência da autoridade, no seu entender, “é o reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeam”. Sendo assim, quando há autoridade não há necessidade de utilização de coerção e persuasão. Para a autora “conservar a autoridade requer respeito pela pessoa e pelo cargo”.

Por último, Arendt (2011, p. 62-63) aborda o conceito de violência que se distingue por seu “caráter instrumental, também representada por meios, implementos, instrumentos, ferramentas, com o propósito de multiplicar o vigor natural”, o que, segundo ela, aproxima fenomenologicamente violência do vigor. Assim, a violência sempre pode destruir o poder: “do cano de uma arma emerge o comando mais efetivo, resultando na mais perfeita obediência. O que nunca emergirá daí é o poder” e, ainda, afirma que “[...] o domínio pela pura violência advém de onde o poder está sendo perdido” (ARENDR, 2011, p. 70-71).

Percebemos, então, que o conceito de violência evoca uma multiplicidade de sentidos. A violência pode ser motor da história, ausência de poder, sinônimo de força, vigor, face antiética do ser humano. É relativo, na medida em que se constitui em uma construção histórica e cultural. Mas que, na definição de Sposito (2004, p. 164-165), resume-se em “[...] todo ato que implica a ruptura do nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”.

Como afirma Candau (2000, p. 139), a análise do fenômeno da violência deve partir do reconhecimento da sua complexidade, incluindo tanto a existência de múltiplas formas de violência e suas diferenças qualitativas, como também diferentes significações e os seus diversos reflexos históricos.

Dentro dessa complexidade, Abramovay e Rua (2004, p. 27-28) apresentam três classificações da violência:

A violência direta se refere aos atos físicos que resultam em prejuízo deliberado à integridade da vida humana [...] envolve todas as modalidades de homicídios (assassinatos, chacinas, genocídio, crimes de guerra, suicídios, acidentes de trânsito e massacres civis). A violência indireta envolve todos os tipos de ação coerciva ou agressiva que implique prejuízo psicológico ou emocional [...] a violência simbólica abrange relações de poder interpessoais que cerceiam a livre ação, pensamento e consequência dos indivíduos.

Abramovay et. al. (2002), Charlot (2002), Debarbieux (2002a) ampliam o conceito de violência, considerando a existência de incivilidades e microviolências (exemplificados em humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito), da violência simbólica e institucional

(ausência de sentimento de pertencimento, imposições, abusos de poder e negação da identidade) e de atos de violência (golpes, ferimentos, agressões sexual, roubos, vandalismos).

Quanto à violência na escola, a sua manifestação se destaca por meio das agressões verbais, as quais podem ser “consideradas incivildades, xingamentos, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar, discussões, que se dão muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola” (ABRAMOVAY, 2005, p. 121). Essas agressões podem ser desencadeadas por alunos, professores, corpo técnico-pedagógico, pais, dentre outras pessoas. Como exemplo dessa violência escolar caracterizada por Abramovay (2005), destacamos alguns fragmentos dos registros de ocorrências no livro da escola.

A aluna foi sem educação, dizendo ofensas “professora vaca”, “professora chifruda”, gritando e causando tumulto na sala. Saiu da sala sem autorização e voltou empurrando a professora (Registro de Ocorrências da Nova Alvorada, 2010).

Os fragmentos acima são exemplos de incivildades, resultantes da crise de autoridade e do não reconhecimento do diálogo como recurso para solução dos conflitos. É nesse contexto que surge o professor mediador, o profissional responsável por recuperar a imagem e a representação da autoridade por meio da mediação de conflitos, utilizando o diálogo como principal meio de restauração das relações.

As ameaças também se constituem como outras formas de violência e ocorrem por intermédio da expressão verbal, sendo caracterizadas como um “mecanismo utilizado para demonstrar poder e, a depender do objetivo e da intimidação, pode se concretizar em agressões físicas” (ABRAMOVAY, 2005, p. 145).

O aluno A. S. compareceu à direção, pois levou uma chinelada no braço do aluno O. – motivo: O A.S. estava encostado na mureta e o O. “mandou” ele sair e como o A.S. não saiu, ele pegou o chinelo e bateu. O O. será suspenso por 01 dia e só entrará com o responsável – violência não é permitida na escola. O A. S. xingou a mãe de O. de “filha da p...” e confessou que que xingou. 01 dia de suspensão para os dois e só entrarão no dia 31/05, com os responsáveis. (Registro de ocorrência da EE. Nova Alvorada, 2010).

O fragmento acima apresenta a ameaça seguida de agressão física e a “resolução” do problema foi a punição de suspensão por um dia. Na escola, o professor mediador deverá promover a interferência em casos semelhantes e procurar estabelecer uma nova forma de resolução dos problemas, mediando a fala e a escuta dos envolvidos para, assim, facilitar a restauração das relações e permitir aos envolvidos a reflexão a se responsabilizarem pelo ato praticado.

As agressões físicas ganham atenção pelo “grau de violência e agressividade envolvido nas disputas, pelos instrumentos e mecanismos utilizados para atacar o adversário, e pelo fato de os alunos estarem ora como vítimas, ora como agressores” (ABRAMOVAY, 2005, p. 171).

Os alunos M. H. S. S.e L. B. brigaram na sala durante a aula da Prof.T. Motivo M. alega que L. estava provocando, pois ele M. gostava da líder T. e ele ficava provocando, sentado, do lado dela (M. e T. estavam namorando). O M. ficou muito nervoso, quando ele L. o procurou novamente na sala de aula e partiu para violência dando soco (soco que pegou na professora T.) e o L. deu uma “pesada” no seu abdômen, apenas sujando o seu uniforme. 3 dias de suspensão para os dois e só entrarão com os responsáveis. P.S. o L. saiu da escola alegando que bateria no M., liguei para a mãe do M. para vir buscá-lo. (Registro de Ocorrência da EE. Nova Alvorada, 2011).

É preciso ressaltar que durante a mediação de conflitos, o professor mediador conduz o diálogo fazendo desvelar as reais necessidades de cada elemento envolvido no conflito. Na situação descrita acima, o problema, além de não ter sido resolvido com a suspensão, causou revolta em quem foi punido, dando margem para a continuidade do problema.

Os problemas relacionais de professores, corpo técnico-pedagógico e demais funcionários em relação aos alunos podem desencadear outra violência, a chamada “violência institucional”, que se desencadeia por meio de “marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento [...]” (ABRAMOVAY, 2005, p. 74).

Nesse prisma, Charlot (2002, p. 434) caracteriza a violência escolar como “violência na escola, violência à escola e violência da escola”. As duas primeiras dizem respeito à violência dos alunos e a terceira a violência da instituição. Segundo ele, “a violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”. Na escola, a violência cotidiana é representada pelo desrespeito ao outro, na transgressão aos códigos de boas maneiras e à ordem estabelecida.

A violência à escola está “ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam”. Ou seja, violências que visam diretamente à instituição escolar e àqueles que a representam. Para o autor, essas duas formas de violência se somam à violência da escola caracterizada por ele como “uma violência institucional, simbólica, que se expressa pela maneira como a instituição e seus agentes tratam os jovens” (CHARLOT, 2002, p. 434).

Assim, em uma sociedade democrática, a escola deve se inserir como espaço coletivo, do exercício da participação, do reconhecimento da importância do outro na construção de novos saberes.

Ao relacionar a violência da escola e a violência contra a escola, Charlot (2002) sinaliza para a possibilidade de que a violência pode indicar uma forma de protesto não declarado em resposta às violências sofridas pelos alunos.

Nesse sentido, Charlot (2002, p. 434) argumenta que a violência da escola precisa ser analisada junto com a violência à escola, pois a primeira influencia nas representações que os alunos têm da escola. Para o autor, a violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: “quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e àqueles que a representam”.

Provocar e fazer a discussão sobre as diferentes formas de violência escolar e as maneiras de lidar com ela na escola, a nosso ver, é um caminho possível e adequado. Acreditamos que a inserção de um professor mediador escolar e comunitário na escola contribui para que a comunidade escolar pense e discuta sobre o fenômeno.

Araújo (2007, p. 74) corrobora com essa afirmação ao dizer que:

Por meio de discussões sobre a temática como um dos princípios norteadores da sociedade contemporânea, e com isso desmistificar o conceito do “fenômeno da violência”, além de buscar o envolvimento ativo dos grupos constituídos na sociedade nesse processo de discussão e reflexão, de modo a estimular a participação coletiva na reformulação de ações sociais que redundarão em amenizar a violência cotidiana.

Charlot (2002) chama a atenção, aproximando-se de Bourdieu e Passeron (2008), para violência da escola como institucional e simbólica, denunciando o espaço escolar como reprodutor das violências que ocorrem na sociedade em geral, pois dentro desta instituição há a distribuição desigual da herança cultural, de acordo com as classes sociais.

Grande parte dos conflitos na escola e, especificamente, na sala de aula são, notadamente, originários dessa violência institucional e simbólica, muitas vezes naturalizadas nas formas em que os profissionais da educação e os alunos se relacionam.

Para Bourdieu e Passeron (2008), a violência da escola tende a possibilitar a manutenção da ordem social e a acumulação do capital, pois relaciona o desempenho escolar com o contexto social ao qual o aluno pertence, perpetuando a dominação das classes populares. Os autores chamam atenção para o descompasso existente entre a lógica dos agentes escolares, professores e funcionários, e aquela advinda dos alunos. Esses últimos, muitas vezes, vão à escola para terem o certificado que lhes garanta empregabilidade e não

pelos conteúdos que lhes são transmitidos, pois estes, além de terem uma linguagem inacessível, são incompatíveis com os anseios dos estudantes.

Por isso, tanto os profissionais da educação como as crianças e adolescentes precisam perceber-se em um contexto macro e não se deixar levar pelas aparências e buscar a essência pela interação, por meio do protagonismo, da relação de parceria, colaboração, criando e ampliação de espaços efetivos de participação.

Debarbieux e Blaya (2002b, p. 82-86) ressaltam que da mesma forma com que violência é lentamente construída, como fenômeno complexo e interdisciplinar, que pode levar aos “atos brutais e espetaculares”, também pode ser desconstruída o quanto mais cedo quando incluída na forma de prevenção, não de maneira pontual, mas, de forma processual, nas atividades cotidianas da educação.

No contexto das relações interpessoais, didáticas e pedagógicas, muitas vezes permeadas pela violência simbólica e institucional, o professor mediador por meio da promoção do diálogo busca o caminho para a confluência entre os alunos e destes com seus professores e demais profissionais da educação, incentivando a prática e o exercício da participação escolar e a legitimação dos espaços democráticos.

Apesar de a escola ser uma instituição que reproduz em boa parte a cultura social dominante, ela tem sua própria história. Dentro desse contexto, Guimarães (1996, p. 77) afirma que a instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindos do plano macroestrutural. Em sua opinião, “[...] é importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina”.

Contrapondo, em partes, a visão de Charlot (2002), Guimarães (1996, p. 25) faz uma análise da violência escolar e relata o fato de que “tanto pobres quanto ricos depredam o patrimônio público, porém, cada classe social faz uma apropriação diferente dessas ações”. Segundo a autora, existem os que são vândalos e depredam por simples diversão, no entanto, concorda com Charlot (2000) ao afirmar que existem os que quebram por não sentirem o público como algo que lhes pertença, fazendo da escola um dos alvos prediletos de depredação, pois vai contra tudo o que diz defender.

Guimarães (1996, p. 25) ressalta que a escola “se diz democrática, mas não o é; diz que prepara para a vida, mas não o faz; é lugar do novo, mas propaga o velho”. Essa assertiva pode ser constatada historicamente, em especial, quando se analisam as ações de boa parte dos professores e os regimentos internos de algumas escolas. Fica evidente o cerceamento da expressão do pensamento em relação aos problemas da escola e à participação política e

pedagógica da comunidade em seus destinos. Em boa parte das escolas, as pessoas não possuem liberdade de expressão e manifestações de suas opiniões, fatores esses que podem gerar descontentamento, indisciplina e violência.

Acreditamos que os espaços para participação e trabalho coletivo deveriam acontecer naturalmente no ambiente escolar, todavia essa não é prática legitimada na cultura escolar. Se fecharmos os olhos para essa condição estritamente necessária à educação, estaremos contribuindo para o cerceamento ao direito de liberdade às gerações futuras.

O exercício da participação pela mediação de conflitos pode garantir a existência do espaço democrático na escola, não só educando a comunidade envolvida para a participação, mas estabelecendo novas bases para as relações escolares, que não aquelas permeadas pelo autoritarismo e pela violência.

Diante do exposto, os autores que investigam a questão da violência no ambiente escolar, em sua grande maioria, concordam com a definição de um tipo de violência que vai além daqueles previstos no código penal, denominados de “microviolências” ou “incivilidades”.

Debarbieux (2002a) relata que os idealizadores europeus dos programas de combate à violência escolar não se sentiram à vontade para denominar ocorrências escolares de violência. A exemplo disso, Bonafé-Schmitt (1997, apud DEBARBIEUX; BLAYA, 2002b, p. 61) denunciou a “visão inflacionista da violência”, sob a qual foram agrupados não apenas a “agressão física, a extorsão e o vandalismo, mas também “aquilo que é conhecido como incivilidade”: falas ofensivas, linguagem chula, empurrões, xingamentos e humilhação.

Debarbieux e Blaya (2002b, p. 87) sinalizam para a reflexão de que, embora aparentemente inofensivas, essas atitudes, por estarem mais ou menos incorporadas ao cotidiano da escola, agem na direção da degradação do cotidiano escolar e podem ser anunciadoras de infrações mais graves. Como explica o autor, esses fatos não são forçosamente puníveis, mas, inclusive em suas formas mais inofensivas parecem “ameaças contra a ordem estabelecida, e transgridem os códigos elementares da vida em sociedade, o código das boas maneiras”. São intoleráveis pelo sentimento de “não respeito” que produzem em quem os sofre.

A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, no mais das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e um sentimento de impunidade no perpetrador (embora devamos ter sempre em mente que certos perpetradores costumam serem eles próprios vítimas). Essa microviolência tem também efeitos sociais danosos: o



baixíssimo nível de autoestima das vítimas costuma ser acompanhado de uma introversão que anula qualquer possibilidade de ação conjunta, qualquer maneira coletiva de lidar com as incivildades (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002b, p. 82- 83).

A experiência envolvendo situações de violência ocorridas na escola vai ao encontro da afirmação de Debarbieux e Blaya (2002b, p. 61) quando dizem que a violência no meio escolar “diz respeito tanto a incidentes múltiplos e causadores de estresse que escapam à punição, quanto à agressão brutal e caótica”.

Dessa forma, é importante frisar que a proposta de ação do professor mediador deve promover a prevenção dessas pequenas incivildades ou a mediação das microviolências manifestadas no contexto escolar, as quais muitas vezes são desconsideradas pela equipe escolar. Seu trabalho é buscar o consenso por meio de práticas restaurativas e não retributivas ou punitivas, tendo em vista que as banalizações desses conflitos podem, com muita assertividade, evoluir e eclodir em episódios de brutalidade, atos de violências graves como os ocorridos na EE. Amadeu Amaral e na EE. Antonio Firminio de Moraes e a tantos outros noticiados nos diferentes meios de comunicação.

## **1.2 Violência na Escola**

O ato de educar as futuras gerações, uma das principais funções da escola, tem sofrido interferências em função da violência que se instala no contexto social e se vê refletida na organização e nas relações escolares, por meio da indisciplina e incivildades, as quais afetam significativamente o processo de ensino da escola.

Na escola, a indisciplina e as incivildades são associadas à violência, também denominada microviolência por Debarbieux e Blaya (2002a, 2002b). No cotidiano escolar, segundo os autores, esses atos de incivildades e microviolências acabam banalizados. Contrário à banalização, muitas vezes, é o excesso de punição, forma cotidianamente utilizada para a resolução, dos atos de indisciplina, incivildade, microviolência. Para Camacho (2001, p. 133),

[...] a violência, na sua forma explícita de manifestação nas escolas, é combatida, criticada e controlada por meio de punições. Entretanto, a violência mascarada passa impune, ou porque não é percebida como tal e é confundida com a indisciplina, ou porque é considerada pouco grave, isenta de consequências relevantes, ou, finalmente, porque não é vista. Essa violência pode se tornar perigosa porque não é controlada por ninguém, não possui regras ou freios e porque passa a ocorrer

constantemente no cotidiano escolar. De tanto acontecer, ela passa a ser banalizada e termina por ser considerada “naturalizada”, como se fosse algo “normal”, próprio da adolescência. A banalização da violência provoca a insensibilidade ao sofrimento, o desrespeito e a invasão do campo do outro.

Nem a banalização, nem o excesso pela punição, são os meios mais adequados para o tratamento dos casos de violência na escola. Há que repensar a forma de proposição das regras, os modos de resolver os conflitos e responsabilizar, não por meio do castigo, mas por intermédio da escuta, do diálogo, da reflexão sobre o fato e da participação.

É condição *sine qua non* repensar o conceito de disciplina na escola, tendo em vista que a disciplina é uma ação necessária à aprendizagem, ninguém aprende sem que possa seguir um método de trabalho, uma regra, um saber fazer. O professor para ensinar necessita de disciplina, assim como o aluno que aprende. Carvalho (1996, p. 137) “nos diz que a disciplina é uma prática social, ter disciplina para realizar algo, não significa ser disciplinado para tudo”. Alerta-nos o autor que:

As exigências de procedimentos, regras e métodos de uma prática não se dissociam dos objetivos e conteúdos da mesma. Neste sentido, disciplina escolar não se identifica com uma **boa ordem**, mas com práticas que exigem diversas **disposições** e diferentes tipos de exigência (CARVALHO, 1996, p. 137. Grifos do autor).

No entanto, na escola, disciplina ou indisciplina são comumente relacionadas a um comportamento padronizado: à disciplina atribui-se a ordem canônica, militar, a obediência cega às normas e regras, motivo pelo qual os profissionais da educação alegam o fracasso escolar dos alunos.

Os atos de incivildades e microviolências, considerados por professores como indisciplina, para a escola são comportamentos vivenciados na rotina escolar, já que nascem de conflitos na relação pedagógica de sala de aula e nos relacionamentos interpessoais dos alunos com seus professores, direção da escola e funcionários, ou dos alunos e seus pares.

O conflito faz parte das relações sociais estabelecidas entre os homens e contribui para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Para Chrispino e Chrispino (2002), o conflito é parte integrante da vida e das atividades sociais. Segundo os autores, o conflito tem origem na diferença de interesses, de desejos e das aspirações.

Todavia, não existe uma noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras diferentes, ou seja, toda opinião divergente ou maneira diversa de ver ou interpretar algum acontecimento. E o homem por viver em sociedade, vive a

experiência do conflito. Inicialmente, surgem os conflitos próprios da infância, passa-se pelos conflitos pessoais da adolescência e na maturidade continua-se a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal (briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra, e o desentendimento entre alunos).

Um exemplo claro da dificuldade que temos para lidar com o conflito é a nossa incapacidade de identificar as circunstâncias que derivam do conflito ou redundam nele. Em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas. Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem! (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 35).

A escola, enquanto instituição social encarregada pela educação formal, é um espaço conflituoso, um local ideal para educar pela e para resolução de conflitos. Os conflitos escolares são assim chamados por serem provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os sujeitos da comunidade escolar. Podemos distinguir ainda os que derivam dos exercícios de poder dos que se originam das diferenças pessoais ou dos que resultam das intolerâncias de toda ordem.

Muitas vezes, a aparente ausência de conflito na escola pode estar sinalizando a ausência de diálogo. A paz não é sinônimo da ausência de conflito, mas uma permanente negociação em busca de “conquistar, superar e transformar conflitos” (MULLER, 2006, p. 27).

Galvão (2004, p. 191) salienta que o conflito compreende “antagonismo entre duas ou mais forças” e que o movimento da sociedade depende desse antagonismo. Para ela, uma “total ausência de conflitos somente pode ser forjada” principalmente nas “sociedades totalitárias”. Dessa forma, representa um dos principais desafios da democracia o desenvolvimento de “mecanismos de explicitação e mediação de conflitos, sem que eles se traduzam em violência ou em desagregação da sociabilidade”.

Martinez (2005, p. 31-32) classifica os conflitos que ocorrem com maior frequência e que, segundo ele, ocorrem da seguinte forma:

Entre docentes, por: falta de comunicação; interesses pessoais; questões de poder; conflitos anteriores; valores diferentes; busca de “pontuação” (posição de destaque); conceito anual entre docentes; não-indicação para cargos de ascensão hierárquica; divergência em posições políticas ou ideológicas.

Entre alunos e docentes, por: não entender o que explicam; notas arbitrárias; divergência sobre critério de avaliação; avaliação inadequada (na visão do aluno); discriminação; falta de material didático; não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes); desinteresse pela matéria de estudo.

Entre alunos, por: mal entendidos; brigas; rivalidade entre grupos; discriminação; *bullying*; uso de espaços e bens; namoro; assédio sexual; perda ou dano de bens escolares; eleições (de variadas espécies); viagens e festas.

Entre pais, docentes e gestores, por: agressões ocorridas entre alunos e entre os professores; perda de material de trabalho; associação de pais e amigos; cantina escolar ou similar; falta ao serviço pelos professores; falta de assistência pedagógica pelos professores; critérios de avaliação, aprovação e reprovação; uso de uniforme escolar; não-atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da gestão.

Esses conflitos manifestam-se por diversas razões e, muitas vezes, mal resolvidos, traduzem-se em diferentes formas de violência. Se por um lado, a escola se constitui em terreno fértil para que os conflitos ocorram, por outro é espaço privilegiado para que os conflitos sejam compreendidos como exercício necessário à aprendizagem, ao diálogo e ao respeito ao outro. No entanto, o potencial positivo do conflito nas interações é compreendido por poucos; por isso, é notório que a maioria das pessoas e principalmente os profissionais da educação tentem evitá-lo.

A capacidade da escola em perceber a existência do conflito e a sua capacidade de reagir positivamente a ele transformando-o em ferramenta de mudança cultural são desafios postos à escola na contemporaneidade, uma vez que o aprendizado de convivência e a gestão de conflitos apresentam-se como condição *sine qua non* para a efetivação de um ambiente escolar saudável para a educação de sujeitos que saibam lidar e conviver com as diversidades e diferenças dentro de uma cultura dialógica e de entendimento do e com o outro. Assim, a mediação de conflitos, proposta pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, reconhece a existência do problema, procura não banalizá-lo, e ainda possibilita uma abordagem, que difere da retribuição e punição, enraizadas nas práticas escolares (SÃO PAULO, 2010a).

A ruptura do diálogo, ou seja, quando não há comunicação entre os diferentes e as diferenças, quando ocorre o monólogo da imposição do desejo, da aspiração e crença de si sobre o outro, abre o caminho para a manifestação da violência. Nesse sentido, ao contrário de ferramenta significativa na aquisição de novos saberes, torna-se instrumento de retrocesso e fracasso para ação educativa.

Na EE. Nova Alvorada<sup>10</sup> e, de modo geral, em outras escolas, a indisciplina, conflitos não resolvidos e manifestados nas relações intraescolares são motivos de queixas da grande maioria de professores e mesmo dos próprios alunos que veem nesta manifestação o impedimento à boa convivência e, conseqüentemente, à aprendizagem, assumindo, dessa forma, um lugar central nas discussões sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar e sobre o fracasso escolar.

Rego (1996) adverte para o fato de que a ocorrência de uma crescente preocupação com a indisciplina no contexto escolar não significa o avanço no tratamento desse tema, e que o seu debate ainda se configura na superficialidade. Para a autora, além da falta de clareza e consenso a respeito dos termos disciplina ou indisciplina, os discursos em torno dessa temática apresentam marcas de um discurso fortemente impregnado pelos dogmas e mitos do senso comum e que nem sempre se valem do bom senso.

Um exemplo disso pode ser constatado no registro do livro de ocorrências da Escola Estadual Nova Alvorada, em que aparece o insucesso do aluno como sendo de sua única e exclusiva responsabilidade. Não aparecem no registro da ocorrência o sentimento ou a manifestação do aluno.

Os alunos relacionados abaixo estão sendo orientados em relação ao comportamento e aproveitamento, conforme relato dos professores no Conselho de Classe e Série do segundo bimestre. São alunos que apresentam um aproveitamento insatisfatório, indisciplina constante sendo que se não mudarem os seus resultados e ou comportamento terão passado pela escola aprendendo muito pouco e para o Ensino Médio provavelmente serão retidos. Os responsáveis serão comunicados na próxima reunião de pais. (Registro do livro de Ocorrências da Escola Estadual “Nova Alvorada”, 2011).

Considerando que educação e a escola devem possibilitar a construção de uma cidadania participativa, o relato demonstra que espaços como o Conselho de Classe e Série, além de não legitimar a participação, é utilizado para afirmar práticas de exclusão, intimidação dos alunos e ameaças.

A indisciplina, no exemplo acima, passa a ser definida como fator responsável pela aprendizagem e nem sempre isso se comprova, pois há crianças que mantêm um comportamento desejável pela escola e, no entanto, apresentam sérios problemas de aprendizagem ou ainda crianças que têm muitas dificuldades para aprender manifestam na indisciplina seu baixo desempenho escolar.

---

<sup>10</sup> A partir desse momento do trabalho a escola pesquisada será identificada como Escola Estadual Nova Alvorada (nome fictício).

Rego (1996) também reconhece a importância que a disciplina e as regras exercem na sociedade democrática, principalmente, porque regulam as relações, possibilitando o diálogo, a cooperação e as trocas sociais. Assim, a escola, por ser uma instituição social, necessita de regras e normas para que possam orientar o seu funcionamento e a convivência, respeitando a diversidade dos que dela fazem parte.

Destaca a autora que no plano educativo, o aluno indisciplinado é reconhecido por não ter limites, por não respeitar a opinião e sentimentos dos outros, por apresentar dificuldades em entender o ponto de vista alheio e de se autogerenciar, que tem dificuldades em compartilhar, dialogar, conviver e trabalhar de modo cooperativo com seus pares. Por outro lado, podemos questionar se os professores, em geral, apresentam essas atitudes.

Comumente, a escola atribui a indisciplina dos alunos aos modos como as famílias se relacionam, aos contextos e comunidades onde as crianças e adolescentes são criados. Porém, a própria instituição escolar apresenta dificuldades em apresentar ou construir alternativas para novas formas de relação social, diferentes daquelas que muitos alunos trazem de seus contextos culturais, como a ausência do diálogo, contextos permeados pela violência familiar, com os vizinhos, entre outros. Não podemos deixar, também, de mencionar que muitos profissionais da educação não vivenciaram na sua trajetória de formação experiências para lidar com a indisciplina e violência e também vivem em contextos muitas vezes violentos.

Aquino (1996, p. 39) chama atenção para três diferentes dimensões que definem e referenciam a função da escola: “epistêmica”, em que a escola estaria a serviço da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade; a “sociologizante”, em que à escola compete a preparação do jovem cidadão para o convívio em grupo e em sociedade; e a dimensão “profissionalizante” da educação, em que o papel a ser exercido pela educação seria assegurar a tarefa de qualificação para o trabalho, ou seja, preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho. O autor aborda que além da tríade funcional historicamente atribuída à escola, a indisciplina e a violência atravessam seu cotidiano e ressalta que, embora esse fenômeno tenha preocupado os professores, o número de obras dedicadas a essa temática ainda é pequeno.

Aquino (1996, p. 40-41) ressalta que os relatos dos professores indicam que a indisciplina se configura hoje entre uma das maiores dificuldades enfrentadas no trabalho escolar, problema que afeta, indistintamente, escolas públicas e particulares, e tornou-se um dos problemas dos professores na atualidade, e que as diferentes teorias pedagógicas não conseguiram um manejo, tendo em vista que ultrapassa as questões didático-pedagógicas,

devendo ser entendida como um problema interdisciplinar, que é transversal à Pedagogia e assim envolve o maior número de áreas em torno das ciências da educação.

Embora a indisciplina constitua um dos determinantes significativos na relação ensino e aprendizagem, bem como em todo o contexto educativo, não se configura como um fenômeno particular, antinatural ou desviante da ação pedagógica, por isso também não é possível desvinculá-la do contexto sócio-histórico, ou seja, dissociá-la de outras instituições. Em outras palavras, “vale dizer que é mais um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos em diferentes instituições que define a malha de relações sociais do que uma suposta matriz social e suprainstitucional, que a todos submeteria” (AQUINO, 1996, p. 41).

Para essa análise transversal acerca da indisciplina, Aquino (1996) se propõe a fazer uma leitura possível desse fenômeno do ponto de vista de dois olhares distintos: um sócio-histórico e outro psicológico. Sob o olhar sócio-histórico, o autor argumenta que as relações sociais e, conseqüentemente, as práticas escolares foram significativamente impactadas pela democratização do ensino, principalmente, porque antes o modelo seguido pela organização escolar era muito parecido ao militar, aliado ao fato de que a instituição escolar caracterizava-se por ser elitista e conservadora. Assim, as práticas escolares precisam ser pensadas para essa nova realidade, de forma interdisciplinar e coletiva, com ações democráticas para facilitar as interações sociais e de aprendizagem desse contingente que estava fora do processo de escolarização, e o professor mediador poderá ser o elo entre os professores e alunos, para que estes se sintam inclusos no processo de aquisição do conhecimento.

Sobre a indisciplina, o argumento de Aquino (1996, p. 45) é que sua “gênese não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por essa escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela”. Com a universalização do ensino,

A indisciplina seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerada para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ou seja, denotaria a tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular como é a escola, potencializando assim uma transição institucional, mais cedo ou mais tarde, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador (AQUINO, 1996, p. 45).

O olhar psicológico define a indisciplina como fruto de uma carência psíquica infraestrutural do aluno. Essa definição remete ao pressuposto de que o aluno deveria, em

tese, prescindir de uma infraestrutura psicológica, moral, que antecederesse a fase de escolarização. Para isso, o aluno, ao ingressar na escola,

[...] deveria ter introjetado em sua estrutura mental e comportamental determinados parâmetros morais apriorísticos, tais como: permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade etc. Trata-se, pois do reconhecimento da alteridade enquanto condição *sine qua non* para a convivência em grupo e, conseqüentemente, para o trabalho em sala de aula (AQUINO, 1996, p. 45).

A escola deixa de ser representada como espaço de produção científica e cultural nas expectativas de seus agentes e clientela. Ela faz com que o grande eixo do trabalho escolar passe a ter um sentido quase que exclusivamente disciplinador ao atribuir o sentido de todo o trabalho educativo à normatização atitudinal (AQUINO, 1996), como fica evidenciado no registro da escola.

Os alunos abaixo relacionados estão dando problemas de comportamento, chegam atrasados e não respeitam as regras; os reincidentes estão sendo suspensos por 01 dia e os responsáveis terão que comparecer (Registro de Ocorrências Escolares da Escola Estadual “Nova Alvorada”, 2011).

O relato apresenta-se como um ato disciplinador, muitas vezes imposto, sem a discussão ampla e compreensão por parte do aluno de que a escola precisa ter organização e regras. A suspensão das atividades escolares nem sempre é a melhor solução para os atos de indisciplina, uma vez que exclui o aluno do processo educativo, não propicia a formação necessária para a compreensão de realidade escolar e de mundo, relegando às vezes, uma responsabilidade à família, que é a de fazer com que compreenda as questões organizacionais da escola.

Por meio da análise das representações no contexto escolar, segundo Aquino (1996, p. 46), “consome-se muito mais energia com questões psicológico-morais do aluno do que com a tarefa epistêmica fundamental”. Em decorrência disso, há a grande possibilidade de ocorrer desperdício da força de trabalho qualificada do professor, desvio de função, pois os profissionais da educação distanciam-se de suas atribuições didático-pedagógicas, o que tende a ocasionar um comprometimento ético, ao deixar de cumprir a proposta de trabalho educacional de modo satisfatório, determinando um estado aberto de “ambigüidade e insatisfação”. Em função disso, “sugere-se a existência de uma crise de paradigmas em curso, ora no interior das relações familiares, ora no corpo das ações escolares; representando uma



perda de visibilidade sobre os grandes sentidos da educação como um todo” (AQUINO, 1996, p. 47-48).

Para além das diferenças entre as correntes que investigam a indisciplina na escola, é necessário ter claro que os motivos pelos quais esses comportamentos ocorrem, influenciam negativamente as relações na sala de aula, no ambiente escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

O fato é que tanto o conflito como situações de indisciplina em suas diferentes dimensões têm evoluído rapidamente para episódios marcadamente violentos, envolvendo diferentes agentes escolares com uma frequência absurda, o que impossibilita de maneira significativa a tarefa educacional. Constatamos, no fragmento abaixo, como as questões relacionais são tratadas na escola, com a presença dos pais e da polícia, denotando, talvez, uma crise relacional e de autoridade docente.

O aluno estava sentado inadequado, conversando, chamei sua atenção e o mesmo respondeu que quando levar um tiro na cara vai ficar chorando. A mãe do aluno foi comunicada e pedi sua presença aqui, junto com a Ronda Escolar, estamos aguardando. Conversamos com a mãe do aluno e a professora. Está a critério da professora e ela vai pensar se ela vai ou não abrir o boletim de ocorrência e o aluno vai ficar em casa refletindo até o dia [...] para ver o que ele falou (Registro no livro de ocorrências escolares da Escola Estadual “Nova Alvorada”, 2010).

Reações como essas devem ser analisadas com muita cautela, tanto da parte do aluno quanto do professor, pois as relações interpessoais vão se desgastando e há que se considerá-la ao longo da convivência, pois pode haver uma sucessão de pequenas atitudes que contribuem para um desfecho indisciplinar ou violento. Chamar a polícia para resolver questões na escola, representa uma coerção, o uso da força, impondo o medo, e que via de regra, deterioram ainda mais as relações sociais e escolares. Agindo assim, talvez, a escola e seus profissionais deixam de aproveitar o conflito como importante meio pedagógico para a reconstrução de valores morais e sociais dos alunos. Entretanto, não podemos negar que essas ameaças são preocupantes e intimidam e criam desestímulo à carreira do magistério.

Uma pesquisa realizada por Abramovay e Rua (2004), em catorze capitais brasileiras, aponta que metade dos professores afirmava ter perdido o estímulo ao trabalho devido à violência no ambiente escolar; um terço revelou que diminuiu o rigor com que conduzia as atividades educacionais; um quarto reclamou da dificuldade de se concentrar em escolas violentas e manifestou perda da vontade de trabalhar; por último, um quinto informava que reagia às ameaças e/ou às violências sofridas, buscando a transferência de escola, e, com isso, gerou-se a rotatividade de professores.

Em contrapartida, a metade dos alunos sustentava que a ocorrência de atos violentos na escola fazia com que não conseguissem se concentrar nos estudos, um terço deles afirmava ficar nervoso e revoltado com as situações de violência que enfrenta em suas escolas, e aproximadamente, essa mesma proporção menciona a perda da vontade de ir à escola.

Diante das dificuldades em compreender e lidar com conflitos e situações de indisciplina na escola, verifica-se uma crescente deterioração do clima no ambiente escolar, posto que cada vez mais se avolumam o desinteresse dos alunos pelos conteúdos escolares, o desestímulo e descomprometimento dos professores com o ensino, e conseqüentemente, surgem as manifestações de violências na escola que, segundo Sposito (1998, p. 64), “nascem do interior da escola nas relações que são estabelecidas no processo de ensino/aprendizagem”.

Foucault, em *Vigiar e Punir* (2006) e em *Microfísica do Poder* (2011), ajuda entender as relações de poder e as técnicas utilizadas na escola para os processos de disciplinamento nas instituições disciplinadoras com a articulação entre a vigilância, controle e punição (VEIGA-NETO, 2011, p. 55).

Para entender o contexto em que surgem as incivildades, que podem levar às manifestações violentas no ambiente escolar, buscamos compreender como são articuladas as formas de vigilância, controle e punição nessa sociedade e como são incorporadas na organização escolar para a produção de corpos dóceis.

Dessa forma, procuramos na abordagem feita por Foucault e Arendt investigar de que forma o Professor Mediador constitui saberes a partir de suas relações discursivas, contribuindo como ferramenta da maquinaria da sociedade disciplinar ou fazendo uso de uma nova abordagem das inter-relações na instituição escolar ao articular os poderes presentes na escola para o empoderamento dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Neste sentido, o poder, segundo Foucault (2011, p. 248), “não existe, ou seja, não tem lugar determinado ou emanado de um determinado ponto, ou ainda algo que é um poder. [...], o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado”. Para ele, o que existem são práticas ou relações de poder, ou seja, o poder é algo que se exerce por meio de uma maquinaria que não ocupa lugar privilegiado, mas que tem a força de se disseminar por toda a estrutura social, estando presente e se exercendo por meio de diferentes relações de forças. Foucault (2011, p. 183) afirma que:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se

exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão

Foucault (2011, p. 16) diz que é necessário parar com as descrições relativas aos efeitos negativos produzidos pelos domínios do poder como a exclusão, a repressão, o recalque, a censura, a abstração e o mascaramento, pois “o poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade”. Seu intuito é não supliciar ou mutilar o corpo humano, mas aprimorá-lo e adestrá-lo.

Reafirma, ainda, que esse poder se organiza e produz efeitos reais e se legitima na instituição escolar nas relações interpessoais e, neste estudo em questão, podemos dizer que também por meio do discurso do Professor Mediador, e nessa medida, ao ser validado por toda a comunidade escolar são incorporadas nas práticas cotidianas da escola, ou se constituem em ferramenta de controle escolar.

Segundo Foucault (2006), no século XIX as relações de poder estabelecidas nas instituições, como as escolas, as prisões e quartéis, são marcadas pela disciplina com o principal objetivo de produzir corpos dóceis, eficazes economicamente e submissos politicamente. Afirmo que “o poder disciplinar constitui-se em uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, método que permite o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem um relação de docilidade-utilidade” (MACHADO, 2011, p. 17).

Além disso, não levantar da carteira, não sair da sala, não ir ao banheiro, por exemplo, são atividades que passaram a ser controladas por meio do tempo e espaço, disciplinando as ações e o corpo para ser dócil, obediente. Dessa forma, a escola se assemelha às instituições prisionais, que procuram disciplinar os corpos por meio do tempo e espaço, adaptando o homem preso ao sistema, sem, apresentar uma mudança significativa no comportamento, mas por meio de dominação.

Para isso, é consolidada uma rigorosa e eficiente distribuição dos indivíduos no espaço escolar, onde:

As disciplinas, organizando as "celas", os "lugares" e as "fileiras" criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de moveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de "quadros vivos" que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (FOUCAULT, 2006, p. 126-127).

Foucault (2006, p. 118-119) destaca que a disciplina exercida sobre os corpos a fim de controlar e dominar faz parte da história das sociedades, desde a antiguidade, estendendo-se à modernidade e até a contemporaneidade. Segundo ele, “muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação”.

A disciplina torna-se um valioso instrumento de dominação, o que a difere da “escravidão, domesticidade, vassalagem”, baseia-se na arte do corpo humano ao procurar obter dele a evolução de suas habilidades, tornando-o ao mesmo tempo obediente e útil, submetendo-o em primeiro lugar ao controle, capaz de exercer sobre ele uma coerção sem folga sobre movimentos, gestos, atitudes (FOUCAULT, 2006, p. 118).

Em segundo lugar, “a economia”, que visa garantir a eficácia dos movimentos por meio de sua organização interna com a utilização da força sobre os exercícios. Em terceiro, uma “coerção ininterrupta” que vela sobre os processos da atividade esquadrihando o tempo, o espaço e os movimentos (FOUCAULT, 2006, p. 119).

Na escola, o livro de registros de ocorrências escolares é utilizado como um instrumento de controle e ao mesmo tempo de coerção, pois nele são registradas as ocorrências de incivildades cometidas pelos alunos, que o assinam confirmando o ato praticado. O que se observa é que, normalmente, utiliza-se o registro no livro de ocorrências como forma de ameaça. Essa prática traduz um exemplo do uso da microfísica do poder a partir de uma política de coerções (FOUCAULT, 2006, p. 120).

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2006, p. 119).

Para além do controle social e da regulamentação das práticas punitivas, como uma das formas de manifestação do poder, é necessário esclarecer que Foucault (2006) reconhece a eficácia dessas técnicas utilizadas nas fábricas, nos hospitais, no exército e na escola.

Desta maneira, concordamos com Foucault (2006) que não há relações de poder sem que haja a constituição de um campo de saber, nem um saber que não preceda de relações de poder. Na mesma medida, acreditamos em que o disciplinamento dos corpos produz saber, que ambos se complementam. Neste sentido, o poder disciplinar se constitui e se estrutura por meio da disciplinarização utilizando-se de estratégias e meios que organizam o espaço, o tempo e os corpos.

Sabemos que, entre outras instituições, mas, principalmente na escola, o controle disciplinar faz parte da organização cotidiana, está inserido e legitimado neste contexto, de tal maneira que se constitui parte natural nas representações da comunidade escolar e que a reconhece como elemento “necessário” e que atravessa transversalmente o currículo escolar.

De acordo com Veiga-Neto (2011), a escola foi concebida como uma grande máquina capaz de fazer corpos dóceis, maleáveis e, à medida que os indivíduos passam mais tempo em seu interior, os efeitos do processo disciplinar tornam-se mais notáveis e a disciplina, que está na sua base de sustentação, alicerça-se em um rigoroso sistema de controle para garantir uma obediência incondicional e a máxima produtividade. Para tanto, a articulação entre o tempo, o espaço e os corpos deveriam estruturar-se uma lógica que garantisse a eficiência da organização. Assim, o controle das atividades, de acordo com Foucault (2006), estruturava-se na utilização de técnicas e diferentes dispositivos disciplinares, meticulosamente pensadas, para tornar os corpos dóceis e adestrados.

As localizações funcionais são utilizadas visando garantir o controle do corpo, organizando o espaço físico de tal forma que seja possível observar minuciosamente cada sujeito. Na escola, cada aluno ocupa um lugar determinado e definido, para que haja maior controle das atividades realizadas. Desta forma, os alunos são dispostos em carteiras e locais muitas vezes definidos pelos professores, ocupando ou desocupando o lugar de acordo com o seu comportamento e desempenho (GUIMARÃES, 2003).

Quanto à economia e produção do saber, Souza (2004, p. 29 -30) alerta para a crise instalada pelo modelo republicano de escola, que culminou na perda da identidade, legitimidade e da cultura própria da escola, tornando-a mais “impositiva do que sedutora” ao subordinar-se às necessidades da sociedade na pretensa intenção de preparar para o mercado de trabalho, transformando-a em produtora de diferenças sociais, marcada pela impessoalidade pautada na ideia de que se deveria selecionar “os mais capazes e os mais produtivos” por meio da intenção de uma cultura medida em que a escola forneceria aos indivíduos qualidades próprias, não reconhecendo seus talentos naturais.

Segundo Souza (2004), essa ausência de uma cultura escolar abre caminho para a falta “de consenso e de normas sociais compartilhadas para a interpretação e intervenção nas condutas de crianças e jovens, forçando os educadores a abdicação de seu papel de adultos”. A autora diz que:

Barulhos, birras, brigas, algazarra, agressões e depredações, por exemplo, tornaram-se ameaçadores porque passaram a ser sentidos como violência e não como demandas de reflexão, intervenção ou tolerância pedagógica; ninguém conhece suficientemente o aluno para saber o que fazer, ninguém pode antecipar a reação dos pais ou da administração, a criança ou o jovem não percebe no professor o adulto, para reconhecer nele o seu direito de intervir (SOUZA, 2004, p. 37).

Portanto, investe-se cada vez mais nos mecanismos de controle e vigilância, com a intenção de disciplinar os alunos tornando-os dóceis para que possam aprender e adquirir o conhecimentos.

Na EE. Nova Alvorada, as classes indisciplinadas possuem um mapa de sala, o qual fica anexado à pasta de controle de chamada, em que se informa a posição de cada aluno nas fileiras. Eventuais mudanças deverão ser justificadas e comunicadas aos demais professores durante as reuniões pedagógicas.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa serie de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 2006, p. 126).

A organização escolar, mesmo na contemporaneidade, está fundada obsessivamente no controle, na vigilância, na ordem como foi pensada no século XVIII. Ao que parece, essa tem sido na prática a função da escola, adestrar, treinar para que seus sujeitos se tornem produtivos aceitando as regras sem questionamentos.

A escola não procura realizar a sociabilidade com a comunidade nas festas e nos eventos que realiza, pois estão sempre ligados à arrecadação de fundos e não com o propósito de criar espaços de manifestações culturais e integração juvenil e comunitária.

Para tanto, abordaremos os fundamentos, princípios e práticas que orientam a mediação de conflitos no contexto escolar e como essa abordagem tem sido vista na comunidade escolar.

### **1.3 Mediação e violência na escola**

Abordar acontecimentos envolvendo alunos e professores tem se tornado frequente na mídia e em reuniões com os profissionais da educação. Aquino (1996), Chrispino e Chrispino (2002) mencionam que a universalização do acesso à educação passou a receber uma diversidade de alunos com valores e culturas diferentes daquela com que a escola e os professores estavam acostumados a trabalhar. Portanto, a organização escolar tem ressentido e apresenta dificuldades em lidar com essa nova realidade, o que resulta em divergências e em conflitos que muitas vezes culminam em atos de violência.

Melo (2006), ao analisar o papel da escola frente à melhoria das relações sociais, argumenta que ela se configura como espaço em que a violência não só é detectada como também um espaço que nega o direito da criança e do adolescente a uma educação de qualidade, reafirmando, assim, a sua condição de local homogeneizador e de exclusão social. Entretanto, segundo o autor, é da escola que vem a esperança da mudança dessa realidade.

Neste sentido, há a esperança de uma formação qualitativa e, juntamente com outras instituições, que possam melhorar as condições sociais e econômicas da população. Pois, individualmente, não compete à educação resolver problemas que transcendem a sua esfera de atuação. Dessa forma, ela pode e deve contribuir no desenvolvimento de habilidades e competências no seu alunado para realizar diversas atividades laborais e praticar o exercício da cidadania. Schilling (2004) reafirma essa assertiva e recupera a defesa de Durkheim sobre o caráter plenamente social e histórico da educação, afirmando que ela, a escola, materializa a educação, potencializa talentos e constrói a democracia. Portanto, configura-se em um equipamento social ou um instrumento capaz de possibilitar a superação das desigualdades sociais e a construção da democracia e dos direitos humanos, abortando a sua condição histórica de instrumento de reprodução das desigualdades sociais, de gênero e raça, de reprodução da pobreza e de exclusão (SCHILLING, 2004, p. 61).

Corroborando com essa concepção, Ruotti, Alves e Cubas (2006, p. 46) afirmam que “a escola deve estar preparada para atuar como uma instituição forte, mas regida por regras

livremente consentidas na administração dos conflitos, por meio da restauração da autoridade do professor e pela mediação da linguagem”. Dessa forma,

Apesar do sentimento de impotência que afeta boa parte dos educadores, há quase unanimidade entre os pesquisadores da área da educação em enfatizar o papel central desses profissionais nas ações de intervenção e prevenção da violência ou na construção da função que a escola tem na vida dos jovens. Na literatura internacional, há a convicção de que o professor tem um papel fundamental em qualquer tipo de ação preventiva e de controle da violência nas escolas (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006, p. 46).

Esses autores reafirmam o papel do professor na prevenção e controle da violência nas escolas pela sua capacidade em estabelecer um canal de comunicação com os alunos, de respeito, interação e sociabilidade.

Nesse sentido, Bakhtin (2006) concebe a comunicação como um processo interativo, muito mais amplo do que a mera transmissão de informações. Para ele, a linguagem é interação social. O sujeito, ao falar ou escrever, deixa em seu texto marcas profundas de sua sociedade, seu núcleo familiar, suas experiências, além de pressuposições sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir ou ler, tendo em vista também seu contexto social.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Concordamos com Bakhtin (2006), ao afirmar que é na interação verbal realizada por meio da enunciação ou enunciações, que a língua encontra seu sentido de existir. Dessa forma, a interação verbal é a principal ferramenta a ser estimulada na ação educativa.

A linguagem ocupa o papel principal assumindo a função de norteadora de todas as ações e atividades desenvolvidas pelo professor que se dispõe, por meio da oralidade, construir a cultura da convivência pacífica e tolerante no ambiente escolar a partir do respeito ao outro, um caminho que, conseqüentemente, envereda no respeito de si.

Para Bakhtin (2006, p. 158), o uso da língua realiza-se em forma de enunciados (sejam eles orais ou escritos) concretos e únicos proferidos pelos participantes de uma ou outra atividade humana. Na perspectiva bakhtiniana de enunciado, este representa a real unidade do discurso, uma vez que “o discurso só tem existência na forma de enunciações concretas de determinados falantes”.



Bakhtin (2006) afirma que a linguagem é vista não só como um sistema abstrato, mas como construção coletiva de diálogos significativos, acumulados historicamente e recompostos na atividade discursiva específica, não havendo produção cultural fora da linguagem, pois é nela que se instalam os sujeitos da comunicação.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008, p. 12) menciona que:

A linguagem não é apenas uma forma de representação, como expressam, por seus limites, as crianças. Mais do que isso, ela é uma forma de compreensão e ação sobre o mundo. É isso o que os adolescentes, com todos os seus exageros, manifestam. Graças à linguagem, o pensamento pode se tornar antecipatório em sua manifestação mais completa: é possível calcular as consequências de uma ação sem precisar realizá-la. Pode-se ainda fazer combinações e analisar hipóteses sem precisar conferi-las de antemão, na prática, pois algumas de suas consequências podem ser deduzidas apenas pelo âmbito da linguagem. Pode-se estabelecer relações de relações, isto é, imaginar um objeto e agir sobre ele, decidindo se vale a pena ou não interagir com ele em outro plano.

Em outras palavras, graças à linguagem, agora constituída como forma de pensar e agir, o adolescente pode raciocinar em um contexto de proposições ou possibilidades, pode ter um pensamento combinatório, pode aprender as disciplinas escolares em sua versão mais exigente, pode refletir sobre os valores e fundamentos das coisas.

Do ponto de vista social e afetivo, a centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento possibilita ao adolescente aprender, pouco a pouco, a considerar suas escolhas em uma escala de valores. Viabiliza-lhe aprender a enfrentar as consequências das próprias ações, a propor e alterar contratos, a respeitar e criticar normas, a formular seu próprio projeto de vida e a tecer seus sonhos de transformação do mundo.

O currículo oficial das escolas da rede estadual de São Paulo não só reconhece a linguagem como elemento fundamental à construção de novos saberes, mas entende que, quando utilizada sob a ótica socioafetiva, também constitui-se em elemento propulsor de aprendizagens que levam os jovens educandos à autonomia na forma de pensar e conduzir os conflitos que surgirem durante a vida em sociedade.

Embora a concepção da linguagem definida na Proposta Curricular, acerca do seu uso na escola como forma de compreensão e ação sobre o mundo, muitas vezes, não tenha propiciado ao aluno refletir sobre sua ação quanto à aprendizagem ou às escolhas do seu projeto de vida. O Professor Mediador Escolar e Comunitário busca, em suas atribuições, abrir caminho para que uma nova forma de diálogo seja estabelecida entre os adolescentes com seus pares e destes com os adultos.

Nas escolas, de modo geral, a utilização de modelos de resolução de conflitos estão fortemente enraizados nas práticas retributivas e punitivas permeados por um enfoque reducionista.

No enfoque reducionista, o controle é sempre externo, ou seja, criminalizam-se o aluno e a família, como os únicos responsáveis por problemas de convivência; amplia-se a violência punitiva, o que gera a insegurança e a paralisia dando-se ênfase ao medo e às ameaças, promovendo a impotência e a inércia; aborda-se o problema ou conflito de forma isolada, sem considerar o processo no contexto. Nesse modelo, a repressão é utilizada como forma de prevenção centrada na fuga do problema, usa-se um discurso estereotipado e amedrontador, por meio da imposição de posturas de decisões autoritárias e as soluções para os problemas são hierarquizadas e parciais, há a prática do isolamento, não se compartilham responsabilidades, que normalmente são transferidas para outro. Um exemplo disso são os encaminhamentos dos problemas dos alunos a outros setores da escola, como a coordenação pedagógica, o diretor ou outros profissionais, como, por exemplo, os psicólogos.

As cenas que diariamente povoam as redes sociais e noticiários envolvendo situações conflituosas que comumente evoluem para situações violentas, expondo escola, vítimas, agressores e comunidade escolar, em geral, mostram-nos que os modelos retributivos e punitivos não garantem a redução à violência e à melhoria das relações escolares.

Embora no ideário educacional a escola seja o local legítimo para a produção de valores morais e éticos, necessários à formação humana, no que se refere aos conflitos e atos de violência recíprocos entre alunos e estes com seus professores, fica evidente a dificuldade dos professores e da escola em lidar com o diferente, com aqueles que não se “enquadram” no “tipo ideal” de aluno.

[...] da maneira como está organizada (a escola) e da maneira como foram formados os professores, só se está preparada para lidar com alunos de formato padrão e perfil ideal. A massificação ampliou o número de alunos e trouxe um aluno de perfil diferente daquele com a qual a escola está preparada para lidar. Isso acarretou uma desestabilização da ordem interna histórica. Está criado o campo de conflito! Essa é a tese principal que defendemos ao longo do trabalho. Outros autores (VISCARDI, 1999; TAVARES DOS SANTOS 2001), concordando com a tese, indicam que o conflito, e depois a violência, surgem da negação da palavra e do diálogo no espaço escolar. Se vista por esta ótica, a mediação de conflitos é remédio eficaz (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 11-12).

A proposição de Chrispino e Chrispino (2002) reforça a importância da internalização da cultura do diálogo no espaço escolar, como condição *sine qua non* para a mediação dos conflitos e reorganização da escola para atender a diversidade de alunos que lá chegam todos os anos.

Portanto, se a violência se instaura na ausência da palavra e do diálogo, compete à educação uma atenção especial a esses elementos no currículo escolar, ou seja, ensinar a

comunicar, a dialogar, a tolerar, “ao viver e conviver com o outro”, com o diferente (DELORS, 2012, p. 25).

Para isso, faz-se necessária a quebra dos paradigmas enraizados nas condutas escolares frente às várias situações conflituosas que permeiam o ambiente e o cotidiano escolar. O grande desafio que se coloca à prática educativa é a aprendizagem da resolução de conflitos de forma cooperativa e não violenta, trazendo a responsabilização para o coletivo, a fim de garantir a participação de todos os envolvidos direta e indiretamente, amparados em formas de conduta como a ética e o diálogo.

A ação do Professor Mediador Escolar e Comunitário está fundamentada na prática da resolução de conflitos por meio do diálogo que conscientiza, expõe as diferenças em jogo, deixando claras as necessidades de cada opositor. Sendo assim, configura-se como uma prática que subverte a ordem historicamente enraizada nas condutas escolares que toma como premissa “o poder sobre o outro” e não o “poder com o outro”. Ou ainda, uma ação que é o contraponto da concepção baseada na “[...] ideia de Justiça Criminal como equivalente de punição parece já assentada no senso comum, o que é o mesmo que reconhecer que ela se tornou uma cultura” (ROLIM, 2004, p. 10).

Chrispino e Chrispino (2002) afirmam que, quando a organização escolar é pautada num sistema de convivência em que as normas de respeitabilidade recíproca e o cumprimento do dever são claros para todos, os episódios passarão da rotina para a eventualidade podendo ser tranquilamente controlados.

Importa aqui, através de tais práticas, buscar a justiça como valor, não apenas como suprimimento de leis e punições aos que não as cumprem. É fundamental ensinar essa outra lógica a alunos, professores, familiares, enfim a todos. E ensinar, neste caso, é possibilitar o exercício sistemático de resolução de conflitos, através de práticas que promovam um fazer diferente daquele, muitas vezes, impregnado em nosso comportamento. É preciso aceitar que os conflitos existem que se pode lidar com eles de forma positiva e transformativa e que estas formas podem ser apreendidas por todos: crianças, jovens, adultos (PENIDO, 2008, p. 8).

Dessa forma, é preciso ressaltar que a justiça, enquanto valor, passa a ter outra dimensão na escola. Ela parte do princípio democrático da participação, do pertencimento, da responsabilização e do empoderamento de toda a comunidade escolar. Para tanto, não é desejável a negação do conflito, pelo contrário, é preciso reconhecer a sua existência e buscar soluções conjuntas para a solução dos problemas que passam a não ser só de um indivíduo, mas de toda a comunidade escolar.

Na escola, os princípios da Justiça Restaurativa são concretizados por meio de técnicas de restauração, entre elas o círculo restaurativo e a mediação de conflitos, utilizadas pelo Professor Mediador responsável pela mediação de conflitos no ambiente escolar, como uma das formas para redução da violência e melhoria das relações de convivência na escola.

Chrispino (2007, p. 22 - 23) define a mediação de conflitos como um “procedimento em que os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial - o mediador - colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável”.

Dessa maneira, Chrispino (2007, p. 23) define qual o papel da escola diante do conflito e o que isso implica no seu modo de conduzir a ações no ambiente escolar:

As escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade são aquelas onde o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor decidirem; são aquelas que onde o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, objetivando o aprendizado da exposição madura das ideias pro meio da assertividade e da comunicação eficaz; onde o currículo considera as oportunidades para discutir soluções alternativas para os diversos exemplos de conflito no campo das ideias, das ideologias, do poder, da posse, das diferenças de toda ordem, onde as regras e aquilo que é exigido do aluno nunca estão no campo do subjetivo ou do entendimento tácito: estão explícitos, falados e discutidos.

Dentro dessa concepção, professor mediador escolar deve valorizar o conflito na medida em que compreende o seu significado e busca no diálogo, ouvir os diferentes, da mesma maneira que busca no coletivo a solução para as necessidades divergentes que deram origem ao problema em questão.

A mediação de conflitos na escola legitima os princípios democráticos previstos na Constituição Federal de 1988 e nas Leis de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996, tendo em vista ser um procedimento consensual em que ambas as partes envolvidas no conflito participam do processo de restauração de forma democrática e consensual. Além de priorizar o respeito aos princípios da liberdade, respeito ao outro, tolerância e igualdade, em que é garantida a participação dos envolvidos, possibilitando a eles a responsabilização sobre os atos praticados, cuja consequência deverá ser a reparação dos danos causados. Dessa forma, ao construir soluções adequadas, mobiliza as partes envolvidas a refletir sobre seus papéis enquanto cidadãos na sociedade para contribuir com soluções aos problemas da coletividade de forma democrática.

## 2 A JUSTIÇA RESTAURATIVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA SEESP PARA REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA

*A árvore que não dá fruto  
É xingada de estéril.  
Quem examinou o solo?  
O galho que quebra  
É xingado de podre,  
mas não haverá neve sobre ele?*

*Do rio que tudo arrasta se diz que é violento  
Ninguém diz violentas  
As margens que o cerceiam.  
**Bertold Brecht (2000)***

O poema de Brecht permite-nos tecer significados sobre o fenômeno da violência, como reflexo de um contexto social mais amplo, mas que interfere significativamente no cotidiano escolar. Assim a violência escolar não acontece do nada, ela tem uma razão de ser.

Em virtude do avanço da violência cotidiana na escola e da preocupação em minimizá-la, surge a justiça restaurativa, uma concepção que volta às questões de conflitos não resolvidos, buscando a restauração das relações no empoderamento das partes por meio da mediação do diálogo mútuo.

A Justiça Restaurativa, como princípio, foi concebida a partir de um modelo alternativo para a resolução de conflitos, contrapondo a lógica punitiva e retributiva que se baseia no princípio de que toda ação violenta ou ofensiva deva ser retribuída sob a forma de punição na mesma intensidade com que foi praticada. Busca, ao conceder o direito de voz às partes envolvidas, dar novo significado à resolução dos conflitos, partindo da concepção de que é necessário resgatar em que momento as diferentes necessidades motivaram o desentendimento (EDNIR, 2007).

Para Ednir (2007), valores como autonomia, participação, pertencimento, responsabilização sob os atos praticados e satisfação conduzem as ações que, pautadas na justiça restaurativa, desencadeiam o sentimento de justiça, resgate da dignidade e segurança.

As práticas restaurativas têm suas raízes nas sociedades comunais (pré-estatais europeias e as coletividades nativas), destacadas nas tradições de povos do oriente e do ocidente. Nessas sociedades os interesses da coletividade sobrepujam os interesses dos indivíduos, nas quais o crime representava um dano à comunidade. Dessa forma, promover a exclusão do infrator do clã significava colocar em risco a sobrevivência do grupo. Para resolver a questão, eram promovidos rituais observados por princípios restaurativos com a

promoção de encontros entre a comunidade de vítimas e agressores, suas famílias e integrantes da comunidade e autoridades comunitárias (JACCOUD, 2005 apud PRUDENTE, 2008).

A transgressão de uma norma causava reações orientadas para ‘restaurar’ o equilíbrio rompido visando à manutenção da coesão do grupo, para tanto o infrator deveria reparar o dano causado tanto a vítima como para a comunidade, reintegrando-os a comunidade, desta maneira os laços entre o agressor, a vítima e a comunidade estavam reestruturados, logrando com isso a transformação de novas gerações (PRUDENTE, 2008, p. 208).

Restaurar as relações é uma prática inclusiva, pois busca reintegrar o infrator na comunidade, na medida em que toma consciência dos danos causados não só à vítima, mas à comunidade, para repará-los e, com isso, quebrar o ciclo da violência.

As práticas restaurativas na escola, além de incluir, romper com a cadeia da violência, possibilitam que as novas gerações possam ser educadas para novas e melhores formas de compreensão da realidade e de sociabilidade em busca de resolução de conflitos.

Hopkins (apud EDNIR, 2007, p. 15), menciona que em 1974, no Canadá, a reconciliação entre dois jovens acusados de vandalismo contra 22 propriedades representou um marco na Justiça Restaurativa. Os dois jovens participaram de encontros com suas vítimas e estabeleceram acordos para ressarcimento pelos danos causados e, assim, em poucos meses, a dívida foi totalmente paga.

Mas foi a Nova Zelândia, em 1989, segundo Hassal (apud MAXWELL, 2005, p. 280), que o modelo de Justiça Restaurativa foi, oficialmente, introduzido na legislação, com a aprovação da *Children, Young Persons na Their Families Act* – O Estatuto das Crianças, Jovens e suas Famílias. Neste estatuto, a responsabilidade sobre as decisões do que seria feito em relação ao conflito, inicialmente, era creditada às famílias, por meio de uma reunião de grupo familiar (*Family group conferences*), da qual faziam parte os envolvidos e os representantes dos órgãos estatais, que unidos buscavam a solução dos conflitos.

No Brasil, de acordo com Rolim (2006, apud QUINTANA, 2010), há relatos feitos por Claude Lévi-Straus de que, durante suas pesquisas etnográficas sobre os povos indígenas no Brasil, verificou-se que os Nhambiquaras tinham formas de solução dos conflitos baseadas na negociação, utilizadas tanto para os casos de hostilidades entre grupos como para casos de divergências interindividuais que eram denominadas “inspeção de reconciliação”.

Na atualidade, a primeira experiência em Justiça Restaurativa no Brasil e no Estado de São Paulo, ocorreu em 2003, em caráter experimental no município de Guarulhos, com o

Projeto de Mediação da Vara da Infância e da Juventude, em parceria com as Faculdades Integradas de Guarulhos (FIG), para resolução de conflitos nas causas processuais da Vara da Infância, nos casos infracionais de natureza leve e conflitos familiares (EDNIR, 2007).

A base da justiça restaurativa define-se pelo encontro entre aquele que praticou o ato e que desencadeou um dano, com aquele que recebeu o ato. Dessa forma, é possibilitado àquele, que inicialmente praticou o ato, deparar-se com os resultados e consequências de suas escolhas e atitudes. Participam desse encontro facilitador(es) ou mediador(es), que se constitui(em) em pessoa(s) qualificadas em técnicas de resolução de conflitos e ainda outras pessoas que indiretamente foram atingidas pela ofensa (MELO et. al., 2008).

A participação e contribuição de outras pessoas da comunidade para a solução do conflito pela conduta ética e dialógica, buscando ao contrário da punição, a responsabilização pelos danos causados, além de contribuir para a compreensão das causas que levaram ao ato e a danos, ao mesmo tempo promovem a reparação das ações indesejadas. Essa prática realizada na escola não só empodera as partes, como afirma a autoridade e a importância da instituição escolar.

De acordo com Van Ness e Strong (apud EDNIR, 2007), a justiça restaurativa é norteada por três eixos: reparação de danos, envolvimento dos afetados e membros da comunidade e transformação do papel governamental e da comunidade, além de mudança sistêmica.

Segundo Ednir (2007, p.14), as práticas restaurativas em atitudes como “aceitar as responsabilidades” causadas pela ofensa, por meio da troca e envolvimento entre o ofendido e o ofensor, resultando a “um acordo ou plano reparador dos danos causados”, promovem a construção ou a reabilitação das relações.

Ao garantir a participação ativa dos envolvidos no conflito, possibilitar o envolvimento da comunidade para dar sustentabilidade para ambos os afetados, encorajando-os à restauração, minimiza-se a sensação de insegurança e medo, promove-se um sentimento de bem estar, permite-se a educação para a convivência e o desenvolvimento de habilidades para solução de outras situações conflituosas vivenciadas futuramente pelos sujeitos envolvidos.

A criação ou fortalecimento de redes na comunidade, de um lado estimula as organizações voltadas ao atendimento dos direitos das crianças e adolescentes a clarear os sentidos de sua ação e os valores que marcam suas condutas; estímulo à apropriação coletiva da regra (incluindo sua possível atualização ou mudança), do diálogo e da resolução de conflitos, buscando superar a apatia e desenvolver um sentimento de responsabilidade para com os problemas comunitários, com maior engajamento cívico; desenvolvimento de habilidades específicas para resolução de

conflitos, para uma comunicação social mais eficaz e realização de direitos (EDNIR, 2007, p. 14).

A escola, enquanto organização social, faz parte da rede de garantia de direitos, na medida em que tem responsabilidades no atendimento aos direitos da criança e do adolescente, devendo criar e fortalecer a sua rede interna e na comunidade, buscando compreender as diferentes condutas dos alunos, promovendo a discussão e apropriação das regras e uso do diálogo como forma de resolução de conflitos, articulando suas ações junto à própria comunidade.

A entrada de um professor para mediar conflitos nas escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo fundamenta-se nas ideias de proteção, garantia de direitos, prevenção às variadas formas de violência a que a comunidade escolar possa estar exposta e, fundamentalmente, numa nova maneira de lidar com os conflitos, fazendo o uso da palavra dialogada, do exercício da escuta e, na restauração das relações, coaduna com os princípios da justiça restaurativa.

A definição dos objetivos da atuação do PMEC apresentada no portal do Sistema de Proteção Escolar<sup>11</sup>, referenda o campo de atuação desse profissional no que tange à concepção restaurativa:

[...] um professor que tem como objetivo acompanhar o aluno na convivência com os outros integrantes dos diversos segmentos escolares e, por meio desse acompanhamento, desenvolver um projeto pedagógico que amplie os fatores de proteção próprios àquela comunidade escolar, coibindo eventuais fatores de vulnerabilidade e conflitos inerentes a esta convivência. (SÃO PAULO, 2010c, p. 05).

Ao atuar na escola levando em consideração a convivência entre os diversos segmentos, desenvolvendo e ampliando ações de proteção à comunidade escolar, prevenindo a existência de vulnerabilidades à boa convivência, o professor mediador é legitimado como elemento formalmente responsável por articular ações preventivas, protetivas e restaurativas que envolvam a comunidade escolar na construção de uma cultura de convivência permeada pela não-violência, em que o diálogo entre as partes envolvidas nos conflitos tornem-se as principais ferramentas na sua resolução.

O Sistema de Proteção Escolar não é a primeira política pública para a redução da violência nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=supprot>



Segundo um dos responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar (apud TIBÉRIO, 2011, p. 93), esse programa é:

[...] uma coleção de vários projetos, de várias ações que já existem por aí, de parceiros nossos, tem haver com o Instituto Fernand Braudel, têm uma série de projetos por aí, Justiça Restaurativa, Mediação de Conflitos, têm projetos pilotos que estão por aí sendo realizados na rede, e a gente juntou tudo isso em um catálogo, em um menu, e criou uma figura que só faria isso na escola [...]

Assim, os programas que antecederam ao Sistema de Proteção Escolar, passaram a compor um “catálogo”<sup>12</sup> articulado às ações deste programa, vinculando-os também às iniciativas e ações do SPE. Para tanto, entendemos ser necessária a descrição de alguns dos programas que objetivaram a minimização da violência escolar na SEESP e que de alguma forma estão associados à esfera de atuação e ao rol de atribuições do professor mediador escolar e comunitário. Muitos desses projetos fizeram parte de políticas focais da SEESP, marcadas pela descontinuidade, reformulações e até mesmo pela extinção durante as trocas de governos, motivo pelo qual questionamos se a inserção do professor mediador também não corre o mesmo risco.

## **2.1 Os Programas para a redução da violência escolar**

A instituição de Programas para a redução da violência nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo começou a ser implementada na década de 1990. Para compreendermos como esses programas foram inseridos nas escolas, faz-se necessário apresentarmos o contexto em que eles surgiram, na década de 1980, período em que iniciam as discussões sobre a insegurança e violência escolares.

No início dos anos 1980, o fenômeno da violência passou a ter maior visibilidade nos estabelecimentos escolares. É justamente nesse período que a mídia, em especial a imprensa falada e a escrita, atua como espaço de ressonância de denúncias que afetam a vida dos estabelecimentos escolares, com destaque para as escolas situadas nas periferias. Essas denúncias expunham não só as precárias condições dos prédios e dos equipamentos mínimos de proteção, como também eram denunciadas as constantes depredações ocorridas nos edifícios, bem como, as invasões à suas dependências realizadas sempre durante os finais de semanas (SPOSITO, 2001).

---

<sup>12</sup> Termo utilizado pela Supervisão de Proteção e Cidadania, referindo-se aos programas de prevenção da SEESP, compondo um menu de ações a serem desenvolvidas pelo professor mediador escolar e comunitário.

Nesse sentido, a comunidade escolar, composta por pais, professores, funcionários e alunos, passa a exigir melhores condições de funcionamento das unidades escolares. Segundo Sposito (2001, p. 90), a resposta às reivindicações, de modo geral, “resultavam em algumas medidas como: policiamento nas áreas externas, zeladorias, muros, iluminação nas áreas externas e pátios escolares”.

Sposito (2001, p. 91) ressalta ainda que havia “um certo consenso em torno de um ideário de que as unidades escolares precisavam ser protegidas, principalmente, de elementos externos à escola tidos como marginais ou delinquentes. Assim, nesse período, questões como a sociabilidade no ambiente escolar não era objeto de questionamentos”.

No entanto, essa autora enfatiza que a conjuntura desse período, mesmo com esse forte apelo para a segurança, provocou as discussões a respeito da violência na escola com a intenção de buscar um modelo de gestão mais democrático. Por isso, além das medidas citadas anteriormente, havia aquelas que diziam respeito às iniciativas de cunho educativo, visando alterar a cultura vigente, tornando-a mais permeável a orientações e características de seus usuários.

Para além desse contexto, é necessário evidenciar que o clima de medo trazido pela ação dos grupos que faziam parte do crime organizado e do tráfico, em algumas cidades brasileiras, veio reforçar o sentimento de insegurança, impactando significativamente na vida escolar.

Entretanto, somente nos últimos anos da década de 1980 que se deu o advento de um número significativo de iniciativas públicas para a redução da violência nas escolas. E é justamente nesse momento que se busca a parceria de ONGs e movimentos da sociedade civil procurando pensar em ações centradas em torno de políticas sociais e buscando novas questões em relação à segurança (SPOSITO, 2001, p. 90-91).

Fukui (1992) relata que, no final de 1990, fez um estudo de caso sobre a segurança nas escolas públicas estaduais da Grande São Paulo. No texto final apresentado pela equipe de pesquisa foram apresentados os seguintes apontamentos:

A análise do quadro de medidas adotadas e dos problemas de segurança apresentados indica que a questão da segurança nas escolas passa muito mais pela figura do professor, de sua ação educativa e sua atuação como formador de opinião do que propriamente pela atuação de profissionais da educação (FUKUI, 1994, p. 45).

O relato feito por Fukui em 1994 chamava atenção para a importância do tratamento pedagógico da questão da violência escolar e que o professor, formador de opinião, por meio de uma ação educativa, seria a figura mais indicada para esse trabalho.

Fukui (1994, p. 45) aponta não só os resultados do estudo de caso realizado em três unidades escolares da Grande São Paulo como também sugere algumas ações com foco na organização interna da escola, propiciadoras de minimização dos problemas enfrentados, como, por exemplo, o estabelecimento de prioridades tendo em vista a “escola que temos” para a “escola que queremos”. Dessa forma, o grupo de pesquisa a partir dos montantes de trabalhos realizados nas escolas pesquisadas, considerando a segurança abordada em seus dois aspectos, tanto o da ação agressiva quanto o da ação violenta, apresenta algumas recomendações a serem encaminhadas pelas escolas:

De ordem material: equipar a escola com material necessário para o seu funcionamento; restaurar banheiros, muros, grades, iluminação, portas, janelas, carteiras, pintura e instalações em geral. De ordem pessoal: Preencher os quadros de funcionários; Estabelecer projetos para reciclagem dos professores.

De ordem preventiva: Estabelecer ações contínuas e permanentes para atuar preventivamente nos momentos em que a clientela ou a escola se tornam mais vulneráveis (período noturno, fins de semana etc.) No âmbito dos meios de comunicação de massa: Fazer uma análise de como a mídia tem veiculado a questão de segurança nas escolas e, com base nesses estudos, elaborar s temas para uma campanha educativa (FUKUI, 1994, p. 51).

Vemos que Fukui (1994) deu uma contribuição significativa para toda a esfera escolar integrando as ordens pedagógica, material, pessoal e preventiva, indicando caminhos a serem seguidos, principalmente aqueles ligados à humanização.

Ainda é importante destacar que na década de 1990 vários eventos corroboraram para a discussão e proposição de ações que visaram ao estabelecimento de uma nova cultura nas escolas. Em 1993, documentos<sup>13</sup> de órgãos internacionais apontavam que a constituição de uma comissão internacional da UNESCO visando realizar uma reflexão sobre o papel a ser desempenhado pela educação, face às exigências do século XXI, resultou no relatório de Delors (2012), o qual chamou a atenção para a grande diferença entre as nações mais desenvolvidas e aquelas menos desenvolvidas, principalmente as referentes à educação, que ao invés de diminuir tendem a aumentar significativamente. O relatório alerta que:

---

<sup>13</sup> Carta das Nações Unidas, ONU e UNESCO disponíveis no site UNESCO comitê Paz – [www.comitepaz.org.br/documentos](http://www.comitepaz.org.br/documentos).

Se a educação tem um papel determinante na luta contra exclusão dos que, por razões socioeconômicas ou culturais, se encontram marginalizados nas sociedades contemporâneas, parece ter um papel ainda maior na inserção das minorias na sociedade. As normas jurídicas relativas ao estatuto das minorias já existem e aguardam aplicação, mas o problema é mais de psicologia social do que legal. Para alterar as atitudes coletivas em relação à alteridade, devia haver um esforço educativo conjunto do Estado e da sociedade civil, dos meios de comunicação social e das comunidades religiosas, da família e das associações, mas também — e antes de tudo — das escolas. O ensino da história e das ciências sociais, em sentido lato, todas as formas de educação cívica, deviam formar o espírito dos jovens para a tolerância e o diálogo, para que a aspiração legítima de preservar as tradições e conservar uma identidade coletiva não entre em oposição com o espírito de fraternidade e de solidariedade, e para que a coesão social não seja nunca sinônimo de egocentrismo e integrismo (DELORS, 2012, p. 190).

Delors (2012), ao ressaltar, entre outras instituições sociais, a importância da escola para a formação do espírito dos jovens para a tolerância, o diálogo, a fraternidade e a solidariedade, fortalece o campo das ideias de que a educação nas escolas precisa ser humanizada.

Dessa forma, ao longo da década de 1980 e 1990, no Estado de São Paulo, os governos que se sucederam após o período de ditadura militar passaram a programar políticas públicas com o objetivo de aproximar a comunidade e promover a redução da violência na escola. Apresentamos a seguir alguns dos principais programas e ações da SEESP e que articulam-se ao Sistema de Proteção Escolar.

### **2.1.1 Programa de Patrulhamento Escolar – Ronda Escolar**

O Programa de Policiamento Escolar, também conhecido como Ronda Escolar foi instituído por meio do Decreto Estadual nº 28.642 de 3 de agosto de 1988. Realizado por intermédio da parceria entre a Secretaria da Educação e a Secretaria de Segurança Pública abrange os municípios com mais de 15 mil habitantes, que são atendidos por viaturas especialmente identificadas sob a denominação de “Ronda Escolar”, já os municípios menores contam com o mesmo policiamento, realizado com viaturas não caracterizadas (Radiopatrulha).

Esse programa tem como objetivo promover a proteção da comunidade escolar (estudantes, professores e funcionários) e sua atuação ocorre tanto no espaço interno das escolas como em seus arredores, compreendido por uma faixa de 100 metros de extensão a partir dos portões de acesso dos estudantes.

A polícia militar criou um destacamento de policiais especializados, que são treinados para realizar um trabalho com crianças e adolescentes, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tais profissionais realizam o policiamento ostensivo como também em ações de prevenção, objetivando a orientação dos estudantes quanto aos problemas causados pelo uso de drogas lícitas e ilícitas, por meio do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). Atuam, também, na identificação de problemas comuns às escolas e comunidades envolvendo a participação de jovens por meio do Programa Jovens Construindo a Cidadania (JCC).

Os policiais participantes desse programa são orientados a atuar em parceria com a direção das escolas, em sintonia com a Supervisão e as Diretorias de Ensino, cabendo à direção escolar a exigência do cumprimento do programa, cobrando de seus comandantes o comprometimento com a proteção integral da comunidade escolar, em todos os seus aspectos (SÃO PAULO, 2009). Para o cumprimento do Programa e controle de visitas, foi instituído um livro onde constam os registros de data, horário, nome do policial, ocorrência e assinaturas, o qual deve ser preenchido pelo menos em uma das passagens efetuadas pelo policial militar na escola.

De acordo com informações do assessor de Segurança Escolar que atua no gabinete da Supervisão de Proteção Escolar, as informações registradas subsidiam o oficial coordenador do Programa de Patrulhamento de Ronda Escolar para que promova a adoção de medidas cabíveis a cada caso e visam o intercâmbio de informações para propor eventuais mudanças nas necessidades de segurança dos estabelecimentos de ensino (KUBO et. al., 2012).

Também são atribuições da Ronda Escolar:

Prevenção e repressão imediata às infrações penais, em especial àquelas relacionadas ao tráfico de drogas e à corrupção de crianças e adolescentes; Prevenção de atos de vandalismo e invasões aos estabelecimentos escolares; Travessia de escolares e orientação de tráfego nos horários de entrada e saída; Prevenção e repressão imediata aos atos infracionais; Verificação de indivíduos encontrados em atitudes suspeitas no perímetro escolar de segurança; Levantamento quanto a existência de bares, “flipperamas” e vendedores ambulantes localizados ou posicionados a menos de cem metros das escolas (KUBO et. al., 2012, p. 519).

A Ronda Escolar, enquanto um dos meios de ação de segurança, atua como fator de proteção necessária às crianças e adolescentes em idade escolar articulado à rede de garantia de direitos e à escola, possibilitando a minimização dos fatores de risco.

Entretanto, Gonçalves e Sposito (2002, p. 112-113) destacam o estudo realizado por Fukui (1992) que ressalta a resposta dada pelos poderes públicos, pressionados pelos estabelecimentos de ensino quanto às medidas de segurança pública, dentre elas as “rondas escolares, zeladorias, instalação de alarmes”. Nesse sentido, os autores afirmam que a demanda no atendimento à escola em:

[...] episódios ligados à indisciplina fora da sala de aula, as ameaças de agressão, brigas entre alunos ou jovens moradores dos bairros resultam em demandas de inferência dos organismos da polícia na vida escolar e constituem uma herança negativa de práticas nas medidas de segurança estendendo-se até a atualidade. [...] nos últimos anos, disseminou-se a prática de registrar ocorrências em delegacias policiais, na ronda escolar ou, em muitos casos, de chamar a polícia para intervir nas escolas. O próprio corpo responsável pela segurança pública, delegados e policiais, ressentem-se pela frequência com que é chamado para dirimir questões cotidianas, que seu ser ver, seriam resolvidas no âmbito da escola.

Além disso, Gonçalves e Sposito (2002, p. 13) citam o relato de um Tenente, assessor do Gabinete do Secretário da Educação, dos anos 90, que lamentava o “fato das escolas considerarem a ação da Polícia Militar como panaceia para resolver os problemas da violência”. Sendo assim, havia uma crença de que as equipes escolares não refletiam sobre as pequenas ações cotidianas que resultavam em violência na escola. Um exemplo citado pelo assessor, segundo os autores, dizia respeito:

[...] a insistência de diretores em proibir a entrada de alunos vestidos com trajes que indicavam certos estilos juvenis (bermudas largas, bonés). Tais proibições geravam protestos silenciosos, grande parte traduzida em atos de violência que, segundo o assessor, poderiam ser evitados.

Sem alterar o foco da discussão, Batista (apud GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 113) relata que em “escolas situadas em áreas vulneráveis e que contavam com a presença de policiais femininas, eram comumente solicitadas pelos professores a fazer intervenções durante as aulas”, para garantir um mínimo de ordem, pois apenas a presença do professor não conseguia garanti-la, reiterando concepções enraizadas na sociedade brasileira, nas quais a questão social sempre foi tratada como questão de polícia.

A Ronda Escolar, em tese, deveria ser acionada, pelas equipes escolares, em casos relacionados ao tráfico de drogas, violências graves, porte e uso de armas, presença de elementos estranhos no entorno escolar, entre outros. No entanto, os registros de ocorrência escolar da EE. Nova Alvorada mostram que a Ronda Escolar é comumente acionada para

interferir em questões que poderiam ser resolvidas com intervenções feitas no âmbito educativo da escola.

A aluna L. P. M foi encaminhada à direção da escola pelo professor de Ed. Física porque brigou com a aluna J. J. da 8ª série e ambas ameaçaram se pegar de tapas durante a aula. Também disseram que se pegariam na saída da escola. Foram orientadas a não brigarem e se caso brigassem na saída chamaríamos a Ronda Escolar (Registro de Ocorrência da EE. Nova Alvorada, 2009).

A aluna T. faltou com respeito com a diretora pois foi corrigida pelo pouco comprimento de seu short, xingou, maltratou. Depois no momento da Ed. Física “passou a mão na bunda” dos alunos quando repreendida xingou, maltratando as funcionárias C. e T. Encaminhada para a direção gritou comigo e a funcionária C. passou na frente da aluna. A aluna colocou o pé para C. cair e disse “tomara que caía mesmo”. Chamamos o Conselho Tutelar e a Polícia. O Conselho Tutelar acompanhou a aluna até a delegacia para registrar o B.O., assim como a funcionária C. os policiais também foram xingados (Registro de Ocorrência da EE. Nova Alvorada, 2009).

Notam-se que situações que deveriam ser mediadas, sob a ótica educativa e restaurativa, são delegadas à autoridade militar, resultando no enfraquecimento da autoridade escolar ao encaminhar funções que eram especificamente dela para outra instituição. Além dos outros profissionais da escola, o professor mediador escolar e comunitário é o profissional formalmente instituído para tratar essas questões, sem que haja uma policialização dos conflitos escolares.

O Relatório apresentado por Kubo et. al. (2012,) afirma que em 71% das escolas que estão sob a atuação da Ronda Escolar tanto funcionários como professores já sofreram algum tipo de violência, 69% dessas escolas se encontram em situação de média e alta vulnerabilidade, 20% apresentam alta vulnerabilidade. Quanto ao registro das ocorrências, ressalta a autora que elas ocorrem tanto dentro como fora da escola, mas que, no entanto, a maior incidência recai sobre a violência que ocorre dentro da escola, praticada pela comunidade escolar, das quais 15% são violências envolvendo professores e ou funcionários, 61% estão relacionadas aos atos de vandalismo escolar, 75% drogas e 80% dos casos se relacionam à violência envolvendo alunos.

Kubo et. al. (2012) aponta que a Ronda Escolar atende às chamadas em 65% dos casos e que, somente em 2% das escolas a Ronda Escolar comparece sem solicitação uma vez por dia, sempre no horário de entrada e saída os alunos, e de duas a quatro vezes na semana em horários aleatórios em 21% das escolas. A polícia alega que o não atendimento de 35% das solicitações se devem ao baixo efetivo do corpo policial e de viaturas, pois cada equipe da Ronda Escolar é composta por uma viatura com um ou dois policiais e deve fazer o

patrulhamento de 8 unidades escolares. Atualmente, há 1.152 viaturas atreladas ao Programa de Policiamento Escolar, distribuídas em 296 municípios.

Ainda, na implantação de programas preventivos para minimizar os problemas da violência escolar, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, instituiu o Projeto Escola é Vida no âmbito das escolas da rede, o qual atuou diretamente na formação de professores, cujo objeto era a prevenção de uso de drogas e trabalhava questões ligadas ao conhecimento do jovem em todas as suas dimensões.

Esse projeto avançou quanto às formas de lidar com adolescência e suas questões ao aproximar os profissionais da educação com temas afetos a essa faixa etária. Hoje muito dos conflitos que surgem na convivência escolar resultam desse desconhecimento, provocando um distanciamento entre alunos e seus professores e os demais profissionais da escola. O resultado disso são os conflitos que muitas vezes eclodem em reações violentas no ambiente escolar.

### **2.1.2 Projeto Escola é Vida**

O Projeto Escola é Vida foi lançado em 1992 como um programa estadual de prevenção ao consumo de drogas. A sua proposta consistia em desenvolver ações preventivas, classificadas de acordo com os níveis de intervenção, em “ações específicas e não específicas” (SÃO PAULO, 1993). De acordo com Soares e Jacobi (2000), as ações específicas tratavam das ações envolvendo informação e educação para a saúde, enquanto as não específicas estavam associadas à formação e ações mais amplas, ligadas aos fatores que causavam o consumo de drogas.

Baseadas na filosofia de que a escola é a instituição capaz da promoção integral da criança e do adolescente conduzindo-os para um comportamento ético e moral, as atividades tinham como premissa a valorização da vida, criando espaços para a expressão de valores e sentimentos acompanhados de conhecimentos técnicos e científicos com foco no desenvolvimento de ações preventivas voltadas para a melhoria da qualidade de vida (SÃO PAULO, 1992).

Para isso, eram oferecidas informações sobre drogas, sexualidade, adolescência e AIDS por intermédio da interação entre professores e alunos (SÃO PAULO, 1992).

De acordo com Soares e Jacobi (2000), na medida em que se pressupunha a interação do indivíduo com a droga dentro de um contexto social, o projeto preconizava o florescimento



de temas relativos ao meio ambiente e à saúde, como formas adequadas para lidar com questões referentes às práticas preventivas, estando, assim, envolvidos na discussão dos fatores tanto de risco quanto protetores na trajetória da vida dos adolescentes. Desse modo, as ações de intervenção propostas eram direcionadas no sentido de diminuir os riscos, ao mesmo tempo em que fortaleciam os elementos de proteção.

A metodologia utilizada pelo projeto baseava-se numa prática participativo-construtivista (SÃO PAULO, 1992). Essa metodologia se dava por meio da formação das equipes, realizadas nas Delegacias de Ensino<sup>14</sup>. Essas equipes eram encarregadas de planejar, executar e avaliar ações de prevenção ao consumo indevido de drogas e à AIDS. Os professores também eram capacitados para desenvolver e criar projetos de educação preventiva junto às suas unidades escolares. Soares e Jacobi (2000, p. 230) relatam que:

Os grupos propuseram que a prevenção fosse feita de maneira dinâmica, utilizando as formas e linguagem de comunicação que o jovem entende e gosta: a música (como o rap, por exemplo), a TV, o cinema, a mídia de maneira geral. Falavam em fazer “coisas divertidas”, em fazer parte do movimento das coisas. A formação de grupos e a possibilidade de ter contato com os pares foram relevadas. Os estudantes aprovaram as atividades ligadas ao projeto das quais participaram: dramatizações, jogos, discussões e outras estratégias pedagógicas que requisitavam a participação ativa dos adolescentes; falavam em sair para a comunidade, em atividades de rua, em repassar seus conhecimentos para outras escolas mostrando compromisso e engajamento.

Siqueira (apud SOARES; JACOBI, 2000, p. 34) ressalta que, desde a sua implantação, o projeto foi descrito como a “tentativa de entregar ao educador o papel de agente de prevenção, de chamá-lo para a reflexão e para a definição de caminhos a serem seguidos futuramente no que se refere à prevenção em escolas da rede pública estadual”.

Durante o desenvolvimento do projeto, eram utilizadas vivências e discussões em torno de questões polêmicas envolvendo o uso de drogas, sexualidade e AIDS com o propósito de rever valores e preconceitos relativos a essas questões.

A análise feita por Soares e Jacobi (2000) evidencia que a concepção do projeto era fundamentalmente pedagógica e que pretendia pela formação e pelo acompanhamento, longo e complexo, redimensionar a postura do professor em relação ao aluno. Dessa forma, objetivava-se transmitir valores éticos, de solidariedade e de cidadania que ao mesmo tempo contribuíssem para a formação global do adolescente e para a valorização da vida. Assim, o aluno seria capacitado de tal forma que ele mesmo fosse capaz de fazer suas próprias escolhas.

---

<sup>14</sup> Atualmente as Delegacias de Ensino são denominadas Diretorias Regionais de Ensino.

A metodologia também permitia que durante as atividades realizadas nas Delegacias de Ensino, destinadas aos professores, fossem abertos espaços para que pudessem discutir e expor medos e tabus, ao mesmo tempo em que recebiam preparo intelectual necessário, para lidar com temas polêmicos para consolidar uma prática coerente (SÃO PAULO, 1992).

A avaliação realizada por Soares e Jacobi (2000) é de que a metodologia de trabalho que envolveu o tripé “drogas-indivíduo-contexto” fornecia elementos para compreender como as questões psicológicas ligadas à adolescência podem tornar vulneráveis os jovens, levando-os ao uso de drogas. Além disso, o suporte teórico utilizado no projeto sobre a adolescência-fase de transição-vulnerabilidade e drogas permitiu que fosse construído um “bom senso” por meio de um “*racionale*” que respondeu à ansiedade que tomava conta dos educadores.

Os educadores estavam convencidos de que a capacitação conseguiu mobilizá-los para pensar intensamente nos temas propostos num clima que encorajava a participação e permitia um ambiente favorável para entender os processos que estão em jogo na relação com indivíduos com as drogas (SOARES; JACOBI, 2000, p. 228).

Segundo Soares e Jacobi (2000, p. 232), o projeto foi avaliado positivamente pelos alunos, pois “conseguiram interlocução” ao mobilizar-se diante das questões que os faziam parte do processo.

Apesar de avaliação positiva do projeto por professores, diretores de escola, supervisores, alunos, o projeto foi bruscamente interrompido com a mudança de governo em 1995, o que causou indignação por parte da comunidade escolar pelo descaso dos administradores públicos.

No governo subsequente, foi implantado o Programa Comunidade Presente, programa este que tinha o foco nas ações para redução da violência e vulnerabilidade escolar, com uma proposta de estimular a participação da comunidade escolar em todas as questões que envolvessem a escola.

Entre as atividades desenvolvidas pelo do Professor Mediador Escolar e Comunitário destaca-se o trabalho de prevenção às DSTs. Drogas, gravidez precoce, violência, preconceito, homofobia entre outros. Assim, muito do que foi construído e produzido ao longo desse projeto, extinto pelo poder público, pode ser útil à formação não só do professor mediador, mas dos profissionais da educação, quer seja na formação inicial ou na formação continuada dos que atuam na rede.

### 2.1.3 Programa Comunidade Presente

Criado em 1998, sob a direção da FDE, o Programa Comunidade Presente foi instituído com o objetivo de promover a redução dos índices de violência que marcavam o entorno das escolas. O projeto fomentava discussões e debates sobre temas que pudessem conscientizar os alunos e a comunidade da importância do comportamento moral, pautado por valores e atitudes éticas para a formação e construção de uma cidadania participativa e consciente (SÃO PAULO, 1998).

Dessa forma, a proposta pretendia capacitar os docentes da rede pública de ensino, para promover resolução pacífica de conflitos no contexto escolar. Promovido junto às Diretorias de Ensino e Oficinas Pedagógicas, a proposta enfatizava a necessidade de garantir uma boa convivência a partir de quatro eixos: participação, cidadania, comunidade e não violência. Norteada pelos temas transversais inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a ideia central do projeto era promover a interação e integração da escola com a comunidade, visando desenvolver uma cultura de paz não só na escola, mas também no entorno.

A ideia envolvia o papel exercido pela escola, enquanto espaço de promoção de debates de questões sociais relativas à participação, cidadania, convivência pacífica, atuação dos órgãos colegiados e instituições auxiliares da escola como: as APMs, Conselhos de Escolas e Grêmios Estudantis.

A intenção era estimular a participação responsável da comunidade escolar na discussão de temas relacionados aos direitos humanos, ética, cidadania e comunicação não violenta. Ainda, visava proporcionar a mediação e resolução pacífica de conflitos a fim de diminuir as situações de incivildades e de violência no contexto escolar. Além disso, pretendia ampliar e fortalecer a participação comunitária e juvenil nos Conselhos de Escola, de Classe, Grêmios Estudantis e Associação de Pais e Mestres, corresponsabilizando todos os atores na busca por uma melhor qualidade de vida (SÃO PAULO, 1998a).

Com isso, o Projeto Comunidade Presente centrou suas ações na promoção da capacitação de educadores, fornecendo meios e instrumentos teóricos e materiais didáticos para que as escolas públicas paulistas tivessem condições para promover a mediação de conflitos, garantindo uma boa convivência e integração com a comunidade.

Embora todo o material disponibilizado e produzido por esse programa represente um avanço, não prescindiu de uma formação contínua das equipes escolares para utilização desses instrumentos como ferramenta na prática pedagógica e do currículo escolar.

A metodologia baseia-se em realização de reuniões técnico-pedagógicas periódicas, da distribuição de materiais, que subsidiam ações preventivas inseridas em reuniões de planejamento e HTPCs, fazendo com que haja a inserção dos seus eixos e princípios nas propostas pedagógicas das escolas.

Concomitantemente a essas ações, há um incentivo ao estabelecimento de parcerias regionais, para uma somatória de esforços na redução da vulnerabilidade de crianças e adolescentes às situações de violências, realizadas com os órgãos da Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania, Tribunal de Justiça, Conselhos Tutelares, ONG's e outras instituições que apoiam e protegem as vítimas de qualquer tipo de violência, pois, ainda hoje há:

[...] ausência de uma prática participativa, assim como a desorganização e a desintegração das ações das instituições sociais facilitam o domínio dos chamados agentes de violência, que aprofundam a ruptura dos laços sociais no seio da família e da comunidade. [...] as possibilidades de exercício pleno da cidadania são fundamentais à construção de uma nova ordem social, com base no respeito aos direitos civis e sociais (SÃO PAULOc, [s.d], p. 03).

O Programa Comunidade Presente abrange as escolas públicas da rede estadual das 91 Diretorias de Ensino do Estado, atendendo cerca de 5 milhões de alunos desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio, potencializando, abrindo e garantindo espaços para a reflexão no e sobre o cotidiano escolar, envolvendo a discussão de questões referentes à melhoria da convivência escolar.

Utilizando-se da premissa de que a cultura da paz não deve ser tratada de forma isolada, mas que faça parte integrante do currículo escolar e, conseqüentemente, da proposta pedagógica de cada escola, o Programa Comunidade Presente passou a atuar por meio da promoção de parcerias com a sociedade em geral considerando a importância da responsabilização social para com a qualidade da educação que objetive uma cultura de participação e mobilização pela paz.

Atualmente, o Programa Comunidade Presente continua ativo na rede de ensino e está articulado ao Sistema de Proteção Escolar e ao Professor Mediador Escolar e Comunitário, profissional formalmente responsável por implementar as propostas previstas neste programa, para subsidiar as equipes das Diretorias de Ensino e as escolas que compõem a Rede Pública Estado de São Paulo por meio de estímulo e fortalecimento das ações preventivas e permanentes aos educadores.

Assim, os materiais produzidos pelo Programa Comunidade Presente e que estão arquivados nas salas de leituras escolares, merece análise de seu conteúdo, pois podem

contribuir para a formação dos profissionais da educação, entre eles o professor mediador escolar e comunitário, formalmente responsável por articular ações de aproximação entre a comunidade escolar e a local.

Para promover essa aproximação, foi instituído em 1999, o Programa Parceiros do Futuro com o objetivo de articular as ações do Programa Comunidade Presente, utilizando o espaço na escola aos finais de semana, como veremos no próximo tópico e que, pela sua peculiaridade, o voluntariado, dificultou de forma sobremaneira as ações de articulação da escola durante a semana e finais de semana, prejudicando com isso a formação dos profissionais que atuavam no final de semana.

#### **2.1.4 Programa Parceiros do Futuro**

No ano de 1999, em função do projeto de lei nº 382/97 que instituiu o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para a Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo, foi instituído na rede o Programa Parceiros do Futuro.

Esse projeto seria prioritariamente implantado nas escolas que apresentassem maiores índices de violência. Sendo assim o programa objetiva:

- I - formar Grupos de Trabalho vinculados aos Conselhos de Escola para atuar na prevenção da violência nas escolas, analisar suas causas e apontar possíveis soluções;
  - II - desenvolver ações educativas e de valorização da vida, dirigidas às crianças, aos adolescentes e à comunidade;
  - III - implementar ações voltadas ao combate à violência na escola, com vista a garantir o exercício pleno da cidadania e o reconhecimento dos direitos humanos;
  - IV - desenvolver ações que fortaleçam o vínculo entre a comunidade e a escola;
  - V - garantir a formação de todos os integrantes do Grupo de Trabalho, aí incluídos o corpo docente e os servidores operacionais da rede de ensino, bem como dos membros da comunidade, preparando-os para a prevenção da violência na escola.
- Parágrafo único - Os Grupos de Trabalho tratados no inciso I deste artigo, serão abertos e formados por professores, funcionários, especialistas da área de educação, pais, alunos e representantes da comunidade ligada a cada escola (SÃO PAULO, 1999, p. 45).

Pacheco (2004) ressalta que o projeto de lei original encaminhado ao então Governador do Estado, Mário Covas, foi modificado pela quantidade de vetos aos artigos, que, segundo o autor, tais vetos “pretendiam uma condução profissionalizada e integrada do programa” e:

[...] tratavam do estabelecimento de um Núcleo Central, ligado à Secretaria da Educação, que daria o suporte ao desenvolvimento do programa, mas que teria uma composição intersecretarial e multiprofissional, com a participação de técnicos das secretarias da educação; saúde; criança, família e bem-estar social; da justiça e defesa da cidadania; da segurança pública (PACHECO, 2004, p. 120).

Pôr em prática a integralidade do programa dependia de recursos públicos e em virtude da política econômica do Estado, segundo Pacheco (2004), os vetos impossibilitaram a execução de políticas intersecretariais, que poderiam ser mais eficazes. O autor ressalta ainda a questão da formação profissional que ficou em aberto, na medida em que foi vetada a formação de grupos multiprofissionais.

Ressalta Pacheco (2004) que havia certo desconhecimento por parte do legislador da importância da inclusão, também de técnicos das secretarias de esporte e cultura, por não considerar essas áreas de fundamental importância no desenvolvimento de ações integradas que visassem à construção da cidadania.

Além disso, o veto às instituições e entidades que poderiam contribuir nas áreas da psicologia, das ciências sociais e jurídicas abrangidas pelo programa como Núcleo de Estudos sobre a Violência da Universidade de São Paulo, a Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil, a Comissão de Justiça e Paz da Cúria Metropolitana de São Paulo abortaram também a possibilidade de participação e fiscalização do Programa por parte da sociedade civil, transferindo toda a responsabilidade pela coordenação do Programa para a FDE.

Dessa forma, em 1999, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicou o Decreto Estadual nº 44.166 regulamentando a Lei Estadual nº 10.312, de implantação de “espaços de convivência nas escolas da rede pública de ensino para desenvolvimento de atividades que atendam aos interesses de crianças, adolescentes, pais, moradores do bairro e líderes das comunidades” promovendo “atividades culturais, esportivas e de arte-educação, socializando informações e experiências de diferentes naturezas e ampliando ações de apoio ao exercício da cidadania” com o intuito de “estimular o desenvolvimento de uma cultura voltada à organização da população local e ao trabalho coletivo em ações de prevenção à violência, em perfeita sintonia com a proposta de trabalho da unidade escolar”.

Somente em 2002, a então Secretária de Estado da Educação, Teresa Roserley Neubauer da Silva, assina a resolução SE nº 41 de 2002 que dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para a consolidação do “Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção à violência”, denominada Parceiros do Futuro. Os objetivos do Programa Parceiros do Futuro se resumiam em:

[...] criar e fortalecer núcleos de convivência que atuem nos finais de semana, no espaço físico das escolas estaduais, congregando a comunidade local adulta, jovem e infantil, jovens alunos e não alunos, em atividades culturais, desportivas e artísticas, socializando informações de diferentes naturezas (SÃO PAULO, 2002a, p. 02).

Como vemos, os objetivos do programa traduziam uma proposta mais aberta e participativa da escola, buscando uma aproximação entre juventude e comunidade, no entanto, a legislação não deixava clara uma base de sustentação para essa ação a ser realizada “em perfeita sintonia” entre as atividades da unidade escolar e o programa do final de semana.

Pacheco (2004, p. 124) observa que nessa resolução é contemplada a possibilidade de contratação de profissionais das áreas de Educação física e Educação Artística especialmente para desenvolver atividades nos finais de semana. O autor argumenta que a proposta acabou representando uma espécie de “bico” aos professores que não tinham clareza da finalidade do projeto.

Corroborando com isso, a proposta do Estado, que insistia na ideia do voluntariado e o estabelecimento de parcerias, não tinha como vingar e estava fadada ao fracasso.

A precariedade na condução dos trabalhos e a confusão que se instalava entre trabalho profissional e trabalho voluntário, embora não sejam objetos de estudo em nossa pesquisa, nos chamou a atenção. As duas modalidades de atividades de instrutores-monitores eram toleradas no programa, mas a especificidade da atuação dos educadores não era clara, nem o vínculo destas pessoas com o projeto. Em termos do conceito de parceria, não conseguimos identificar os procedimentos legais ou o embasamento que regem o relacionamento da secretaria da Educação com outros órgãos, ficando mais forte a impressão de que este conceito, no contexto do projeto, é utilizado de forma genérica para designar trabalho conjunto, com ou sem contrapartida. Além disso, houve dificuldades para esclarecer o alcance das ações de empresas privadas no âmbito do projeto [...] (MOURA, 2001, p. 61).

Sem conseguir grandes avanços, principalmente no que se refere à redução da violência escolar, desestabilizado pela descontinuidade do trabalho voluntário, o programa Parceiros do Futuro caminhava para seu fim, o que realmente veio a acontecer em 2003, com o encerramento de contrato com os profissionais responsáveis pelo programa. Concomitante a isso, tomou lugar na política de governo, para a redução da violência na escola, o Programa Escola da Família, com características bem diferentes dos Parceiros do Futuro.

### **2.1.5 Programa Escola da Família**

O Programa Escola da Família implantado oficialmente em 2003 por meio da lei Nº 11.498, de 15 de outubro de 2003, foi regulamentado pelo Decreto 48.781 de 2004, em que se

apresenta o amparo legal, as diretrizes, o fluxograma de sua organização, bem como a estrutura física e os profissionais envolvidos:

[...] fica instituído o Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo, com o objetivo de desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinada a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida. (SÃO PAULO, 2004, p. 65).

Esse Programa foi criado a partir das experiências de dois Programas anteriores, o Programa Escola em Parceria, que estimulou o estabelecimento de parcerias entre o poder público e o setor privado para implementação de projetos nas escolas Estaduais de São Paulo e o Programa Parceiros do Futuro por sua vez teve orientação do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a paz, cujo cerne é o Movimento Mundial pela Cultura de Paz, criado em 2000 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O Programa Escola da Família – espaço da paz - consiste numa política pública em que ocorre a abertura das escolas nos finais de semana, e cujo principal objetivo é desenvolver e implantar uma série de ações de caráter preventivo para a redução da vulnerabilidade de crianças e jovens, promovendo a integração desses sujeitos e incentivar o desenvolvimento de atitudes e comportamentos necessários a uma vivência saudável (SÃO PAULO, 2005).

Dessa forma, o Programa passou a fazer parte das escolas estaduais do Estado de São Paulo, buscando o desenvolvimento de uma cultura de paz, suscitando uma junção de esforços, para melhorar e fortalecer os vínculos, o relacionamento entre a comunidade intra e extra escola, que segundo Iannone (2005, p. 19-20), “além de assegurar os pressupostos da LDB 9394/96, esse Programa é coerente com os princípios da Política Educacional do Estado de São Paulo dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito à inclusão social; participação da comunidade escolar e autonomia do projeto pedagógico da escola”.

Esse Programa pauta na justificativa de que o escasso acesso aos espaços para a prática de lazer, cultura, esportes pelos jovens dos bairros periféricos dificulta a integração com a comunidade. Marcellino (2000) ressalta a importância dos espaços escolares como as quadras de esporte, pátios cobertos, auditórios, salas de informática, bibliotecas, sala de vídeos e todos os equipamentos de que a escola dispõe para a prática do lazer, cultura, esportes, qualificação profissional e formação de vínculos sociais com a família e de pertencimento com a escola ao usar seus espaços nos finais de semana.



De acordo com o Manual Operativo do Programa Escola da Família (MOPEF, 2003), o programa fundamenta-se em diretrizes que se baseiam no conceito de relevância insubstituível da escola como provedora da coesão social e aprendizagem da vida em comunidade e também responsável por colaborar com a redução dos índices de violência no entorno escolar, iniciando uma nova era nas relações da escola com a população de suas cidades, ampliando a bagagem cultural e consolidando valores morais e éticos.

O programa Escola da Família é norteado por quatro eixos, a saber, Esporte, Cultura, Qualificação para o Trabalho e Saúde, que se constituem como estruturadores das atividades constantes no planejamento das ações nos finais de semana e articulado ao Projeto Político Pedagógico da Escola (MOPEF, 2006).

Assim, o esporte deve compreender não só as modalidades esportivas, mas atividades cooperativas, de convivência, enquanto a cultura compreende todas as formas de manifestação cultural e artística. Já, o eixo qualificação para o trabalho deve propiciar a geração de renda ou a aquisição de competências e habilidades para o mercado de trabalho. Por último, na saúde, as questões são relativas à promoção da saúde e de qualidade de vida, em especial, aos assuntos referentes à prevenção ao uso indevido de drogas e as DST/AIDs.

Inicialmente, quando o Programa Escola da Família (PEF) foi implementado, abarcando a totalidade das escolas estaduais, foi necessária uma organização de recursos humanos para dar suporte e garantia ao funcionamento das atividades a serem realizadas nos finais de semana.

De 2003 a 2006, o Programa Escola da Família contou com o financiamento e assessoramento técnico, inclusive a organização de recursos humanos da UNESCO. Em 2008, a UNESCO deixou totalmente a parceria com a PEF.

A partir de 2006, o Educador Profissional responsável pela orientação dos Educadores Universitários a fim de acompanhar e desenvolver projetos, planejar e executar ações para o crescimento do programa e aproximação com a comunidade, divulgação do programa, buscar parcerias e voluntários para o PEF, elaboração de relatórios e frequência a serem encaminhadas à coordenação regional, passou a ser contratado pelo Estado por meio do processo de atribuição de aulas como Professor de Educação Básica I (PEBI), o qual recebia vencimentos para uma jornada de 24 horas, das quais 16 horas deveriam ser cumpridas nos finais de semana e 8 horas para reuniões pedagógicas (MOPEF, 2006).

Em nível local também atuam o Educador Universitário e o Educador Voluntário, ambos são responsáveis por elaborar projetos em acordo com a filosofia do programa e cumprir uma carga horária de 16 horas nos finais de semana na Unidade Escolar. Para atuar

como Educador Universitário, o aluno deveria ter cursado as três séries do Ensino Médio na Rede Pública Estadual Paulista ou na Rede Municipal e estar regularmente matriculado em uma Instituição privada de Ensino Superior conveniada ao Programa e não receber outro benefício para custeio da mensalidade do curso de graduação. Ele se inscreve no Programa Bolsa Universidade e recebe em troca do trabalho nos finais de semana uma bolsa para custear seu curso na Universidade.

Já o Educador Voluntário desenvolve ações por meio de projetos e ou atividade específica de forma não remunerada. O seu processo de adesão é instruído nos termos da Lei Federal nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 que trata do serviço voluntário<sup>15</sup>.

As pesquisas realizadas por Ferreira (2009) e Libanori (2011) apontam para uma redução nos índices de violência nas escolas e seu entorno, principalmente no que se referem aos furtos, roubos e depredação, bem como a melhora na relação comunidade-escola com a introdução do PEF. No entanto, para esses autores, a escola do final de semana está desarticulada da escola formal, não há relação entre as duas escolas. Muitos projetos transversais que a escola deveria abordar durante a semana são transferidos para os finais de semana, para um público muito menor e com baixo interesse nesses temas, pois a escola do final de semana é, na representação de seus participantes, a escola do lazer, da convivência, ao contrário do que ocorre durante a semana.

De acordo com Bendrath (2010), as Instituições de Ensino Superior Privadas, mesmo recebendo as bolsas de estudo, não têm uma participação efetiva no programa, não fazem nenhum tipo de acompanhamento presencial dos projetos desenvolvidos pelos Universitários. Estes, por sua vez, vão para o PEF desconhecendo a filosofia do programa e dos projetos a serem desenvolvidos nas Unidades Escolares.

Outra questão é que o público da escola formal não é o mesmo público da escola de final de semana, os profissionais da escola formal não se envolvem com as ações desenvolvidas nos finais de semana, o que acaba anulando qualquer influência ou interferência positiva nas relações estabelecidas durante a semana. Dessa maneira, o PEF não colabora para a redução da violência na escola durante a semana.

A prevenção e redução da violência escolar estão previstas no novo Plano Plurianual do Governo do Estado de São Paulo. Neste plano, os programas Sistema de Proteção Escolar e Escola da Família passaram a constar do Programa Orçamentário 805, que prevê

---

<sup>15</sup> É considerado serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.

investimentos em projetos cuja diretriz seja a parceria escola, comunidade e sociedade civil e contém duas ações que preveem uma atuação interdisciplinar de Prevenção e Proteção nas escolas<sup>16</sup>.

No Programa 805, é proposta a redução em 10% das ocorrências de violências nas escolas num período compreendido entre 2012 a 2015, reduzindo de 62% para 52%, dados que serão apurados anualmente nos questionários aplicados pelo SARESP<sup>17</sup> aos diretores de escolas (SÃO PAULO, 2011).

Para articulação das ações do Programa Escola da Família e Sistema de Proteção Escolar foi constituído, no ano de 2011, um grupo de trabalho composto por Supervisores de Ensino, que representavam cada um dos quinze pólos, que subdividem as noventa e uma diretorias de ensino do Estado de São Paulo (SCOTUZZI, 2012).

Nestes foram discutidos as ações conjuntas de formação e atuação em parceria dos dois programas, entre elas as formas de atribuição, “as pautas de formação que orientam as ações dos Professores Mediadores e dos Educadores profissionais e as sugestões de ações de integração entre os dois programas” (SCOTUZZI, 2012, p. 69).

Em 2012, o Educador Profissional portador do diploma de Licenciatura plena em Pedagogia, com mais de 5 anos no magistério passou a ser designado Vice-Diretor do Programa Escola da Família com a carga horária assim distribuída: 8 (oito) horas cumpridas aos sábados e 8 (oito) horas cumpridas aos domingos; 4 (quatro) horas às segundas ou sextas-feiras, em reuniões e orientações técnicas junto à Coordenação Regional; 20 (vinte) horas durante a semana, articulando atividades do Programa Escola da Família com atividades regulares da Unidade Escolar, garantidos dois dias de descanso semanal, a critério da Administração.

Nas escolas onde não há o Professor Mediador, o Vice Diretor do PEF, deverá atuar exercendo as mesmas atribuições desse profissional durante a semana e nas Unidades Escolares que contam com a função do Professor Mediador e o Programa Escola da Família as ações de prevenção à violência deverão estar articuladas. Dessa forma, o programa passou a integrar as ações do professor mediador escolar e comunitário.

O Programa Justiça e Cidadania foi outro programa piloto realizado inicialmente no município de Guarulhos e que se estendeu para São Caetano do Sul, na comunidade de Heliópolis no município de São Paulo, também passou a integrar as ações do Sistema de

---

<sup>16</sup> Decreto nº 56.679 de 20 de janeiro de 2011. Regulamenta a elaboração do Plano Plurianual (PPA) 2012-2015, do Governo do Estado de São Paulo.

<sup>17</sup> Sistema de Avaliação do Rendimento das Escolas do Estado de São Paulo

Proteção Escolar e este lançou as bases para a atuação do professor mediador escolar e comunitário no que tange à restauração das relações na escola.

### **2.1.6 Programa Justiça e Cidadania**

Os resultados pouco relevantes dos programas no combate à violência nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo mostravam que ainda práticas retributivas, punitivas e pouco democráticas eram rotineiras no tratamento dos conflitos e violência nas escolas. Os ambientes escolares, de modo geral, são permeados pela ausência de diálogo, não há um clima de cuidado e solidariedade e persistem as agressões verbais e físicas, o desrespeito disseminado nas relações interpessoais, de medo e de dominação exercida pela força de indivíduos e grupos.

Com a intenção de promover o equilíbrio e harmonia entre a identidade e a diversidade, valorizando as contribuições das diferentes e diversas comunidades que integram as cidades e garantindo ao mesmo tempo que o direito de todos aqueles que a habitam sintam-se reconhecidos na sua identidade cultural, as ideias contidas na Carta de Barcelona<sup>18</sup>, ainda na década de 1990, passam a ser disseminadas tanto aos agentes governamentais como aos agentes não governamentais no Brasil. Parte do princípio de que:

As escolas educam para a não violência ao perceberem que não podem educar sozinhas, mas precisam articular-se com as demais organizações do bairro ou da cidade. Elas educam pelas interações que possibilitam a construção de conhecimentos, atitudes e valores, pela forma como os seus espaços são utilizados e ocupados e pelas estratégias utilizadas nos processos decisórios (EDNIR, 2007, p. 11).

A Secretaria da Justiça em parceria com a secretaria da Educação do Estado de São Paulo aderiu aos novos pressupostos para resolução de conflitos, como Justiça Comunitária ou Justiça Restaurativa que baseiam-se em dinâmicas de resolução de conflitos pela prática da mediação, pelo uso do diálogo e da responsabilização coletiva pelos danos causados ao outro, dissociados da cultura do “litígio”, ou do “perde ou ganha”, metodologias tradicionais

---

<sup>18</sup> A Carta das Cidades Educadoras (AICE, 1990) concebida no 1º Encontro das Cidades Educadoras, em 1990, na cidade de Barcelona, reconhece que na contemporaneidade a escola por si só não consegue transmitir todos os conhecimentos e informações e que aprender é um processo contínuo e permanente, propõe, então, que a ação educativa deve transcender os espaços formais (escolas, universidades) articulado uma grande rede de espaços pedagógicos não formais como na residência das famílias, praças públicas, mídia, empresas, clubes, ou seja, que as cidades se tornem espaços potencializadores de educação.

utilizadas pelos sistemas para o controle social que acabam por reforçar as práticas violentas. Ao contrário disso, almeja promover o empoderamento das partes, por meio da preservação da dignidade, integridade, igualdade, isonomia, respeito, pertencimento, reciprocidade, solidariedade, harmonia baseando-se no “poder com o outro” e não no “poder sobre o outro”.

Com o objetivo de contribuir na formação da criança e do adolescente e na resposta a situações de conflito e violência, a Justiça Restaurativa foi introduzida formalmente em 2004 na Vara da Infância e da Juventude do Município de São Caetano, São Paulo, num projeto piloto envolvendo três escolas de Ensino Médio, resultado da parceria entre o Sistema de Justiça e Sistema de Educação do Estado de São Paulo com o apoio do Ministério da Justiça e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do Município de São Caetano do Sul (EDNIR, 2007).

Para promover o fortalecimento da capacidade sistêmica das escolas envolvidas no projeto, outras instituições e organizações da rede de garantias de direitos da comunidade foram agregadas, entre elas o Conselho Tutelar.

De acordo com Penido (2008), foram parceiros desse projeto, o Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP - organização não-governamental), que assumiu a gerência administrativa do projeto e os consultores responsáveis pela capacitação das lideranças educacionais e dos facilitadores restaurativos, Vânia Yasbek Curi (especialista em mediação transformativa) e Dominic Barter (responsável pela implementação da Rede de Comunicação Não-Violenta no Brasil).

Os facilitadores voluntários de Práticas Restaurativas (chamados de conciliadores) passaram a realizar círculos restaurativos em situações e atos infracionais considerados leves como agressões sem lesões, injúrias, pichação, desacato ao funcionário público e dano ao patrimônio público, realizados entre os envolvidos da comunidade escolar, utilizando o espaço escolar para as reuniões ou o próprio fórum.

Após realizar as Práticas Restaurativas, por meio do Círculo Restaurativo relativo ao caso meramente disciplinar, a escola fica responsável por encaminhar

[...] o relatório do Círculo ao Fórum, o Ministério Público (promotor de justiça) promoverá o arquivamento, submetendo-o à homologação do juiz. Se a escola realizar o Círculo Restaurativo referente a ato infracional considerado leve, encaminhando o relatório do Círculo ao Fórum, o Ministério Público (promotor de justiça) poderá conceder a remissão, uma espécie de perdão, como forma de exclusão do processo. Em havendo homologação judicial, o caso será, em seguida, arquivado (EDNIR, 2007, p. 50).

A realização dos círculos restaurativos nas escolas envolvidas trouxe a possibilidade de que seus espaços fossem transformados em locais seguros e democráticos, de diálogo, aprendizagem e resolução de conflitos. Atuando em parceria com os alunos, as famílias, instituições e organizações de sua Rede de Apoio e outros atores sociais presentes na comunidade, buscando a efetivação dos princípios do ECA (EDNIR, 2007).

Os círculos restaurativos, de acordo com Penido (2008), passam por três momentos: o primeiro é o pré-círculo, quando o foco do conflito a ser restaurado é demarcado, nesse momento também são definidos quem participará do círculo bem como a logística necessária para que ele ocorra. No segundo momento, há a realização do círculo restaurativo, que ocorre de maneira organizada, por meio de técnicas para comunicação e mediação, com foco na resolução do conflito de forma pacífica. O terceiro momento é do pós-círculo, quando há o acompanhamento para verificação se o acordado entre as partes está sendo cumprido, caso haja descumprimento são levantadas os motivos do desacordo. Penido (2008) lembra ainda que para a realização do círculo devem ser garantidos os seguintes requisitos: 1) participação voluntária de todos; e 2) que o autor do ato assuma a responsabilidade pela infração. Sigilo e confidencialidade também são pressupostos dos círculos restaurativos.

O êxito obtido nesse projeto piloto, em apenas um ano e meio de atuação nas escolas, motivou a ampliação para mais onze unidades escolares de ensino médio do município de São Caetano do Sul.

Com isso, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por meio de convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento e o Ministério da Educação e Cultura buscou captar os recursos necessários à capacitação dos facilitadores restaurativos e lideranças educacionais. Assim, para a realização de círculos restaurativos nas escolas firmou em 2006 uma parceria com o Judiciário para que as Práticas Restaurativas fossem implantadas em vinte escolas de Ensino Médio, localizadas no Município de Guarulhos e Heliópolis, considerada a maior favela do município de São Paulo (PENIDO, 2008).

As pesquisas realizadas por Santana (2011) sobre os resultados das práticas restaurativas em Escolas de São Caetano do Sul apontam para a existência de resistência e obstáculos desde a sua implantação como em sua continuidade. De acordo com o autor, entre os motivos estão a questão do voluntariado, pois não há informação de que outros profissionais do contexto, ou mesmo da comunidade, tenham se candidatado à função. Dessa forma a tarefa acabou sobrecaindo aos profissionais da educação, representando um ônus ao professor que deve realizar os círculos fora do seu horário de trabalho, além da descontinuidade do programa dada a grande rotatividade dos professores nas escolas. Outro

motivo seria o tempo necessário para realização dos círculos restaurativos e a forte cultura de que a justiça deve ser feita de forma punitiva contrapondo aos princípios da Justiça Restaurativa.

Santana (2011) observa ainda que não existe uma teoria acerca das práticas restaurativas e que, da mesma maneira, não há a divulgação ou socialização dos resultados práticos dos processos restaurativos na escola, o que acaba por reforçar a “cultura ou mentalidade punitiva”, promovendo o oposto do que seria pensar e agir restaurativamente.

O argumento tanto de alunos como dos professores é de que a mediação de conflitos deveria ser delegada a outros profissionais com maior aptidão para tratar dos conflitos. Ainda que a proposta de resolução de conflitos pela mediação e restauração sejam propostas mais democráticas e adequadas aos direitos humanos, seus efeitos são pouco percebidos e valorizados pela comunidade escolar que reconhecem a sua importância acabando por privilegiar a justiça punitiva e retributiva para a solução dos casos de conflito e violência na escola.

Para garantir que as práticas restaurativas como forma de resolução de conflitos, fossem efetivamente exercidas e legitimadas, o Sistema de Proteção Escolar inseriu no seu conjunto de ações a função do professor mediador escolar e comunitário, profissional formalmente responsável por estimular, promover e conduzir as práticas restaurativas na escola, como consta no inciso I do artigo 7º da Resolução SE nº 19 de 2010, salientando a adoção de práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa.

### **2.1.7 Sistema de Proteção Escolar**

Em 2007, o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOM) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) apresentaram o problema da violência nas escolas paulistas por meio de pesquisas realizadas nas escolas estaduais e entre profissionais da educação.

A pesquisa realizada pela UDEMOM revelou que 86% das escolas públicas estaduais de São Paulo já havia sofrido algum tipo de violência. Entre as principais violências citadas, destacavam-se aquelas ligadas aos danos materiais e violência contra a pessoa, como: desacato a professores, funcionários e direção, (88%); briga - agressão física envolvendo alunos (85%); depredação (65%); pichação e dano a veículos (62%); arrombamentos (46%);

invasão de estranhos (45%); furto (32%), tráfico/porte ou consumo de drogas (32%); porte/uso de arma (5%) (UDEMO, 2008).

Na conclusão da pesquisa da UDEMO, a comprovação do alto índice de violência nas escolas públicas estaduais indicou a urgência de políticas públicas de enfrentamento da questão, julgando serem necessárias ações efetivas, que envolvessem, obrigatoriamente, a escola, as famílias e os órgãos públicos.

O relatório de pesquisa DIEESE/APEOESP (2007) apontou que a violência tem sido objeto de atenção da mídia, de pesquisadores e de agentes políticos em virtude das proporções de sua ocorrência dentro da escola. Nesse sentido, alertavam que os educadores e demais profissionais da educação vinham debatendo os entraves e ações necessárias à melhoria do ensino não podiam, naquela época, furtar-se à discussão do problema da violência e suas implicações para a educação. Apesar das insistentes manifestações dos sindicatos, as políticas públicas e de governo se apresentavam tímidas em proporção à amplitude do problema.

De acordo com Graeff e Angeli (2012), havia a necessidade de uma ação integrada por parte da Secretaria de Estado da Educação e demais órgãos do governo para a redução da violência escolar, uma vez que ficou clara essa necessidade após o problema de violência ocorrido nas Escolas Estaduais “Professor Antônio Firmino de Proença” e “Amadeu Amaral”, envolvendo alunos, professores e funcionários.

Em consequência, tomaram-se algumas medidas, como a implantação do Sistema Virtual Antiviolaência, ampliação do Programa de Justiça Restaurativa e criação de uma Supervisão de Proteção à Violaência. Ainda, ofereceram-se cursos de capacitação aos professores, instalaram-se câmeras de segurança nas escolas e criou-se o Sistema de Proteção Escolar.

O Sistema de Proteção Escolar foi instituído pela Resolução SE 19, publicada no Diário Oficial do Estado em 13 de fevereiro de 2010<sup>19</sup>.

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 de divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar (SÃO PAULO, 2010a, p. 01).

---

<sup>19</sup> Resolução SE 19, de 12-2-2010 Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Alterada pela Resolução SE nº 07 de 20 de janeiro de 2012.



Segundo Tíberio (2011, p. 93), a proposta foi retomar uma série de iniciativas que obtiveram uma parcela de êxito, reuni-las por meio de um sistema articulado, com o diferencial que em cada Unidade Escolar existiria uma pessoa responsável por fazer esse trabalho em rede. Como afirma o representante do Sistema de Proteção Escolar:

Na verdade é uma coleção de vários projetos, de várias ações que já existem por aí, de parceiros nosso, tem haver com o Aprendiz, tem haver com o Instituto Fernand Braudel, têm uma série de projetos por aí, Justiça Restaurativa, Mediação de Conflitos, é uma coleção de conhecimentos, de técnicas, que já estão testadas, têm projetos pilotos que estão por aí sendo realizadas na rede, e a gente juntou tudo isso em um catálogo, em um menu, e criou uma figura que só faria isso na escola [...]

O Sistema de Proteção Escolar assim foi denominado por tratar-se de um Sistema enquanto conjunto de ferramentas, metodologia e pessoas atuando de forma coordenada em busca de um objetivo comum e Proteção Escolar. Refere-se às condições integrais de desenvolvimento do processo educativo, abarcando um conjunto de fatores como a segurança, o meio ambiente, a convivência, o bem estar e a efetiva inserção social de todos os integrantes da comunidade escolar. De acordo com um representante do Sistema de Proteção Escolar:

O termo não é mais segurança, porque segurança leva à ideia do enfrentamento, mas a ideia de 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 (TIBÉRIO, 2011, p. 88-89).

De acordo com a Resolução SE 19 (2010a), a implantação do Sistema de Proteção Escolar deveria ocorrer de forma descentralizada e gradativa, e a coordenação da execução das ações seria realizada pela Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania (SPEC), constituída por funcionários da Secretaria da Segurança Pública atuando articuladamente à Supervisão de Proteção e Cidadania por meio da criação da Supervisão de Segurança, por meio da inserção de um policial da polícia militar.

[...] essa parceria ai junto à policia militar que também com a vinda do Doutor Guilherme, esse Adjunto da Segurança Pública tinha uma possibilidade muito grande com a Polícia Militar, óbvio que além do fato que existia um programa de policiamento específico pra comunidade escolar criar a Ronda Escolar, óbvio que havia uma importância grande em trazer, fortalecer esse contato entre a secretaria e a policia militar principalmente em nome da ronda escolar e também pras situações de violências mais ligadas á segurança pública, então: roubo, invasão, furto, não tanto as questões de convivência intra escolar, nas questões que a escola tá vulnerável à

segurança pública, então foi feito o comando geral da polícia militar criou uma ordem que aloca o oficial ao gabinete da Secretaria da Educação a acompanhar as ações do Sistema de Proteção Escolar principalmente as ações vinculadas a Secretária de Segurança Pública e da Ronda Escolar, esse foi o processo inicial e assim a gente começou a se desenvolver. Ao final desse primeiro ano de 2009 que a gente começou estudar essas ações, foram publicados os manuais, o oficial da polícia militar se tornou efetivo aqui dentro do ROE, começou a se utilizar, começaram a ser feitas essas ações para explicar o que era o ROE, como se fazia o registro, a importância do registro e no início de 2010 é feita a resolução 19, que institui formalmente aí o sistema e coloca a coordenação de fato no gabinete, mas a execução a cargo da Supervisão Escolar do FDE [...].  
(Conversa com os responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar, dezembro de 2011).

Passaram a integrar o grupo de trabalho para formulação dessas ações representantes do Gabinete do Secretário, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), do Centro de Referência em Educação (CRE) Mário Covas e do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Para a implantação do Sistema de Proteção Escolar, foram contratados profissionais que já haviam atuado junto à Secretaria de Segurança em projetos de prevenção criminal. Embora não tivessem atuado diretamente com a área da educação, a formação dos profissionais responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar estava ligada às Ciências Humanas, Antropologia e Direito, além das questões que envolvem direitos humanos, o que coaduna com a proposta de trabalho do professor mediador escolar e comunitário.

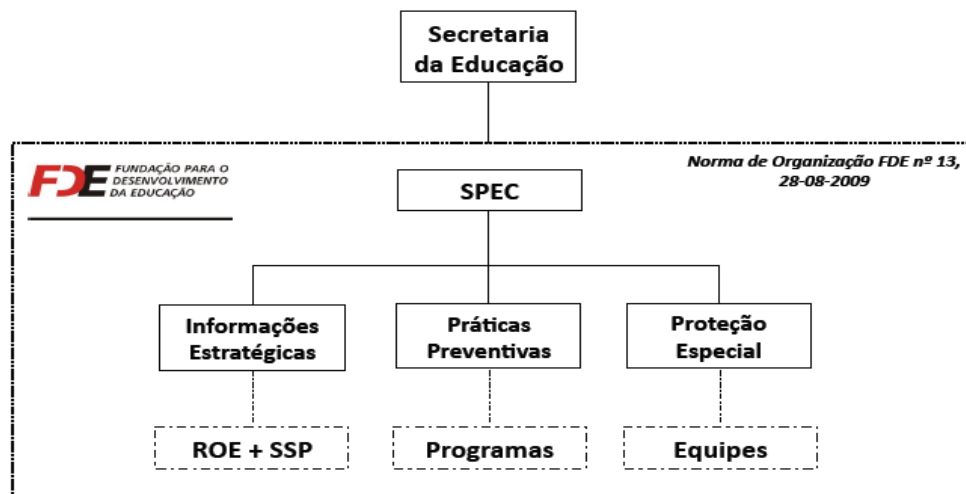
Sou antropóloga, o F. é formado em Direito, mas tem mestrado em ciências políticas e a gente trabalhou junto na Secretaria de Segurança Pública, na assessoria técnica com policiais, a gente trabalhou lá com projetos de prevenção criminal ligado a política, mas projetos que trabalhavam com a articulação comunitária, polícia comunitária, direitos humanos, a gente tinha muita vontade de trabalhar com mediação de conflitos com os policiais, porque eles, também na prática deles [...] enfim, estão mediando conflitos o tempo todo, na maior parte do tempo é o que eles fazem (Conversa com os responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar, dezembro de 2011).

Nas Diretorias de Ensino, a Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar ficou a cargo de dois representantes, um dos quais, obrigatoriamente, Supervisor de Ensino. A Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar foi criada com a função de garantir a implementação do Sistema de Proteção Escolar, em nível regional, em cada uma das 91 Diretorias de Ensinos que compõem a Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.

À equipe responsável pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar coube a competência de: organizar o processo de seleção e escolha das unidades escolares que

contarão com o Professor Mediador; realizar a seleção dos professores que desempenharão as atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário; fazer a tutoria do curso de mediação escolar realizado na forma de EAD, obrigatório a todos os professores selecionados para atuar como mediador escolar; acompanhar o desempenho dos PMECs nas unidades escolares; analisar os relatórios sobre as atividades desenvolvidas nas escolas; organizar as reuniões de planejamento; avaliação com os professores mediadores; realizar quinzenalmente ou mensalmente, orientações técnicas para capacitação dos professores mediadores, centralizadas na Diretoria Regional de Ensino; avaliar o desempenho do professor mediador juntamente com comissão composta pela Direção da unidade escolar e pelo supervisor de ensino responsável pela escola; fazer a administração do Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares - ROE.

**Figura 3** - Organograma da Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania



Fonte: Site da FDE –[www.fde.sp.gov.br](http://www.fde.sp.gov.br)

O organograma apresentado na figura 3 mostra a configuração do sistema de proteção escolar composto pela Supervisão de Proteção e Cidadania que articula ações com informações estratégicas obtidas pelo ROE; apresenta também práticas preventivas articuladas aos demais programas da SEESP como Comunidade Presente, Programa Escola da Família, Justiça e Cidadania, Prevenção Também Se Ensina entre outros e a Proteção Especial composta pelas equipes da Diretoria de Ensino Gestores Regionais do Sistema de Proteção Escolar e equipes da Escola, com destaque na figura do professor mediador escolar e comunitário.

Em 9 de abril de 2010, foi publicada a Instrução Conjunta CENP/DRHU (SÃO PAULO, 2010), estabelecendo os procedimentos a serem adotados pelas Diretorias de Ensino para a seleção das unidades escolares que iriam contar com docentes para o exercício das

atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário bem como o número de escolas contempladas com esses profissionais. Em 2010, somente 1000 unidades escolares puderam contar com o P MEC dentre as 5300 escolas que fazem parte da rede estadual paulista. Uma parte dessas escolas foi indicada pela Secretaria de Estado da Educação em função do índice de vulnerabilidade verificado pelo número de registros no ROE, entre outros e o restante foi selecionado nas próprias Diretorias de Ensino. As escolas indicadas pela SEE deveriam se inscrever por meio de simples manifestação de interesse. Já as escolas selecionadas pelas Diretorias de Ensino, além da manifestação de interesse acompanhada de histórico das situações de violência vivenciadas pela unidade escolar, deveriam apresentar um plano de trabalho a ser desenvolvido pelo professor que fosse exercer a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário, elaborado em conformidade com a proposta pedagógica da escola.

Uma primeira medida foi o lançamento das Normas Gerais de Conduta Escolar<sup>20</sup> que visavam detalhar o espírito das Normas de Gestão e Convivência já apresentadas no corpo das Normas Regimentais Básicas aprovadas no PARECER CEE Nº 67/98 - CEF/CEM de 1998, que traziam, em seu Capítulo IV do Título II, os artigos relativos às Normas de Gestão e Convivência.

O Manual aos Gestores das Instituições Educacionais da Secretaria da Educação do Governo do Distrito Federal, editado em 2008, foi o modelo previamente autorizado pelo Secretário de Estado da Educação do Distrito Federal para adequação e elaboração do Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania que foi enviado a todas as escolas da rede estadual de ensino, disponível no portal da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE ([www.fde.sp.gov.br](http://www.fde.sp.gov.br)).

Além dessas duas ferramentas, foi instituído o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares (ROE) que tem por objetivo tornar-se uma ferramenta eficaz de registro on-line para indicação de ocorrências de cunho disciplinar e/ou criminal no âmbito da comunidade escolar. O acesso ao sistema é feito a partir do portal da FDE ([www.fde.sp.gov.br](http://www.fde.sp.gov.br)), no *link* Sistema de Proteção Escolar, por meio de login e senha disponibilizados aos diretores de escola. Todas as escolas da rede estadual de ensino foram cadastradas nesse sistema.

O registro e o mapeamento das situações de insegurança e indisciplina que poderiam afetar as escolas públicas da rede estadual de São Paulo foram os principais objetivos do ROE. Além desses, objetivava a possibilidade de construção de um banco de dados dinâmico,

---

<sup>20</sup> Sistema de Proteção Escolar. Prêmio Mario Covas. 2012. Disponível em: <<http://www.premiomariocovas.sp.gov.br/2011/desc.asp?v=494>> Acesso em: 26 maio 2012.

que permitisse a visualização do cotidiano das escolas referindo-se à proteção do ambiente escolar, dos alunos, professores e funcionários. As informações contidas no ROE são armazenadas para fins exclusivos da administração pública, resguardado o sigilo relativo à intimidade, à vida privada, à honra e à imagem das pessoas e a inviolabilidade da imagem e da identidade de crianças e adolescentes.

De fato, essas ferramentas já existiam na rede, algumas já estavam em desuso por falta de atualização, outras por não representarem um instrumento significativo para a melhoria da organização escolar. Como afirma a Supervisão de Proteção e Cidadania,

O ROE não é o primeiro programa de registro de ocorrência, existia um anterior, há 10 anos, que caiu em descrédito que os Diretores, assim, embora por compulsórios os registros né você olhava, pegasse aquele registro e mapeasse onde estão acontecendo os problemas e perguntasse pra diretoria: Quais são as escolas mais vulneráveis? Uma coisa não tinha nada a ver com a outra. Assim, você tinha o Regimento Escolar com as suas normas de gestão e de convivência que foram caindo em desuso, então, quer dizer o sistema de proteção escolar começou a surgir com ações que tinha bastante resistência porque isso não é novidade e aí o que eu acho que foi interessante o que a gente soube né, todo grupo que estava trabalhando com isso é que não é pra ser novidade, tem que insistir naquilo que dá certo, e fazer dar certo e criar os instrumentos pra que isso dê certo, porque a escola é um pouco a nossa ladainha de sempre, nada que o professor mediador faz dentro na escola, enfim não é invenção da roda, a escola sempre articulou com a rede de proteção social, a escola sempre fez mediação de conflito, uma margem de variação de sucesso muito grande porque as vezes você tinha uma pessoa com perfil pra fazer aquilo e as vezes você não tinha [...] (Conversa com os responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar, dezembro de 2011).

A introdução do Professor Mediador Escolar e Comunitário foi garantida pela publicação da Resolução SE 19/2010. O exercício e atribuições do PMEC foram pensados a partir do acompanhamento, análise e estudo de diversas iniciativas e projetos pré-existentes, sejam de criação das próprias escolas, sejam de inspiração de iniciativas de outros governos, organizações parceiras ou países.

O Professor Mediador Escolar e Comunitário, considerado um educador de proximidade, tem como principal atribuição a responsabilidade de acompanhar o cotidiano dos alunos, das famílias e do bairro, pela mediação e articulação das relações interpessoais de toda a comunidade escolar. Sua prática pedagógica é garantida por métodos colaborativos e restaurativos, desconstruindo uma cultura escolar pautada em abordagens punitivas ou retributivas. Assim:

O Professor Mediador Escolar e Comunitário, como uma das ações do Sistema de Proteção Escolar, que detém a maior capacidade de impacto no cotidiano das escolas, na medida em que se trata de recurso humano exclusivamente dedicado à

promoção da Proteção Escolar na rede estadual de ensino, sob a ótica das dinâmicas interpessoais da comunidade escolar (GRAEFF; ANGELI, 2012, p. 45).

Dentre as principais atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário definidas pela Resolução SE 19 de 2010, estão aquelas de respeito à adoção de práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar, bem como apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa e analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno.

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

Especificamente, os assuntos relacionam-se à inserção do Professor Mediador Escolar e Comunitário como parte do Sistema de Proteção Escolar nas escolas, bem como à legislação vigente, às formas de seleção e atribuição da carga horária para sua atuação, ao processo de formação, atuação e resultados para a redução da violência escolar, à melhoria nas relações sociais e convivência no ambiente escolar, que serão abordados em um tópico específico.

#### **2.1.7.1 Sistema Eletrônico de Registros de Ocorrências Escolares (ROE)**

Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares passou a funcionar em junho de 2009 como uma ferramenta de registro *on-line* para indicação de ocorrências de cunho disciplinar e/ou delituoso no âmbito da comunidade escolar, tendo ou não ocorrido no interior da escola (SÃO PAULO, 2009).

De acordo com o artigo 9º da Resolução SE 19, que regulamenta o ROE deverão ser registradas as seguintes informações:

- I - ações ou situações de conflito ou grave indisciplina que perturbem sobremaneira o ambiente escolar e o desempenho de sua missão educativa;

- II - danos patrimoniais sofridos pela escola, de qualquer natureza;
- III - casos fortuitos e/ou de força maior que tenham representado risco à segurança da comunidade escolar;
- IV - ações que correspondam a crimes ou atos infracionais contemplados na legislação brasileira. (SÃO PAULO, 2010a).

O artigo 9º da Resolução SE 19 ainda prevê que a utilização dos dados registrados no sistema é de uso exclusivo da administração pública, sendo confidenciais e protegidos nos termos da lei.

A incumbência e responsabilidade pela inserção de proteção dos dados informados no registro é do Diretor da Unidade Escolar, que também pode autorizar o vice-diretor e o secretário a terem acesso ao sistema.

Além dos profissionais acima mencionados, terão acesso às informações registradas pelas escolas jurisdicionadas a cada Diretoria de Ensino, os Dirigentes Regionais de Ensino e os Gestores Regionais do Sistema de Proteção Escolar.

Dessa forma, as informações registradas passam a servir para instruir o desenho de ações preventivas, que poderão ser desenvolvidas pela SEE, por meio da articulação de diversas instituições corresponsáveis pela proteção escolar (polícia, serviços de saúde, Poder Judiciário, serviços de proteção à criança e ao adolescente, etc.) e/ou por meio de desenvolvimento de projetos pedagógicos sob a liderança dos educadores públicos (SÃO PAULO, 2009a).

Embora a forma de utilização e alimentação do ROE tenha sido informada aos Diretores de Escolas em orientações técnicas realizadas na Diretoria de Ensino, bem como os esclarecimentos sobre a utilização de seus dados, até o final de 2009 o índice de registros ainda era muito baixo.

O relatório final da pesquisa realizada pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo aponta “que o ROE não havia sido completamente incorporado os gestores escolares da rede” (FUNDAP, 2011, p. 51).

No relatório, são identificados dois entraves para a disseminação e uso adequado do programa, o primeiro sobre a resistência e subutilização do ROE, pois havia um temor em relação à exposição dos problemas escolares e das fragilidades da equipe escolar, pelo pouco conhecimento do sistema, de seus objetivos e de seu funcionamento, e por não considerarem o registro relevante.

Além disso, o Relatório FUNDAP (2011) mostrou que havia uma utilização inadequada do ROE, já que muitos o identificavam com os boletins de ocorrência policial (BOs) ao utilizarem o recurso somente para registros de casos graves como furtos e agressões

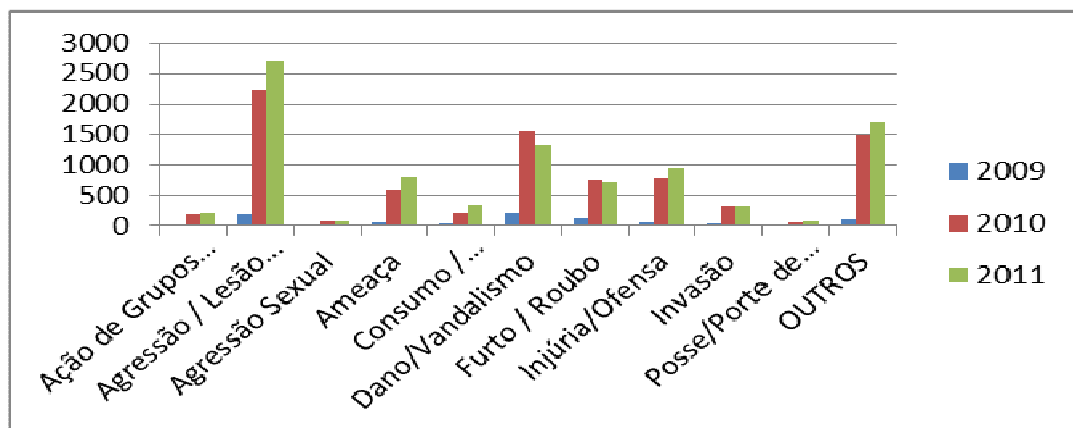
mais violentas, ainda demonstravam dificuldades técnicas para operar o sistema, não conseguiam habilitar senha e tinham dificuldades para concluir o registro.

Percebeu-se também que havia uma dificuldade enfrentada pelos gestores entrevistados em relatar o que realmente ocorreu, bem como os encaminhamentos que sucederam à ocorrência, pois muitas vezes o Diretor não tinha posse das informações detalhadas para informar o que de fato havia ocorrido (FUNDAP, 2011).

Os dados do primeiro ano de implantação do ROE, apresentados aos Gestores Regionais do Sistema de Proteção Escolar, mostraram que foram realizados 19 mil registros em 2.500 unidades escolares. Esses registros mostram que casos mais graves envolvendo a posse e porte de armas e agressão sexual representam 1% das ocorrências, como podemos observar no quadro abaixo. Esses dados comprovam as pesquisas realizadas por Gonçalves e Sposito (2002), contradizendo a ideia de que há uma violência generalizada nas escolas. Os atos de violência considerados crimes apresentam-se numa porcentagem muito pequena na escola. Vale reafirmar o pensamento de Debarbieux e Blaya (2002a, 2002b) ao apontar que na escola o que predominam são os atos de incivildade e microviolências representados pelos empurrões, grosserias, piadas, atos corriqueiros que desestabilizam a boa convivência. São violências miúdas, praticadas por alunos e professores e que comumente são banalizadas no seu tratamento e que necessitam ser consideradas como objeto de estudo, pois afetam o processo de ensino e de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa realizada pela FUNDAP (2011) mostram que, apesar de ter havido um aumento considerável de 10% no número de registros, eles ainda dizem respeito a casos mais graves, dessa forma, não sendo possível um mapeamento preciso no que diz respeito às “incivildades e microviolências”, mais comuns no cotidiano escolar.

**Figura 4 - Gráfico - Dados do ROE levantados entre 2009 e 2011**



**Fonte:** Sistema de Proteção Escolar – Orientação Técnica com Gestores Regionais do Sistema de Proteção Escolar 2011



O acompanhamento realizado pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar não atende à proposta inicial do ROE, devido ao fato do Supervisor de Ensino acumular muitas funções. Em algumas DEs, este trabalho tem sido realizado por um oficial administrativo.

Embora, inicialmente, o ROE tenha sido pensado para uso estatístico, essa função acabou não servindo, pois as informações, que por hora ainda se apresentam, são parciais em relação à rede como um todo. No entanto, o ROE se constitui em uma ferramenta oficial de monitoramento e planejamento de ações para redução da violência na rede e, de acordo com o relato da Supervisão de Proteção e Cidadania:

O ROE que era um instrumento e que viveu sua transformação, por que no início dele, foi pensado com um teor estatístico, ao que ele não serve. Ele não serve e não tem por que servir, acho que no início houve a necessidade de colocar em estatística a real situação da violência no estado de São Paulo, nos âmbitos das escolas, transcrever os índices de violência, indisciplina, tal, por que de fato, a Secretaria não tinha esse diagnóstico, onde estão as escolas mais vulneráveis, quais são as escolas que mais chamaram atenção, qual que é a vulnerabilidade dessa escola, o que essas escolas tem de diferente ? As duas escolas são vulneráveis, essa aqui de repente a convivência dela é maravilhosa só que ela tem problema de roubo ela está numa região, talvez perto de uma rodovia, então todo mês invadem a escola, ou furtam a escola e poder ser que outra escola esteja numa região onde nunca invadiram ou nunca furtaram só que a relação entre as pessoas lá dentro é um inferno (Conversa com os responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar, dezembro de 2011).

O Sistema de Proteção Escolar leva em consideração os dados do ROE articulados com as informações obtidas por meio do questionário socioeconômico do SARESP associados ao mapeamento das regiões vulneráveis do município para elencar as unidades escolares que contariam com o Professor Mediador.

Kubo et. al. (2012, p. 578) apuraram que nas escolas em que ocorreram algum tipo de violência, apenas 57 fizeram Boletim de Ocorrência na Delegacia de Polícia. Dentre as “escolas que não fizeram o Boletim de Ocorrência, 38% faz o registro em documentos da escola ou no ROE”, o restante não realiza nenhum tipo de registro das violências que ocorrem no ambiente escolar.

Percebe-se, pelos dados, que o reconhecimento da violência na escola ainda é pouco discutida e registrada. Quanto a isso, Araújo (2007, p. 68) ressalta a importância da pesquisa ao colher informações e produzir conhecimento, como medida estratégica de prevenção,

capaz de “proporcionar meios para melhorias institucionais e desenvolvimento mecanismos de prevenção à violência [...]”.

Assim, o ROE é um instrumento importante na coleta de informações e, enquanto banco de dados do que ocorre na escola, pode ser eficaz ao ajudar na análise da realidade escolar. Pode propiciar meios de avaliação das políticas públicas ou de governo quanto à eficácia dos programas na prevenção da violência na escola, desde que seja alimentado com regularidade por cada unidade escolar.

#### **2.1.7.2 As Normas Gerais de Conduta Escolar e o Manual de Proteção Escolar Promoção da Cidadania**

Na segunda quinzena de 2009, foram apresentados pela Supervisão de Proteção e Cidadania aos Supervisores, responsáveis pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar nas Diretorias de Ensino o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania e as Normas Gerais de Conduta Escolar, elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em parceria com a Secretaria da Segurança Pública e a Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania.

Segundo Scotuzzi (2012), a ciência desses instrumentos foi acompanhada por forte contestação por parte dos Supervisores de Ensino que alegavam que a rede não tinha nem conhecimento da intenção da proposição desses documentos, muito menos participado na construção desse material, corroborado a isso o forte caráter punitivo presente nas Normas Gerais de Conduta, que em muitos pontos contrariava as orientações da Secretaria da Educação para elaboração dos Regimentos Escolares e o que já havia sido construído no coletivo escolar e, além disso, poderia representar um retrocesso na gestão escolar principalmente no que diz respeito à participação democrática, ao protagonismo da comunidade escolar.

Esses documentos foram encaminhados às 5.300 unidades escolares da rede pública estadual do Estado de São Paulo, e são hoje principais instrumentos de consulta sobre procedimentos a serem adotados em diferentes situações.

**a) Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania**

O Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania foi elaborado com base no “Manual aos Gestores das Instituições Educacionais” da Secretaria da Educação do Governo do Distrito Federal, no ano de 2008. De acordo com os responsáveis pela Supervisão de Proteção e Cidadania, ele foi sugerido após os acontecimentos ocorridos na EE. Amadeu Amaral.

Teve o Amadeu Amaral, aí secretaria, um grupo, começou a elaborar algumas ações dentre elas o Manual de Proteção Escolar que é uma publicação do governo do Distrito Federal, expedido pra cá e que precisava ser adaptado á nossa legislação. É, então toda estrutura dele é o Manual do Governo do Distrito Federal que foi modificado justamente questões de legislação que tem especificidade em São Paulo, Programa de Policiamento Escolar aqui, algumas instituições que tem particularidades aqui, as Normas Gerais de Conduta Escolar que naquele momento estava sendo muito usado como código de conduta como uma coisa mais rígida assim (Conversa com os responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar, dezembro de 2011).

Segundo consta no Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, o objetivo dessa publicação é:

Subsidiar a escola pública com aprofundamentos sobre conceitos de direitos civis e constitucionais, além de fornecer informações e esclarecimentos relativos à natureza das atribuições e competências das diversas instâncias a serem mobilizadas no enfrentamento e mediação de conflitos que comprometem e distorcem a convivência no ambiente escolar e podem até, eventualmente, extrapolar a dimensão pedagógica (SÃO PAULO, 2009b, p. 07).

Na apresentação do Manual são ressaltadas as interferências das múltiplas variáveis socioculturais que podem comprometer o papel essencialmente pedagógico e formativo de que se reveste a função escolar. No entanto, não aparece no texto a referência à escola como produtora de elementos de exclusão, intensificadores de violência, o que Charlot (2002) denomina “Violência da Escola”.

Embora o Manual de Proteção Escolar pautem majoritariamente de orientações administrativas e jurídicas, é ressaltado na apresentação que:

Em momento algum, defendemos um posicionamento administrativo jurídico que venha substituir o cerne pedagógico dos procedimentos que rotineiramente devem presidir as unidades escolares em suas decisões, quando transgredidas as normas de convivência. Ao contrário, será mediando as relações conflitantes com intervenções pedagógicas que as estratégias saneadoras poderão ser legitimadas, confirmando o verdadeiro contexto educativo que deve caracterizar a instituição escolar. (SÃO PAULO, 2009b, p. 07).

Os gestores escolares são conclamados a fortalecer as relações interpessoais nos ambientes escolares, revestidos de ações e medidas preventivas a partir da disponibilidade colaborativa e na clareza do papel dos professores sobre a função da escola para a redução dos conflitos e, assim, ampliando espaços para as orientações pedagógico-formativas (SÃO PAULO, 2009b).

O Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania do Sistema de Proteção Escolar é dividido em oito tópicos que abordam questões envolvendo situações de vulnerabilidade e violência escolar.

No primeiro item são apresentados os conceitos de cidadania, paz, cultura de paz, direitos das crianças e dos adolescentes, conflitos, violência, a tipologia e a natureza de violência, diferença entre crime, contravenção e ato infracional, diferença entre crime e violência, diferença entre furto e roubo, o que caracteriza as agressões verbais de calúnia, difamação e injúria, crimes mais comuns na escola, contravenções mais comuns na escola, definição de *bullying*, preconceito, discriminação, racismo, drogas, vício.

No segundo item, são apresentados os órgãos e instituições que fazem parte da Rede de Proteção de Garantia de Direitos das Crianças e dos Adolescentes. No terceiro tópico, apresenta as atitudes e procedimentos a serem tomadas nas várias situações envolvendo os alunos, com o devido amparo legal, e os casos em que à polícia é permitida a atuar dentro da escola.

No quarto tópico, são abordados os procedimentos em caso de agressões, uso de drogas e álcool na escola, *bullying*, racismo, depredação do patrimônio escolar pelo aluno, furto ou roubo praticados por alunos, aluno armado na escola, relacionamento amoroso entre alunos, abuso sexual envolvendo alunos, crianças e adolescentes, assédio sexual praticado por aluno contra o servidor, aluno que sofre maus tratos.

O quinto tópico é dedicado aos procedimentos a serem tomados quando os atos são praticados por servidores públicos, como os casos de violência doméstica, agressão física ou verbal ao aluno, fumo na escola, uso de álcool e drogas na escola, casos de dependência química, atitudes racistas, roubo ou furto cometido por servidor, porte de armas na escola, relacionamento amoroso com menor de 18 anos, assédio sexual contra aluno ou servidor e assédio moral contra o aluno.

A violência sexual contra criança e adolescente é objeto de esclarecimento no sexto item, orientando como identificar e proceder diante das diferentes situações em que possa acontecer. Além disso, são discutidos os casos de homofobia embasados na Lei Estadual nº 10.948 de 2001, que caracteriza a discriminação homofóbica.

No sétimo tópico são destacadas as formas de notificação e encaminhamento aos órgãos competentes e em que circunstância o Boletim de Ocorrência deve ser lavrado. Somente no oitavo tópico são elencadas algumas ações escolares preventivas da violência e promotoras da cultura da paz, apresentadas muito superficialmente

Embora nos assuntos relacionados à violência sexual sejam abordadas com mais veemência as práticas protetivas, de restauração das relações no ambiente escolar, a maioria dos procedimentos estão relacionados à questão policial dos casos, como lavrar boletim de ocorrência, chamar a polícia, ou encaminhamentos, transferindo o problema, sem que haja por parte da escola ações de caráter educativo para a convivência pacífica.

Mesmo após a introdução do Professor Mediador Escolar e Comunitário, as informações constantes do Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania continuam sendo o principal instrumento de orientação e procedimentos às equipes escolares, que em muitos casos deixam de buscar soluções mais restaurativas em detrimento das práticas punitivas e retributivas.

#### **b) Normas Gerais de Conduta Escolar**

As Normas de Conduta Escolar: Sistema de Proteção Escolar (SÃO PAULO, 2009c) foram encaminhadas às unidades escolares da rede, constituindo-se um referencial comum, um instrumento de apoio para, segundo o texto, integrar a missão de educar. Os dirigentes, professores, diretores, funcionários, pais e colaboradores devem esclarecer, divulgar e observar as regras de comportamento e convivência, assim como encorajar os estudantes a respeitarem diferenças e praticarem a tolerância.

Chama-nos a atenção, o fato de que em nenhum momento a comunidade escolar é conclamada a discutir e pensar suas próprias regras, além disso, compete aos adultos, sejam os profissionais da educação ou pais, a incumbência em esclarecer, divulgar e observar as regras junto aos estudantes, e ainda o jovem precisa ser encorajado a conviver com as diferenças e com o outro.

O texto deixa bem claro a responsabilidade dos jovens pelos conflitos que eclodem, numa visão unilateral, e nesse contexto eles se configuram como os únicos responsáveis pela violência no ambiente escolar. Dessa forma, a obediência às normas e regras, acatando e se adequando ao “pacto social vigente” garantiria a convivência saudável no ambiente escolar.

Esta busca do pleno desenvolvimento é um processo dinâmico, ao longo do qual, com frequência, eclodem conflitos complexos que põem causar perplexidade e insegurança aos jovens, uma vez que ainda não desenvolveram plenamente as habilidades sociais indispensáveis para enfrentar tais situações. Não raro, surgem insatisfações e frustrações decorrentes dessas experiências negativas, o que pode deflagrar comportamentos indesejáveis ou até mesmo inadmissíveis – em um ambiente escolar apropriado para a construção de suas personalidades (SÃO PAULO, 2009c, p. 2).

Na introdução, observa-se que, embora a Normas de Conduta Escolar tenham sido endereçadas a todos os integrantes da comunidade escolar, é clara a sua ênfase na abordagem de uma série de faltas disciplinares bem como nas medidas e procedimentos para punição dos alunos.

O documento se apresenta como um referencial normativo a ser adotado por todas as escolas da rede, no entanto, limita que medidas e procedimentos adicionais a serem adotados pelas escolas, e mesmo com a aprovação pelo Conselho de Escola, não sejam confrontadas com o disposto no documento proposto pelo Sistema de Proteção Escolar (SÃO PAULO, 2009c).

O manual é constituído por direitos e deveres/reponsabilidades atribuídas aos alunos, além da observância de faltas disciplinares com as respectivas medidas e procedimentos de punição que são assim organizados: Direitos dos alunos, Deveres e Responsabilidades dos alunos e Condutas em Ambiente Escolar.

No item Direito dos Alunos são normatizados o direito à liberdade individual e de expressão e direito ao tratamento justo e cordial. Nesse item destaca-se a necessidade do tratamento justo e cordial.

O tema Condutas no Ambiente Escolar é subdividido em quatro subtemas: Condutas que afetam o ambiente escolar/faltas disciplinares, Medidas disciplinares, Procedimentos e Recursos disciplinares adicionais. Tais itens parecem ser uma extensão dos deveres dos alunos, mas que agora o não cumprimento requer medidas punitivas, que são previstas no item medidas disciplinares, que podem ir desde a advertência verbal a castigos como suspensão temporária de participação em visitas ou demais programas extracurriculares, suspensões variáveis de 05 a 10 dias letivos, e até mesmo transferência compulsória.

A elaboração desse documento foi realizada por pessoas da Secretaria da Segurança, evidenciando a falta de afinidade com a legislação específica da educação, como as leis que garantem a permanência dos alunos na escola, prevista no artigo 3º da LDB, bem como a concepção de currículo que abrange todas as atividades escolares, assim como o prejuízo

escolar numa situação de afastamento de um número significativo de dias, com prejuízos irreversíveis no processo de ensino e aprendizagem.

Salienta Scotuzzi (2012) que a transferência compulsória para outro estabelecimento, de maneira autoritária, em que se decide pela retirada do aluno, é contrária aos princípios da educação nacional, e inclusive da Secretaria da Educação para que toda e qualquer decisão a ser tomada em relação ao aluno vise à sua proteção, inserção social e aprendizagem.

Scotuzzi (2012) lembra que o Ministério Público do Estado de Goiás com base no Parecer nº17 de 2008, do Conselho de Educação do Estado de Goiás, dispôs sobre a decisão de orientar a eliminação das punições de suspensão e a transferência compulsória dos Regimentos Escolares. Por ser uma medida de caráter punitivo, recomenda que a Secretaria da Educação determine aos diretores e coordenadores pedagógicos das unidades estaduais de ensino que observem o preceito segundo o qual a transferência deve ser feita em benefício do desenvolvimento educacional do aluno e não com cunho punitivo, ressaltando que o papel da escola, juntamente com a família, é educar e não apenas instruir.

Ressalta ainda Scotuzzi (2012) que o Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza, por meio do artigo nº100, que “na aplicação das medidas levar-se-ão em conta necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 1990, p. 86).

A gestão da convivência é sugerida na última página das Normas de Conduta Escolar no item Recursos Disciplinares Adicionais. Nesta parte, os itens sugerem ações para restaurar a harmonia e a adequação do ambiente pedagógico. Três itens dizem respeito a práticas a serem efetivadas pelos profissionais da educação como: envolvimento de pais ou responsáveis no cotidiano escolar, orientações individuais ou em grupo para mediar situações de conflito e reuniões de orientação com pais ou responsáveis. Os demais referem-se a encaminhamentos aos órgãos de saúde, assistência social, Conselho Tutelar, órgãos de segurança pública, o Poder Judiciário e o Ministério Público.

Em nenhum momento é abordada a responsabilidade da escola, com o seu papel formador, de educar para a convivência, numa ação educativa de aprender a conviver. E, mesmo nos casos em que os alunos são suspensos, também não são elencadas as ações pedagógicas para minimizarem o prejuízo escolar do aluno, que são de responsabilidade da escola.

As Normas Gerais de Conduta Escolar consistem em um documento oficial encaminhado às escolas da rede educacional e disponibilizado no site da FDE e tem sido utilizado pelas equipes escolares na aplicação de medidas punitivas, que muitas vezes

sobrepõem às normas de convivência das escolas e o Regimento Escolar, contrariando os princípios democráticos da educação, preconizados na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Enfim, esse documento reforça a adoção de medidas punitivas e apresenta orientações que não coadunam com as propostas restaurativas do Professor Mediador Escolar e Comunitário.

### **2.1.7.3 O Professor Mediador Escolar e Comunitário**

A figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário integra o conjunto de ações ou ferramentas, entre as quais o Registro de Ocorrências Escolares, o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania e as Normas Gerais de Conduta Escolar propostas pelo Sistema de proteção Escolar.

De acordo com os responsáveis pela Supervisão de Proteção e Cidadania, dentre os fatores que motivaram a proposição dessa função, estão aqueles ligados à mudança na forma de contratação da Secretaria da Educação, o que gerou um grande contingente de profissionais com os quais o Estado tinha o compromisso de garantir uma jornada mínima de 10 aulas, mas que por força da legislação não podiam entrar em sala, por não terem sido aprovados no processo seletivo.

O Professor Mediador Escolar e Comunitário, considerado um educador de proximidade, tem como principal atribuição a responsabilidade de acompanhar o cotidiano dos alunos, das famílias e do bairro, pela mediação e articulação das relações interpessoais de toda a comunidade escolar. Sua prática pedagógica é garantida por métodos colaborativos e restaurativos, desconstruindo uma cultura escolar pautada em abordagens punitivas ou retributivas. Como educador de proximidade, pretende-se que ele se dedique a promover a proteção do ambiente escolar. O P MEC deve somar esforços a todos os componentes da equipe escolar a fim de lidar com as questões que se manifestam na escola, refletindo no modo como a convivência se estabelece no seu cotidiano, contemplando as relações interpessoais de todas as pessoas que a frequentam. Assim:

O Professor Mediador Escolar e Comunitário, como uma das ações do Sistema de Proteção Escolar, que detém a maior capacidade de impacto no cotidiano das escolas, na medida em que se trata de recurso humano exclusivamente dedicado à promoção da Proteção Escolar na rede estadual de ensino, sob a ótica das dinâmicas interpessoais da comunidade escolar (GRAEFF; ANGELI, 2011, p. 45).



De acordo com o artigo 7º da Resolução SE 19 de 2010 e Resolução SE nº1 de 20 de janeiro de 2011, as atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário são:

Na implementação das ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, a escola poderá contar com até 2 (dois) docentes para atuarem como Professor Mediador Escolar e Comunitário, cujas atribuições consistem, precipuamente, em:

I – adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;

II – orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;

III – analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos;

IV – orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social (SÃO PAULO, 2010a, p. 02).

A intenção consistia em que as ações do Sistema de Proteção Escolar ultrapassassem os limites administrativos da “gestão da proteção escolar, para consolidar a esfera eminentemente pedagógica associada à prevenção dos fatores de risco e vulnerabilidade escolar: **a experiência da convivência escolar na diversidade de seus seguimentos**” (GRAEFF; ANGELI, 2012, p. 06. Grifos dos autores).

Zehr (2008) chama a atenção para a necessidade de mudança da visão acerca da punição, propondo que a Justiça Restaurativa seja uma nova forma de pensamento necessária para a solução de conflitos dentro da sociedade. A legislação não só valoriza a adoção pelo professor mediador dos princípios da mediação de conflitos e justiça restaurativa como alternativa à forma de resolução de conflitos no ambiente escolar, como agrega a ela outras práticas que fortalecem a importância da convivência na escola.

A justiça restaurativa nos faz lembrar da importância dos relacionamentos, nos incita a considerar o impacto de nosso comportamento sobre os outros e as obrigações geradas pelas nossas ações. Ela enfatiza a dignidade que todos merecemos. Talvez, portanto, a justiça restaurativa de fato sugira um modo de vida (ZEHR, 2008, p. 265).

O eixo norteador adotado pelo Sistema de Proteção Escolar (GRAEFF; ANGELI, 2012, p. 6-7) para a atuação do PMEC está ligado a uma abordagem que se afirma nos “métodos alternativos de resolução de conflitos, [...]. A ênfase dada a essas práticas compreende a “[...] necessidade de compreensão de que o conflito é algo inerente às relações sociais, e ignorá-lo ou tratá-los como exceção significa acirrar seus efeitos [...]”. Nesse sentido, o papel do PMEC diz respeito à compreensão da sua “inevitabilidade” e à adoção de

fatores de proteção com vistas a minimizar seus efeitos que podem ser muito mais prejudiciais à condição humana. Partindo dessa premissa, toma como eixos principais:

- I a compreensão de que o conflito é natural;
- II a compreensão de que o conflito sempre representa uma oportunidade educativa;
- III a compreensão da necessidade em responsabilizar os envolvidos num conflito, fazendo-se perceber o alcance dos seus atos, além de restabelecer o dano causado a alguém, o que em muito se diferencia da simples punição sem responsabilização e sem reparo ao dano ocasionado;
- IV a disseminação de uma cultura colaborativa, baseada no consenso do público envolvido, culminando na educação para a democracia. (GRAEFF; ANGELI, 2012, p. 07).

Dentre as outras práticas contempladas na legislação, estão aquelas relacionadas ao trabalho pedagógico a ser realizado por esse profissional, e que estão ligadas a temas que dizem respeito à cidadania, à ética e aos valores representados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por meio de temas transversais como Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais.

Além disso, as funções de abrir caminhos ao diálogo com as famílias dos alunos e com toda a rede de proteção social, procurando compartilhar as responsabilidades e estabelecer parcerias para garantir a plena formação das crianças e dos adolescentes.

Também são suas funções, procurar detectar pontos de vulnerabilidade dentro do ambiente escolar, e no seu entorno, com vistas a elaborar planos para ação e intervenção, além de garantir maior segurança e redução da vulnerabilidade a que a comunidade escolar possa estar exposta.

A atuação do professor mediador escolar e comunitário deve ser proativa e não apenas reativa em relação aos conflitos que ocorrem na escola. Para tanto, discutir com a comunidade escolar e realizar o planejamento de ações que facilitem a convivência coletiva de forma pacífica é fundamental, evitando o imprevisto e decisões precipitadas tomadas no senso comum. Faz-se necessário que as formas de encaminhamentos sejam pactuadas pela comunidade escolar para não só legitimar o trabalho do PMEC, estabelecer um clima de confiança ao seu papel na escola, como propiciar a resolução do conflito e a participação democrática da comunidade escolar.

### 2.1.7.3.1 A seleção das Escolas para contar com o PMEC

A seleção das unidades escolares para contar com docentes para o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário, foi orientada pela Instrução Conjunta CENP/DRHU de 9 de abril de 2010 (SÃO PAULO, 2010b).

Esta instrução orientou as autoridades educacionais quanto aos procedimentos a serem adotados pela Diretoria de Ensino para a seleção das unidades escolares que contariam com docentes para o exercício das atribuições de professor mediador escolar e comunitário. Nela constava a relação das escolas prioritárias<sup>21</sup>, além do número total de escolas que cada DE poderia contar com PMECs.

A Instrução Conjunta CENP/DRHU de 9 de abril de 2010 também instruiu como as escolas poderiam se candidatar para contar com o professor mediador: oficializar manifestação de interesse junto à respectiva Diretoria de Ensino, um histórico da unidade escolar no que se refere à existência e recorrência de situações de conflito ou grave indisciplina, plano básico de trabalho a ser desenvolvido pelo docente que irá exercer as atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário (SÃO PAULO, 2010b).

A inscrição dos docentes interessados no exercício das atribuições de PMEC, de acordo com a Instrução Conjunta CENP/DRHU de 9 de abril de 2010, deveria ser realizada por meio da Diretoria de Ensino e no ato da inscrição entregar uma carta de motivação apresentando uma exposição sucinta das razões pelas quais optava por exercer as atribuições de Professor Mediador, certificados de cursos que comprovassem experiência e relação aos temas afetos à proteção escolar (SÃO PAULO, 2010b).

A responsabilidade sobre o processo de seleção e atribuição do PMEC ficou a cargo dos Gestores Regionais do Sistema de Proteção Escolar e Dirigente Regional de Ensino de acordo Instrução Conjunta CENP/DRHU de 9 de abril de 2010 .

No primeiro ano foram contempladas 1000 unidades escolares para contar com o Professor Mediador Escolar e Comunitário. A Diretoria de Ensino - Região de Andradina - foi contemplada com cinco unidades escolares, em que apenas uma era prioritária.

Dentre as unidades, foram contempladas, inicialmente, as escolas prioritárias, identificadas a partir da análise dos registros no ROE e que apresentavam índice de vulnerabilidade escolar. Os dados foram obtidos por meio dos questionários socioeconômicos

---

<sup>21</sup> São escolas consideradas vulneráveis pela SEESP tendo em vista o percentual de alunos no nível de proficiência “abaixo do básico” em língua portuguesa e em matemática ser significativos. Em função desta constatação, algumas políticas educacionais são direcionadas com mais ênfase para essas escolas.

aplicados pelo SARESP aos pais e com a identificação dos fatores de risco e vulnerabilidade da região em que a escola estava localizada.

Para contar com o Professor Mediador Escolar e Comunitário, as escolas prioritárias, definidas pelos órgãos centrais da SEE, deveriam realizar a candidatura na Diretoria de Ensino por meio de manifestação de interesse. As demais unidades escolares deveriam candidatar-se, encaminhando à Diretoria de Ensino a manifestação de interesse acompanhada da exposição de um histórico de vulnerabilidade, em que fosse verificada uma rotina de conflitos e violência recorrentes na unidade escolar, além de um plano de trabalho a ser seguido pelo Professor Mediador Escolar e Comunitário em acordo com o Artigo 7º da Resolução SE 2010 e articulado à proposta pedagógica da escola (SÃO PAULO, 2010b).

A competência para a avaliação e escolha final das escolas a serem contempladas com o Professor Mediador Escolar e Comunitário ficou a cargo da Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar e do Dirigente Regional de Ensino, obedecendo prioritariamente as escolas indicadas pelos órgãos centrais da SEE.

As escolas que funcionam em três períodos, com um número igual ou maior de 10 salas em cada turno, podem ser contempladas com o segundo PMEC.

Na Diretoria de Ensino de Andradina, uma das escolas indicadas pelo Sistema de Proteção Escolar não tinha um histórico de ocorrência de violências graves, no entanto foi selecionada para contar com o PMEC, tendo em vista a realização de registros no ROE, no âmbito da Diretoria de Ensino de Andradina. Porém, outras escolas com histórico de violência mais graves não foram selecionadas, pois não havia registros no ROE, o que indica que as escolas com maior histórico de vulnerabilidade e violência evitam fazer o registro no sistema.

Isso se confirma na proposição feita por Kubo et. al. (2012) ao sugerir que haja maior divulgação nas escolas sobre a ferramenta ROE, a fim de propiciar maior integração entre a Secretaria da Educação e a Polícia Militar, além da atualização dos registros do Cartão de Prioridades de Patrulhamento da Ronda Escolar, como um meio de garantir o atendimento às escolas com maior grau de vulnerabilidade e violência.

#### **2.1.7.3.2 Processo de Seleção do PMEC**

Para compreender o processo de inserção do Professor Mediador Escolar e Comunitário no contexto das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, faz-se necessário elucidar o processo da atribuição de classes e aulas na rede estadual.

Em função da lei nº 500 de 1974, que institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário, em atenção especial aos artigos 1º, 2º e 9º, a Secretaria de Educação publicou a lei complementar nº 1010, aprovada em 1º de junho de 2007, que dispunha sobre a criação da São Paulo Previdência (SPPREV), entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos (RPPS) e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo (RPPM).

**Artigo 1º** - Além dos funcionários públicos poderá haver na Administração estadual servidores admitidos em caráter temporário: (NR)

**I** - para o exercício de função -atividade correspondente a função de serviço público de natureza permanente; (NR)

**II** - para o desempenho de função -atividade de natureza técnica, mediante contrato bilateral, por prazo certo e determinado; (NR)

**III** - para a execução de determinada obra, serviços de campo ou trabalhos rurais, todos de natureza transitória, ou ainda, a critério da Administração, para execução de serviços decorrentes de convênios. (NR)

**Parágrafo único** - Em casos excepcionais, decorrentes de calamidade pública, epidemias ou grave comoção interna, poderão ser admitidos servidores em caráter temporário, na forma do inciso III, para o exercício das funções -atividades de que trata o inciso I deste artigo, com o fim de dar atendimento à emergência e pelo prazo em que esta perdurar. (NR)

**Artigo 3º** - Os servidores de que tratam os incisos I e II do artigo 1º reger -se -ão pelas normas desta lei, aplicando -se aos de que trata o inciso III as normas da legislação trabalhista. (NR).

**Artigo 9º** - As provas de seleção, para a admissão dos servidores de que trata o inciso I do artigo 1º, serão realizadas, em cada caso, por comissão para esse fim especialmente constituída nas Secretarias de Estado. (NR) (SÃO PAULO, 1974, p. 04-05).

No parágrafo 1º do artigo 2º da Lei Complementar nº 2010 fica assegurada estabilidade aos servidores, dentre eles os professores Ocupantes de Função Atividade (OFA), que se encontravam em exercício antes de junho de 2007, os quais passaram a pertencer à denominada Categoria F.

Artigo 2º – São segurados do RPPS e do RPPM do Estado de São Paulo, administrados pela SPPREV:

[...]

§ 2º – Por terem sido admitidos para o exercício de função permanente, inclusive de natureza técnica, e nos termos do disposto no inciso I deste artigo, são titulares de cargos efetivos os servidores ativos e inativos que, até a data da publicação desta lei, tenham sido admitidos com fundamento nos incisos I e II do artigo 1º da Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974 (SÃO PAULO, 2007, p. 02).

Com relação à lei Complementar Nº 1.093, de 16 de julho de 2009, em suas Disposições Transitórias fica estabelecido no seu artigo 1º que:

Aos servidores ocupantes de funções de docente abrangidas pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, será assegurada a atribuição de carga horária equivalente a 12 (doze) horas semanais de trabalho, composta por 10 (dez) horas em atividades com alunos e 2 (duas) horas de trabalho pedagógico na escola, em atividades coletivas ( SÃO PAULO, 2009d, p. 01).

Já os professores OFA, que entraram em exercício do magistério pela primeira vez entre junho de 2007 e junho de 2009, passaram a pertencer à Categoria L, fundamentada na Lei complementar nº 1093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação dos docentes pertencentes às Categorias L e O. Os docentes da Categoria L, contratados por tempo determinado, foram dispensados no final de 2011, e que ao celebrarem novos contratos em 2012 integraram a Categoria O.

As docentes da Categoria O têm contrato temporário válido por um ano e deve ser interrompido por 40 dias para que possa ser realizado novo contrato. Os professores das Categorias F, L ou O deveriam passar por um processo seletivo, com a aplicação de prova aos candidatos. Até então o critério para a contratação e a escolha das aulas era o tempo de serviço, ou a quantidade de aulas ministradas ao longo da carreira.

De acordo com as novas regras, a classificação para atribuição de aulas seguiria a nota da prova, e não mais o tempo de serviço no magistério público da rede.

Embora a prova tenha sido realizada, o Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo conseguiu sua anulação judicial. No entanto, a Secretaria da Educação encaminhou o projeto à Assembleia Legislativa que tornou legal a aplicação da prova para contratação de temporários.

A atribuição de classes ou aulas foi negada aos professores da Categoria F reprovados no processo seletivo. Sendo assim, os professores desta categoria, reprovados, tinham o direito de receber por 10 horas de trabalho, desde que permanecessem na escola realizando serviços burocráticos na secretaria da escola.

Ainda, os professores da mesma categoria, que haviam sido aprovados no processo seletivo, e que após processo inicial de atribuição de aulas não completavam a carga horária mínima de 10 aulas, deveriam cumprir hora de permanência na unidade escolar, substituindo faltas eventuais e licenças dos professores.

Há uma categoria de professor que se encontra em extinção, trata-se do docente Categoria P, também com portaria de admissão por tempo indeterminado abrangida pela Constituição Federal de 1988, artigo 19 das disposições transitórias e pela lei complementar nº 706 de 04 de janeiro de 1993, também denominado Professor Estável.

Além dessas categorias de professores, há ainda os professores efetivos que têm o provimento de cargo por meio de concurso público e que podem optar pelas seguintes jornadas integral (40 horas), Básica (30 horas) Inicial (24 horas) e reduzida (12 horas).

No Estado de São Paulo, o professor titular de cargo, de acordo com o Decreto N° 42.966/1998, pode ser declarado adido quando o número de cargos providos destas categorias exceder a lotação prevista pelas normas legais para a unidade em que estiverem classificados, tendo, no entanto, garantido o direito de permanecer efetivo no cargo, cumprindo um mínimo de carga horária de permanência a que faz jus o seu cargo.

O professor readaptado (efetivo, estável ou categoria F), de acordo com a Resolução SE n° 307 de 31 de dezembro de 1991, é o profissional cuja modificação no seu estado físico e/ou mental, comprovada por meio de inspeção médica, que venha a alterar sua capacidade para o trabalho, em relação a algumas tarefas específicas, está autorizado a exercer outra função, diferente daquela relativa a seu cargo de origem. Na publicação da readaptação desse professor há a descrição de um rol de funções a serem exercidas por esse profissional na escola.

Diante do universo do quadro de recursos humanos da Secretaria da Educação, em torno de 200.000 professores, verificou-se a oportunidade e a conveniência de se criar um conjunto de atribuições e atividades relativas à práxis pedagógica da convivência, tendo como norte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os Parâmetros Curriculares. (GRAEFF; ANGELI, 2012).

O professor interessado em exercer as atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário foi orientado pela Instrução Conjunta CENP/DRHU de nove de abril de 2010, que no ato da inscrição deveria apresentar uma carta de motivação expondo as razões pelas quais optava em exercer a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário, além disso deveria apresentar os certificados de cursos ou comprovação de ações ou projetos relacionados aos temas afetos à Proteção Escolar.

Em 2010, a competência de fazer a seleção e atribuição da carga horária de Professor Mediador ficou sob a responsabilidade da Diretoria de Ensino por meio da Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar e da Dirigente Regional de Ensino, que após a realização de seleção, obedecendo ao perfil docente, deveria classificá-los segundo as faixas de atribuição constantes na Resolução SE n° 19/2010, Resolução SE n° 29/2010.

- a) titular de cargo docente, da própria escola, que se encontre na condição de adido, sem descaracterizar essa condição;
- b) titular de cargo docente, de outra unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino, que se encontre na condição de adido, sem descaracterizar essa condição;
- c) docente readaptado, da própria escola, com perfil adequado à natureza das atribuições de que tratam os incisos I a VI do artigo 7º da Resolução SE nº 19, de 12-02-2010, portador e histórico de bom relacionamento com alunos e com a comunidade, e desde que respeitado o rol de atribuições estabelecido pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde - CAAS;
- d) docente ocupante de função-atividade da mesma Diretoria de Ensino, de que trata o inciso V do artigo 1º das Disposições Transitórias da Lei Complementar 1.093, de 16-07-2009;
- e) docente abrangido pelo artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 01-06-2007, aprovado no processo seletivo; e
- f) demais docentes e candidatos, a que se refere a Resolução SE nº 29, de 19-03-2010 (SÃO PAULO, 2010b, p. 02).

Os professores Mediadores que eram da Categoria O foram admitidos para trabalhar somente em 2010 e reconduzidos para o exercício das funções em 2011 em função da publicação da Resolução SE nº3 de 28 de janeiro de 2012, tendo sido encerrados seus contratos no final do ano letivo de 2012.

Os docentes cuja categoria era a L, admitidos por período determinado de 2010 a 2011, foram reconduzidos na condição de Categoria O, que também tiveram seus contratos encerrados no final do ano letivo de 2012 em função das resoluções SE nº7 de 20 de janeiro de 2012 e Resolução SE nº10 de 23 de janeiro de 2012.

Em 2011, a Resolução SE nº 3 instruiu que a atribuição dos projetos da pasta, como Sala de leitura, Programa Escola da Família e Professor Mediador Escolar e Comunitário deveria ser realizada após o processo inicial de atribuição de aulas. Dessa forma, os professores da Categoria F obrigatoriamente tiveram que participar da atribuição, causando uma grande confusão. Os professores que já estavam atuando como mediadores, participaram do processo de atribuição sendo obrigados a pegar um mínimo de 10 aulas, com significativa redução em sua carga horária como PMEC na escola. Somente ficaram com a carga horária total de mediação, que corresponde a 32 horas aulas, os professores que no processo inicial ficaram com horas de permanência.

Também em 2011, a Instrução Conjunta CENP/DRHU, de 27-01-2011, disciplinou que a seleção dos professores interessados em exercer a função de PMEC ficaria a cargo não só da Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar mas também da Comissão de Atribuição de Aulas e da equipe gestora da unidade escolar. A recondução do PMEC para função no ano seguinte passou a ocorrer após avaliação de seu desempenho por uma comissão



formada pela Direção da escola, pelo Supervisor de Ensino da escola e pelo Supervisor de Ensino responsável pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar.

Vale ressaltar que essas mudanças na legislação de atribuição reduziram significativamente as chances de ocorrer a atribuição da carga horária para o professor mediador a um profissional com um perfil necessário a exercer essas funções. Na grande São Paulo, há relatos de que em algumas diretorias há 40 vagas para serem preenchidas de professor mediador e não há professores que atendam às exigências necessárias para exercer a função.

Desde o início, a atribuição de aulas ao professor readaptado tornou-se inviável, já que essas funções não faziam parte do seu rol de atribuições e para alterá-la é necessária uma nova avaliação médica e publicação do novo Rol de atividades no Diário Oficial, o que demandaria muito tempo. Além disso, muitos professores readaptados fazem opção por realizarem atividades burocráticas junto à administração escolar ao invés daquelas ligadas diretamente aos alunos.

A atribuição da função de PMEC aos professores adidos, também ficou inviável, pois são raros os professores que se encontram nessa condição, cumprindo horas de permanência.

Ainda em 2011, a legislação trouxe na ordem de prioridades a atribuição da carga horária de PMEC aos docentes de psicologia adidos. A Região de Andradina conta com uma Professora Mediadora Categoria F em psicologia e não há professor na condição de adido.

Em relação à carga horária, no início de 2010 era de 24 horas semanais incluindo as 2 horas de trabalho coletivo e 2 horas de trabalho pedagógico, exercido em local livre na escola. Restavam 20 horas de trabalho efetivo na escola com alunos, tendo em vista que o número total de aulas de um professor não poderia exceder a 33. No processo de atribuição de aulas, o professor não poderia ultrapassar o limite de 13, o que não era raro acontecer.

A partir de 2011, a carga horária, de acordo com a Resolução, passaria para 30 aulas semanais, sendo 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos e 5 (cinco) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) horas exercidas na escola, em atividades coletivas, e 3 (três) horas em local de livre escolha do docente. No entanto, a publicação da Resolução SE 18, de 20 de março de 2011 alterou o artigo 2º da Resolução SE nº01 de 20 de janeiro de 2011. Nessa nova redação, a carga horária do professor mediador passou a ser de 30 horas, sendo 25 em atividades com alunos, 5 horas de trabalho pedagógico, duas a serem realizadas na escola em atividades coletivas e 3 em local de livre escolha. Já a outra carga horária com 24 horas semanais previa vinte em atividades com alunos e quatro horas de trabalho

pedagógico, das quais duas na escola, em atividades coletivas, e duas em local de livre escolha.

Em 2012, a Resolução SE 7, de 19-1-2012, determinou dois tipos de jornadas: a inicial, de 24 horas semanais e a integral, compondo 40 horas semanais.

Na prática, o PMEC que ganha por 40 horas de trabalho tem atribuídas 32 ( trinta e duas) aulas de mediação, 3 (três) aulas de trabalho coletivo a ser realizado na unidade escolar (ATPC) e 13 (treze) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha, e, como cada aula corresponde a 50 minutos, efetivamente com a comunidade escolar deverá trabalhar apenas 26h40min semanais.

O PMEC que ganha por 24 aulas semanais, trabalha 19 (dezenove) aulas com a comunidade escolar, 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola e 7 (sete) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha.

Todos esses fatores corroboram para que o item perfil não seja um quesito determinante na seleção do professor mediador, aliado ao fato de que os professores que se candidatam à PMEC, de modo geral, são aqueles que desde 2008, quando houve a primeira prova de seleção, não conseguiram aprovação no processo seletivo, restando a eles as horas de permanência (10 horas) ou a atribuição da carga horária de professor mediador.

Portanto, a inserção do PMEC na escola como um meio de atribuir-lhe uma atividade, uma função, sem o devido preparo para a mediação de conflitos, não atende aos quesitos da Resolução nº 19 de 2010, haja vista a não preocupação quanto à competência formativa e habilidades necessárias a esse profissional e à sua atuação.

### **2.1.7.3.3 Formação do PMEC**

Após o processo de seleção dos professores para exercerem as funções de Professor Mediador Escolar e Comunitário, os docentes devem realizar o curso de Mediação Escolar e Comunitária, uma etapa de formação básica oferecida pela EFAP<sup>22</sup>. Esse curso tem uma abordagem prática, a sua metodologia foi construída com vistas a fazer uma inserção gradual do PMEC no ambiente escolar, de maneira que a comunidade escolar vá tomando

---

<sup>22</sup> Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza” criada pelo Decreto nº 55.717 de 19 de abril de 2010. Utiliza uma infraestrutura tecnológica composta por ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de colaboração on-line e uma rede de videoconferências, a EFAP implementa e estrutura cursos com o foco no aperfeiçoamento e no desenvolvimento profissional dos servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

conhecimento e mesmo participando da construção e consolidação das atribuições que competem a ele na unidade escolar.

O curso de formação do PMEC é composto por uma carga horária total de 72 horas, incluindo 12 horas para encontros presenciais e 60 horas à distância e têm caráter eminentemente prático, cujas atividades devem ser desenvolvidas na escola onde o PMEC exerce as suas atribuições (SÃO PAULO, 2010c, p. 03).

A tutoria do curso fica a cargo da Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar, responsável pelo acompanhamento e devolutiva das atividades desenvolvidas, pelas discussões nos fóruns e pela avaliação dos cursistas em cada módulo. O cursista que tiver no mínimo 80% da participação, e frequência no curso, receberá o certificado emitido pela Secretaria da Educação. A realização e aprovação do curso são itens necessários à recondução do PMEC para o ano posterior.

Excepcionalmente, em 2010, o módulo presencial do curso, um total de 12 horas, foi realizado em Serra Negra, no mês de junho. Nos anos seguintes, os módulos presenciais passaram a ser realizados na Rede do Saber, sediada em uma das unidades escolares da Diretoria de Ensino.

Em Serra Negra, participaram, além dos PMECs, os Diretores de Escola e os Gestores Regionais do Sistema de Proteção Escolar. Esse módulo teve como objetivo apresentar o sistema de Proteção Escolar e o papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário na escola, as noções introdutórias de métodos alternativos de resolução de conflitos, além da Rede de garantia de direitos e de proteção social.

Durante o encontro, os PMECs, os Diretores de Escola e os Gestores Regionais do Sistema de Proteção Escolar participaram de palestras e oficinas sobre os temas relacionados ao trabalho a ser desenvolvido na mediação escolar:

- Sistema de Proteção Escolar - Beatriz Graeff e Felipe Angeli
- Conflito e violência: o que têm a ver com a escola e as pessoas - Mônica Mumme
- Sistema de Garantia de Direitos da Infância e Juventude: o que a escola tem a ver com isso? – Sandra Unbehaum
- A articulação de rede em projetos de Justiça Restaurativa - Cristina Meirelles (Equipe justiça em Círculo do Mediativa)
- Mediação de Conflitos - Adolfo Braga
- Justiça Restaurativa como um método de resolução de conflitos – Cristina Meirelles (Equipe Justiça em Círculo do Mediativa)
- Oficina: Educação empreendedora na formação básica: novas abordagens sobre a educação brasileira para o desenvolvimento local e prevenção da violência - Ashoka
- Oficina: Coordenadores de pais: aproximação família e escola - Instituto Fernand Braudel
- Oficina: Educação Comunitária - Associação Cidade Escola Aprendiz

- Oficina: Práticas restaurativas na comunidade escolar - Equipe Justiça em Círculo do Mediadora
- Oficina: Uso e abuso de drogas: contexto, fatos e mitos
- Oficina: Sexualidade: um toque que transforma... - Maria Lucia Vieira Libois
- Oficina: Diversidade sexual na educação: um olhar arejado e crítico sobre a homofobia em nossas escolas - Lula Ramirez
- Oficina: Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar – EAD (SÃO PAULO, 2010c, p. 06)

As atividades previstas no módulo EAD do Curso Mediação Escolar e Comunitária (SÃO PAULO, 2010d) pautam na atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário no ambiente escolar. Essas atividades propõem, em linhas gerais, o desenvolvimento de uma pesquisa de campo sobre determinados aspectos da vida escolar. Para guiar essa pesquisa, é elaborada uma série de atividades práticas que o PMEC deve desenvolver na escola durante o período de cumprimento da sua carga horária e com o acompanhamento da equipe gestora, além da interação com a equipe docente, funcionários, alunos e pais.

É importante destacar que essa “investigação” não constitui, de modo algum, uma avaliação em relação à escola e sua equipe. O resultado dessa investigação objetiva a conversão em subsídios que podem ser utilizados, única e exclusivamente pela própria escola, para o planejamento do plano de trabalho do PMEC.

O primeiro módulo propõe a elaboração de um Diagnóstico de Vulnerabilidade Escolar, no qual o Professor Mediador Escolar e Comunitário sistematiza uma série de informações relativas aos principais aspectos da vida escolar que influenciavam a convivência e, portanto, os conflitos dentro da escola. Esse módulo é organizado de forma a guiar o Professor Mediador Escolar e Comunitário para uma reflexão acerca das diversas dimensões da vida escolar que constituem fatores de risco e fatores de proteção às pessoas que frequentam o ambiente escolar. O módulo alterna conteúdo informativo e exercícios práticos, que são conduzidos dentro da escola na qual ele está atuando, em estreita colaboração com a equipe gestora: diretor, vice-diretor e professor coordenador. Traz conceitos e fundamentos sobre os seguintes temas: vulnerabilidade, o olhar para a escola e suas múltiplas dimensões, a comunidade escolar e a diversidade, a importância da participação e associativismo, as dependências da escola e sua funcionalidade, características econômicas e sociais do entorno da escola, as relações interpessoais no ambiente escolar, conceito de indisciplina, discriminação, preconceito, racismo e homofobia, discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, *Bullying*, fatores de risco associados à adolescência, gírias, códigos e galeras, sexo na adolescência, gravidez na adolescência, uso de álcool e drogas, proteção integral à

criança e o adolescente, violência doméstica contra a criança e o adolescente, abuso sexual e adolescente em conflito com a lei.

Ao final do primeiro módulo, o Professor Mediador Escolar e Comunitário completa dois exercícios, em forma de formulários. E como instrumento de avaliação de aproveitamento do curso há um formulário com questões que versam sobre a caracterização da escola, caracterização da comunidade escolar, formas de participação e associativismo, espaço escolar e entorno escolar. E o segundo formulário aborda questões sobre ocorrências escolares e fatores de risco.

É importante destacar que o Diagnóstico de Vulnerabilidade Escolar não constituiu uma referência completa e exaustiva da vida escolar. Ele deveria, necessariamente, ser aprimorado e revisto periodicamente. Os documentos elaborados pelo Professor Mediador Escolar e Comunitário, no primeiro módulo, são apenas um ponto de partida e somam-se aos outros módulos, que conduzem à definição do plano de trabalho deste docente, de acordo com as particularidades da escola na qual estava atuando.

No segundo módulo, o Professor Mediador Escolar e Comunitário amplia sua investigação para fora dos muros da escola, voltando sua atenção para a comunidade vizinha ao equipamento escolar e para os órgãos e instituições parceiras - efetivas ou potenciais - da escola. Essa investigação também foi conduzida sob estreita orientação da equipe gestora, que planeja, junto com o Professor Mediador Escolar e Comunitário, as melhores estratégias de aproximação e contato com as instituições e organizações que compõem a rede de garantia de direitos e proteção social, bem como com a comunidade do entorno escolar.

Para tanto são oferecidas ao cursista informações sobre a Rede de Proteção Social versando sobre os seguintes temas: Garantia de Direitos Educação e Comunidade, Rede de Garantia de Direitos e Proteção Social, Poder Judiciário - Vara Especial da Infância e da Juventude, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, Polícia Militar, Polícia Civil, Conselhos Comunitários de Segurança - CONSEGs, Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS, Centro de Saúde, Centro de Atenção Psicossocial - CAPS Organizações da Sociedade Civil.

No módulo 2, o Professor Mediador Escolar e Comunitário completa um exercício que o conduz para o mapeamento dos recursos comunitários com os quais a escola pode contar e das fragilidades encontradas na relação da escola com o seu entorno e com as instituições que atuariam em parceria com a escola.

No terceiro e último módulo, o Professor Mediador Escolar e Comunitário, com base no Diagnóstico de Vulnerabilidade Escolar e no mapeamento dos recursos comunitários com os quais a escola pode contar, identifica as questões prioritárias sobre as quais pode se debruçar, e assim consolidar um plano de trabalho, em forma de projeto transversal, que orientará sua atuação dentro da escola.

Ao professor mediador é oferecido o referencial teórico sobre temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e orientação de como elaborar um projeto transversal: Desenho e Gestão de Projetos Transversais, Educação para a Cidadania, Ética, Pluralidade Cultural, Meio ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Organização de Projeto (definição do problema, justificativa, objetivos, metodologia, estratégia, recursos, cronograma, riscos e dificuldades), Sugestões de atividades: Ética e Promoção de Valores, Reflexão sobre Causas e Consequências, dramatização, Cuidando do Bairro, Assembleias, Grêmios e Associações, Fortalecimento de Regras.

Neste momento também é imprescindível a participação da equipe gestora na identificação das temáticas prioritárias. O desenho de um projeto transversal servirá como fio condutor para a atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário, o que não significa que esse projeto não possa ou não deva ser reformulado e aperfeiçoado ao longo do tempo, de forma a abarcar novas situações e constatações, entre outros.

As duas Professoras Mediadoras da EE. Nova Alvorada apresentaram o projeto transversal intitulado Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola. Foi constatada pelas PMECs a ocorrência de um grande número de conflitos, brigas entre meninas, adolescentes, entre 12 a 17 anos, motivados por olhares, perseguições, namoros, ciúmes, inveja, preconceito e abordagens intimidatórias sem motivos claros, intolerância, entre outros. Nesse sentido, o projeto objetivava a prevenção de brigas, a valorização da vida e a construção de uma cultura de paz. Para isso, organizaram rodas de conversas com as alunas buscando promover a percepção do risco de violências e brigas e construção de laços de amizade por meio de atividades pedagógicas que tinham o objetivo de desenvolver a afetividade, a socialização, a valorização da vida e a paz.

Nestas rodas, eram projetados filmes, realizadas dinâmicas, promovidas conversas com médicos, psicólogos e profissionais do CREAS, CRAS e Conselho Tutelar.

Também foram previstas ações de formação junto aos profissionais da escola, a serem realizadas durante as Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo, utilizando textos, filmes, documentários e rodas de conversa e prática.

No final do ano, o projeto foi avaliado positivamente, tendo em vista a redução do número de brigas entre as meninas, permitindo às mediadoras a constatação de laços afetivos entre as alunas. No entanto, percebeu-se, ainda, resistência por parte de algumas alunas, motivo pelo qual foi proposta a continuidade do projeto no ano seguinte.

Um dos objetivos prioritários consiste no fato de que a atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário fortaleça os recursos de que a escola dispõe para lidar com as questões relativas à convivência escolar, para que a prática desse docente esteja em estreita sintonia com o perfil da escola, ou seja, que corresponda às particularidades do público que a escola atende e do contexto social que a circunda.

Ainda em Serra Negra, os professores receberam da Supervisão de Proteção e Cidadania um kit composto por um compêndio de livros intitulado *Conflitos na escola: modos de transformar*, obra escrita por sete educadores ligados ao Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), uma entidade sem fins lucrativos que produz pesquisas e metodologias para influenciar políticas públicas em várias áreas, especialmente na Educação e, também, a APS, Centro Internacional de Aperfeiçoamento de Escolas, que propõe soluções para lidar com os conflitos escolares, trazendo sugestões e abordagens para serem colocadas em prática. Além de um exemplar do livro *Violência na Escola: um guia para pais e professores* (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006), cujo conteúdo é resultante de pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. No livro, são abordadas diferentes formas de violência assumidas no cotidiano escolar, causadoras de interferência no cotidiano escolar, elencando desde a não resolução de pequenos conflitos até as situações mais extremas da violência. Para tanto, são abordados temas afetos à violência como violência institucional, *bullying* e alguns aspectos relacionados à violência e às condições sociais e infra-estruturais tanto da escola como de seu entorno. Também são apresentadas algumas experiências que podem servir como alternativas para redução dessa violência.

Além disso, faz parte desse kit o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, as Normas Gerais de Conduta Escolar e um volume do livro *A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil* (Gall, 2009), que traz concepções contrárias à proposta do professor mediador, pois apresenta propostas altamente punitivas e excludentes, com a intervenção repressiva da polícia na escola, entre outros.

Em 2011 e 2012, o kit foi encaminhado aos novos Professores Mediadores com exceção do livro *A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil*.

### 2.1.7.3.4 A Atuação do PMEC na Escola

Nas escolas como educador de proximidade, o papel do Professor Mediador escolar e Comunitário deve estar associado a ações que fomentem o protagonismo juvenil, ao trabalho de prevenção ao uso de drogas, às ações de prevenção à gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis, à promoção da convivência pacífica, desenvolvendo na comunidade escolar uma cultura permeada pelo respeito às diferenças e realizar mediação de conflitos e círculos restaurativos de acordo com os princípios da Justiça Restaurativa.

Na EE. “Nova Alvorada”, as PMECs trabalham em parceria com o Grêmio, procuram viabilizar atividades que promovam o protagonismo juvenil por meio de atividades esportivas, como a organização de jogos em parceria com professores de educação física e Programa Escola da Família ou atividades realizadas durante o recreio, como organização de jogos como o ping-pong e xadrez, além da instalação do som pelos alunos durante o horário do recreio.

Fazem atendimentos aos responsáveis pelos alunos, orientam as famílias quanto à procura de atendimento especializado, informando endereços, facilitando contatos com agentes de saúde, promovendo encontros para mediação e resolução de conflitos.

Além disso, devem realizar um trabalho articulando a escola e a rede de proteção sugerida no Curso Mediação Escolar e Comunitária (figura 5), promovendo ações em parceria que visem a proteção de toda a comunidade escolar.

**Figura 5 – Rede de Garantia de Direitos**



**Fonte:** Curso Mediação Escolar e Comunitária (SÃO PAULO, 2010d)



As professoras mediadoras fazem parcerias com vários profissionais da rede de proteção, como os da saúde, para realização de oficinas, palestras, orientações em relação a prevenção ao uso e abuso de drogas e álcool, gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis. Também fazem uso do material disponibilizado pelo Programa Comunidade Presente para execução de oficinas com alunos.

São promovidas rodas de conversas com os alunos para tratar de assuntos ligados à adolescência, entre eles família, sexualidade, mundo do trabalho, drogas, amizade, entre outros. Os alunos também mantêm contato com as PMECs por meio de rede sociais.

Na escola, as professoras mediadoras são propositoras de encontros entre alunos, estimulando o diálogo para resolução de conflitos, e estão sempre à disposição para que os alunos possam se aproximar e estabelecer vínculos de amizade e respeito.

De acordo com a Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar da Diretoria de Ensino de Andradina, o início da atuação do PMEC foi marcado por uma série de desvios de função. Logo após a conclusão do curso de formação, surgiram as primeiras críticas em relação à atuação dos Professores Mediadores. Havia um discurso corrente, principalmente entre os profissionais da educação de que eles eram “inspetores de luxo”, já que eram professores trabalhando como inspetor, ou que faziam a função do “vice-diretor”.

Diante desses elementos, a equipe gestora Regional do Sistema de Proteção Escolar, responsável pela formação, acompanhamento e monitoramento do trabalho do Professor Mediador, composta por supervisores e um Professor Coordenador da Oficina Pedagógica, em conjunto com a Dirigente Regional de Ensino, elaborou um plano de melhoria a ser executado mensalmente durante as Orientações Técnicas de formação aos Professores Mediadores, centralizadas e realizadas na Diretoria de Ensino.

Na Diretoria de Ensino, os Professores Mediadores participaram de Orientações Técnicas com outros projetos da pasta, como o Programa Escola da Família, o Prevenção Também se Ensina e o Sala de leitura.

Foram promovidos encontros com integrantes do CRAS, CREAS, Ronda Escolar, Conselho Tutelar, Representantes de ONGs para proximidade e articulação de ações.

Nas orientações técnicas, a formação dos professores mediadores versou sobre temas relacionados à proteção escolar, levando-se em consideração os efeitos indesejáveis de sua atuação na escola. Assim, os conteúdos previstos nessas ações de formação tinham ao mesmo tempo o objetivo de suprir a carência de formação conceitual em torno da questão conflito/indisciplina/violência na escola, punição, justiça restaurativa, bem como a resolução

de conflitos na perspectiva de uma cultura de paz a ser praticada por meio do diálogo restaurativo previstos em situações de círculo restaurativo.

Durante os encontros, a Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar passou a fornecer subsídios aos Professores Mediadores para realizar o trabalho de prevenção e mediação de conflitos.

Também foi realizado um trabalho de escuta durante as reuniões em que eram mapeadas as necessidades e urgências do cotidiano escolar, apresentados e verbalizados pelos PMECs. Ao mesmo tempo, eram garantidos momentos para socialização de boas práticas desenvolvidas nas unidades escolares.

Tendo em vista a necessidade de reuniões periódicas, em 2011, a Resolução SE nº18 veio a oficializar e garantir a realização das reuniões disciplinando que na carga horária do professor mediador deveria prever a disponibilização de até quatro horas quinzenais ou oito horas mensais a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação, agendadas pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar (SÃO PAULO, 2011b).

A equipe de Gestão do Sistema de Proteção e os PMECs passaram a participar das atividades de formação promovidas por várias entidades da rede de proteção social, como o Conselho Tutelar, CREAS, CRAS, Saúde Mental, CAPS, DENARC, CMDCA, CONSEG, ONGS, dentre outros.

Além desses canais de formação, o Sistema de Proteção escolar por meio da Escola de Formação de Professores e a Rede do Saber oferece aos professores mediadores, equipes gestoras e Gestores Regionais do Sistema de Proteção Escolar videoconferências, de 4 horas de duração, com vários especialistas que abordam assuntos relacionados às atribuições do PMEC.

A partir de abril de 2011, em continuidade ao processo de formação do Professor Mediador Escolar e Comunitário, foram realizadas pela EFAP Paulo Renato Costa Souza uma série de Videoconferências, entre elas “Processos de Mediação”, “Técnicas de Mediação e Conteúdos Específicos da Mediação de Conflitos Adaptados ao Cotidiano Escolar”, com a mediação de Adolfo Braga Neto, IMAB do Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil. Além de algumas Videoconferências que contaram com a participação de Monica Mumme do Centro de Criação e Imagem Popular (CECIP).

No entanto, para que um profissional seja considerado mediador de conflitos é necessária uma capacitação em mediação, que esteja em consonância com as normas técnicas internacionalmente reconhecidas, além de padrões de carga horária e condutas reconhecidas.

Embora, o Professor Mediador Escolar e Comunitário assim seja denominado, ele não foi capacitado para realizar mediação de conflitos de acordo com as normas técnicas de mediação. De acordo com a Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar, durante algumas videoconferências foram apresentadas técnicas muito superficiais do que seja mediação de conflitos.

De acordo com Vasconcelos (2011, p. 49-50), um plano de “capacitação recomendado pelo Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem (CONIMA) prevê um Curso de Capacitação Básica em Mediação” abrangendo o módulo teórico prático com carga horária de sessenta horas, incluindo “noções básicas, os preceitos de uma comunicação construtiva (receptiva, assertiva e integradora)” e o estágio supervisionado com carga horária de 50 horas “a ser realizadas em situações reais onde o estagiário revezará participações como mediador, co-mediador e observador devendo ao final do curso apresentar um relatório da experiência vivenciada”.

Segundo o que a Supervisão de Proteção Escolar informou à Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar, em Orientação Técnica realizada na EFAP, em junho de 2012, estão previstas para os PMECs capacitações para mediação de conflitos em parceria com o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. No entanto, para a eficácia dessa capacitação são necessários pequenos grupos, atualmente são um mil e novecentas escolas atendidas com esse profissional, somando 2415 Professores Mediadores. Para isso serão compostos 10 grupos, cada grupo será formado por Diretorias de Ensino que se localizam em regiões próximas umas das outras. Os Professores Mediadores da Diretoria de Ensino de Andradina serão capacitados entre os meses de agosto e outubro de 2013, na cidade de Presidente Prudente - SP.

De acordo com a Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar, mesmo diante das adversidades, do desvio de função e das contradições, os professores procuram fazer o atendimento dos alunos levando em consideração alguns princípios da Justiça Restaurativa, e a mediação de conflitos nos casos de brigas, agressões e conflitos envolvendo alunos, professores, funcionários e pais por meio de registros e ouvindo as partes.

Nos planos de trabalho do PMECs e Atas de Avaliação para Recondução dos Professores Mediadores, é possível perceber que nas unidades escolares esses profissionais organizam oficinas com os alunos trabalhando temas transversais em parceria com os professores da escola, funcionários e parceiros da comunidade; durante as atividades de trabalho pedagógico coletivo com os professores colaboram com os estudos de temas afetos à proteção e mediação escolar.

Os professores mediadores estimulam o protagonismo juvenil articulando ações com o Grêmio Escolar, atendendo os alunos em suas necessidades. Divulgam e incentivam a participação dos alunos no período diverso em projetos que envolvem cultura, esporte e lazer. Nas escolas onde há o Programa Escola da Família, há um trabalho articulado com o Educador Profissional responsável pelo Programa, visando articular as ações cotidianas com as que são realizadas no final de semana.

Os PMECs procuram estabelecer contato cordial, entre a escola e as famílias dividindo responsabilidades. Acompanham a presença dos alunos, verificando as ausências e procurando junto aos responsáveis os motivos das faltas, procurando conscientizar tanto pais como os alunos sobre a importância da frequência às aulas. Em relação aos alunos faltosos, articula ações e procedimentos visando garantir as formas de recuperação dos conteúdos, realizando um trabalho articulado ao professor coordenador pedagógico; sempre que possível realizam visitas aos alunos e suas famílias, buscando manter os responsáveis sempre informados sobre o desempenho do aluno na escola; compartilham com os responsáveis as alternativas para resolver possíveis problemas.

Além disso, mapeiam fatores de risco no espaço escolar (lugares escuros ou que sirvam de esconderijos, matagais, a presença de bares que vendam cigarros e bebidas alcoólicas no entorno da escola, a sinalização das ruas para travessia dos alunos, ou presença de elementos estranhos à comunidade escolar, entre outros); acompanham o recreio e promovem atividades a serem realizadas neste espaço, como rádio escolar, ping pong, dama, xadrez ou outras atividades orientadas, articulados ao Grêmio Escolar.

A grande maioria dos PMECs participam de reuniões do Conselho de Segurança de seus respectivos municípios, de ações junto aos Conselhos Tutelares e Vara da Infância e da Juventude, em Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente, em audiências públicas para discutir questões referentes ao consumo e tráfico de drogas entre crianças e adolescentes, entre outros.

Atualmente, esses profissionais são reconhecidos pelas várias entidades e órgãos que compõem a rede de proteção social, como representantes legítimos das escolas no que se refere à prevenção, convivência e proteção escolar.

### 3 CAMINHOS PERCORRIDOS: a elucidação dos pressupostos metodológicos da pesquisa

*Ler significa reler e compreender. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é sempre um co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.*

**Leonardo Boff (1997)**

Boff (1997) chama a atenção para a leitura que cada um faz sobre as coisas pelo fato de que cada ponto de vista é determinado pelo lugar que se ocupa. Assim, a preocupação que nos acompanhou desde a elaboração do projeto de pesquisa estava centrada na concepção da escola como *locus* privilegiado de estabelecimento de relações interpessoais. E, dessa forma, espaço de diferentes representações sobre os conflitos e violências. Aqui, o conceito representações é visto como “atos de percepção e de apreciação de conhecimento e reconhecimento, em que os agentes investem seus interesses e pressupostos” (BOURDIEU, 1998, p. 107). Sendo assim, o lugar ocupado por cada um dos componentes da comunidade escolar determina o ponto de vista e a percepção das coisas e dos fatos que ocorrem na escola, considerando os aspectos que permeiam as relações escolares.

Sob essa ótica, optamos por compreender a atuação do professor mediador e as relações interpessoais estabelecidas na escola, sob o olhar dos diferentes componentes da comunidade escolar, direção, professores, funcionários, alunos e professores mediadores.

#### 3.1 Método

A inquietação sobre o fenômeno da violência escolar e as alternativas propostas para efetivar seu declínio, como a atuação de um profissional com função específica para os casos de mediação escolar, por exemplo, foram preocupações que nos acompanharam desde a proposição do projeto de pesquisa para o programa de mestrado da UEMS.

Dessa forma, foi delineada, durante as orientações do Programa de Mestrado, a proposta de investigar a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário, cuja adoção na rede estadual de ensino paulista faz parte das ações do Sistema de Proteção Escolar, tendo como foco uma escola jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Andradina, a fim de compreender e analisar a atuação desse profissional na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.

Tomando como objeto de estudo o Professor Mediador Escolar e Comunitário, cujas atribuições consistem, prioritariamente, na adoção de práticas de mediação de conflitos no ambiente da escola e apoio ao desenvolvimento de ações e programas de justiça restaurativa, instituído pelo Sistema de Proteção Escolar, política pública de governo responsável por coordenar, planejar e executar ações facilitadoras à prevenção, mediação e resolução de conflitos em ambiente estudantil, e assim, proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, além dos equipamentos e mobiliários pertencentes à rede estadual de ensino.

O intuito era desvendar de que forma esse profissional, possuidor atribuições específicas para atuar em situações de conflitos, contribui para o exercício da autonomia e das relações democráticas da escola e, conseqüentemente, para a resolução de conflitos por meio do diálogo e respeito ao outro, assim como para a redução das formas violentas de tratamento dos conflitos escolares. Para tal, buscamos uma opção metodológica que fosse adequada ao nosso problema de pesquisa, reconhecendo que tal opção constituía-se como questão central na construção da pesquisa científica, uma vez que um bom delineamento dos caminhos para investigação pode favorecer o trabalho do pesquisador.

Nossa investigação é de cunho qualitativo, legitimada pela afirmação de Minayo (2010, p. 14-22) ao expor que “[...] o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo”, na medida em que “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, e nas Ciências Sociais se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Essa autora também argumenta que a abordagem qualitativa é adequada ao aprofundamento da busca de significados, e que a diferença em relação à base quantitativa é simplesmente de natureza, não de hierarquia.

A grande contribuição da pesquisa qualitativa em Educação centraliza-se na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relativos ao cotidiano escolar, uma vez que esse tipo de pesquisa tem como meta o estudo de grupos humanos e seus contextos e que o cotidiano escolar é uma interface importante que possibilita retratar a riqueza do dia-a-dia do ambiente escolar, o que justifica a importância da capacidade de proporcionar e estabelecer

uma relação coerente entre teoria e prática, na medida em que se oferecem ferramentas legítimas e eficazes para a interpretação das questões referentes à ação educativa na escola.

Para as autoras Lüdke e André (1986), o ponto determinante da escolha da metodologia é a natureza do problema. Para que a realidade complexa, que caracteriza a escola, seja estudada com rigor científico, necessitará dos subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa. Isso pelo fato de haver uma atenção redobrada com o preparo do planejamento, com o controle da pesquisa, com a escolha do objeto, dentre outras características anteriormente apresentadas.

Lüdke e André (1986) ainda enfatizam que a natureza do problema é primordial na escolha metodológica, assim para que a realidade complexa da escola se torne objeto de pesquisa, dentro dos padrões de rigor científico necessários. É condição *sine qua non* que os subsídios sejam adequados à vertente qualitativa da pesquisa. Daí a importância da realização de um planejamento, da escolha do objeto e do controle da pesquisa, dentre outros aspectos.

Dada a complexidade do ambiente escolar, enquanto objeto de pesquisa, é necessário que o pesquisador além de compreender o dinamismo das relações ali estabelecidas, marcadas pela interatividade e seu caráter interpretativo, invista-se de um arcabouço metodológico alicerçado em técnicas qualitativas.

Minayo (2010) ressalta que a metodologia ocupa lugar central no interior das ciências sociais, pois inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas de pesquisa que devem estar articuladas com a realidade empírica e com as categorias analíticas que a sustentam.

Ao investigador, que opta pela pesquisa qualitativa, cabe o contato direto e constante com o cotidiano investigado, pois durante o processo de coleta de dados podem ocorrer alterações, já que os sujeitos investigados são influenciados pelo contexto.

Segundo Minayo (2010, p. 12), “na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente”. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até os resultados do trabalho e a sua aplicação.

Sendo assim, optamos pela investigação do tema na direção metodológica apontada por Minayo (2010, p. 14):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as

técnicas) a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Ao destacar o caráter especificamente qualitativo das ciências sociais, Minayo (2010) afirma que a pesquisa qualitativa emprega uma metodologia capaz de reconstruir os processos, as relações, os símbolos e os significados da realidade social fazendo o uso da descrição, explicação e a compreensão do foco em estudo, dentro de uma perspectiva de estudo que considera seu contexto histórico, seus significados culturais e sua vinculação com a macro-realidade social.

Também Bogdan e Biklen (1994, p. 11) afirmam que a investigação em educação “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, e a isso, designaram “investigação qualitativa”.

O contexto e o problema de nossa pesquisa coadunam com a argumentação de Bogdan e Biklen (1994, p. 49 - 50), quando afirmam que:

A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional [...]. Os investigadores qualitativos tendem a analisar dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que forem recolhidos se vão agrupando.

Dessa forma, procuramos investigar os fatores que levaram à criação e à implementação da função do profissional em estudo, o Professor Mediador, nas escolas públicas do Estado de São Paulo, além de descrever as condições em que este foi inserido no ambiente e na organização escolar com o intuito, ainda, de identificar de que maneira a proposta de atuação é concretizada no cotidiano da escola.

Assim, procuramos responder às seguintes questões:

- ✓ Quais alterações ocorreram na escola mediante o papel desempenhado pelo professor mediador escolar e comunitário?
- ✓ Houve novas formas de administração?
- ✓ Houve mudanças quanto à democratização do ambiente escolar? Como?
- ✓ Houve mudanças quanto à melhoria da estrutura física do espaço escolar?
- ✓ Houve mudanças quanto à organização escolar e à existência de regras claras de comportamento e segurança na escola?



- ✓ As relações sociais e interpessoais estabelecidas na escola têm contribuído para a prevalência de um clima de entendimento entre professores, alunos, corpo técnico-administrativo e funcionários? De que forma?
- ✓ Há o comprometimento social e incentivo às formas de sociabilidade pautadas pelo respeito, pela solidariedade, dando ênfase ao trabalho coletivo?
- ✓ Há mecanismos que possibilitam o desenvolvimento de diálogos que privilegiam a tolerância?
- ✓ Há o desenvolvimento de laços de amizade e confiança entre professores, alunos, corpo técnico pedagógico e funcionários da escola, mediados pelo professor mediador de conflitos?
- ✓ Há uma política de valorização dos alunos e dos professores, estabelecimento de diálogo, sentimento de pertencimento, cultivo de vínculos com a comunidade, contribuidores de mudanças de situações críticas?

Nesta modalidade investigativa, o pesquisador tende a ocupar um papel relevante, quando se propõe a atuar numa perspectiva crítica e criativa, buscando descrever, interpretar, explicar, sempre encadeando as evidências. Para tanto, o pesquisador necessita desenvolver competências que façam aflorar a sensibilidade e o preparo para que não corra o risco de deixar-se levar pelas aparências ou pelo inusitado, tendo em vista que esse tipo de estudo manifesta as dimensões intelectuais, pessoais e emocionais.

### **3.2 Levantamento da Bibliografia e Documentos**

Para efetivarmos os primeiros contatos com o nosso problema de pesquisa, iniciamos uma revisão bibliográfica acerca do aporte teórico que discute a violência escolar, levando em conta a afirmação de Triviños (2009) ao ressaltar que a interpretação da realidade consiste em um dos principais objetivos da pesquisa qualitativa. Para tanto, o pesquisador deve buscar um conhecimento geral aprofundado do tema que servirá de contexto ao foco em estudo, respaldado, assim, nos principais suportes teóricos que guiam sua ação.

Minayo (2010, p. 20) ressalta a importância de "[...] ter em mente que o discurso teórico e conceitual não é um jogo de palavras", haja vista que pode se constituir em tentação e armadilha aos menos experientes ou incautos.

Alves-Mazzotti (2001) destaca a importância da contextualização do problema na discussão acerca da temática pesquisada. Dessa forma, teremos condições de estabelecer um diálogo, ouvindo e fazendo apontamentos relacionados ao tema pesquisado.

Ainda nesse percurso, recorreremos a outros elementos que pudessem colaborar com o nosso problema de pesquisa, dentre os quais uma busca de artigos, dissertações e teses objetivando situar a violência escolar e as temáticas a ela associadas.

Quanto a essa prática, Gil (2010, p. 50-51) aponta que a recorrência às teses e dissertações sobre o tema focalizado “[...] podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas”. Corroborando com isso, Alves-Mazzotti (2001, p. 42) nos chama atenção para o fato de que, de modo geral, existe um habitual e relevante desprezo acadêmico aos trabalhos já produzidos.

Além disso, pesquisamos nos sites oficiais da Secretaria da Educação, nas Bibliotecas das Escolas Estaduais da Rede Pública de São Paulo, jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de Andradina, no Centro de Documentação Pedagógica da Diretoria de Ensino de Andradina, nos arquivos de Videoconferências do Site da Rede do Saber e junto à Supervisão de Proteção e Cidadania. Buscamos elementos que nos dessem suporte para a pesquisa nas publicações da SEE, livros, Relatórios, Projetos, vídeos, imagens, fotografias, reportagens, documentos da escola como o Regimento Escolar, Plano de Gestão, registros de ocorrências, registros dos PMECs, fichas, pautas de reuniões de formação, controle de frequência etc.

Triviños (2009, p. 138) defende que “[...] os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo talvez sejam a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo”.

Para tanto, buscamos como fonte de informação a realização de entrevistas com os responsáveis pela Supervisão de Proteção e Cidadania, além da aplicação de questionários junto aos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Na pesquisa qualitativa, o levantamento bibliográfico e a coleta documental são importantes instrumentos para a análise de dados. Além disso, no entendimento de Lakatos e Marconi (2003, p. 160), o primeiro procedimento para o levantamento de dados para qualquer trabalho científico é a pesquisa bibliográfica. Para os autores, isso se deve ao fato de que a pesquisa bibliográfica permite “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema”.

Nessa fase, no que diz respeito à revisão teórica acerca da violência escolar, encontramos alguns entraves, pois embora haja um número considerável de obras e trabalhos abordando o tema, sentimos dificuldades em delimitar o que seria esse tipo de violência restrito ao contexto escolar. Assim, procuramos nos apoiar na proposta de Michaud (apud DEBARBIEUX, 2001, p. 64), quando afirma que:

[...] a violência na escola é, antes mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central. Que fatos sociais heterogêneos sejam reunidos sob o termo genérico de violência pelos atores da escola é em si mesmo um fato social digno de ser pensado.

Ancoramos-nos na concepção de que a violência praticada por alunos na escola, muitas vezes, tem relação direta com a rotina escolar e no modo como a escola se organiza e embasamos-nos na afirmação de Charlot (2002), quando salienta que a violência surge como reação à própria violência institucional, sendo dirigida diretamente aos seus representantes. Bourdieu (1998) nessa mesma linha de pensamento afirma que a violência não se caracteriza como uma ruptura, mas como uma reprodução das violências sofridas.

No entanto, também reconhecemos que no contexto escolar a violência em que alunos se envolvem não diz respeito somente à reação contra a violência exercida pela instituição, embora a banalização desse tipo de comportamento, no ambiente escolar, seja também motivo para que tais comportamentos prosperem em seu cotidiano.

Além do aporte teórico, buscamos documentos oficiais produzidos pela SEESP para que nos auxiliassem a realizar a reconstrução dos caminhos que levaram à implantação e implementação da política pública que institui a figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário. Esses documentos foram coletados nas Bibliotecas das escolas Jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de Andradina, no Centro de Documentação Pedagógica da Diretoria de Ensino e nos sites da Secretaria da Educação, dentre eles o da FDE e o site da Rede do Saber, nos quais estão os arquivos das videoconferências transmitidas aos profissionais da educação da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Como fonte documental, pesquisamos as notícias e reportagens que abordam a violência escolar nas escolas públicas do Estado de São Paulo, nos acervos dos Jornais (a Folha de São Paulo, o Estadão e o Jornal da Tarde), no Regimento Escolar, no Plano de Gestão, nos registros de ocorrências, nos registros dos PMECs, além das fichas e pautas de reuniões de formação.

### 3.3 A Entrevista

A entrevista, segundo Markoni e Lakatos (2010a, p. 179), “é referida por alguns como um instrumento por excelência da investigação social”. As autoras a conceituam como:

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2010a, p.178).

Para Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “[...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “[...] uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente. As entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm”.

A abordagem realizada por Lüdke e André (1986) enfatiza que a técnica de entrevista é a mais adequada aos estudos do ambiente educacional por ser a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os professores, os alunos, os pais, os diretores, os coordenadores e os orientadores.

No presente trabalho, a entrevista livre e aberta foi instrumento decisivo para a coleta de dados e informações que pudessem colaborar na reconstrução dos caminhos pelos quais se chegou à implantação e implementação da função do Professor Mediador Escolar e Comunitário.

Dessa forma, as diversas modalidades de programas implementados na rede escolar, aliadas à busca de dados nos documentos, possibilitaram coletar informações sobre os motivos que levaram a SEESP à implantação da política pública direcionada à resolução do problema da violência, e um dos vetores para seu combate: o Professor Mediador, nas escolas da rede. Para isso, procuramos informações e dados por meio de pesquisa em fontes documentais como projetos, planos ou documentos elaborados para a execução da política.

Nosso procedimento inicial foi solicitar, junto a 02 (dois) responsáveis pela Supervisão de Proteção e Cidadania, uma Supervisora de Proteção Escolar e um Assessor Técnico de Gabinete, documentos que materializavam a proposta de implantação do Sistema

de Proteção Escolar. Para nossa surpresa, obtivemos a informação de que não havia sido elaborado qualquer projeto ou plano, e o que havia de mais concreto era a Resolução SE nº 19 de 2010.

Diante desse contexto, optamos por fazer uma entrevista para que pudéssemos levantar pistas para elucidar em quais circunstâncias e quais motivos implicaram a implantação do Sistema de Proteção Escolar. Para tanto marcamos a entrevista com os responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar, que foi realizada no prédio da Secretaria da Educação em São Paulo, onde atua a equipe de Supervisão de Proteção e Cidadania.

Os responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar foram escolhidos para a nossa pesquisa inicial, tendo em vista que ocupavam cargos de liderança na administração e organização do Sistema de Proteção Escolar, constituindo-se em informantes importantes no fornecimento de elementos para a coleta de dados e por indicarem o melhor direcionamento na busca das informações e dados.

Decidimos pela gravação da entrevista por meio de áudio e solicitamos a autorização para que a nossa conversa fosse gravada, que foi gentilmente concedida pelos entrevistados, os quais alegaram ter feito também o uso desse instrumento durante suas pesquisas de mestrado, e por isso, ao serem entrevistados, ficaram à vontade diante do gravador.

Triviños (2009, p. 148), assim como Marconi e Lakatos (2010a, p. 183), recomendam essa opção, ainda que seja cansativa a transcrição. Triviños argumenta que “[...] a gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio”.

Após a entrevista, o arquivo de áudio foi transcrito, e seu conteúdo forneceu-nos importantes informações, com norteamo considerável para os próximos passos do nosso trabalho.

### **3.4 Os Questionários**

A proposta de utilizar questionários como “[...] instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”, foi a opção mais viável tendo em vista atender às necessidades da pesquisa e oferecer facilidades na captação da informação desejada (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

Os questionários com perguntas abertas foram aplicados aos alunos, professores, funcionários, professores mediadores e direção da escola.

Responderam os questionários, na totalidade, 56 alunos da última série do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio, dos períodos matutino e vespertino; 2 integrantes da equipe gestora; 10 professores; 2 professoras mediadoras e 3 funcionárias, os quais, após a explicação do propósito da nossa pesquisa, foram convidados a participarem, por meio de livre e espontânea adesão.

É pertinente frisar que optamos por aplicar os questionários aos professores que atuavam na escola e participavam do horário de ATPC, pois, em tese, esses profissionais participam das discussões acerca das questões que envolvem a comunidade escolar.

Com relação aos alunos, convidamos para participarem da pesquisa aqueles matriculados nas últimas séries do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio em função da maturidade e maior possibilidades para escrever. Dessa forma, convidamos os alunos, explicamos os objetivos da pesquisa e os procedimentos utilizados para a coleta, principalmente o número de questões dissertativas, dissemos também que a participação era voluntária e se prontificaram a colaborar.

Da mesma maneira, convidamos os funcionários e componentes da equipe gestora composta pela direção e coordenação pedagógica. A nossa intenção era garantir a participação de diferentes sujeitos no contexto da hierarquia escolar, de forma que os diferentes pontos de vista fossem contemplados na coleta de informações.

Como não poderia deixar de ser, a participação das duas professoras mediadoras, objeto de nossa pesquisa, fecharia o universo de sujeitos ouvidos na pesquisa.

As questões utilizadas nas entrevistas foram formuladas observando os mesmos critérios como: formação, experiências com situações violentas, formas de resolução de conflitos, a violência por parte da instituição escolar, a organização escolar, espaços de participação, a percepção do Professor Mediador pela comunidade escolar, intervenções e resultados na organização escolar com a chegada do Professor Mediador.

Os questionários passaram por várias revisões, durante a sua elaboração, de forma que as respostas não viessem apenas com palavras monossílabas "sim" ou "não", e também tivemos o cuidado de que as perguntas não induzissem às respostas, mas que apresentassem a compreensão do respondente sobre o tema.

Seguindo a orientação de Gil (2010, p. 102-104), fomos cuidadosos para que as perguntas dos questionários aos alunos, professores, funcionários, professores mediadores e

direção da escola estivessem em consonância com o nosso problema de pesquisa, bem como acordados com seus objetivos, com questões claras, sem ambiguidades.

Vale ressaltar que, para fazer a coleta de dados, por meio de questionários na comunidade escolar, foi solicitada a autorização à Dirigente Regional de Ensino (APÊNDICE F), aos profissionais da escola e responsáveis pelos alunos, também foi solicitada a autorização por intermédio do termo de consentimento (APÊNDICES G, H, I, K), após termo de declaração da pesquisadora (APÊNDICE M) e aos docentes, sujeitos da pesquisa, termo de consentimento (APÊNDICE B), após declaração da pesquisadora referente à pesquisa.

Para aplicar os questionários utilizamos a ferramenta disponibilizada pelo Google, o Google Docs, um produto colocado à disposição para a criação e compartilhamento de documentos, pela internet. Esse compartilhamento pode ser de acesso ao documento como também para sua edição.

Para a aplicação do questionário utilizamos a Sala de Informática de uma escola da Rede de Ensino, que conta com 20 computadores conectados à internet, além de alunos estagiários do Programa Acessa Escola<sup>23</sup>, que nos auxiliaram no uso da tecnologia para a aplicação dos questionários aos discentes e demais membros da equipe escolar.

Aos professores, funcionários e professores mediadores encaminhamos os questionários nos seus respectivos e-mails. Todavia, a direção da escola também disponibilizou o horário de ATPC para aqueles que optassem por respondê-los na Sala de Informática, para que, com o auxílio dos alunos estagiários, assim o pudessem fazer.

### **3.5 A Escola e seu contexto**

A Escola da Rede Pública Estadual do Estado de São Paulo, jurisdicionada à Diretoria de Ensino – Região de Andradina, situada na região central do município de Andradina<sup>24</sup> - SP, foi escolhida para compor o contexto da pesquisa, pois além de contar com o Professor Mediador foi impactada pela Reorganização do Ensino das Escolas da Rede Estadual de São Paulo, por meio do Decreto nº 40.473, de 21/11/1995.

---

<sup>23</sup> Acessa Escola, um programa do Governo do Estado de São Paulo, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), tem por objetivo promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual. Por meio da Internet, ele possibilita aos usuários o acesso às tecnologias da informação e comunicação para a construção do conhecimento e o fortalecimento social da equipe escolar.

<sup>24</sup> Cidade considerada de médio porte, próxima ao município de Três Lagoas no Estado do Mato Grosso do Sul.

A reorganização das escolas fez parte de um programa que almejava à eficiência, economia e eficácia da gestão. Assim, a eficácia estaria associada à redução de desperdícios e de custos na ocupação dos prédios escolares, concepção pautada na argumentação de que a oferta de vagas era suficiente e que as dificuldades de escolarização deviam-se ao desempenho da escola estadual, havendo premente necessidade de “potencializar o máximo os equipamentos existentes” (SÃO PAULO, 1995, p. 305). Todavia, seguindo essa linha de pensamento, o agrupamento de várias séries em um mesmo prédio “não alcançou a eficácia pretendida, pois contribuía para o aumento do quadro de professores e de funcionários administrativos” (SÃO PAULO, 1995, p. 305).

A reorganização e racionalização dos equipamentos escolares visará, portanto, a fixação do corpo docente na escola, a composição adequada da jornada de trabalho, a concentração de recursos materiais, didáticos e financeiros, bem como a instalação de salas ambiente diferenciadas, indispensáveis a um projeto de melhoria da qualidade do ensino (SÃO PAULO, 1995, p. 306).

Com a implantação desse programa de reorganização, a rede de ensino foi segmentada em três escolas: Ciclo I do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série; Ciclo II do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série; e de Ensino Médio.

Essas medidas também foram fundamentadas pela necessidade de ajustar as escolas às faixas etárias dos alunos, fator este que posteriormente justificou a necessidade de abrir caminho à municipalização, implementada em março de 1996 com o Programa de Parceria Educacional Estado e Município.

As consequências imediatas dessas medidas, dentre outras, consistiram na transferência compulsória de professores para outras unidades escolares, na subutilização de vários prédios escolares, na diminuição de vagas para os alunos trabalhadores, que precisavam do ensino noturno. As escolas que anteriormente eram organizadas em três turnos (matutino, vespertino e noturno) passaram a oferecer somente o ciclo I (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental, e tornaram-se ociosas no período noturno, ocasionando, assim, o deslocamento de professores e alunos para outras unidades escolares, muitas vezes distantes dos bairros nos quais residiam.

Com o fechamento de inúmeras classes, as salas de aulas ficaram superlotadas nos três períodos atendidos pela escola, culminando em acirramento de conflitos no ambiente escolar, com os quais as escolas e suas equipes passaram a ter dificuldade para lidar e mediar.

Para Souza (2002, p. 87):



[...] a diferença, a diversidade, o confronto mobilizam determinadas estratégias defensivas dos professores, o outro (neste caso a reorganização) é o responsável por essa tensão em face do desconhecido, do novo, que se estabelece no seu trabalho. Nesse sentido, a ambiguidade das relações entre o conhecido e o novo articula o que chamaríamos de crise de autoridade do professor.

No entanto, o que se constata na dinâmica escolar são enfrentamentos e conflitos que impactam a relação pedagógica, a sociabilidade entre professores e alunos. Nesse sentido, a Unidade Escolar apresenta conflitos e situações de violência, conforme as notícias veiculadas em jornais locais, abaixo reproduzidas:

Um adolescente de 17 anos é acusado de xingar e agredir uma professora na EE (Escola Estadual) Nova Alvorada, em Andradina, na noite de segunda-feira. A professora, de 49 anos, disse que ao chamar a atenção do garoto para que ele prestasse atenção na aula, passou a ser ofendida verbalmente pelo aluno. Em seguida, ele teria jogado um livro em sua direção e chutado uma cadeira que atingiu o seu pé direito, lhe causando inchaço no tornozelo. Antes de sair da sala e fugir da escola, o acusado ainda teria feito ameaças de novas agressões contra a educadora.<sup>25</sup>

O comandante do 28º BPMI (Batalhão da Polícia Militar) de Andradina, capitão Elias Leopoldino Alves, afirmou que há ronda escolar e que todas as vezes que conflitos são identificados, há uma ação para se evitar a violência. Ele lembra que há duas semanas um jovem de 17 anos foi flagrado com um revólver no interior da Escola Estadual Francisco Teodoro de Andrade, e que na semana passada, outro, com a mesma idade, estava armado em frente da Escola Estadual Nova Alvorada. ‘Há sempre o trabalho preventivo’, afirmou.<sup>26</sup>

A ameaça de tiroteio levou alguns pais de alunos da Escola Estadual Nova Alvorada em Andradina, a fazerem uma denúncia ao Centro de Operações da Polícia Militar - COPOM, que movimentou a Polícia Militar na manhã dessa quinta-feira em Andradina. Alguns Pais de alunos não permitiram que seus filhos fossem à escola nesta manhã. A PM colocou além da ronda escolar, que faz o patrulhamento, várias viaturas pela área do colégio para reforçar a segurança. As aulas foram suspensas às 11h00 da manhã após os alunos estarem muito inquietos, levando a direção a suspender as aulas.<sup>27</sup>

Embora a EE. “Nova Alvorada” esteja situada no centro da cidade, numa localização privilegiada da cidade de Andradina- SP, observa-se que seu contexto é marcado pela vulnerabilidade tanto interna como externa, principalmente no seu entorno escolar, que é palco de conflitos e situações violentas. Fatos como os descritos nas páginas dos jornais locais

<sup>25</sup> Aluno agride professora em escola de Andradina Quarta-Feira - 29/11/2006 - **Folha da Região** – Disponível em: <<http://www.folhadaregiao.com.br/Materia.php?id=59599>> Acesso em: 10 out. 2011.

<sup>26</sup> **Estudantes utilizam internet para divulgar brigas e vandalismo** -Terça-Feira - 22/09/2009 - 08h28 Fonte: Folha da Região – Disponível em: <<http://www.folhadaregiao.com.br/Materia.php?id=123249>> Acesso em: 10 out. 2011.

<sup>27</sup> **Ameaça de Tiroteio em Escola cancela aulas no Nova Alvorada** - 19 de maio de 2011 - 11h25 Disponível em: <<http://www.olhovivonews.com/noticias/policial/47591-ameaca-de-tiroteio-em-escola-cancela-aulas-na-nova-alvorada>> Acesso em: 10 out. 2011

são rotineiros na escola e causam um clima de insegurança e instabilidade no interior da escola.

### **3.5.1 A Caracterização dos espaços físicos e pedagógicos da Escola**

Atualmente, a escola conta com aproximadamente 1400 alunos atendidos nos períodos matutino, vespertino e noturno, distribuídos em 42 classes, utilizando 17 salas de aulas. A escola oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Técnico em Logística e Administração, integrado ao Ensino Médio e oferecido em parceria com o Centro Paula Souza.

A escola possui uma biblioteca que, apesar do acervo numeroso, necessita de novas publicações e atualizações. Funciona em uma sala ampla com condições de os alunos realizarem seus trabalhos de pesquisa e de leitura. Conta com uma sala de vídeo e com projetor para uso dos professores e alunos. Em outra sala, há uma kit multimídia para estudo e pesquisa, na qual são realizadas as ATPCs e reuniões pedagógicas. Há uma sala de professores. A escola também possui um laboratório, utilizado pelos professores de Ciências, como complementação às teorias dadas em sala de aula, além de diversos recursos materiais para uso dos professores em suas aulas.

Desde 1998, funciona a sala de informática equipada com 20 microcomputadores e uma TV conectados à internet, além de outros móveis e utensílios que visam ao atendimento dos discentes. Essa sala conta com alunos estagiários do Programa Acessa Escola nos três períodos de atendimento escolar e inclusive nos finais de semana. Há critérios para o seu uso, estipulados em um projeto específico, montado por professores de todos os componentes curriculares, que dela se servem com regularidade, bem como a prestação de serviços à comunidade, incluindo os finais de semana, durante as atividades do Programa Escola da Família.

Há ainda, no pátio da escola, um palco para atividades didático/pedagógicas e eventos promovidos pela escola. Uma cozinha e um pequeno refeitório, com bancadas apropriadas usadas no atendimento da merenda escolar. Conta com duas quadras de esporte, sendo uma coberta, um pátio interno e uma casa para zeladoria.

Observa-se uma escola com boa infraestrutura física e com possibilidades de atendimento à sua clientela interna, assim como ao atendimento da comunidade.

### 3.5.2 Sujeitos da Comunidade Escolar

Os sujeitos da pesquisa, alunos, professores, funcionários e direção pertencem à EE. “Nova Alvorada”, uma escola localizada no centro da cidade de Andradina. Porém, é importante salientar que esses sujeitos não moram no entorno escolar, a grande maioria reside em bairros distantes do centro, dentre eles a Vila Mineira, Santa Cecília, Bairro Benfica e Conjunto Habitacional Álvaro Gasparelli, pois, nesses bairros há somente escolas que atendem ao ciclo I do Ensino Fundamental, daí a necessidade do deslocamento desses estudantes para uma Escola do centro da cidade.

As informações coletadas por meio do questionário objetivaram garantir que os pontos de vistas dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar fossem considerados.

Ao escolher a escola para a realização da pesquisa, levamos em consideração a sua clientela e a existência do PMEC no seu quadro funcional, tornando-se imprescindível reconhecê-la como uma instituição dotada de história, em seu tempo, espaços e sujeitos. Dessa forma, buscamos na investigação dar voz aos sujeitos buscando compreender como a violência é percebida e tratada por meio de ações e atitudes, seja na individualidade de cada um ou no coletivo, em sua organização pedagógica e administrativa e visualizar como o PMEC se situa nessa lógica.

A aplicação dos questionários buscou compreender o cotidiano escolar, os diferentes sujeitos sociais e suas ações neste espaço frente a um problema que aflige a escola, os conflitos e a violência. Dayrell (2003), ao elaborar a noção de sujeito social, ampara-se nos estudos de Charlot (2002), que caracteriza este como sujeito ativo no que se refere às relações sociais que estabelece. Dayrell (2003, p. 43, apud CHARLOT, 2002, p. 34) afirma que:

O sujeito é um ser singular, que tem história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim, como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e singularidade. [...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

Por esse prisma, privilegiamos os diferentes pontos de vistas dos sujeitos da pesquisa, nos vários segmentos da escola, sob uma ótica construída a partir da realidade escolar. Dessa forma, garantimos a riqueza de informações para o alcance dos nossos propósitos.

### 3.5.2.1 Os Alunos

A maioria do alunado do período diurno pertence a famílias com renda salarial entre um e três salários mínimos, constituída de 4 a 6 pessoas. Exercem atividades laborais pouco valorizadas economicamente, consideradas de sub-empregos, como zeladores, empregadas domésticas, autônomos que se ocupam de pequenos serviços, alguns pequenos comerciantes e de desempregados. Uma boa parte dos alunos residem com outras pessoas, um parente próximo como avós ou tios, padrastos ou madastras. Diversos fatores têm constituído para esse novo arranjo familiar, como falecimento, alcoolismo, drogas e violência.

É importante salientar que muitos desses alunos exercem obrigações domésticas diárias, assumindo, em casa, tarefa dos adultos, como cuidar dos irmãos menores, realizar pequenas tarefas domésticas ou mesmo participar da renda familiar, exercendo algum tipo de trabalho externo, como entregador de compras, pajem de crianças, cobrador, etc.

Em virtude disso, a escola demonstra preocupação e externa no Plano de Gestão da Escola que:

O aspecto “saber”, propriamente dito, é fator não prioritário, sequer muito relevante, pois a busca das satisfações mais imediatas ocupa, obviamente, o primeiro plano. Quebrar e ultrapassar esse quadro, antigo e de mesmice, constitui numa das preocupações pedagógicas da U.E.: tornar o “saber” aceitável, interessante de responsabilidade do aluno e da família. Com um vocabulário muito pequeno e limitado, é na violência dos relacionamentos (até mesmo durante as próprias brincadeiras) que os alunos sintetizam suas dificuldades e carências vividas: xingamentos frequentes, brigas e ausência de verbalização são sintomas do problema. Não raro, em suas expressões pessoais, a fuga é a resposta para o não enfrentamento de conflitos e as ações negativas são os meios de traduzir a necessidade de afirmação pessoal.

Não possuem hábito de leitura, há desinteresse pelos estudos, e embora sonhem com uma profissão, não levam a escola a sério. O estudo é assistemático, têm dificuldades de concentração, de interpretação e de transferência de conhecimentos. Para concluir, notamos que os alunos que freqüentam o período da tarde são de nível sócio-econômico-cultural semelhantes aos do período da manhã; o que os distingue, de forma sutil, é que são frutos de lares desestruturados, em que os pais ou responsáveis (a maioria) são descompromissados no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, o que acarreta falta de motivação e incentivo. Um esforço de socialização é necessário nesse sentido: a formação de hábitos, habilidades e atitudes é imprescindível (Plano de Gestão da EE. Nova Alvorada, Quadriênio 2008 – 2011).

No período noturno, os alunos são provenientes de famílias de baixa renda, cujos pais trabalham em atividades pouco valorizadas social e economicamente. Hoje, muitos estão desempregados ou sem trabalho fixo. Como alunos trabalhadores, muitas vezes, estão cansados e desmotivados para frequentar as aulas e formam um contingente de pessoas sem instrução escolarizada, o que dificulta ainda mais a sua ascensão social, econômica e de

realização pessoal. O Plano de Gestão da Escola salienta essa dificuldade evidenciada no Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

[...] vale ressaltar que os problemas disciplinares se acentuam no EJA Fundamental pois as salas, em sua grande maioria, são formadas por jovens indisciplinados, que não tem perspectiva de uma ascensão social que se evadiram do curso regular (Plano de Gestão da EE. Nova Alvorada, Quadriênio 2008 – 2011).

Como atende ao Ensino Regular e à Educação de Jovens e Adultos (EJA — Fundamental e Médio), a clientela escolar desse turno abrange a faixa etária dos 14 aos 70 anos e apresenta um número elevado de faltas às aulas. O Plano de Gestão Escolar evidencia um posicionamento preocupante sobre a clientela escolar, o qual merece reflexões.

[...] alunos muito indisciplinados o que prejudica seu aproveitamento escolar e acaba levando à evasão, que também está relacionada ao local de residência do aluno, muitas vezes distante da escola e ao trabalho que às vezes coincide com o horário da escola; e outro fator é a mudança de cidade, em busca de novas oportunidades de ascensão social. Têm grandes defasagens de conteúdo, principalmente de conceituação, vocabulário pobre, dificuldade de se expressar oralmente e/ou por escrito, e de compreender textos. Têm o raciocínio, o pensamento lógico e crítico pouco desenvolvidos. Valorizam o diploma como meio de ascensão social, mas não o “saber”. Além disso, como acontece no período diurno, a Escola tem sido um espaço de convívio social, onde o aluno pode manifestar-se mais livremente e afirmar-se como pessoa (Plano de Gestão da EE. Nova Alvorada, Quadriênio 2008 – 2011).

Na perspectiva da escola, caracterizada no Plano de Gestão Escolar, o que leva à evasão é a indisciplina. Sobre outra ótica, é possível questionar: O que leva os alunos à indisciplina e evasão escolar? A escola não é também local de sociabilidade? As defasagens de conteúdos dos alunos apresentadas pela escola não merecem uma adequação curricular, principalmente aos alunos trabalhadores?

Cabe ressaltar que

A utilização de meios que facilitem o processo de ensino aprendizagem é uma das preocupações encontradas atualmente no ambiente escolar, visto que práticas restritas, que privilegiam o ensino conteudista e tradicional, tem sido insuficientes para garantir o conhecimento e o rendimento pedagógico esperado (ARAÚJO, p. 80, 2011).

A contradição entre a valorização do diploma em detrimento do saber apontados no plano de gestão da escola sugere a existência de uma diferença de interesses entre os alunos e os profissionais da escola. Além disso, permite a possibilidade de questionar se os

conhecimentos propostos pela escola estão de acordo com as expectativas e necessidades dos alunos.

### 3.5.2.2 Os Professores

Os professores da EE. “Nova Alvorada” são em sua maioria titulares de cargo, com pequena porcentagem de docentes que completam jornada de aula fora da escola. A maioria dos professores OFA, ocupante de função atividade, que atuam na escola, completam sua jornada também em duas ou mais unidades escolares. Segundo o Plano de Gestão Escolar,

Todos são habilitados, a maioria tem nível de conhecimento bom, mas alguns têm dificuldades de relacionamento e de trabalhar com alunos-problemas. Queixam-se de que os alunos não têm interesse, não estudam. Possuem dificuldades de organizar estratégias diferenciadas. São chamados estilo “tradicional”. Além disso, a grande variedade de série em que trabalham dificulta um preparo de aula mais adequado para cada série. A auto-estima tem estado em “baixa” considerando-se o fato que o governo aponta o professor como único responsável pela repetência, pela evasão, pelas dificuldades dos alunos.

Possuem dificuldades de passar para sua própria prática o que “aprendem” nas Orientações Técnicas realizadas na Diretoria de Ensino de Andradina. O número de faltas ao trabalho não é pequeno, principalmente no período da tarde. Grande parte tem necessidade de um segundo emprego e acumula dois cargos, sobrecarga que não permite o trabalho de estudo e pesquisa. O Conhecimento de informática é razoável, mas, ao lado do pequeno número de computadores na SAIP (o que desfavorece o aprendizado) a maioria não se atreve a usá-los constantemente, pois acredita que não sabe utilizá-los bem e superar tal barreira exigiria mais tempo e interesse. As dificuldades de leitura e escrita aparecem aqui e ali e mostram a dificuldade de aprofundamento da habilidade de pesquisa que não foi suficientemente desenvolvida até por causa das defasagens existentes anteriormente. Os baixos salários não permitem que os professores tenham uma estrutura que ocasione uma formação contínua (Plano de Gestão da EE. Nova Alvorada, Quadriênio 2008 – 2011).

Dentre as competências pedagógicas requeridas ao professor da rede pública estadual do Estado de São Paulo, contidas na Resolução nº 70 de 2010, estão aquelas que dizem respeito à aprendizagem das diferentes disciplinas, sobretudo as que requerem compreensão e atuação sobre o processo de sociabilidade na escola, ao reconhecimento da importância da participação coletiva e cooperativa nas diferentes situações escolares, e que possam proporcionar a compreensão dos fatores socioeconômicos que afetam o desempenho do aluno na escola e identificar esses impactos para minimizar seus efeitos negativos.

Além disso, o professor deverá demonstrar domínio sobre questões de violência na escola e no seu entorno, bem como as práticas de *bullying* e indisciplina, procurando incentivar o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e de toda a comunidade escolar,

preparando-os para enfrentar os conflitos sociais, as desigualdades, o racismo, o preconceito e à questão ambiental.

De acordo com saberes docentes elencados por Tardif (2008), é preciso que os conhecimentos pessoais inseridos na própria história de vida do indivíduo sejam complementares aos conhecimentos escolares, que são inseridos à vida do sujeito, enquanto discente, por meio da formação escolar.

Há, também, os conhecimentos provenientes da formação profissional, inseridos por intermédio da prática, por intermédio da formação profissional adquirida nos estágios e na formação continuada.

Além disso, há os conhecimentos provenientes de programas e manuais escolares, inseridos à sua prática como ferramenta de trabalho, conhecimentos oriundos da experiência de trabalho, na escola, ou inseridos ao seu trabalho por meio da socialização profissional, fazendo com que o professor se constitua por diferentes saberes. Para tanto, é *sine qua non* que esse profissional se constitua, também, como sujeito de aprendizagem, que se constitua professor ao longo da profissão. Assim, as respostas dadas ao questionário, enfocando questões sobre as relações interpessoais no cotidiano escolar, levam-nos a compreender de que forma tais relações influenciam a indisciplina e a violência escolar.

### **3.5.2.3 Os Funcionários**

Após a reestruturação administrativa realizada pela S.E.E., os novos módulos de funcionários deixaram a desejar quanto às necessidades de recursos humanos na escola. Esses servidores exercem as atividades administrativas como na Secretaria da escola, na biblioteca, no preparo da merenda, no cuidado dos alunos e no atendimento aos professores.

Todos estão na escola há mais de 10 anos e possuem experiência nas atividades realizadas. A maioria cursou o Ensino Fundamental, e poucos possuem o Ensino Médio e o Ensino Superior. Consta no Plano Gestão Escolar que:

Ganhando mal, sentem-se desprestigiados em sua função, fruto (quem sabe) da inconsciência que têm de seu espaço e da especificidade de suas tarefas, o que gera um sentimento de insatisfação pelo que fazem. A Escola tem buscado motivá-los para o trabalho, o que nem sempre é fácil; porém, são cumpridores de suas tarefas e as cumprem a contento (Plano de Gestão da EE. Nova Alvorada, Quadriênio 2008 – 2011).

Metade deles é sindicalizada, com uma visão não muito clara do contexto sócio-político-econômico que os envolve. Todos são efetivos e funcionários estaduais.

#### **3.5.2.4 A Direção da Escola**

De acordo com a Resolução SE 70 de 2010, o Diretor de Escola, na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação, é o profissional responsável pela direção, administração, supervisão e coordenação das atividades escolares. Sua principal função é gerenciar todo o processo educativo na escola. Dessa forma, compete a ele garantir a função social da escola, coordenando e liderando o processo de construção da identidade da unidade escolar em que atua. Assim, no seu cotidiano, deve focar a gestão das dimensões de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem, a gestão participativa, pedagógica, dos recursos humanos e dos recursos físicos e financeiros (SÃO PAULO, 2010e).

Por exercer o papel relevante na escola, a gestora nos forneceu dados relevantes da organização escolar, ajudando-nos a desvelar práticas e concepções que permeiam a organização escolar.

Dada a complexidade das relações escolares, optamos por garantir que as diferentes óticas pudessem ser contempladas para que, após o cruzamento de dados, pudséssemos descobrir como realmente as relações sociais são estabelecidas no contexto escolar pesquisado.

#### **3.5.2.5 O Professor Mediador Escolar e Comunitário**

A aplicação dos questionários aos PMECs procurou reunir dados sobre as atividades desenvolvidas no tratamento dos conflitos na escola, buscando perceber como exerce sua atividade de mediador e conciliador dos conflitos. Dessa forma, procuramos garantir que os dois professores mediadores da unidade escolar respondessem ao questionário versando sobre a efetividade da sua função no cotidiano.

Também recolhemos relatórios, junto à Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar e à Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar, de atividades desenvolvidas pelos PMECs em suas escolas de atuação. Procuramos compreender de que forma seus saberes são constituídos na cultura escolar e ao mesmo tempo de que maneira seus saberes modificam ou não essa cultura.



Assim, acreditamos que a análise dos documentos, dos dados e do discurso dos diferentes sujeitos e seguimentos da escola, possibilitaram o fechamento em relação ao nosso objeto de pesquisa, que é a atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário na escola.

### **3.6 Método de Análise**

Para análise dos dados levantados durante a coleta, conduzida por procedimentos metodológicos orientados pela abordagem qualitativa e uso de instrumentos mediante a aplicação de questionários, entrevista, a pesquisa documental e bibliográfica, nos ajudaram a entender como o Sistema de Proteção Escolar administra o professor mediador e de que forma ocorre a atuação do PMEC na escola (TRIVIÑOS, 2009). Procuramos, dessa forma, garantir que os instrumentos pudessem nos fornecer uma visão ampliada das questões históricas que deram origem ao nosso objeto de pesquisa.

Os dados obtidos na aplicação dos questionários aplicados aos alunos, professores, funcionários, professores mediadores e direção escolar propiciaram a elucidação do problema de pesquisa, bem como permitiram o aprofundamento das questões que envolvem o cotidiano escolar e suas relações.

Triviños (2009, p. 137), nos alerta que “[...] o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, estanques ou parceladas, mas se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente”. Para ele, “[...] as ideias expressas por um informante, por exemplo, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar que a mesma, ou outras pessoas, sejam ouvidas em exploração mais profunda do mesmo assunto ou outros tópicos julgados importantes”.

Franco (2008, p. 56) ressalta a importância de “[...] fazer falar o material selecionado para análise” e Mazzotti (2001, p. 43) de “dar voz aos sujeitos ou de valorizar suas práticas, valorizar a teoria e tentar identificar regularidades, relações e categoria e/ou se servir de um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados”.

Entretanto, Franco (2008) alerta-nos para o perigo de cair no relato descritivo dos fatos sem que as evidências não tenham relevância teórica bem como um olhar crítico das informações que se apresentam por entrelinhas.

Para Minayo (2010), a análise de conteúdo se propõe a descrever as ações, interpretando, principalmente, o sentido do que foi dito. Busca ainda compreender, valorizar e interpretar os dados empíricos articulando-os com a teoria que fundamenta a pesquisa e com a

lógica interna do grupo social estudado. “É a descoberta dos seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (MINAYO, 2010, p. 27).

Assim, fizemos avaliação das generalizações obtidas por meio dos dados coletados durante a pesquisa, além das relações de inferências causais e por fim a interpretação de dados relacionando-os aos aportes teóricos do estudo que dizem respeito à mediação, conflitos e violência escolar. Buscamos elaborar o relatório visando superar a simples descrição a fim contribuir com a construção de novos conhecimentos acerca do objeto de estudo e suas implicações no ambiente escolar. Os dados permitiram compreender como a escola passou a ser organizar a partir da inserção do professor mediador escolar e comunitário bem como a constituição da atuação desse profissional no cotidiano escolar.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

*"Um galo sozinho não tece a manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.*

*De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzam  
os fios de sol de seus gritos de galo  
para que a manhã, desde uma tela tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.*

*A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão".*

**João Cabral de Melo Neto**

Para tecer novos saberes e realizar a análise e interpretação dos dados, foram consideradas as entrevistas realizadas com os responsáveis pela Supervisão de Proteção e Cidadania do Sistema de Proteção Escolar, Plano de Gestão, Regimento Escolar e Normas de Conduta Escolar e os livros Registros de Ocorrências Escolares do período vespertino de 2009, 2010 e 2011 da EE. "Nova Alvorada". As respostas dos questionários aplicados aos alunos, professores, professores mediadores, agentes de organização escolar e direção escolar, além de embasamento na fundamentação teórica, que foi de suma importância na nossa pesquisa.

### 4.1 Entrevista

A entrevista realizada com a Supervisão de Proteção e Cidadania permitiu-nos compreender que o Sistema de Proteção Escolar foi implantado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo considerando-se a necessidade de enfrentar a violência que tem repercutido de forma generalizada na sociedade, no estado e na escola, considerada uma instituição formativa, vista como um espaço social importante no contexto dinâmico da sociedade brasileira e do mundo globalizado.

Para Abramovay et. al. (2002), a violência escolar está associada a fatores externos como: ideais de gênero, sexismo, relações raciais, racismo e xenofobia, migração e conflitos

regionais; estrutura familiar dos alunos; influência da mídia, características do ambiente onde a escola está inserida em relação aos fatores internos, ou seja, aqueles que têm origem no interior da escola e estão relacionados ao nível de escolaridade dos alunos; regras, disciplina e o sistema de punições da escola; indiferença dos professores frente a todos os casos de violência, má qualidade de ensino, carências de recursos humanos e relação de autoridade entre professores e alunos.

Também, citando Arnoud e Damascena (apud CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 2001, p. 21), “[...] a violência é multicausal e plural”. Vista dessa maneira,

A Violência começa a fazer parte do debate para uma nova relação com o Estado/sociedade/conquista/autonomia [...] e passa a ser considerada como uma forma de busca de novas relações articuladas e conflituais, e de maneiras de se estabelecer relações solidárias e reconhecimento recíproco (ARNOUD; DAMASCENA, 1996, p. 3).

Dentro dessa perspectiva, a escola tem um potencial estratégico para incentivar formas de sociabilidade, de respeito e de interação social com a comunidade, em especial com a família, tornando-se, dessa forma, o local ideal para concretizar ações de prevenção e de solução não violenta dos conflitos, formando desde a mais tenra idade os valores necessários à tolerância e à solidariedade por meio do diálogo.

Os episódios sucessivos de violência nas escolas da rede, em especial, as ocorrências da Escola “Amadeu Amaral” em 2008 e da Escola “Antônio Firmino”, em 2009, contribuíram para o desencadeamento de implantação do Sistema de Proteção Escolar Situações que provocaram um debate público sobre o problema da violência nas escolas do Estado de São Paulo.

Ainda que eventos dessa magnitude sejam pontuais na história da educação do Estado de São Paulo, eles chamaram atenção para a ocorrência de violências de menor magnitude, mas que são recorrentes no cotidiano escolar. Tais eventos como insultos, furtos, depredações, violências leves, a que os pesquisadores franceses denominam como incivilidade (DEBARBIEUX, 2001).

Charlot (2002) lembra que os incidentes violentos eclodem a partir de ambientes em que a tensão é constantemente gerada por pequenos problemas cotidianos não resolvidos, constituindo-se em estopim para que pequenos conflitos desemboquem num enfrentamento de maior gravidade. Daí a necessidade de um olhar atento e cuidadoso para as pequenas fontes

de tensão, buscando trabalhá-las no sentido de quebrar a cadeia que leva ao clima contínuo de ameaça.

Por isso, com o intuito de minimizar o problema da violência e da violência escolar no Estado de São Paulo, foram desenvolvidos diversos programas envolvendo a estrutura pública do Estado, como a Secretaria de Estado da Educação, Secretaria de Justiça, Secretaria de Segurança do Estado de São Paulo, Ministério Público, Judiciário, Polícia Militar entre outros. Dos programas, alguns como a Ronda Escolar, Comunidade Presente, Programa Escola da Família, Programa Justiça e por último, o Sistema de Proteção Escolar.

De acordo com Sposito (2001) e Fukui (1992), a percepção da violência a partir das depredações do patrimônio e invasão do espaço escolar por pessoas sem nenhum vínculo com a instituição fez surgir os programas com o foco na segurança, visando proteção patrimonial, nesse caso, mais precisamente, o Programa de Patrulhamento Escolar, também conhecido como Ronda Escolar.

Outros programas, ainda implantados no final da década de 1990, associavam a violência escolar à vulnerabilidade dos bairros onde elas estavam localizadas. Os programas Comunidade Presente e Escola da Família visavam à melhoria da relação entre escola e comunidade, dessa forma acreditava-se que haveria a redução da violência na escola.

Quanto à relação entre violência escolar e violência no entorno, cabe ressaltar que de acordo com Sposito (1998, p. 64), “ambientes sociais violentos nem sempre produzem práticas escolares caracterizadas pela violência”.

Os programas de aproximação da comunidade à escola, embora tenham melhorado as relações entre escola e comunidade, reduzindo ondas de furtos e depredação nos finais de semana, não demonstraram a eficácia desejada na redução da violência que surge nas relações interpessoais e escolares em seu cotidiano.

Cardia (1997) lembra que há uma normalização da violência instalada nas escolas, que vão desde aquelas que se manifestam nas relações interpessoais até a violência do Estado que não garante as condições necessárias para uma boa escola, e o reflexo disso é uma infinidade de conflitos interpessoais povoando o ambiente escolar.

A experiência piloto, utilizando os princípios da Justiça Restaurativa e mediação de conflitos e círculos restaurativos atenta para a necessidade de participação e responsabilização e democratização das relações escolares e coaduna com o pensamento de Aquino (1998) que acredita que o combate à violência nas escolas passa, sobretudo, por uma reformulação das relações internas. De acordo com esse autor, a escola não é apenas vítima da violência do

contexto externo e a manifestação de violência no seu espaço tem características próprias da instituição escolar, na mesma medida que também a produz internamente.

A instituição do Sistema de Proteção Escolar resultou da reunião de todos esses programas em diferentes âmbitos da escola, atuando e agindo coordenadamente no conjunto das ações anteriormente desenvolvidas, com o objetivo de agir tanto sobre a violência externa como aquela produzida internamente na escola.

De acordo com a informação dos responsáveis pelo Sistema de Proteção escolar da SEESP, a primeira medida a ser colocada em prática foi a elaboração das Normas Gerais de Conduta Escolar com colaboração da Secretaria de Justiça e a Secretaria de Segurança do Estado de São Paulo. Além dessas Normas, foi reproduzido o Manual de Proteção e Cidadania, compilado de um documento de Brasília- DF, com algumas alterações para adequação à legislação do Estado de São Paulo.

O intuito era garantir que um sistema de regras gerais fosse adotado por todas as unidades escolares da rede estadual de São Paulo, sem deixar de garantir que cada escola pudesse elaborar o seu próprio regimento escolar, de acordo com as especificidades de cada realidade.

Também o Manual de Proteção e Cidadania foi instituído não só para orientar as equipes escolares em relação aos procedimentos a serem tomados diante de uma diversidade de situações, como também para que todas as escolas adotassem o mesmo procedimento.

Sobre Normas de Conduta e Regras, Cardia (1997) reporta-se às queixas dos próprios alunos sobre a falta de controle e de limites que há na escola. Segundo a autora, há uma ausência de normas e regras claras, bem como a ausência de responsabilização sobre aqueles que não têm uma boa conduta.

A inserção Professor Mediador Escolar e Comunitário coadunou com a necessidade de dar uma resposta ao problema da violência, muitas vezes banalizada na organização escolar. Houve resultados positivos das experiências piloto do Professor Visitador realizadas no município de Taboão da Serra e do mediador de conflitos da Justiça Restaurativa. Tal ação também foi impulsionada pela necessidade de atribuição de uma função aos professores categoria F, que cumpriam horas de permanência nas unidades escolares, por não terem sido aprovados no processo seletivo anual do Estado de São Paulo.

O Professor Mediador Escolar e Comunitário surge com a proposta de dar novo significado ao uso da palavra, com destaque para “a importância do diálogo como forma de enfrentamento da questão da violência na escola e, dentro dessa perspectiva, de se voltar o

trabalho pedagógico para a construção de um ser social dotado da capacidade de falar” (CANDAUI; LUCINDA; NASCIMENTO, 2001, p. 30).

A implantação do Sistema de Proteção escolar ocorreu a partir da publicação da Resolução SE nº19 em 2010 e sua execução foi permeada pela publicação de diversas instruções conjuntas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e o Departamento de Recursos Humanos da Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo, tendo em vista as adequações às diferentes formas de atribuição de aulas e contratação nas escolas da rede.

No campo das políticas públicas, o Sistema de Proteção Escolar situa a violência não só nas relações externas como nas internas e institucionais da escola e não somente nos seus atores, de forma individualizada (AQUINO, 1998).

Nesse sentido, dá um novo viés à condução e ao tratamento da violência na escola, procurando de forma educativa e emancipadora redimensionar o caráter essencialmente punitivo e excludente com que essas questões, de modo geral, até então, foram tratadas.

#### **4.2 Documentos Escolares**

A gestão democrática dentre os princípios que devem nortear a educação estão previstos na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206 e no artigo 3º da lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Os artigos 12 e 13 da Lei 9394/96 normatizam a elaboração e execução da proposta pedagógica. No Estado de São Paulo, o Projeto Político Pedagógico é denominado Plano de Gestão.

Sabemos que a construção de uma gestão democrática e participativa é parte de um processo, e nem se efetua em função de decisões de poucos. Reconhecemos também que as mudanças que levam à gestão democrática não ocorrem automaticamente e, muitas vezes, esse processo é permeado por retrocessos, idas e vindas, até que se efetive como uma cultura com raízes sólidas. Diante dessa premissa, Paro (2001) chama-nos atenção para o fato de que,

A participação democrática não se dá espontaneamente; sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, poder altamente concentrado e de exclusão de divergências nas discussões e decisões. (PARO, 2005, p. 37).

Para Veiga e Resende (2001), a gestão democrática requer que necessariamente seja repensada a estrutura de poder no ambiente escolar, buscando como exigência sua

socialização, o que implica, segundo a autora, a prática da participação coletiva, atenuando o individualismo da reciprocidade, ressignificando a expressão da autonomia tirando a escola da condição de dependência e mera executora em relação aos órgãos que elaboram políticas públicas.

Uma das práticas que leva à concretude da Gestão democrática é a elaboração e execução do Plano de Gestão, um documento que traça o perfil da escola, e confere a ela identidade própria ao contemplar as intenções comuns de todos os envolvidos, nortear a gestão das ações intraescolares e operacionalizar a Proposta Pedagógica. Dessa forma, cada unidade escolar deve elaborar seu Plano de Gestão de forma participativa e democrática atentando para suas especificidades e expectativas de forma flexível e dinâmica.

A sua elaboração é quadrienal, devendo estar detalhadas propostas e indicações previstas na Proposta Pedagógica da escola e no Regimento Escolar e ser elaborada pelas equipes escolares. Anualmente, é necessário incorporar ao plano de gestão anexos complementares (quadro curricular por curso e série; calendário escolar e demais eventos da escola; horário de trabalho e escala de férias dos funcionários; agrupamento de alunos por turno, curso, série e turma; procedimentos para controle de frequência; plano de aplicação de recursos financeiros; quadro docente; quadro de pessoal; projetos especiais como projetos da Secretaria de Estado da Educação e projetos da escola; instituições escolares – APM e grêmio escolar, colegiados como o conselho de escola e conselho de classe/série; organização das horas de trabalho coletivo, temário e cronograma; planos de ensino).

Portanto, o Plano de Gestão constitui-se em um documento norteador das ações implementadas na escola. Nele são estabelecidos princípios e diretrizes para uma gestão eficaz das atividades a serem desenvolvidas no âmbito escolar, com vistas a garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Pimenta (1991, p. 79) afirma que o Plano Gestão

[...] resulta da construção coletiva dos atores da educação escolar. Ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal - professores/alunos/equipe pedagógica/pais - e com os recursos de que dispõe.

Assim, acreditando que a democracia na escola e, conseqüentemente, a mudança nas formas de lidar com os conflitos só se darão com a garantia da participação de todos os segmentos da comunidade nas decisões a serem tomadas dentro da escola, na medida em que as responsabilidades passem a ser partilhadas por todos aqueles que se interessam pelas



questões que envolvem a educação na escola. Por isso, buscamos nos documentos Plano de Gestão Escolar e Regimento Escolar compreender qual o tratamento dado à participação e a gestão de conflitos.

#### **4.2.1 Plano de Gestão**

O plano de gestão da EE. “Nova Alvorada” é do quadriênio 2008 - 2011. O Plano de Gestão para o Quadriênio 2012 – 2015 não havia sido elaborado até o final de 2012, data de nossa coleta.

Desse plano, não consta, entre as equipes atuantes na Escola, a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário. Embora a inserção do PMEC tenha ocorrido em 2010 nesta Unidade Escolar, o adendo poderia constar dos anexos renováveis ano a ano.

No Plano de Gestão são elencados os principais problemas enfrentados pela Unidade Escolar. Segundo o Plano de Gestão, questões como desemprego, pauperização da classe média, desestruturação familiar, violência, depredações, drogas, prostituição, gravidez indesejada, primitivização dos programas de televisão, da música popular e da cultura em geral são marcas de um modelo sócio-político-econômico que se deseja moderno, que faz crescer a horda de deserdados de todos os tipos, são apontados como fatores que interferem negativamente no cotidiano escolar.

Para enfrentar esses desafios, a comunidade escolar é chamada, constantemente, a aliar-se à escola. Alega-se no Plano de Gestão que há uma clara noção de que sua real participação na vida da escola se dá aos poucos, com objetivos a médio e longo prazos, já que essa participação tem que ser construída no tempo, visto ser ela um processo, não um dado pronto e acabado. E nesse sentido, a escola se propõe a uma gestão participativa e democrática das decisões.

Pimenta (1991, p. 80) aponta que:

O trabalho coletivo tem sido apontado por pesquisadores e estudiosos como o caminho mais profícuo para o alcance das novas finalidades da Educação Escolar, porque a natureza do trabalho na Escola - que é a produção do humano - é diferente da natureza do trabalho em geral na produção de outros produtos. No entanto, reconhece-se, de um lado, que o trabalho coletivo não é tarefa simples, uma vez que a Humanidade, durante séculos e séculos em sua história, acostumou-se a formas de vida individualistas. De outro lado, o coletivo carrega uma contradição que precisa ser explorada.

A meta 04 do Plano de Gestão Escolar da Nova Alvorada objetiva melhorar a disciplina da escola, priorizando o respeito e a solidariedade. Para tanto, propõe realizar palestras sobre os temas transversais, reunião de pais por série, valorização da atuação dos órgãos colegiados, utilização de dinâmicas variadas, debates sobre direitos e deveres e elaboração de contrato pedagógico envolvendo professores e alunos. Também as Diretrizes Gerais da Escola propõem-se a valorizar a cultura do aluno, como ponto de partida, e democratizar a gestão das relações sociais na escola.

O espaço do Programa Escola da Família, no final de semana, em que os alunos escolhem as atividades que querem realizar, bem como o tempo de participação, assim como a proposição por eles mesmos das atividades, parece materializar melhor a participação democrática, do que na escola de durante a semana, em que os alunos são submetidos a horários fixos para realização das atividades e não participam das decisões, normalmente tomadas pela equipe de direção e corpo docente.

Nos fins de semana tem o projeto escola da família, que até consegue unir as pessoas em alguns trabalhos. Já no horário de aula poucas coisas acontecem (Aluno J., 17 anos, Ensino Médio– EE. Nova Alvorada).

No começo do ano ocorreu todos os planos ditos, mas depois o Grêmio Escolar foi deixando de fazer bastante coisas, mas a direção também tem sua culpa, pois no começo do Grêmio a direção não deixava eles moverem o que tinham planejado dando menos espaço a eles ( P. O. 16 anos, Ensino Médio– EE. Nova Alvorada).

Hoje em dia eu já não sei mais se podem participar, mas eu já participei em 2011 de um conselho de classe, o que ocorre lá é o seguinte: os professores comenta a vida de cada aluno, fala sobre o comportamento dentro de sala de aula e discutem muito mais muito mesmo sobre relação entre aluno e professor ( Aluno S., 17 anos, Ensino Médio– EE. Nova Alvorada).

Na escola, há momentos pontuais em que os alunos são convidados a participarem, no entanto, são poucas as vezes em que eles podem ser ouvidos. De acordo com os relatos obtidos nos questionários, observamos que durante a reunião de pais, somente os alunos com problemas de faltas e notas são convocados a ficar; porém, nesses momentos sua participação se limita a simplesmente ouvir, juntamente como os pais, o que os professores têm a dizer sobre seu desempenho na escola. Alguns alunos afirmam que optam em não participar dessas reuniões, preferindo fugir delas.

É importante frisar, a fim de compreender essa prática, que no senso comum circula a ideia de que há uma “cultura da não participação”. Sobre esse discurso, Paro (2005, p. 58) afirma que:

Isto pode ser atribuído, em parte, a nossa tradição autoritária, que, ao fechar todas as oportunidades de participação na vida da sociedade, em particular na escola pública, [...] parece ter a ver também com a relação de exterioridade que se estabelece entre usuário e educação escolar numa sociedade capitalista.

O autor ainda chama atenção para se opor a esse discurso de que há uma inclinação natural das pessoas a não participação, reportando-se à literatura que fornece “valiosos subsídios para desmentir tal alegação, ao apresentar a mobilização dos grupos populares por escolas e pela melhoria de serviços aí oferecidos” (PARO, 2005, p. 59)

Pontencializar os espaços de participação e garantir a democratização contribui para que a escola, alunos, professores, funcionários, pais, enfim, todos os membros da comunidade escolar possam se desenvolver como sujeitos proativos participando da tomada de decisões, sendo co-responsáveis pelos rumos da educação escolar. Isso implica o aprendizado coletivo de princípios de convivência democrática.

Na EE. “Dr Nova Alvorada”, a participação de alunos no Conselho de Classe e Série ocorre por representatividade, somente os líderes e vice líderes de classe são convocados a participarem. Não há, antes da participação dos representantes, uma discussão prévia no grupo, o qual este elemento representa.

Além dessas reuniões, há as reuniões do Grêmio Escolar em que só contemplam a presença dos seus componentes, não há registros de assembleias.

Às vezes em conselhos de classe, o líder e o vice líder são chamados para participar. Mas isso é bem raro (Aluno A.S. 14 anos, Ensino Fundamental I– EE. Nova Alvorada).

De vez em quando nós ficamos na reunião de pais por ordem do diretor ou professor (a) (Aluna M.S., 14 anos, Ensino Fundamental – EE. Nova Alvorada).

São aquelas que os professores comunicam para estar presente com os pais por causa de faltas, notas baixas, e até mesmo por presença inadequadas (Aluna P.O., 16 anos, Ensino Médio – EE. Nova Alvorada).

A reunião do Grêmio, mais também só participa quem faz parte do Grêmio. Eu, ano passado quando era líder da sala, participei de um conselho de classe junto a direção, coordenação e professores, mas fora isso não vejo aluno participar de reuniões assim não, as vezes quando ocorre reunião de pais, alguns alunos participam, mais muito difícil, afinal quem quer levar bronca de pai e mãe na frente de professor (Aluno S. 17 anos, Ensino Médio– EE. Nova Alvorada).

[...] não, somente os professores e pais falam, pois os professores querem falar dos filhos que precisam e os pais querem saber o que os professores tem a falar de seus filhos, então funciona basicamente assim (Aluna I. L., 16 anos, Ensino Médio).

Somente em alguns casos que os professores perguntam aos alunos o que eles pensam sobre isso (Aluno J.S. 16 anos, Ensino Médio– EE. Nova Alvorada).

Na reunião do conselho quando eu participei sim, eu dei minha opinião, já em reunião de pais eu nunca participei então não sei dizer.... mais acredito que os alunos

possam falar também diante das pessoas envolvidas na reunião! (Aluna S. 17 anos, Ensino Médio– EE. Nova Alvorada).

Os posicionamentos dos alunos mostram que, embora os colegiados estejam constituídos na escola, a participação atende mais ao cumprimento de uma medida burocrática do que efetivamente pelo consenso da importância da participação como processo democrático, necessário ao avanço do estabelecimento de relações facilitadoras das condições de ensino e aprendizagem.

A participação do Grêmio Escolar está mais ligada à participação de eventos culturais e esportivos do que nos processos de decisão da escola.

Competições esportivas, divulgação de atividades nos finais de semana, convites para participação em eventos culturais, tais como apresentações de dança, teatro, música, etc. (Professor G., 35 anos – EE. Nova Alvorada)

Ah! o grêmio quase não realiza nada, eles deram várias propostas e já ta quase acabando o ano e eu não vi nenhuma realizada ainda , falaram que ia colocar papel higiênico no banheiro ter comemorações a até agir eu não vi quase nenhuma, a única que eu vi foi o *halloween* (Aluna F. M., 14 anos, Ensino Fundamental – EE. Nova Alvorada).

Complementando essa análise, Veiga e Resende (2001, p.120) ressaltam que:

A organização estudantil é a instância onde se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula. A consciência dos direitos individuais vem acoplada à ideia de que estes se conquistam numa participação social e solidária. Numa escola onde a auto-organização dos alunos não seja uma prática, as oportunidades de êxito ficam minimizadas.

Os alunos, de modo geral, fazem várias críticas à atuação do Grêmio, no entanto, muitas dessas críticas são justificadas pelo controle da Direção Escolar sobre as ações propostas pelos gremistas.

Olha, esse ano, o grêmio desapontou muito, pois eles passaram várias propostas que não foram cumpridas, mas do que adianta ser feito a proposta sem a autorização ou condição financeira da escola (Aluno J., 15 anos , Ensino Fundamental – EE. Nova Alvorada).

No começo do ano ocorreram todos os planos ditos, mas depois o Grêmio Escolar foi deixando de fazer várias coisas, mas a direção também tem sua culpa, pois no começo do Grêmio a direção não deixava eles moverem o que tinham planejado dando menos espaços a eles (Aluna P. O., 16 anos, Ensino Médio – EE. Nova Alvorada).

O Grêmio se faz muito distante da direção e dos alunos, visto que para ter essa interação, a direção poderia abrir mais brechas para o grêmio. Isso me parece mais um título, somente. Nada tão importante, apoio é quase zero (Aluno J, 17 anos, Ensino Médio – EE. Nova Alvorada).

Ainda nessa linha de discussão, Veiga e Resende (2001, p.123) esclarecem que:

É preciso que cada grêmio construa sua própria identidade. Uma característica que nos chama a atenção é o aspecto relacionado à importância do intercâmbio entre as diferentes organizações estudantis de várias escolas. Essa troca de conhecimento, experiências e sugestões favorece a participação do aluno na construção do projeto político-pedagógico da escola. É importante lembrar que o grêmio é o reflexo dos alunos, pois os representa e serve de elo com a direção e a equipe técnica da escola e a comunidade onde está inserida a instituição educativa.

A atuação proativa do Grêmio no ambiente escolar requer que a Equipe Gestora tenha internalizado a importância política e pedagógica desta instância colegiada. Há evidências de que a participação dos alunos na discussão, planejamento e elaboração das ações resultam significativamente na melhoria das relações escolares. Enfatizando essa concepção, Paro (2001, p. 98) afirma que:

Paralelamente à participação dos usuários enquanto direito, sobressai cada vez mais a importância de seu envolvimento com os assuntos da escola enquanto necessidade desta para o desempenho de suas funções. Enquanto relação dialógica, a educação escolar pressupõe a condição.

Os Professores Mediadores também acompanham as ações do Grêmio, todavia, não possuem uma participação ativa nesse setor. Os Gremistas são incluídos em ações da própria escola, em eventos promovidos pela APM, jogos desportivos e organização de palestras como colaboradores.

A atuação mais ativa dos professores mediadores nos espaços de participação se dá nas reuniões de Atividade de Trabalho Pedagógico (ATPC) e Conselho de Classe e Série, também nos encontros dos alunos com especialistas: médicos, psicólogos do CREAS, CRAS, representantes do conselho tutelar, pais e familiares.

Nas ATPCs passamos aos professores os problemas e situações dos alunos aos quais acompanhamos, os problemas que o aluno tem, o que pode ser feito para ajudá-lo em sala de aula com os professores, o mesmo fazemos em reuniões, replanejamentos, além de passar alguns passos em que em nossas reuniões mensais de mediações são trazidas a nós (PMEC, F., 44 anos - – EE. Nova Alvorada).

O Professor Mediador participa das reuniões pedagógicas expondo os problemas e as soluções ou, pelo menos, as tentativas para resolvê-los, dessa forma; pede ajuda aos professores para que haja um acompanhamento em sala de aula e o comunique dos avanços ou não; explica situações de conflitos pautadas em estudos de especialistas; transmitem as informações dados em capacitações (Professor Alvorada, 35 anos - – EE. Nova Alvorada).

A participação é muito tímida; raramente acontece (Professor M., 55 anos - – EE. Nova Alvorada).

Os docentes argumentam que, embora os professores mediadores participem das reuniões, fazendo algumas intervenções, propondo ações para solução dos problemas interpessoais, ainda assim, sua participação é muito tímida junto ao grupo de professores.

Os professores reconhecem que o trabalho com valores, tendo como princípio a abertura ao diálogo e ao espaço democrático, pode contribuir para a melhoria das relações no ambiente escolar.

Ter trabalhado os valores essenciais para formação de um bom cidadão (Professor B., 44 anos -- EE. Nova Alvorada);  
 Estimular o ambiente democrático, com mais diálogo e mais conhecimento da realidade do jovem aluno (Professor M., 55 anos);  
 Uma escola onde todos se respeitam, independente a cor, tamanho, ou poder (Professor C. L., 20 anos -- EE. Nova Alvorada);  
 Responsabilidade, compromisso e respeito. Se não há responsabilidade, não há como um trabalho progredir, já que quando um falha prejudica a sequência de outras ações (Professor G, 35 anos- -- EE. Nova Alvorada).

Os alunos, em sua maior parte, não argumentaram diretamente sobre em quais aspectos poderia melhorar o relacionamento interpessoal na escola, mas observam que atividades recreativas, jogos, projetos extraclasse e trabalhos realizados em grupos são importantes no ambiente escolar. Vários citam o Programa Escola da Família, classificando-o como um importante espaço de participação e liberdade.

As obras de melhoria não são vistas como necessárias pelo corpo docente, os professores relatam que a estrutura física da escola já garante a sociabilidade.

Não foi necessário melhoria física, pois a escola já dispõe de uma estrutura física satisfatória para a sociabilidade da comunidade escolar (Professora E., 50 anos);  
 Não foram necessárias tantas mudanças, já que o prédio conta com boa distribuição de espaços, no entanto, a sala da vice-direção em contato imediato com o pátio, ameniza algumas atitudes (Professor G., 35 anos -- EE. Nova Alvorada).

Os professores não percebem, de acordo com suas respostas, que as pequenas ações têm um significado importante para a melhoria da socialização na escola.

Já os alunos observam melhor as obras de melhoria na escola, como a colocação de corrimão nas escadas, a construção de rampas de acessibilidade, a substituição das lousas de giz por lousas de vidro, a melhoria na sala de informática com a colocação de ar condicionado, os espelhos nos banheiros, os bebedouros com água gelada, a aquisição do som utilizado no horário do recreio, a troca de cortinas e também duas mesas de ping-pong, localizadas no pátio da escola.

Pintaram a escola, o uso da informática, lousas de vidro e melhoria no cardápio do refeitório (Aluna L. N., 15 anos, Ensino Fundamental – EE. Nova Alvorada);  
 Água gelada nos bebedouros, reforma nos banheiros (Aluno K. H. , 18 anos Ensino Médio – EE. Nova Alvorada);  
 Aos poucos a escola está melhorando, dando mais importância ao aprendizado do aluno, pois temos, sala de informática, laboratório, sala de vídeo melhorada, biblioteca bem elaborada dentre outras (Aluna P.O., 16 anos, Ensino Médio);  
 Foi colocado corrimões nas escadas da escola, pintaram as portas do banheiro, etc. (Aluno M. 16 anos, Ensino Médio – EE. Nova Alvorada);  
 Nenhuma melhoria de grande "porte", mas trocaram as fechaduras das portas, e lâmpadas e colocaram corrimão nas escadas (Aluna N. 16 anos, Ensino Médio);  
 Quadra de areia, mesas de ping pong, rampas para cadeirantes e etc. (Aluna C. 14, Ensino Fundamental – EE. Nova Alvorada).

As melhorias realizadas no espaço físico da escola contribuem para a convivência social e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Araujo (2007, p. 67) diz que a fórmula para a prevenção da violência é simples: “evitar que a violência se manifeste. No campo prático, as estratégias de prevenção devem atuar nos fatores de risco, visando a impedir a ocorrência de violência e promover o bem estar social”.

Neste sentido, Candau, Lucinda e Nascimento (2001, p. 42) chamam-nos atenção para as más condições de preservação das escolas públicas: “prédios maltratados, paredes pichadas e sujas, pátios mal iluminados, quadros-negros destruídos, mobiliário sem manutenção, banheiros feios e sem condições de higiene”. Segundo a autora, isso reflete a desvalorização tanto da escola como de sua comunidade.

[...] um sinal de descaso que o Estado tem para com quem usa as escolas e com quem lá trabalha. [...] O descuido com prédios sugere uma terra de ninguém, uma terra sem dono que pode ser ocupada por aquele que tem força e coragem para fazê-lo (CARDIA, 1997, p.56).

Em 2011, houve a reformulação do antigo modelo de administração da SEESP, que estava em vigor há 35 anos, pensado em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP). Por meio do Decreto N° 57.141<sup>28</sup>, de 18 de julho de 2011, criou-se a CISE – Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares- e em nível regional das Diretorias de Ensino foram criados os Núcleos de Obras e Manutenção Escolar. Esses núcleos têm a função de consolidar o plano de obras e de manutenção das escolas, além de

<sup>28</sup> Neste novo organograma de gestão, a Secretaria passou a ter como órgãos vinculados o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o Comitê de Políticas Educacionais. Também incluiu-se a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza”, e as coordenadorias de Gestão da Educação Básica, de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, de Infraestrutura e Serviços Escolares, de Gestão de Recursos Humanos e de Orçamento e Finanças

acompanharem sua execução e também assistirem as escolas na definição das necessidades de adequação, manutenção e reforma de instalações.

V - por meio de seus Núcleos de Obras e Manutenção Escolar: a) consolidar o plano de obras e de manutenção das escolas e acompanhar sua execução; b) assistir as escolas na definição das necessidades de adequação, manutenção e reforma de instalações; c) fiscalizar a execução de serviços terceirizados; d) inspecionar as obras e os serviços de construção, reforma e manutenção nas escolas; e) acompanhar a evolução do consumo de utilidades públicas nas escolas e as ações para sua otimização, de acordo com as orientações da Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (SÃO PAULO, 2011c).

Esse departamento ainda acompanha as ações da “Perua Móvel” contratada pela FDE para realização de pequenos reparos urgentes nas escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino. Além disso, a CISE é responsável por:

apoiar e orientar a organização e o funcionamento das Associações de Pais e Mestres - APMs, Grêmios Escolares, Conselhos Escolares e demais órgãos de articulação com a comunidade para prestação de serviços aos alunos em conjunto com a Coordenadoria de Gestão de Educação Básica (SÃO PAULO, 2011c).

Paro (2005) argumenta que, na gestão democrática, o poder e a autoridade devem ser redistribuídos dentro da escola, para que ela se torne um instrumento de controle democrático do Estado a serviço da Educação. Para o autor, é fundamental que pais, alunos, professores e diretores definam juntos o tipo de escola que querem, fazendo com que ela se torne instrumento para a construção e defesa da cidadania e a serviço da Educação. Dessa forma ele entende que:

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação (PARO, 2005, p. 17).

Faz-se pertinente enfatizar que a democracia compreende o respeito ao outro, à liberdade e à igualdade de direitos, à convivência e ao diálogo entre pessoas que pensam de modo diferente e querem coisas distintas. Reconhecer a importância da diversidade social e estabelecer uma cultura democrática na escola implica a mobilização das pessoas para a participação coletiva e a convivência democrática, em que as ações são discutidas e as decisões tomadas ao atendimento da coletividade e não de alguns. E, assim, visam contribuir para a discussão, elaboração e definição das regras coletivas, bem como a superação de obstáculos e divergências, por meio do diálogo para priorizar os interesses comuns à maioria.



#### 4.2.2 Regimento Escolar

O Regimento Escolar estabelece as normas legais da escola, valores que regem a hierarquia, os direitos e os deveres de alunos, pais, professores, funcionários e a organização escolar.

No Estado de São Paulo, as Diretrizes para elaboração do Regimento Escolar são instruídas pela Indicação CEE nº 13 de 1997 e pelo Parecer 67 de 1998 do Conselho Estadual de Educação, que estabelecem as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.

O Regimento Escolar, por ser um documento com eficácia na regulação das relações de todos os envolvidos no processo educativo, deve ser redigido de maneira clara, destituído de particularidades que são apenas conjunturais. Por ser ato administrativo e normativo de uma unidade escolar deve expressar ou assentar-se sobre os propósitos, as diretrizes e princípios estabelecidos na proposta pedagógica. É documento redigido para perdurar, embora possa sofrer alterações e acréscimos. A Indicação CEE nº 09/97, no item 5, relaciona os tópicos, entre outros que o estabelecimento possa acrescentar, que devem constar do Regimento Escolar. Está sujeito à aprovação dos órgãos próprios do sistema (SÃO PAULO, 1997, p. 15).

As Normas constantes do Regimento Escolar devem ser construídas de forma democrática e participativa, sendo discutidas e socializadas entre toda a comunidade escolar.

O artigo 4º do Regimento Escolar apresenta, dentre os princípios que regem a gestão da escola, a observância dos princípios de autonomia, coerência, pluralismo de ideias, concepções pedagógicas e co-responsabilidade da comunidade escolar. O inciso II desse artigo afirma que a gestão escolar será realizada com a:

[...] participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar - direção, professores, pais, alunos e funcionários - nos processos consultivos e decisórios, por meio do conselho de escola e conselhos de classe e série, grêmios estudantis e associação de pais e mestres (REGIMENTO ESCOLAR da EE. Dr. Álvaro Guião, 2011).

No entanto, professores, funcionários, alunos e professores mediadores informam nos questionários que a elaboração das normas é realizada pela direção da escola. Elas são discutidas pelos professores sem a participação de funcionários, pais ou alunos, durante os momentos de planejamento escolar, no início do ano e em reuniões de ATPC.

Durante as ATPC coletivamente de uma forma democrática com os professores (Professor I.C., 53 anos – EE. Nova Alvorada).

As normas geralmente já estão prontas e são feitas durante o período de planejamento na escola, sem a presença de alunos e/ou pais (Professor M., 55 anos – EE. Nova Alvorada).

Eu acho que foi elaborada pela direção, vice-direção e professores e algum funcionário mais antigo (Agente de organização escolar - G.M. 33 anos – EE. Nova Alvorada)

São geralmente elaboradas no início de cada ano, no planejamento escolar, com a presença de todo corpo docente, coordenadores, diretor e vice-diretores da unidade escolar (PMEC F, 44 anos – EE. Nova Alvorada).

Os diretores e professores das escolas que elaboram as normas (Aluna L., 17 anos).

A direção é bem fechada a respeito disso, o aluno não tem voz para organizar junto com eles as regras de convivência. Deveria, pois o aluno que vai estar aqui todo o dia, e ele sabe do que precisa (Aluno J, 17 anos – EE. Nova Alvorada).

Nas falas, tanto de alunos como de professores, percebe-se uma dificuldade de encaminhamento na elaboração das normas de convivência de modo democrático e participativo. Apesar de a escola ser um espaço educativo, que deveria privilegiar espaços de discussões sobre as questões que envolvem seu cotidiano, nem sempre é isso que ocorre. Sabemos que a participação do aluno tem se caracterizado como um segmento, mas que a discussão e a aceitação de suas ideias nem sempre é facilitada e, muitas vezes, não há um consenso entre diferenças de ideias e posicionamentos.

O Artigo 16 do capítulo quatro do Regimento Escolar trata das normas de gestão e convivência. Segundo esse artigo, as relações profissionais e interpessoais, nessa escola, serão fundamentadas na relação direitos e deveres, e pautar-se-ão no respeito às normas legais e nos princípios de responsabilidade, solidariedade, tolerância, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática.

Nesse capítulo, que trata especialmente da convivência, os princípios da Justiça Restaurativa bem como a mediação de conflitos e círculos restaurativos são ignorados, além da função do Professor Mediador e Comunitário, o que não é compreensível, visto que a data do Regimento é de outubro de 2011, e o professor mediador já atua na unidade escolar desde 2010. De acordo com os relatos, o professor mediador é responsável por:

Organizar palestras e encontros que envolvem alunos, professores e pais, e algum especialista, como psicólogo, assistente social e promotor/juiz/advogados (Professor M., 55 anos – EE. Nova Alvorada);

Conscientizar as atitudes dos alunos mediante aos conflitos que são presenciados no seu âmbito escolar (Professor I. C., 53 anos – EE. Nova Alvorada);

Fazer anotações sobre o aluno, o orienta, e explica as atitudes corretas que deviam ser tomadas por ele. Em alguns casos, chega a encaminhar o aluno para a direção, mas não é sempre que isso acontece (Aluno A. 14 anos, Ensino fundamental – EE. Nova Alvorada);

O professor mediador conversa muito com os alunos envolvidos no conflito (Funcionária G. M., 33 anos, Agente de Organização Escolar – EE. Nova Alvorada).

Observamos que o professor mediador começa a ter uma identidade, ainda em construção, o que está manifestado na percepção dos demais profissionais da escola, que reconhecem a importância do seu trabalho na mediação das relações conflituosas no universo escolar.

O Professor Mediador Escolar e Comunitário atua principalmente no universo da palavra que, segundo Arendt (2011, p. 250), denota “potencialidade”. Dessa forma, segundo a autora, “é o poder que mantém a existência do domínio público, o espaço potencial da aparência entre homens que agem e falam”. Sob essa ótica, a ausência de uma comunicação linguística, tende a “[...] uma comunicação muda, em que a ação fala por si e se apoia sobre a identificação com figuras que predominantemente atuam ao invés de fazerem uso da palavra” (PAIVA, 1992, p. 91).

O artigo 24 do Regimento Escolar trata das punições ao não cumprimento dos deveres e da incidência em faltas disciplinares que poderão acarretar ao aluno as seguintes medidas disciplinares:

- I - Advertência verbal;
  - II- Retirada do aluno de sala de aula ou atividade em curso e encaminhamento à diretoria para orientação;
  - III- Comunicação escrita dirigida aos pais ou responsáveis;
  - IV- Suspensão temporária de participação em visitas ou demais programas extracurriculares;
  - V- Suspensão por até cinco dias letivos;
  - VI- Suspensão pelo período de 6 a 10 dias letivos;
  - VII- Transferência compulsória para outro estabelecimento.
- § 1º. As medidas disciplinares deverão ser aplicadas ao aluno em função da gravidade da falta, idade do aluno, grau de maturidade e histórico disciplinar, comunicando-se aos pais ou responsáveis.
- § 2º. As medidas previstas nos itens I e II serão aplicadas pelo professor ou diretor;
- § 3º. As medidas previstas nos itens III, IV e V serão aplicadas pelo diretor;
- § 4º. As medidas previstas nos itens VI e VII serão aplicadas pelo Conselho de Escola (REGIMENTO ESCOLAR da EE.” Nova Alvorada”, 2011, p. 23).

Como podemos observar, no artigo 24 do Regimento Escolar, a punição como suspensão das aulas, impedimento de participação do aluno em atividades extraclasse, como passeios, excursões, transferência compulsória é prática privilegiada, demonstrando atitudes que vêm na contramão de uma abordagem que valoriza mais o diálogo e o estabelecimento de ações restaurativas.

Citando Bourdieu (1989), Paiva (1992, p. 69) enfatiza que;

O poder disciplinar escolar e da internalização de normas de conduta, valores esquemas de percepção e ação resulta de um longo processo de incorporação inconsciente das estruturas sociais objetivas que ocorre através de anos de

frequência à escola e que o embate com as condições objetivas de vida pode reduzir sua eficácia.

Candau, Lucinda e Nascimento (2001, p. 42), seguindo essa linha de raciocínio, acrescentam que a sociedade atual é marcada por certo “individualismo”, por uma “apatia social”, pela “falta de solidariedade”, pela incompreensão do que seja certo ou errado. Posto dessa maneira, segundo a autora, não é “tarefa fácil estabelecer limites e/ou construir regras disciplinares”.

Além disso, no ambiente escolar, existe uma representação enraizada, marcada pelo saudosismo à escola do passado, tida por muitos como rigorosa e de qualidade. Aquino (1998) nos chama atenção para o fato de que tais escolas eram extremamente elitistas, atendiam uma pequena parcela da população e essa disciplina se garantia por meio de ameaça e penas infringidas.

É obvio que uma relação de respeito é condição necessária (embora não suficiente) para o trabalho pedagógico. [...] Antes o respeito do aluno, inspirado nos moldes militares, era fruto de uma espécie de submissão e obediência cegas [...] hoje, o respeito ao professor não pode mais advir do medo da punição – assim como nos quartéis – mas da autoridade inerente ao papel do “profissional” docente. Trata-se, assim, de uma transformação histórica radical do lugar social das práticas escolares (AQUINO, 1998, p. 5)

É importante salientar que as medidas disciplinares constantes do Regimento Escolar foram compiladas das Normas Gerais de Conduta Escolar. No Regimento não são previstos meios pedagógicos para tratamento dos conflitos e dos diferentes tipos de violências e restauração da convivência, além de formas de recuperação de ausências e estudos dos alunos afastados.

Nos registros escolares, as advertências verbais são sempre anotadas pela Direção, não há uma descrição do que seriam faltas graves, além disso, as suspensões de 6 a 10 dias, que segundo a norma deveriam passar pelo Conselho de Escola, são cotidianamente aplicadas pela Direção da Escola.

O aluno I. M. foi encaminhado à Direção pois está provocando os colegas chamando a mãe da I. E do L. F de “Biscate”, sendo que eles estavam quietos. Também não está fazendo a anotação da correção do caderno vol. 2 nas páginas 06 e 07. Jogando objetos nos colegas. 5 dias de suspensão e só. (Registro de Ocorrências Escolares da EE. “Nova Alvorada”, 5 série E.F. 2011 – EE. Nova Alvorada).

A aluna F. N. no dia 31/05 estava portando celular e MP3, só entrará no dia 01/06 com o responsável só. (Registro de Ocorrências Escolares da EE. “Dr Nova Alvorada”, 8 série E.F. 2011 – EE. Nova Alvorada).

O papelote que acertou a cabeça da Professora L. foi jogado pelo aluno P.H. depois de muita pesquisa, conversa com vários alunos. Suspenso por 7 dias, e só entrará com o responsável. (Registro de Ocorrências Escolares da EE. “Dr Nova Alvorada”, 7 série E.F. 2011 – EE. Nova Alvorada).

Mesmo com a presença do professor mediador, a escola em muitas situações adota postura mais punitiva do que restaurativa. Recorrem com frequência à suspensão dos alunos das atividades escolares, afastando-os por uma semana, o que causa prejuízo significativo na sua aprendizagem e na sua formação.

A consequência disso pode ser vista nos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) de 2012: a porcentagem do nível de proficiência abaixo do básico da EE. Nova Alvorada, em Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental foi de 36% e no Ensino Médio foi de 42%. Em Matemática, no Ensino Fundamental foi de 46% e no Ensino Médio foi de 65%.

Sobre isso, Enguita (1989) diz que a escola tem obsessão pela ordem, o que pode extrapolar para o autoritarismo. Da ordem não desejada ou não consentida surge a confusão entre autoridade e autoritarismo. O resultado disso é que cada vez mais os alunos estão deixando de desenvolver sua capacidade de decisão, de argumentação. A imposição regulada pelo professor e pelas normas da escola gera o fenômeno abaixo descrito:

Dados o horário, o calendário e o período obrigatório e habitual de escolarização, esta perda de controle sobre o próprio processo de aprendizagem implica mais ou menos, durante o período de anos que se permanece na escola, colocar a metade da própria vida consciente à disposição de um poder alheio, o do professor e da organização que atua por seu intermédio. Durante este tempo não contam os interesses subjetivos nem a vontade do aluno, mas tão somente os supostos interesses da sociedade, cujo representante legítimo a esse respeito é a instituição escolar, e a vontade do professor. (ENGUITA, 1989, p.174).

Como abordado por Enguita (1989), a escola deixa de aproveitar uma excelente oportunidade para construção de autonomia e, com isso, garantir o empoderamento da comunidade escolar privilegiando e legitimando os espaços de participação aos alunos.

O século XXI nos descortina um mundo dinâmico com transformações advindas dos avanços tecnológicos e essa dinamicidade evidencia-se, de forma mais marcante, no mundo do trabalho, da família e das relações sociais. Os costumes e os valores são construídos e ressignificados segundo tempos, lugares, relações e percepções, afetando, principalmente, nas formas de aquisição de conhecimento.

Entretanto, ao analisar o Regimento Escolar que disciplina a organização da escola, é possível perceber que seu cerne continua sendo determinado pela ordem, pelo silêncio, pela imobilidade, pela padronização e pelas regras.

No Regimento Escolar, tais procedimentos objetivam a homogeneização, a docilidade, a submissão à ordem e à autoridade. Não se observa uma ressignificação quanto à nova realidade da escola, do acesso daqueles que estavam à margem do processo educativo e que trazem novas formas de socialização, de cultura, de valores, de costumes.

Para Aquino (1998), a redução da violência nas escolas passa necessariamente pela reformulação das relações internas, tendo em vista que a escola não apenas se constitui como vítima de algo que está externo a ela, mas que corrobora com uma ação produzida no seu interior, com características próprias da instituição escolar.

Não que a escola não prescindia de regras, de disciplina, de organização, pelo contrário, isso deve fazer e faz parte da organização social, da vida coletiva e individual. Entretanto, isso deve ser construído coletivamente e compreendido o sentido do que é estabelecido. Quando não há a participação na definição das regras e na compreensão da organização escolar para alcançar os objetivos formativos do aluno, o resultado disso é a indiferença, a agressividade, a resignação, o aumento da vigilância e da fiscalização, além da violência.

Isso fica evidenciado no discurso de uma das Agentes de Organização Escolar ao opinar sobre um aluno da escola.

Eu acho que não deveria obrigar o aluno a estudar, apenas se ele quiser e tiver interesse, pois futuro é dele e ele deve saber o que é melhor. E diante de violência, agressão tanto a colegas de sala ou funcionário, eu acho que deve ser convidado a se retirar da escola. Pois agindo assim ele procura outra escola, ou quando retornar a mesma escola, vai ficar mais atento, mais "comportado", pois sabe que agir com violência e agressão será expulso da escola e assim vai perder tempo em refazer a série perdida. (Agente de organização escolar G.M., 33 anos – EE. Nova Alvorada).

Na verdade, esta agente não compreendeu a dimensão da educação e o papel social da escola, assim como a garantia de direitos estabelecidos no ECA. Infelizmente, esses discursos são rotineiros nas falas de alguns professores, nas reuniões de atividades pedagógicas coletivas, nas Orientações Técnicas realizadas na Diretoria de Ensino e aparecem nos registros das fichas ou livros de ocorrências escolares.

Além disso, a exclusão não resolve o problema do aluno e nem da escola. Com a “expulsão” velada, apenas haverá a transferência do problema, perdendo a oportunidade de

educar e a possibilidade de minimizar a sua condição vulnerável e suscetível de ações que não condizem com os valores e comportamentos socialmente estabelecidos.

### 4.2.3 Livro de Ocorrências

Embora exista o Sistema ROE para registro das ocorrências escolares, há poucos registros efetuados nesse sistema. O acesso aos dados do ROE é restrito à Gestão do Sistema de Proteção Escolar da Diretoria de Ensino de Andradina. Até o início de 2012, havia três registros neste sistema: um por ameaça, um por vandalismo e um por outro motivo não identificado. Isso confirma a observação feita por Kubo et. al. (2002) de que as escolas não fazem os registros no Sistema de Registros de Ocorrências do Sistema de Proteção Escolar.

Os registros de indisciplina e violência são feitos em um livro de ocorrências que fica junto à sala da vice-diretora, que faz os registros. Existe um livro para cada período, e ele é dividido por séries, no qual são anotados o nome dos alunos, a data da ocorrência e a forma de punição, que vai desde a chamada de atenção, comunicado aos pais até suspensões.

Lembramos Arendt (2011, p. 62), ao reportar-se ao abuso que se faz sobre o termo autoridade, principalmente quando se está investido de um cargo, como, nesse caso, pelo fato de o livro de registros ficar sob a custódia da direção. Ressalta a autora que “ob a insígnia de um reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeçam; nem a coerção e nem a persuasão são necessários”. No entanto, lembra-nos Arendt (2011, p. 62) que “um pai pode perder a autoridade tanto ao bater em seu filho, quanto ao discutir com ele, ou seja, tanto se comportando em relação a ele como um tirano, ou quando tratando-o como igual”.

O critério utilizado para aplicação da suspensão é a quantidade de registros de advertências, após serem registradas três advertências o aluno recebe suspensão. Outro critério utilizado é a gravidade da ocorrência, como agressões físicas, ameaças graves, depredação do patrimônio, entre outros. Além disso, uma sequência de suspensões pode levar à transferência compulsória para outra unidade escolar.

Nessa perspectiva, Arendt (2011, p. 60) argumenta que “o poder corresponde à liberdade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto”. Da mesma forma que “do cano de uma arma emerge o comando mais efetivo, resultando na mais perfeita e instantânea obediência. O que nunca emergirá daí é o poder” (ARENDR, 2011, p. 70).

O registro no livro de ocorrências resulta em coerção, não educa ou contribui para a restauração das relações, para o desenvolvimento do comportamento autônomo, muito pelo contrário, reforça ainda mais a heteronomia.

Na prática, o aluno é advertido, algumas vezes é aconselhado e, na maioria delas, é ameaçado com a proposta de exclusão do ambiente escolar, seja com a suspensão ou com transferência compulsória.

As punições aplicadas aos alunos se enquadram no que Foucault (2006) chama de “sanção normalizadora” ou “micropenalidade” legitimada por meio de um sistema repressor, instituído como mecanismo de correção aos comportamentos desviantes.

[...] funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo e utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2006, p. 149).

Além do Regimento Escolar e das Normas de Convivência Escolar da Unidade Escolar, a escola utiliza as Normas Gerais de Conduta Escolar do Sistema de Proteção Escolar (SÃO PAULO, 2009c, p. 13).

Realizamos a análise do livro de registros de ocorrências escolares da escola a partir de 2009, período anterior à inserção do professor mediador, e os registros de 2010 e 2011, com a presença do PMEC na escola. Tomamos como base o período da tarde, turno esse, em que foi registrado o maior número de ocorrências.

Para tanto, categorizamos as ocorrências segundo os registros em indisciplinas (não fazer atividades, conversar com colegas, cantar durante as aulas, conversar ao celular ou usar aparelhos eletrônicos, mascar chiclete, sair da aula sem autorização, circular na sala durante as aulas, entre outros) agressão verbal, agressão física, agressão sexual, furto, posse de armas, consumo e tráfico de drogas, danos ao patrimônio público.

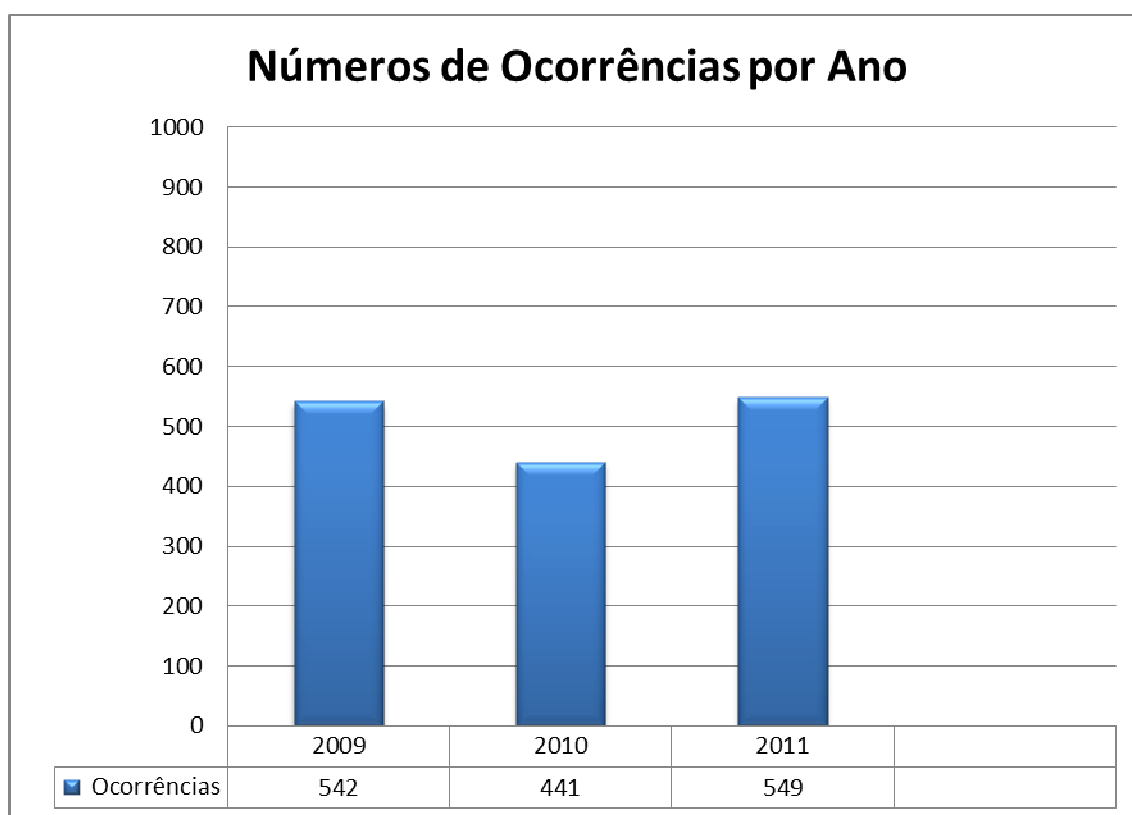
Em 2009, no universo de 11 salas de aulas, foram registradas 542 ocorrências, no entanto, em 2010, já com a presença do Professor Mediador, foram contabilizadas num universo de 14 salas, 441 ocorrências escolares. Em 2011, também no universo de 14 classes, foram registradas 549 ocorrências escolares, como podemos observar na **Tabela 1** e **Figura 6**



**Tabela 1 – Ocorrências escolares – Período vespertino**

<b>OCORRÊNCIAS ESCOLARES - EE "NOVA ALVORADA" – PERÍODO DA TARDE</b>									
ANO/SÉRIE	INDISCIPLINA	AGRESSÃO VERBAL	AGRESSÃO FÍSICA	AGRESSÃO SEXUAL	FURTO	POSSE DE ARMAS	CONSUMO E TRÁFICO DE DROGAS	DANOS AO PATRIMÔNIO PÚBLICO	TOTAL GERAL
<b>2009</b>									
5C	33	1	10						44
5D	44	6	2					1	53
5E	74	8	3					1	86
6D	61	5	4	1				2	73
6E	60	3	1						64
7D	25		3	1				2	31
7E	41	4	3	2				2	52
8D	35	3	1						39
8E	46	1	1					1	49
<b>SUBTOTAL EF</b>	<b>419</b>	<b>31</b>	<b>28</b>	<b>4</b>				<b>9</b>	<b>491</b>
1C	27	3	1						31
2C	20							1	21
<b>SUBTOTAL EM</b>	<b>47</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>				<b>1</b>	<b>56</b>
<b>TOTAL</b>	<b>466</b>	<b>33</b>	<b>23</b>	<b>4</b>				<b>10</b>	<b>542</b>
<b>2010</b>									
5C	32		2					1	35
5D	50	8	4	2					64
6C	43	3	1					1	48
6D	63	9	3				1	4	80
6E	49	3		1	1				54
7D	10	2	1						13
7E	37	3	1						41
8C	2		1						3
8D	11	4	1						16
8E	38	5	1						44
<b>SUBTOTAL EF</b>	<b>335</b>	<b>37</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>6</b>	<b>398</b>
1C	3								3
2D	26	2	1						29
2C		1							1
2D	8	2							10
<b>SUBTOTAL EM</b>	<b>37</b>	<b>5</b>	<b>1</b>						<b>43</b>
<b>TOTAL</b>	<b>372</b>	<b>42</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>6</b>	<b>441</b>
<b>2011</b>									
5C	36	3	6					1	46
5D	30	5	8						43
5E	55	7	4						66
6C	28	2	1						31
6D	56	3	4			1		1	65
6E	56	2	3						61
7C	40			2					42
7D	52	3							55
8D	35	2	3						40
8E	26	1	1						28
8F	24	2							26
<b>SUBTOTAL EF</b>	<b>438</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>2</b>		<b>1</b>		<b>2</b>	<b>503</b>
1C	18	1							19
1D	20								20
2C	7								7
<b>SUBTOTAL EM</b>	<b>45</b>	<b>1</b>							<b>46</b>
<b>TOTAL</b>	<b>483</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>2</b>		<b>1</b>		<b>2</b>	<b>549</b>

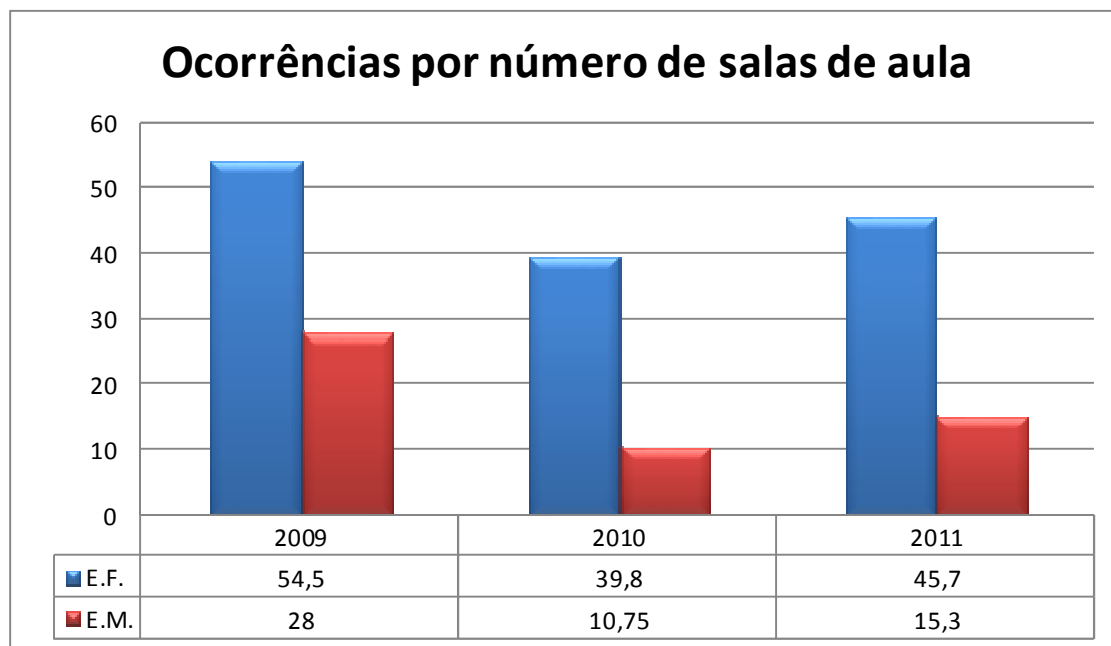
Fonte: Livro de Registro de Ocorrências da EE. Nova Alvorada

**Figura 6 – Gráfico - Ocorrências escolares – Período vespertino**

Fonte: Livro de Registro de Ocorrências EE. Nova Alvorada

Na **Figura 6**, é possível analisar que, se calculadas as médias de ocorrências pelo número de salas de aula em cada ano, veremos que em 2009 a escola registrou 49 ocorrências, em 2010, 31 ocorrências e em 2011 foram 39 ocorrências. Em relação a 2009, houve uma queda de 20% no número de ocorrências em 2011.

**Figura 7 - Gráfico – Ocorrências por número de salas de aula – Período vespertino**

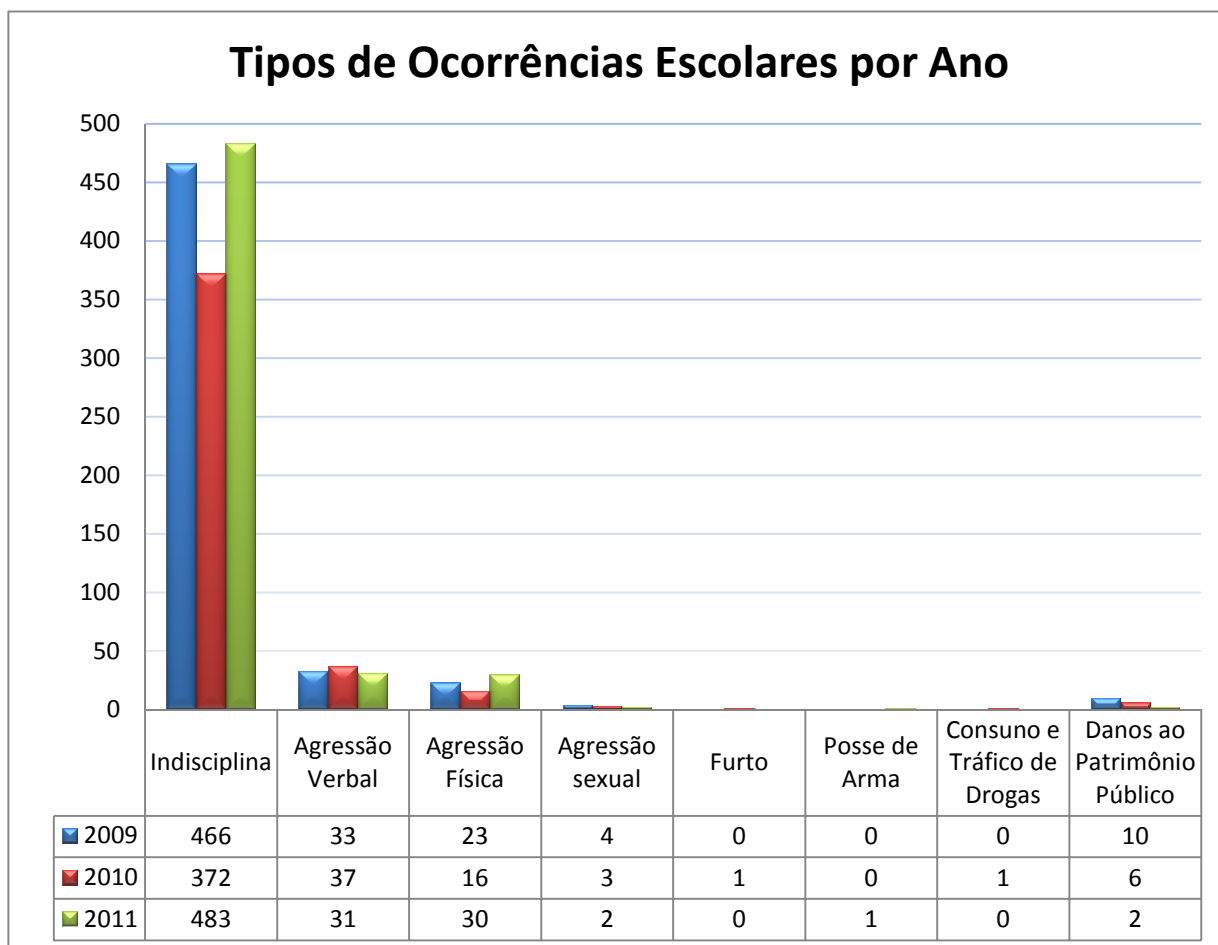


Fonte: Livro de Registro de Ocorrências EE. Nova Alvorada

A análise dos dados, de ocorrências escolares, em 2009, 2010 e 2011, **Figura 7**, também mostram que há uma média de 85% das ocorrências relacionadas à indisciplina e incivildades<sup>29</sup>, que ocorrem, especificamente, na sala de aula, envolvendo a relação professor e aluno e somente 15%, em média, estão relacionadas a agressões físicas, agressões verbais e outros.

**Figura 8 - Gráfico** – Tipos de ocorrências escolares – Período vespertino

<sup>29</sup> De acordo com Charlot (2002, p. 437) [...] a incivildade não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano e com frequência repetido – ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa.



**Fonte:** Livro de Registro de Ocorrências EE. Nova Alvorada

Além disso, a média de ocorrências disciplinares verificadas nos três anos analisados é de 39, em média, por sala no Ensino Fundamental e 23, em média, por sala no Ensino Médio. Dos outros atos categorizados como violentos no Ensino Fundamental, há seis registros, em média, por cada sala e no Ensino Médio há 2 registros, em média por sala.

De acordo com a Direção da Escola, embora se saiba da ocorrência do uso de drogas nas dependências da escola, elas estão registradas em menor número dada à falta de materialidade para registro da ocorrência.

A orientação é que esses registros sejam feitos no ROE, no entanto, eles não são feitos nesse sistema, pois de acordo com a direção não há pessoas com disponibilidade de tempo para fazê-los no sistema, sendo essa a forma mais prática de anotar as ocorrências no livro.

Destacam-se, ainda nas categorias analisadas as agressões verbais, físicas ou psicológicas e ameaças, sejam elas praticadas ou sofridas tanto por profissionais da educação como pelos alunos.

Candau, Lucinda e Nascimento (2001) dizem que tais manifestações, na visão dos profissionais da educação, podem relacionar-se à falta de “competência relacional”<sup>30</sup> do profissional da educação que atua na escola, dificultando a definição dos papéis tanto do professor como do aluno. Dessa forma, as incivildades manifestam-se sob a

Forma de um transbordamento de estratégias de gestão de conflitos, pouco eficazes – quer sejam aquelas que se referem diretamente à ideia de competência relacional, ou aquelas que enfatizam a construção precária de um papel profissional (PERALVA, 1997, p.17).

Já, do ponto de vista do aluno, atos de incivildades contra o adulto, segundo Candau, Lucinda e Nascimento (2001) estão associados à motivação como forma de protesto contra o mau professor, definido pelos alunos como aquele faltoso, fraco, que não consegue manter a disciplina e é injusto em suas decisões e avaliações escolares. “Protesta-se contra o mau exercício, pelo adulto, de sua capacidade de julgar e promover a justiça” (PERALVA, 1997, p. 18).

[...] um campo de conflitos particularmente sensível refere-se à avaliação dos resultados escolares e às notas. [...] vivido como uma agressão à personalidade individual e à capacidade do sujeito em construir uma imagem positiva de si mesmo, para si mesmo e para os outros (PERALVA, 1997, p.18-19).

Como resultado disso, segundo Candau, Lucinda e Nascimento (2001, p. 34) “são reações diversas, que vão desde estratégias defensivas, como o isolamento e a apatia, até estratégias ofensivas, como a agressão, depredação, o insulto”, as quais, de acordo com a autora, culminam na desvalorização dos padrões escolares em detrimento dos padrões da rua. Assim

Para os jovens que têm baixa-estima, que não conseguem se vincular com a escola devido aos repetidos fracassos, vandalizar a escola... é se apropriar dela e de certo modo vencê-la (CARDIA, 1997, p. 56).

Os dados apontam para um número maior de ocorrências registradas nas classes de Ensino Fundamental, ou seja, para cada ocorrência no Ensino Médio, há aproximadamente 03 registros no Ensino Fundamental, confirmando as afirmações de Peralva (1997) Candau,

---

<sup>30</sup> Peralva (1997) utiliza essa expressão para conceituar a competência do profissional da educação para “fazer-se conhecido por meio de atributos de justiça, escuta, capacidade de negociação, ser alguém com quem se possa falar”.

Lucinda e Nascimento (2001) e Cardia (1997). As transcrições abaixo mostram como são realizados os registros das ocorrências escolares.

O aluno J.E. é descompromissado, demora muito tempo para começar a fazer as atividades, pois brinca, conversa demais. Quando é chamado à atenção, ele responde e afronta a professora, desobedecendo. Com esse comportamento não dá para continuar na classe (Registro do livro de Ocorrências da Nova Alvorada, 8ª série - EF, 2010).

[...] um aluno do 1º ano do Ensino Médio estava brincando e fazendo muito barulho durante um trabalho prático, quando advertido começou a falar desaforos e colocar o dedo no meu rosto. Mandeí o indivíduo para a direção e foram tomadas as providências cabíveis (Professor A., 61 anos – EE. Nova Alvorada ).

Os registros apontam uma crise de autoridade docente e de um repensar dos conteúdos e das metodologias de ensino. Tirar o aluno da sala de aula, mandando-o para a diretoria, é uma prática recorrente nos casos de incivildades e indisciplina. Além disso, nos registros das ocorrências não se observa o discurso do aluno expondo o seu ponto de vista, comumente apresenta o discurso do professor, não abre a possibilidade de análise do fato, para melhor decidir sobre as ações adequadas à resolução do conflito.

De modo geral, ficou evidenciado nos registros escolares e nas respostas dos questionários, que há uma confusão entre o conceito de indisciplina e violência, tanto por parte dos profissionais da educação como dos alunos.

No entanto, quando se fala em indisciplina, há uma observância por parte dos respondentes, que ela está ligada à relação pedagógica e à relação interpessoal entre professor e aluno.

Nos registros escolares obtivemos exemplos de como a oralidade aparece nos discursos dos interlocutores, pois as marcas das falas são revestidas de sentidos nos enunciados que se materializam nos registros escritos.

Os alunos E. e R. estavam brigando no intervalo da escola (recreio) com agressões verbais e físicas. O R. desde a sexta-feira, relatou que estava com medo de ir embora sozinho por conta das ameaças do E. Houve uma briga que já acontecera em semanas atrás. Na verdade os dois estão se ameaçando a algum tempo, envolvendo outros colegas na briga. É preciso que isso termine nessa data, uma vez que está prejudicando a escola e a eles mesmos. A direção impôs o fim da discussão e se continuar, os responsáveis deverão acompanhá-los para darmos um fim na situação (Registro do livro de Ocorrências da Nova Alvorada, 7ª série – EF, 2011).

O excerto acima nos mostra que o cenário em que os conflitos surgem é permeado por signos que se revestem de uma carga semântica que determina em seus enunciados os

discursos presentes no contexto escolar. Para entender esse contexto social, buscamos o pensamento bakhtiniano, o qual constata a impossibilidade de se pensar o ser sem o outro, isto é, fora de suas relações sociais. Bakhtin (2006) compreende que as Ciências Humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, mas sim ao homem em sua especificidade.

Bourdieu (1998, p. 10) argumenta que “[...] as interações comunicativas são antes de tudo simbólicas dentro de determinado campo”. Nesse universo, “[...] há, muitas vezes, os que emitem opiniões, os que só respondem, os que respondem a emissões dos primeiros e emitem opiniões, os que só respondem, os que respondem às emissões dos primeiros e emitem para os segundos”.

Dessa forma, analisa que “[...] as interações entre os locutores dependem das relações dos agentes em interação na estrutura social, relações de concorrência, antagonismo, poder, autoridade. São redes de relações assumidas. É por meio da “[...] interlocução, a força da linguagem que determina as práticas como coisas que podem ou não ser feitas ou podem, ou não, ser ditas naquela situação por quem está fazendo ou dizendo”.

[...] os sujeitos se constituem como tais na medida em que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como **produto** deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas; [admitir] que interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 2002, p. 06-07 – grifo do autor)

Dentro de um contexto social, local onde os locutores são seus legítimos representantes, é que a alteridade desses falantes deve ser objeto de investigação, pois a comunicação é mediada por fatores simbólicos e arbitrários em que valores e usos são incorporados pelos agentes e a partir dos quais interpretam a si mesmos, os outros e o mundo social.

Sendo assim, não apenas os conteúdos e metodologias de ensino, mas também as variedades linguísticas presentes na oralidade do professor interferem e, de forma incisiva, a dificuldade de interação dialógica entre ele e seus alunos e entre estes e seus pares no ambiente escolar. Como agente de controle social, o professor adota variantes linguísticas

muito diferentes daquelas com as quais os alunos se identificam. Assim, as relações interativas acabam se dando numa conjuntura de dominação da língua legítima, tornando-se uma moeda de troca para sobrevivência.

Bourdieu (1998) chama-nos atenção para o mercado linguístico, no qual os preços são definidos pelos grupos de posse dessa competência linguística, cujas capacidades de produção são socialmente classificadas, configurando ao mesmo tempo a capacidade de apropriação e sua apreciação. A indisciplina associada à dificuldade de interação dialógica, invariavelmente acaba levando a “incivilidades” e “microviolências”.

Em virtude da falta de interações comunicativas, ou de uma comunicação que exprime poder ou autoritarismo, cria dificuldades aos professores para lidar com relações conflituosas com os alunos.

Um exemplo disso são os episódios que nascem da diferença de necessidades entre alunos e professores, culminando em incivilidades e violência. Normalmente, os professores encaminham os alunos para a direção, e esta se utiliza da suspensão como forma de punição ou da solicitação da intervenção da polícia militar para resolver os conflitos escolares que resultam em boletim de ocorrência junto à Delegacia de Polícia.

Dessa forma, o professor e a escola transferem a responsabilidade de mediação e de administrar questões que podem ser formativas e restaurativas, inerentes à sua função social, para a esfera policial.

Conversou o tempo todo. Chamou-me de louca, doidona, que eles querem estudar e que eu não explico. Eu respondi que eu poderia ser até louca se eles estivessem me comparando a ele. Eu posso não explicar só se for para ele que não passa de um burro, panaca. O aluno foi encaminhado à direção da escola que chamou a polícia para fazer um BO, foi feito internamente. O responsável foi convocado para comparecer ainda no mesmo dia ou no máximo na manhã do dia seguinte. Mas por hora o aluno ficará suspenso por cinco dias. (Registro de Ocorrências da Escola da Nova Alvorada, 2º EM - 2010).

O aluno L.T. estava usando o celular no corredor foi chamado atenção e o aluno desligou; pedi para o mesmo me acompanhar, eu V. e ele se recusou, insisti e se recusou, sai da sala alegando que chamaria a polícia, cheguei na sala e liguei para o 190. Após pedi para M. (agente de organização escolar/inspetora) ir buscar o nome do aluno e ele acompanhou a inspetora. Liguei para o 190 cancelando. Fica orientado, advertido e a reincidência será suspenso. Houve desacato no momento que chamei sua atenção pedindo para me acompanhar na sala da direção e o mesmo se recusou dizendo que não havia feito nada. A vice-diretora no momento me acompanhou. O aluno se recusa a assinar a advertência. (Registro de Ocorrências da Escola da Nova Alvorada, 6º EF - 2010).

Como existe o Programa de Policiamento Escolar, no cotidiano da escola, chamar a Ronda Escolar tornou-se uma estratégia corriqueira, representando um entrave à convivência,



pois a escola em sua função socializadora acaba perdendo espaço de uma boa relação interpessoal, alargando ainda mais as diferenças entre os jovens, a escola e seus professores.

Em relação à transferência de poder de intervenção nos conflitos escolares para a polícia, Fukui (1992, p. 121) argumenta que:

A ação do professor – que é capaz de lidar com seus alunos e com a clientela escolar numa relação de equidade – parece ser muito mais eficiente e produtiva do que a presença do policial. Isso nos leva a sugerir que, em vez de treinar policiais, seria desejável qualificar melhor o professor para que possa desempenhar com mais eficiência o seu papel e suas funções, delineando de maneira explícita o alcance e os limites de sua atuação dentro e fora da escola.

Da mesma forma, pode-se dizer que em relação à prática da suspensão, comumente utilizada como forma de punição, além de não educar acaba criando um conflito com as famílias, que de certa forma creditam à escola a possibilidade educativa dos filhos. Parte dos professores e a escola alegam que não têm competências para lidar com os diferentes comportamentos considerados desviantes, ou que fogem às regras socialmente estabelecidas na escola e sugere o acompanhamento de outros profissionais, como o psicólogo.

O que se observa é que nem sempre as questões ligadas à indisciplina ou incivildades do aluno, são questões ligadas à saúde, mas estão ligadas à prevalência de um clima de entendimento, de diálogo, de respeito entre as partes envolvidas, de um ambiente socializador.

No dia 08/09/2011, recebemos na escola a mãe do aluno K. que foi chamada pois o aluno ficou afastado, suspenso por quatro dias e só entraria com a presença do responsável, a mãe não concorda com a escola, diz que nós, a escola, não fazemos nada para ajudar ao mesmo tempo que fala que o filho sempre deu trabalho. Informamos que a escola é limitada, que não temos nenhum especialista em comportamento e cabe à escola orientar e trabalhar a aprendizagem e não a educação que deve vir de casa. Convidei para vir assistir aula com o filho ela não pode. Ela culpa a escola, mas informamos que é preciso garantir o direito dos outros alunos que é de aprender. K. não demonstra isto, não tem material em ordem e não dá importância à escola (Registro do livro de ocorrência da EE. Nova Alvorada – 2011).

A punição é uma prática tão internalizada na organização escolar, que quando se adota outra alternativa como forma de resolução de conflitos, é fortemente rejeitada pelos professores. O caso abaixo mostra que a atitude esperada pela professora era a transferência compulsória do aluno, que não foi realizada, causando uma reação negativa em relação ao encaminhamento dado ao episódio.

Vivenciei, aliás, toda a equipe escolar vivenciou um fato que repercutiu muito durante o ano de 2012, pois as devidas providências, no momento da atitude não mostraram seriedade nem para o aluno, nem para a família, o que culminou na invasão e ameaças físicas e verbais por parte da família, deixando tanto os alunos da classe de onde o aluno era, até os demais professores, tudo isso porque a professora, depois de um combinado com a classe, pediu que entregassem o trabalho em folhas de almoço e na sequência não deixou o aluno "colar" na prova. Tais atitudes da professora levaram o aluno a se ofender a ponto da família tumultuar a escola. (Professor Alvorada, 33 anos - EE. Nova Alvorada).

Tento em vista as análises dos registros de ocorrências, verificamos que a suspensão é a medida de punição e resolução dos conflitos mais utilizada, e muitas vezes, acaba sendo banalizada na prática cotidiana. Suspensões de dois, três dias, até uma semana são comumente aplicadas aos alunos, independente do prejuízo que isso possa causar ao processo de aprendizagem dos discentes. Ao mesmo tempo, não existe na escola um programa de acompanhamento ou de recuperação dos conteúdos que foram ministrados no período em que esteve ausente da escola.

Os alunos A. e L. estão conversando muito durante as aulas-fazendo as atividades muito devagar. Os professores de PO e H. estão reclamando. A reincidência será suspenso por 3 dias. O responsável virá amanhã (Registro do livro de Ocorrências da Nova Alvorada, 5ª série – EF, 2009 - EE. Nova Alvorada).

Os alunos M.L. e J. S. estão sendo orientados, advertidos e suspensos conforme o esperado, falam muito, são mal educados e grosseiros, não fazem as atividades, faltam com respeito, não se comportam como deveria. Os alunos estão recebendo uma oportunidade, na volta M. será suspenso por 7 dias (Registro de Ocorrências da Escola da Nova Alvorada, 8ª série- EF, 2009 - EE. Nova Alvorada).

Aquino (2004) sugere que a inclusão deve ser a resposta à exclusão. Para ele, a transgressão de regras é inerente à ação pedagógica e, nesse sentido, o autor acredita que as sanções são necessárias, entretanto, elas devem ter caráter reparatório

[...] que incluam o sujeito no jogo escolar, que não se prestem a expurgá-lo da cena pedagógica. No entanto, existe uma prática intolerável disseminada nas escolas brasileiras: mandar o aluno para fora da sala de aula. Nove entre dez professores se valem desse expediente duvidoso (AQUINO, 2004, p. 95).

Assim, é preciso compreender, num sentido mais amplo, que o excesso de punição sem que haja efetivamente a restauração dos atos praticados, seja com a proibição do acesso ao aluno durante um período de tempo determinado ou pela transferência compulsória, transferindo o problema para outra escola, expõe a criança e o

adolescente a uma situação de maior vulnerabilidade, tornando-os mais suscetíveis à prostituição, ao uso de entorpecentes e ao envolvimento em atos infratóricos.

Nos registros das ocorrências, verificamos, também, uma unilateralidade do ponto de vista do professor, tido sempre como vítima e o aluno como agressor, ou ainda, nos registros que envolvem conflitos ocorridos entre alunos, o ponto de vista está sempre na ótica do agredido, ou seja, em nenhum momento, o autor da incivilidade, indisciplina ou do ato violento é ouvido, ou solicitado a falar ou responder sobre os motivos que o levaram a praticar os atos que resultaram na sua ida à direção, nem mesmo a respeito das medidas pedagógicas tomadas pela equipe escolar para solução do problema e restauração das relações.

Quanto a isso, tanto Sposito (1998) quanto Arendt (2011) encontram uma lógica entre a violência e a quebra de diálogo, da capacidade de negociação, que se constitui matéria prima do conhecimento e da educação. Assim “violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito” (SPOSITO, 1998, p. 60).

Então, é nesse sentido que os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação devem se pautar, com vistas a fazer com que esses profissionais não só se sintam competentes para administrar situações conflituosas, como capazes de pensar estratégias para as práticas que previnam a violência escolar.

### **4.3 A relação professor, aluno e direção escolar**

As relações interpessoais no ambiente escolar, conforme demonstram os registros de ocorrências, são carregadas de conflitos, que muitas vezes surgem da relação pedagógica da sala de aula, devido às diferenças entre os interesses dos alunos e as intenções dos professores.

[...] os professores trazem a matéria preparada, imprimida, digitada, tudo bonitinho, mas os alunos não têm interesse. O professor tem conteúdo, mas os alunos não sabem aproveitar o conhecimento do professor, pois ficam usando celular, conversando ou até olhando para lua, menos prestando atenção no professor. O professor quer passar o conhecimento, mas o aluno tem que querer. (Agente de Organização Escolar G.B., 33 anos - EE. Nova Alvorada).

De modo geral, os professores acreditam que os relacionamentos interpessoais entre professores, alunos, funcionários e direção escolar são considerados bons, porém “muitas vezes não existe o diálogo entre eles” (Aluno D.G., 18 anos, Ensino Médio - EE. Nova Alvorada).

Os atos indisciplinados ligados à insubordinação, ao desinteresse e ao desacato são reconhecidos pela comunidade escolar, mas as microviolências, que muitas vezes se seguem a esses atos, por parte dos alunos ou por parte dos professores, não são consideradas enquanto violência.

Debarbieux (1998) chama atenção para as incivildades, definidas por ele como violências antissociais e antiescolares, podem ser traumáticas, sobretudo quando são banalizadas, silenciadas e não reconhecidas na comunidade escolar.

A violência por parte da escola é raramente percebida, na maioria das vezes a sua existência é negada tanto por alunos como pelos profissionais da educação, levando-nos a inferir que algumas atitudes consideradas violência simbólica, tornaram-se naturalizadas, como se fosse parte do processo do ensinar e do aprender. Nesse sentido, os conflitos no ambiente escolar, muitas vezes, estão ligados às relações sociais e às relações pedagógicas.

A sala de aula também torna-se um espaço onde é visível a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Nela ocorre uma complexa trama de relações de alianças e conflitos entre alunos e entre estes e os professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Neste cotidiano o jovem aluno vivencia a ambiguidade entre seguir as regras escolares e cumprir demandas exigidas pelos docentes, orientadas pelo “bom aluno”, e ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias (DAYRELL, 2007, p. 1121).

Em relação à violência, as respostas dos questionários apontam que os alunos têm percepção da ocorrência da violência no ambiente escolar exercida pelos profissionais da educação. Os alunos relatam a ocorrência desses atos, que chamam a atenção, pois é recorrente a fala na sala dos professores do problema da violência escolar, no entanto, alguns dos profissionais entrevistados não percebem ou reconhecem a sua existência no tocante à escola.

Perguntados sobre a ocorrência de indisciplina, os entrevistados dizem que:

Já presenciei inúmeros casos de violência dentro e fora da sala de aula. Muitas vezes por motivos sem importância que surgem do nada, mas muitos partem pra violência.

Muitas vezes as brigas surgem de piadas que a pessoa não gostou, e ela parte para a violência pelo seu ego. Geralmente fica difícil separar as brigas antes que alguém saia machucado. E o nível das agressões geralmente são altos. Por exemplo quando um aluno tentou roubar um caderno, e o dono o acertou um soco, e apertou seu pescoço até separarem a briga” ( Aluno A.S, 14 anos - EE. Nova Alvorada).

Ultimamente estou sofrendo muito chute, socos, porradas nas costas, e agora uma menina quer me bater por que ela falou que eu estava falando dela no facebook e agora ela e a prima dela quer me bater, eu estou sofrendo muito estou pensando em sair da escola e em parar de estudar.( Aluna C.R, 14 anos - EE. Nova Alvorada).

Bom, sofrer eu nunca sofri nenhum ato não, mais já presenciei alunos querendo se matar dentro da sala de aula, formação de grupos de pessoas que não são da escola (ganguê) esperando aluno sair do portão pra fora para poder cometer atos violentos! (Aluno S. 17 anos - EE. Nova Alvorada).

O que mais vejo é agressão verbal dos alunos para com o professor. Abusos físicos entre os alunos são frequentes. Destruir o patrimônio público também é frequente. Alunos chegam atrasados, bullying frequente, quase em todos os momentos, não só com os alunos. (Aluno J. 17 anos - EE. Nova Alvorada).

Tenho conhecimento de alunos ofendendo professor, agredindo fisicamente outro aluno, familiares que invadem a escola em horário de aula para atacar o professor, objetos sendo jogados para atingir ou outro aluno ou o professor, ameaças verbais contra a direção e professor. (Professor Alvorada, 33anos - EE. Nova Alvorada).

Algumas vezes, entre elas as: agressões verbais, físicas com tapas e em algumas vezes ameaças de juntarem-se a outras pessoas para realizarem o pretendido de pegar para bater. Nunca presenciei cenas de violência com o porte de qualquer tipo de arma e ameaças de morte. (Direção - N. L. - EE. Nova Alvorada).

[...] alguns, o último foi uma briga entre três alunos , onde um correu e entrou na sala da vice- diretora e os outros entraram correndo atrás e o agrediram ali mesmo .e eu no pleno exercício da minha função, na preocupação de evitar que ocorresse qualquer dano físico ou moral das pessoas envolvidas , fui a pessoa que mais sofreu com tal violência, (levando alguns socos e empurrões. ( Agente de Organização Escolar, I.C., 41 ANOS - EE. Nova Alvorada).

Várias brigas, por causa de namorados, sem motivo, por marcação de território, sempre com muita violência e muitas sobre efeitos de drogas! (Agente de Organização Escolar C. 33 anos - EE. Nova Alvorada).

As brigas e agressões entre alunos são formas de violências mais reconhecidas e verbalizadas nos relatos dos profissionais da educação como dos alunos. A violência simbólica raramente é verbalizada ou percebida pelo professor e pelo aluno. Outras formas de violências, verbalizadas pelos entrevistados são aquelas que envolvem os familiares do aluno e os profissionais da escola, ou dos familiares com os alunos que se envolveram em conflitos com seus filhos ou parentes.

De acordo com Peralva (1997, p.20)

A violência entre alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado, encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; de outro, engajamento pessoal em relações de força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente em termos de relações de força. Nos dois casos, o que está em jogo é a construção e a auto reprodução de uma cultura da violência.

Ainda segundo Peralva (1997), essa cultura só se desenvolve porque está à margem do universo dos adultos. Isso implica na fragilidade de um controle que possa ser exercido pelos adultos sobre o mundo dos jovens e assim a sua incapacidade de estabelecer na escola um modelo de ordem.

É necessário dizer também que tanto a violência explícita, como a violência simbólica exercida pelos profissionais da educação são pouco percebidas, seja por alunos como pelos professores, funcionários e direção. A prática de *bullying* é a mais citada pelos alunos, no entanto, alguns professores reconhecem que ela é praticada pelos profissionais da educação.

Considerando os profissionais da educação, a violência pode ser praticada por meio o gritos, ofensas verbais, etc., às vezes, numa tentativa de defesa própria, já que o descompromisso com a escolar por parte do aluno e da família é extremamente forte e, assim, o aluno não aceita que outro diga o que fazer, já que em casa, ninguém procede dessa forma. (Professor Alvorada, 33 anos - EE. Nova Alvorada).

Não de um modo generalizado mas imposição do nível cultural em desprezo ao do aluno, agressão verbal. (Professor E. T., 50 anos- EE. Nova Alvorada).

[...] em geral, são violências psicológicas, com o assédio moral, humilhação em frente de outras pessoas, chantagem com relação a aprovação ou reprovação. (Professor M., 55 anos - EE. Nova Alvorada).

A violência apresentada nas respostas dos questionários diz respeito àqueles conflitos que ocorrem na relação entre alunos, alguns poucos alunos mencionaram a violência praticada pelos profissionais da escola, mas, contraditoriamente, ao responderem se esses profissionais praticam violência, são categóricos em dizer que não há violência praticada pelos profissionais da educação.

No entanto, podemos perceber que essa violência exercida pela escola, e que ocorre de maneira simbólica, nem sempre é declarada pelos alunos. A sua existência é percebida por meio da queixa dos alunos sobre a relação desigual entre professores e alunos no ambiente escolar.

Já presenciei atos de *bullying* de professores contra alunos. O desrespeito de normas escolares por parte de professores, eu mesmo já presenciei professores atendendo celular na sala de aula, alguns professores vem com roupa curta que chama a atenção dos alunos... eu já presenciei uma professora de biologia chamando um aluno de parasita por causa que ele estava copiando a atividade de um outro colega. (Aluno M.S. 17 anos).

A escola sempre conversa com os alunos que fizeram o ato. E dá advertência. Nunca procuram saber o que aluno fez, não importa se foi bom ou ruim. A punição sempre

acontece da mesma forma. As pessoas que cuidam disso são parecem ser muito abertas para ouvir a opinião dos alunos. Talvez a lei do mais forte seja dominante nesse ambiente. (Aluno J. 17 anos - EE. Nova Alvorada).

Eles não praticam violência com os alunos, eu só acho que os diretores acreditam mais nos professores, eles tem que acreditar também no aluno, os alunos podem estar certos em alguns casos. (Aluna M. G, 14 anos - EE. Nova Alvorada).

A direção escolar impõe muitas regras, algumas até são Leis, Professores e funcionários não praticam nenhuma violência ou desrespeito com aluno, mais em troca não recebem o mesmo respeito dos alunos. (Aluno D.G., 18 anos - EE. Nova Alvorada).

No cotidiano escolar, a relação administrativa e pedagógica é exercida por pessoas que ocupam cargos e há uma relação hierarquizada, de subordinação, que não significa necessariamente subserviência. Entretanto, havendo algum questionamento, às vezes isso é entendido como insubordinação e, nesse caso, insubordinação é sempre punida com advertência verbal ou suspensões. Práticas recorrentes no dia a dia, e que em muitos casos, a família é chamada para validar as atitudes tomadas pelos profissionais da escola.

Sobre essa relação de hierarquia, um dos professores argumenta ser necessária a humanização das relações no ambiente escolar e tem compreensão do papel a ser desempenhado por cada seguimento que compõe o universo escolar. Segundo ele:

Deve haver sempre um respeito à hierarquia escolar, cada qual desempenhando sua função, no entanto a humanização é necessária, o contato com as particularidades também ajudam a entender como os conflitos acontecem e quais soluções são mais eficientes (Professor M., 55- EE. Nova Alvorada).

Dayrell (2007, p. 1120) analisa que no dia-a-dia a escola vai se tornando um “espaço complexo de interações” em que são “definidas identidades e estilos”, definindo os diferentes grupos, mas que nem sempre são os mesmos grupos que esses mesmos jovens vivenciam fora da escola. Para ele, a escola se constitui num “espaço aberto à vida não escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal”, sendo assim é “entorno dessa sociabilidade juvenil em que, muitas vezes, a escola e seu espaço físico serão apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos”. Este fenômeno de certa forma não é compreendido pelos profissionais da escola.

#### 4.4 A intervenção do PMEC no cotidiano escolar e minimização da violência

Na "Nova Alvorada" há duas Professoras Mediadoras, Categoria F, reprovadas no processo seletivo. Ambas informaram que escolheram trabalhar como Professor Mediador Escolar e Comunitário porque se encontravam com horas de permanência em escolas localizadas em municípios distantes de Andradina, local de moradia de ambas.

Elas são licenciadas em Geografia e História, e nenhuma delas possui cursos de pós-graduação. As duas PMECs contam apenas com o curso de Mediação Escolar e Comunitária (72 horas) para exercer a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário.

Na Unidade Escolar, há uma sala para Direção, para a Coordenação Pedagógica, para a Vice-direção e uma pequena sala para os Agentes de Organização Escolar, que atuam como inspetores de alunos. As Professoras Mediadoras fazem o atendimento aos alunos no pátio, em bancos ou nas mesas do refeitório. Elas relatam que:

Quando atendemos usamos a sala da vice-direção, ou muitas vezes, encontramos um cantinho no pátio, onde ninguém atrapalhe ao atendimento. (PMEC F., 44 - EE. Nova Alvorada).

Realizamos o atendimento, nos bancos, embaixo das árvores, em salas vazias, sala de coordenação. (PMEC C., 42 anos - EE. Nova Alvorada).

Os relatos que descrevem os locais de atendimento aos alunos feitos pelas PMECs, permitem-nos concluir que ainda não é dada importância necessária às práticas dialógicas que visam melhorar as relações na escola.

Paiva (1992, p. 91) diz que, sem a comunicação linguística,

a tendência é uma comunicação muda, em que a ação fala por si e se apoia sobre a identificação com figuras que predominantemente atuam ao invés de fazerem uso da palavra.[...] a ação da escola no sentido de ampliar e firmar padrões de comunicação verbal precisa ser muito massiva e para poder contra-restar o peso de um ambiente em que eles não são dominantes.

No entanto, essa prática de circular pelos ambientes da escola e principalmente do pátio, favorece com que esses profissionais fiquem abertos à aproximação dos alunos, tornando-os suscetíveis ao diálogo e ao estabelecimento de relações de confiança.

Uma das mediadoras relata que foi durante uma das circuladas pelo pátio que iniciou o contato dialógico com uma aluna e passaram a estabelecer uma comunicação por meio das redes sociais estabelecendo entre si uma relação de confiança. Durante os diálogos, a aluna



conseguiu expor que há anos vinha sendo molestada pelo padrasto. Imediatamente a Professora Mediadora buscou apoio da rede de proteção social, acionando a equipe de assistentes sociais, psicólogas e advogadas do CREAS garantindo atendimento necessário à proteção e tratamento dos traumas vividos pela adolescente.

Perguntada sobre a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário, a equipe Direção informou que eles atuam em trabalhos preventivos por meio de diálogos e da mediação de conflitos entre alunos. Dessa forma, segundo eles, as Professoras Mediadoras promovem atividades como

Reuniões com o aluno, a família e conselheiros de Conselho Tutelar, projetos de Prevenção com a ajuda de especialistas nos vários assuntos relacionados a saúde, narcotóxicos, etc. Além do trabalho de rotina de atendimento aos alunos que apresentam necessidade maiores. (Direção N L, 47 anos - EE. Nova Alvorada).

Chrispino e Chrispino (2002) afirmam que a introdução de práticas de mediação é uma alternativa na escola, já que nesta instituição não há uma cultura de comunicação eficaz como alunos, principalmente os diferentes.

Um dos agentes de organização escolar demonstra que o trabalho feito pelo Professor Mediador é mal interpretado pelos profissionais da escola, afirmando que a função do PMEC

É tentar resolver os problemas dos alunos através da conversa, mas que nem sempre é bem visto, tendo a visão de muitos como "bate papo" ou amiguinho de aluno. É preciso antes mudar a opinião dos profissionais. (Agente de Organização Escolar C, 33 anos - EE. Nova Alvorada).

Percebe-se que há certo ceticismo por parte dos profissionais da escola quanto às práticas de mediação. Para eles, a conversa, o diálogo significam “passar a mão na cabeça do aluno”. Contrapondo essa visão, Heredia<sup>31</sup> (1998, apud CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 57) diz que o uso das técnicas de mediação de conflitos pode melhorar a qualidade das relações entre os atores escolares e melhorar o “clima escolar”.

Os alunos reconhecem que a função do professor mediador está ligada à resolução de conflitos, pois, de modo geral, os alunos apontam que o professor mediador faz aconselhamentos, quando há ocorrência de conflitos entre alunos.

---

<sup>31</sup> HEREDIA, Ramón A. S. de. “Enfoque global de la escuela como marco de aplicacioa de los programas de resolución de conflictos”. In: BRADONI, Florencia (compiladora). *Mediación Escolar*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

Acho que é aconselhar e às vezes até acalmar os alunos em momentos em alguns momentos. É um papel muito importante para os alunos. Também tem papel de orientá-los quando presenciarem algum tipo de indisciplina ou desrespeito, ou dependendo da gravidade, até encaminhar o aluno a direção. (Aluno A.S., 14 anos - EE. Nova Alvorada).

Eles buscam aconselhar os alunos da melhor maneira possível, tentando aliviar-los dos problemas e buscando também mostrar o melhor caminho para a solução. Eles chamam o aluno de canto e se sentam com ele a sós, para que ele possa desabafar e se abrir, eles ouvem atentamente, logo após toda a conversa do aluno, eles dizem a melhor coisa a fazer, para que o aluno não se prejudique e ainda tentam acompanhá-los até a resolução completa do problema. (Aluna I.L., 16 anos - EE. Nova Alvorada).

Com muito diálogo, tentando compreender as ambas as partes, com muita calma e paciência, para chegarem a uma solução. (Aluna M.M., 14 anos - EE. Nova Alvorada).

Os professores também entendem que o papel do Professor Mediador é a promoção de resolução de conflitos por meio do diálogo, fazer trabalhos de prevenção à violência e às drogas. Reconhecem que isso é realizado na escola, mas dizem que esse trabalho é muito tímido, alguns comparam a sua atuação a do agente de organização escolar, ou seja, de inspetor de alunos. A atuação desejada pelos profissionais da educação comumente estão relacionadas à práticas mais punitivas em resposta a uma atuação mais tímida.

Ele entra em consenso com a escola, fazendo assim trabalhos para que os alunos tenham conscientização dos perigos sobre a violência na sociedade. (Professora C. L. 20 anos - EE. Nova Alvorada).

Palestras com familiares e alunos; palestras com médicos e psicólogos parceria com Conselho Tutelar. (Professora V.D., 45 anos - EE. Nova Alvorada).

Em minha escola o P. mediador tem atuado como inspetor de alunos (dá recados, observa se os alunos estão uniformizados. quando há atividades, estas ocorrem sempre em parceria, o próprio mediador não as realiza. (Professora L. L., 41 - EE. Nova Alvorada).

É uma atuação bastante modesta, e discreta. Não tenho conhecimento das ações; o que sabemos é que há visitas e conversas com os familiares, geralmente nos finais de semana. (Professor M., 55 anos - EE. Nova Alvorada).

Além disso, os PMECs fazem pequenas palestras ao corpo discente, passam vídeos sobre assuntos relativos à convivência, drogas, gravidez precoce, promovem palestras com profissionais da saúde e do Conselho Tutelar. Também solicitam a presença da Ronda Escolar, do Conselho Tutelar e encaminham alunos para a Direção, quando não conseguem resolver o problema.

Sobre a atuação de uma PMEC uma aluna, diz:

No ano retrasado, ela me ajudou na hora que eu mais precisava, quando estava triste sem ninguém, falava comigo e me encaminhou para o psiquiatra, faz um ano que estou tomando remédio e indo na Psicóloga e no Psiquiatra, isso me ajudou muito e agora me sinto muito melhor graças a F. por ter me ajudado e me orientado (Aluna, MSC, 16, Ensino Médio, EE. Nova Alvorada, 2012).

Em relação aos procedimentos utilizados para a resolução de conflitos, percebe-se que os alunos têm mais clareza se comparadas às respostas dos profissionais da educação. Uma das pessoas da equipe de direção disse desconhecer esses procedimentos. Os professores associam o trabalho a conversas realizadas com os alunos e com os pais. No entanto, em nenhuma das respostas foi mencionada a realização de círculos restaurativos ou as técnicas de mediação de conflitos. O que deixa claro que as práticas realizadas pelos professores mediadores para resolução de conflitos incidem sobre o uso do aconselhamento. Sobre o trabalho de resolução de conflitos é relatado o que ocorre:

Solicitação dos pais ou responsáveis pelos alunos e caso necessário a presença do conselho tutelar ou da polícia militar nos caso mais graves. (Professor A. 61 anos - EE. Nova Alvorada).

Conversando com o aluno, com os pais e se necessário com autoridades. (Professora E.T. 50 anos - EE. Nova Alvorada).

O professor mediador conversa muito com os alunos envolvidos no conflito. (Agente de Organização Escolar G. M., 33 anos - EE. Nova Alvorada).

Ele geralmente faz anotações sobre o aluno, o orienta, e explica as atitudes corretas que deviam ser tomadas por ele. Em alguns casos, chega a encaminhar o aluno para a direção, mas não é sempre que isso acontece. (Aluno A.S., 14 anos - EE. Nova Alvorada).

Uma das Professoras mediadoras relata que, quando há casos de indisciplina, procura sempre:

[...] saber sobre a vida da criança ou do adolescente em família, se tem algum problema familiar, problema de saúde, algum trauma e assim por diante, para chegar a um bom senso pois se o aluno não teve nenhum problema pela sua vida que possa refletir na sua aprendizagem a sim, podemos dizer aos responsáveis que o aluno não está se comportando dentro dos padrões adequados ao aprendizado e educação que é a essência de cada um para um futuro merecedor a cada cidadão. (PMEC F, 44 anos - EE. Nova Alvorada).

Outra professora mediadora dá ênfase ao conhecimento e à compreensão das normas de conduta e, para isso, segundo ela, faz a “conscientização de que as normas de convivência são extremamente necessárias, observando sempre suas atitudes com os colegas e professores. Envolvê-lo em grupos de colegas interessados em melhorar seu comportamento e aprendizagem”. (PMEC, C, 42 anos - EE. Nova Alvorada).

Os registros de atendimentos realizados pelos PMECs não são diferentes dos registros feitos na vice-direção, nos quais são descritas as ocorrências. Quanto à prática de mediação de conflitos, não existem registros da realização das técnicas de mediação de conflitos ou círculos restaurativos. No entanto, ambas as mediadoras afirmam realizar práticas de mediação de conflitos com mais frequência do que os círculos restaurativos, que muitas vezes requerem o envolvimento de mais pessoas e maior tempo. Em relação à resolução de conflitos dizem que:

Além do diálogo, trabalhamos também com teatro (*bullying*, preconceito, drogas, e outros); lendo e aprendendo (sala de leitura) leitura, criando poemas, poesias e participando de projetos que estimulam os alunos a refletirem sobre determinados assuntos; dinâmicas em aulas vagas para os alunos se inter-relacionar, tendo respeito e respeitando outras, [...], etc. (PMEC F, 44anos - EE. Nova Alvorada).

Uma das competências exigidas de um mediador de conflitos é a imparcialidade diante dos diferentes conflitos. Nos registros realizados pelos PMECs, observamos algumas posições parciais, fator que pode ser prejudicial para a efetivação do trabalho de restauração. Além de que, como mediador, não deveria ter colocado a professora frente a frente com aqueles que vieram tirar satisfações na escola, pois segundo o fragmento do registro da ocorrência abaixo, fica claro o risco que a professora correu em ser agredida fisicamente pela mãe e o avô do aluno. Deveria, ter ouvido os demais alunos, as partes envolvidas, colocado o acontecido para os familiares, contrapondo a versão dita pelo aluno.

Neste dia a mãe S. e o avô do K. vieram no período da tarde conversar na Direção sobre a professora C. M., que em sua aula no período da manhã, teve uma desavença com o aluno. No entanto, o avô muito grosso e sem educação partiu para cima da professora para bater e a mãe S. junto. Tivemos que separar, segurar a mãe e o avô. A professora não reagiu, ficou quieta, sem reação, no meio de tantos desaforos. Muito chato estas cenas, pois, o aluno não era santo e a professora, segundo outros alunos, não havia dito a ele o que ele disse que a professora disse!!!! (Caderno de Registro da PME F, 44 anos - EE. Nova Alvorada).

Há situações em que o próprio professor mediador se envolve no conflito e recorre à Direção, à Ronda Escolar ou ao Conselho Tutelar para resolvê-los. O que denota que o próprio mediador não consegue lidar com alguns problemas, ou mediar a situação.

Na hora do intervalo a mediadora C. compareceu na direção comunicando que o aluno K.L.R. P. deu um tapa na sua cabeça, chegando a estralar na sua orelha. Ele, o

aluno, nega, alegando que apenas passou a mão em sua cabeça, brincando. A mediadora afirma que foi mal intencionado. O K. não está respeitando as normas da escola, como foi relatado no dia 02/08/2012- atrapalhando as aulas. (Livro de registro de ocorrências, 2011 - EE. Nova Alvorada).

Os alunos fazem relatos de que assuntos relacionados à prevenção ao uso de drogas, à gravidez precoce, às doenças sexualmente transmissíveis, à violência, à discriminação e ao preconceito são discutidos na escola, pois fazem parte do currículo formal do caderno de apoio aos professores e alunos. No entanto, os alunos percebem que o assunto só é abordado para cumprir o currículo formal, e que deveria ser aprofundado.

A parte da violência foi trabalhada em forma de um artigo de opinião na aula de português, com base em um texto dado pela professora. E direitos humanos, foi um dos principais temas este ano em geografia. E em história, também foi discutido sobre como, quando e por que foram criados. (Aluno A. S. 14 anos - EE. Nova Alvorada).

Sim, a respeito das drogas e violência escolar, a respeito das drogas houve algumas palestras e alguns professores abordaram o assunto na sala de aula falando dos riscos que elas causam a saúde e de como são de fácil acesso [...] a respeito da violência escolar quase nunca é abordado esse assunto na escola ou na sala de aula só é abordado quando um aluno sofre um tipo de violência. (Aluno M.S., 17 anos - EE. Nova Alvorada).

Sim, desde o início do ensino fundamental esses temas vem sendo abordados com frequência pelos professores, todos os anos, porém de uma forma branda, no meu ponto de vista. Esse assunto poderia ser abordado de uma forma mais intuitiva, com palestras educacionais, etc. No meu ver, o assunto é levado apenas como parte do currículo e não como uma coisa que vai ser levado para uma vida inteira, e precisa ser absorvida pelos alunos. (Aluno J. 17 anos - EE. Nova Alvorada).

Os alunos alegam que a indisciplina e violência na escola são determinadas pela má formação no ambiente familiar e pelo desinteresse aos assuntos da escola. Por isso, a razão desses entraves é atribuída à falta de vontade de estudar.

Quanto a isso, Macedo (2010) diz que na dimensão cognitiva, o jovem, para aprender, faz combinações de variadas maneiras e isso depende muito do contexto escolar desde o corpo docente, os recursos didáticos e conteúdos a serem ensinados. Sendo assim,

Um professor “cansativo”, mal preparado, inseguro, autoritário pode não se relacionar bem com um aluno “inteligente”, esperto e criativo. Uma escola fraca, com gestores permissivos, ausentes, “burocráticos” desgosta ou decepciona um aluno que tem consciência do valor de uma boa escola para seus projetos de formação pessoal e profissional. Esse aluno pode se tornar, então, irreverente, desinteressado, gozador e indisciplinado (MACEDO, 2010, p. 72).

De igual maneira, os professores alegam que os atos de indisciplina e violência se devem à falta de estrutura familiar, ao abandono intelectual, à ausência de limites, à ausência do comprometimento da família, devido às condições socioeconômicas dos jovens, e em alguns casos, à própria violência vivenciada pela criança, ou jovem, na sua comunidade ou no ambiente familiar. Os Agentes de Organização Escolar, assim como a Direção, também argumentam que o problema da indisciplina é decorrente de fatores externos à escola.

Em nenhuma das respostas houve menção de possíveis causas internas que possam motivar a indisciplina e violência escolar.

Em relação às dificuldades encontradas pelo professor mediador no seu trabalho cotidiano, são apontados os fatos de não terem um lugar adequado para resolução de conflitos, as dificuldades encontradas para divisão de responsabilidades com as famílias e a falta de planejamento com a equipe gestora e valorização e reconhecimento do trabalho pela direção da escola.

Sobre a diferença entre o trabalho do Professor Mediador Escolar e Comunitário e do Agente de Organização Escolar é relatado que:

O professor mediador tem um olhar socioeducativo, ele acolhe as pessoas. tem o compromisso de ter uma solução pacífica, na resolução dos conflitos. O professor mediador eleva a autoestima, ajuda as pessoas a elevar-se para melhor. É o elo entre comunidade externa e interna, de forma construtiva faz a intervenção, é o intermediário entre os conflitos. (PMEC F, 44 anos - EE. Nova Alvorada).

Agente de Organização Escolar cuida do andamento das aulas, pra que não falte professor, na revista de uniforme, manter a ordem nos corredores e pátio, distribuição de material didático, entrega do controle de frequência, marcar falta dos professores, auxílio aos alunos, etc. O Professor Mediador tentar chegar a raiz do problema do indisciplinado e algumas vezes auxilia na sala de aula. (Agente de Organização Escolar C., 33 anos - EE. Nova Alvorada).

O professor mediador tem mais a participação de mediador conflitos, conversar com pais, alunos, professor, agora o agente escolar, ele atende aluno e o professor nas necessidades, pois não tem como ficar horas conversando com pais de alunos, por exemplo, tem outros afazeres como, entregar material a aluno, ligar ventilador e outras coisas, o agente observar, inspeciona o comportamento do aluno e o professor mediador como posso dizer resolve o conflito. (Agente de Organização Escolar G.M., 33 anos - EE. Nova Alvorada).

Embora haja uma clareza desses profissionais com relação à diferença de papéis a serem exercidos por ambos no cotidiano escolar, eles se confundem no cotidiano em que muitas vezes o professor mediador acaba fazendo o papel do inspetor.

Na hora do intervalo K cortou a fila dos menores e disse que não tinha ninguém para tirá-lo da fila e que não ia dar nada não. Na fala do aluno. A mediadora C., foi orientá-lo chegando próximo dele e pegou pelo braço e ele foi arrogante e sem

educação, falando que se ela relasse nele iria empurrá-lo [...]. Suspenso por três dias por ser grave desacato a uma ordem do funcionário público. (Registro do livro de Ocorrências da Nova Alvorada, 2011).

No entanto, este profissional inserido no contexto escolar, atua como elemento de ligação com a rede de proteção social, não só quando traz para dentro da escola as outras instituições e os profissionais que fazem parte dessa rede, como quando vai ao seu encontro dividindo responsabilidades e compartilhando ações e conhecimentos necessários à proteção da comunidade escolar e atendimento aos alunos em suas necessidades.

De acordo com Ceccon et. al. (2009), quando as escolas são capazes de administrar os conflitos por meio do fortalecimento do diálogo e aprendizagem, abrem-se à possibilidade de interação com questões sócio-econômicas, político-organizacionais e culturais que estão no cerne das manifestações violentas na escola.

Dentre as ações promovidas pelos professores mediadores para possibilitar essa interação, está a articulação com os elementos das instituições que fazem parte da rede de proteção social, como assistentes sociais, psicólogos, do CREAS, CRAS, representantes da Saúde como o Saúde Mental, CAPS, Polícia Civil e Militar dirigida pela equipe da vara da infância local juntamente com o Juiz e Promotor da Vara da Infância.

Uma reunião no final da tarde da última segunda-feira (1º), em Andradina, discutiu a violência nas escolas da cidade. O evento foi realizado na Câmara Municipal de Vereadores e foi presidido pelo juiz da Vara da Infância e Juventude, Tiago Lopes. A discussão agora será levada para pais, professores que estarão reunidos no dia 10, no salão do júri (fórum). Outros temas serão abordados na oportunidade, entre eles: drogas, evasão e indisciplina. A reunião da segunda-feira deu subsídio para que o juizado da Infância e Juventude monte propostas às discussões sobre as demandas sociais que interferem diretamente na escola. O evento irá reunir membros da Diretoria Regional de Ensino Andradina/Região, Secretária Municipal de Políticas Sobre Drogas, com a participação de coordenações vinculadas ao tema (NOGUEIRA, 2013).

Durante essas reuniões foram mapeados os alunos e suas necessidades, a partir de relatórios previamente elaborados pelos PMECs. Nessas reuniões, cada representante da rede de proteção apresentou ao grupo a sua área de atuação. Os pais ou responsáveis foram chamados a compartilhar suas principais dificuldades junto aos alunos.

Procura-se por meio do envolvimento da rede, atuando conjuntamente para além da prevenção da violência escolar, promover o envolvimento, o compartilhamento de responsabilidades, o fortalecimento das ações e o empoderamento de todos os participantes engajados na solução para o problema da violência na escola.

Assim, levando-se em consideração a realidade de cada criança e adolescente foram encaminhadas ações visando o atendimento, a proteção integral bem como a redução das áreas de risco da escola e seu entorno ou mesmo no bairro onde os alunos residem.

Ceccon et. al. (2009, p. 55) diz que há seis motivações internas para que a violência seja manifestada na escola, são elas:

Dificuldade de criar vínculos e fortalecer sentimentos de conexão e pertencimento. Desconhecimento, por parte dos educadores, funcionários, alunos, familiares, dos fatores externos e internos que contribuem para rupturas do equilíbrio (violências) na escola. (ou: conhecimento teórico desses fatores, mas sem aplica-lo na prática.). Falta de normas de convivência que tenham sido coletivamente definidas e acordadas, o que favoreceria relacionamentos amigáveis entre todos. Desconhecimento ou domínio insuficiente de competências e habilidades necessárias para dialogar e comunicar-se de forma transparente, o que permitiria administrar conflitos de forma produtiva. Falta ou insuficiência de canais que permitam e estimulem a participação. Abordagem curricular descontextualizada e fragmentada, com matérias que não fazem sentido para os alunos.

Uma ação em rede, que visa criar vínculos e fortalecer sentimentos de conexão e pertencimento na comunidade escolar, de acordo com a Direção da Escola, é o acompanhamento da presença dos alunos, feito pelas professoras mediadoras, por meio da análise dos registros de frequência, atualizada, em uma planilha, por cada professor durante a aula. Ao final do período de aula, é possível averiguar quais alunos estiveram ausentes ou cabularam aula.

Quando os alunos cabulam aulas ou faltam consecutivamente, a família é comunicada via telefone pelo PMEC, que procura, não só manter a família informada como no caso de ausências recorrentes à aula como também saber os motivos pelos quais o aluno deixou de comparecer à escola. Em casos em que a família não consegue ser contatada via telefone, o PMEC dirige-se à casa dos alunos, em horários em que há maior probabilidade de encontrar os responsáveis. Durante essas visitas, orientam os pais, não só quanto às medidas para compensação das ausências, mas de busca de ajuda às várias instituições da rede, dependendo do problema apresentado pelo estudante.

As visitas realizadas às famílias também têm objetivo de conhecer de perto a realidade dos alunos, saber em quais condições vivem, a organização familiar, as condições de moradia e sobrevivência.

Ainda, segundo a direção, as mediadoras são responsáveis por acompanharem os alunos durante o recreio, promovendo atividades com jogos como o ping-pong, a dama o xadrez, a organização do som juntamente com o Grêmio, atendendo também os alunos



durante a distribuição da merenda. Neste espaço, os alunos se aproximam das professoras mediadoras e aproveitam para conversar, contar suas dificuldades, suas angústias e problemas do cotidiano.

Também é no recreio que os pontos de vulnerabilidade internos da escola são mapeados: áreas pouco iluminadas, de pouca visibilidade, locais onde os alunos podem se esconder para fazer uso de drogas, ou praticar atos sexuais, movimentação diferente e anormal tanto nos banheiros masculinos e femininos.

Diante das necessidades dos alunos, as PMECs realizam os contatos com a rede, para desencadear o atendimento compartilhado aos alunos.

Na escola, as mediadoras acompanham as adolescentes grávidas ou que já iniciaram a vida sexual ao CRAS, onde são atendidas e orientadas por psicólogas, assistentes sociais e enfermeiras. Mesmo os alunos que vivem em situação de risco também são atendidos por essa instituição. Esses alunos são mapeados pelas PMECs que entram em contato com as assistentes sociais, e assim iniciam o trabalho junto ao aluno e a família.

No plano de trabalho das PMECs é mencionada uma ação em parceria com o Conselho Tutelar que realiza, por meio de seus membros, palestras envolvendo a participação dos pais juntamente com os alunos, realizadas em cada classe em um cronograma já estabelecido. O objetivo dessas palestras é orientar os pais quanto aos fatores de proteção, vulnerabilidade, bem como os direitos e deveres de pais e alunos.

No plano também é mencionada a parceria com o Corpo de Bombeiros local que realiza treinamentos de primeiros socorros e procedimentos de segurança durante incêndios.

Na ausência de um professor substituto para o professor titular que falta às aulas, os PMECs relatam que utilizam esse espaço para desenvolver dinâmicas de grupos, oficinas e projeção de filmes ou documentários curtos abordando temas afetos a prevenção, proteção juvenil e a não violência.

Para garantir atendimento aos pais e familiares, que não podem comparecer à escola durante o dia, as professoras mediadoras, informam que ficam disponíveis em horários específicos no período noturno para fazer o atendimento dos responsáveis pelos alunos. Neste período convocam pais para reuniões individuais em que são informados sobre mudança de comportamento do estudante, conversam sobre seu desempenho na escola, ou eventuais problemas pelos quais o aluno está enfrentando no ambiente escolar, buscando soluções compartilhadas com as famílias.

Para Ceccon et. al. (2009), a segurança na escola é determinada por um equilíbrio, que gera um clima de segurança, necessário à aprendizagem, que prevalece mesmo diante da

instabilidade na medida em que os alunos e demais membros da comunidade escolar são atendidos em suas necessidades básicas.

Ao buscar o atendimento do aluno em suas necessidades, sejam elas de assistência psicológica, material, de saúde ou mesmo cultural e lazer, junto à rede especializada para isso, a escola não só se fortalece junto à comunidade escolar reforçando a ideia de inclusão contrapondo à de exclusão, como abre a possibilidade de atuar naquilo que lhe é específico, a tarefa de ensinar com equidade e qualidade.

## CONCLUSÃO

**Escola é**  
 ... o lugar que se faz amigos.  
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
 Programas, horários, conceitos...  
 Escola é, sobretudo, gente  
 Gente que trabalha, que estuda  
 Que alegre, se conhece, se estima.  
 O Diretor é gente,  
 O coordenador é gente,  
 O professor é gente,  
 O aluno é gente,  
 Cada funcionário é gente.  
 E a escola será cada vez melhor  
 Na medida em que cada um se comporte  
 Como colega, amigo, irmão.  
 Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados"  
 Nada de conviver com as pessoas e depois,  
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.  
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
 É também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem,  
 É conviver, é se "amarrar nela"!  
 Ora é lógico...  
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,  
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

**Autor desconhecido<sup>32</sup>**

Escola é local privilegiado para o estabelecimento de relações construídas a partir de vínculos permeados por conflitos, sejam eles de interesses, sentimentos e intenções que se divergem.

Partimos da premissa de que isso não é algo ruim, negativo, muito pelo contrário, é bom e necessário. O conflito é meio pelo qual todo indivíduo aprende, cresce e se desenvolve, assim como as relações que nele se configuram.

No entanto, a experiência prática evidencia uma rejeição ao conflito, que é encarado como algo maléfico na construção das relações. Divergências são sufocadas pelo silêncio, pela punição, pela exclusão, pela banalização, ou ainda pelo desconhecimento de que eu só me estabeleço e me construo na relação com o outro que me completa.

---

<sup>32</sup> O texto "A escola", atribuído a Paulo Freire é de autor desconhecido. Segundo o Instituto Paulo Freire, o educador leu esse texto em público e, a partir daí, a informação equivocada começou a se espalhar. Disponível em:

<http://oglobo.globo.com/educacao/correcao-texto-escola-atribuido-paulo-freire-de-autor-desconhecido-3180500>

Para evitar o conflito, nega-se a participação, a potencialização dos espaços democráticos, impõem-se regras, pensa-se pelo outro no intuito de encurtar caminho, na busca de atalhos muitas vezes traiçoeiros.

Na prática o que vemos é a negação da escola como espaço de gente, da juventude, do protagonismo, de intenções que superem o individualismo e o isolamento, que legitimem o empoeiramento pelo consenso. Essa negação abre caminho para que as relações baseadas na violência se instalem em seu cotidiano.

Segundo Arendt (2011, p. 73), a violência nasce de onde o poder está se esvaindo, e que ambos “são opostos, onde um domina absolutamente, o outro está ausente”.

Nessa perspectiva, tanto Arendt (2011) como Sposito (1998) afirmam que a ausência de diálogo, da capacidade de negociação, constitui em um dos principais mecanismos prejudiciais à ação educativa e possibilita a geração da violência na escola.

Para além da violência espetacular veiculada pela mídia que, como afirmam Candau, Lucinda e Nascimento (2001, p. 45), desmoraliza o magistério e a escola, “afetando significativamente os vínculos entre educação e sociedade”; comungamos com o pensamento de que a violência na escola não pode ser negada.

Todavia, prioritariamente é necessário ressaltar que a violência é um fenômeno sociológico que perpassa, penetra e se aloja na escola, enquanto instituição social, influenciando as relações no seu interior, produzindo a exclusão e gerando uma variação com características próprias.

A violência à escola e na escola é ao mesmo tempo reflexo e mecanismo de exclusão, na medida em que há prevalência de práticas de homogeneização, negação da diversidade. Embora as leis de democratização do acesso tenham permitido que diferentes estamentos sociais pudessem adentrar nesse espaço, nele não conseguem permanecer, devido, principalmente por falta de vínculo, identidade e pertencimento.

Debarbieux (2001), Sposito (2001), Charlot (2002) Abramovay e Rua (2004) concordam que casos de violência considerados graves, ocorridos no interior da escola e em seu entorno, ainda são quantitativamente pequenos. A escola é marcada cotidianamente por eventos de pequena delinquência: insultos, furtos, depredações e violências médias denominadas por esses estudiosos de incivilidades ou microviolências.

A análise dos registros de ocorrências da escola em estudo consolida esse dado, pois nos apontaram que um número significativo de ocorrências dizem respeito à indisciplina da sala de aula e na relação professor e alunos.

De acordo com Debarbieux (1998, apud ARAÚJO, 2004), a violência está associada à incivilidade, determinada pela desorganização da ordem, pelo caos gerado pela imposição cega de preceitos que não conduzem à reflexão, pela perda de sentido e de compreensão dos fatos e da realidade. Sobre a incivilidade na escola, o autor ressalta que a desorganização do mundo da escola reflete a crise de sentidos pelo qual passa essa instituição.

Sposito (1998) aprofunda essa tese afirmando que a existência de uma correlação entre atos de indisciplina e violência permitem alterações expressivas de significados correntes sobre o conjunto de ações escolares. Dessa forma, atos anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões de alunos às regras disciplinares, até então tolerados por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, são hoje identificados e tratados como violentos.

A análise dos registros de ocorrências escolares da EE. "Nova Alvorada" permitiu-nos confirmar essas afirmações, na medida em que há uma dificuldade dos atores escolares em definir e conceituar os atos de indisciplina como os atos de violência. Ambos são tratados da mesma forma, com punições, que acabam definidas pela suspensão dos alunos às aulas. Além disso, também confirmou o pressuposto por Sposito (1998, p. 3) de que a violência enquanto “todo ato que implica na ruptura do nexos social pelo uso da força” nega a “relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”.

Sposito (1998) evidencia que o processo de expansão da democracia política como o sufrágio universal e a abertura de diversas formas de participação da sociedade não significou que as instituições, dentre elas a escola, tenham introduzido em seu interior formas de participação mais democráticas.

Embora a escola, em questão, venha garantindo a participação, mesmo que por representatividade dos alunos nos conselhos escolares, nas reuniões de pais, e tenha também instituído o grêmio escolar, essa participação ainda é limitada à escuta, à execução de ações pensadas e planejadas pela equipe escolar. Nesse sentido, os alunos, professores e família ainda têm uma participação tímida, que não representa uma mudança proativa e significativa no que diz respeito às relações escolares.

O processo organizacional e a inserção de temas transversais inseridos no contexto escolar têm possibilitado de alguma forma a ampliação dos espaços de discussões e formas de socialização envolvendo as crianças e os jovens, assim como pensar e refletir sobre o antagônico, o diferente. No entanto, a descontinuidade de alguns programas em função das trocas de governo, bem como das políticas de uma administração, dificultam os avanços no que diz respeito a ampliação e “[...] criação de espaços públicos na vida escolar que permitam

o reconhecimento das diferenças, a emergência de conflitos e de práticas de negociação para a sua resolução, a atenuação das desigualdades e a tolerância” (SPOSITO, 1998, p. 5).

É importante ressaltar que o racionalismo econômico do governo contribuiu e deu condições para que a violência fosse ampliada na escola. No caso da EE. "Nova Alvorada", a reorganização do ensino, com vistas à redução dos gastos e o enxugamento da máquina, contribuíram para uma série de consequências negativas para a escola. Além da rotina de violência, das incivildades, favorecedoras de um clima de tensão, a escola não conseguiu elevar os seus níveis de aprendizagem, marcada pelo alto índice de evasão e de repetência, entre as escolas que compõem a Diretoria de Ensino Região de Andradina. Fator este determinante para sua condição de escola prioritária das ações de intervenção em busca da melhoria da aprendizagem e de sucesso escolar desta Diretoria e da SEESP, em 2013.

A estrutura arquitetônica moderna da escola favorece para que todas as suas dependências culminem para um pátio amplo coberto, com bancos feitos em alvenaria para que os alunos possam se sentar, há um palco para apresentações no centro do pátio, durante os intervalos há mesas de ping-pong e jogos para os alunos, há no pátio um espelho gigantesco colocado estrategicamente para que os alunos possam se ver. Além disso, há um refeitório com vários bebedouros com água gelada, também quadras de areia, coberta, descoberta, sala de leitura, sala de informática, sala de vídeo com kit multimídia e data show. Ademais, recentemente as antigas lousas verdes foram trocadas por lousas de vidro e realizadas obras de acessibilidade.

Entretanto, os alunos queixam-se das condições higiênicas e de segurança dos banheiros e também do calor existente nas salas de aulas. Assim, reivindicam a instalação de ar-condicionado nas salas, que embora tenham ventiladores instalados, estes não são suficientes para garantir um clima agradável para o estudo, principalmente nas tardes quentes do verão dessa região.

Durante os intervalos para o recreio e nos horários de saída dos turnos, a escola recebe a visita dos policiais da ronda escolar que circulam pelo recinto, onde há sempre uma viatura estacionada próximo ao portão de saída.

Entretanto, isso não impede o uso e o tráfico de drogas na escola e em seu entorno, nem mesmo as brigas que são deflagradas, muitas vezes, no interior das salas de aulas ou no entorno da escola.

A inserção do professor mediador escolar pode contribuir na redução dos números de ocorrências de incivildades, indisciplina e de violência na escola. Entretanto, sabemos da necessidade de um trabalho coletivo e colaborativo, multidisciplinar, uma vez que esse

profissional individualmente não proporcionará mudanças significativas no comportamento e nas ações da comunidade escolar em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem, e consequentemente, na minimização dos indicadores de violência na escola.

Quanto ao professor mediador escolar e comunitário, uma das dificuldades em seu desempenho profissional deve-se ao fato de a sua seleção estar atrelada à exigência de atribuição da carga horária de mediação ao professor Categoria F, que esteja cumprindo horas de permanência ou que possua até 13 aulas atribuídas.

Além disso, convém lembrar que o professor Categoria F, com horas de permanência, de modo geral, é o profissional que não obteve média mínima nos processos seletivos, realizados anualmente.

Em tese, lança-se mão de um profissional que não atende, nem mesmo, às competências e habilidades exigidas para o desempenho das ações educativas do currículo do Estado de São Paulo.

Todavia, na Resolução SE nº. 19, opta-se por acomodar professores readaptados, professores da Categoria F não aprovados no processo seletivo para o exercício da função de mediador escolar, responsável por mediar os conflitos na escola e na sala de aula, majoritariamente, como vimos nos registros, determinados pela diferença de interesses entre professores e alunos.

Embora, esse profissional tenha passado por um processo de formação inicial para a função, ela não é suficiente para provocar mudanças significativas nas representações e práticas que a função exige.

Como argumenta Tardif (2008) os saberes profissionais são plurais e temporais, sendo adquiridos por intermédio de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessem tanto a história de vida quanto a carreira. Assim, há saberes enraizados nas representações de como esses profissionais encaram e concebem a educação, os alunos, a escola.

O Professor Mediador Escolar e Comunitário traz também, consigo concepções engessadas e passam a ser desacomodadas com a exigência do contexto atual que requer cada vez mais professores “[...] capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino” (TARDIF, 2008, p. 114-115).

Também faz-se necessário reconhecer que as políticas focais em Educação contribuem pontualmente, não provocam mudanças radicais na estrutura do sistema escolar, no comportamento e nas ações dos agentes de forma duradoura.

Assim, os processos formativos e de mudanças que precisam ser implementadas pelo professor mediador escolar devem envolver os profissionais da Educação e a família, além de considerar outros profissionais e outras instituições que compõem a rede de proteção escolar. Um trabalho de aproximação realizado com as crianças e adolescentes, na assistência às necessidades básicas dos alunos, às ações de articulação com a rede de proteção social como: CREAS, CRAS, Conselho Tutelar, Saúde Mental, CAPS, Vara da Infância e Juventude, entre outros.

Além disso, o trabalho de restauração das relações sociais no cotidiano escolar, por meio do uso da palavra e do diálogo, mesmo que não haja domínio das técnicas que envolvem a mediação de conflitos e círculos restaurativos, tornou-se prática comum na resolução de conflitos no cotidiano escolar, e dessa forma, provoca o empoderamento das partes e por meio do agir em concerto e em consenso.

O Professor Mediador, em função da especificidade de seu rol de atribuições, passou a perceber e olhar questões que antes, na rotina dinâmica do cotidiano escolar, não eram evidenciadas.

Temos consciência de que a inserção de um Professor Mediador Escolar e Comunitário na escola pode contribuir para a melhoria da sociabilidade e das relações sociais frente a tantos problemas a serem solucionados na escola. No entanto, reconhecemos que para uma perspectiva futura é condição *sine qua non* que os cursos de formação inicial e continuada de professores insiram em suas matrizes de formação temas que envolvam a os direitos humanos, compreensão e prevenção à violência, cultura da paz, reconhecimento e importância da diversidade, valorização da vida, participação e democracia.

Por fim, é preciso ainda resgatar a importância da autoridade do professor e nesse sentido é necessário fazer a distinção entre os conceitos de autoridade e autoritarismo. Arendt (1997, apud VASCONCELLOS, 2013, p. 26) diz que sem autoridade, no sentido autêntico, não se faz educação. Que é primordial não ter medo de ser adulto, de responder pela Cultura, pela Tradição, pela Norma.

O desafio está posto, o Professor Mediador Escolar e Comunitário é mais um elemento que pode contribuir para a minimização da indisciplina e da violência na escola. Cabe a ele agir em concerto, mediado pelo consenso a partir da coletividade. Nesse sentido, potencializar e trabalhar para que os espaços de participação sejam legitimados em todas as esferas escolares, pois se trata de condição indispensável para que a escola como instituição social também possa contribuir para a uma cultura de resolução de conflitos e de redução da violência intermediada pela palavra, pelo diálogo e espaços democráticos, pois a escola é



espaço de pessoas, onde se constroem relações de amizade e companheirismo, lugar de convivência feliz, embora passível de conflitos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam et. al. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/ AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. 4. ed. Brasília: UNESCO; Instituto Ayrton Senna, 2004.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) **Cotidiano das escolas: entre violências**. 2. ed. Brasília: UNESCO. Observatório de Violência. Ministério da Educação, 2005.
- AGUIAR, Carla Z. B. **Mediação e justiça restaurativa: a humanização do sistema processual como forma de realização dos princípios constitucionais**. São Paulo: Quartier Latin, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- ANDRÉ, Marly. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRÉ, Marly. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- AQUINO, Julio. G. (Org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, Julio. G. A indisciplina na escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.2, p 1-14, jul/dez. 1998.
- AQUINO, Julio. G.; SAYÃO, Rosely. **Em defesa da escola**. São Paulo: Papyrus, 2004.
- ARAUJO, Elson Luiz de. O retrato da violência urbana na cidade de Paranaíba, MS, visto de dentro do sistema prisional. In: ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro (Org.). **Pesquisa em Educação: política, sociedade e tecnologia**. Campo Grande, MS: Uniderp, 2007.
- ARAUJO, Elson Luiz de. **A construção do Estabelecimento Penal de Paranaíba: história e realidade social**. 2008. ( 229 f.). Tese ( Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, SP, 2008.
- ARAUJO, Elson Luiz de. Laboratório de Aprendizagem: o lúdico e a formação profissional. In: ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; SOUZA, José Antonio de. (Orgs). **Pesquisa em Educação: indissociabilidade entre ensino e extensão**. Curitiba, PR: CRV, 2011.
- ARAÚJO, Maria Carla de Ávila. **A violência desce para a escola: sua manifestação no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

- ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Da violência**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a Violência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- \_\_\_\_\_. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a.
- ARNOUD, E. ; DAMASCENA, A. **Violência no Brasil: representação de um mosaico**. Rio de Janeiro: CERIS, 1996.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. Carta das Cidades Educadoras. In: I Congresso Internacional de Cidades Educadoras. **Anais eletrônicos**. Barcelona, 1990. Disponível em: [http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/angles/sec\\_charter.html](http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/angles/sec_charter.html). Acesso: 20 out. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENDRATH, Eduard Ângelo. **O Programa Escola da Família Enquanto Política Pública: Políticas Compensatórias e Avaliação de Rendimento**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2010.
- BONAFE-SCHMITT, J. P. La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? In: CHARLOT, B.; EMIN, J. C. (Ed.). **La violence à l'école: état des saviors**. Paris: Armand Colin, 1997.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: a metáfora da condição humana**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOGDAN Robert C.; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRECHT, Bertold. **Poemas 1913-1956**. Seleção e tradução Paulo César de Souza. 5. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

CAMACHO, Luiza. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a09v27n1.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e Violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001.

CAPRIGLIONE, Laura; KAWAGUTI, Luis. Alunos brigam, depredam escola e apanham da APM. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 nov. 2008. Cotidiano, p. 1.

CAPRIGLIONE, Laura. Secretaria elabora plano antiviolência nas escolas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 04 dez. 2008. Cotidiano, p. 4.

CAPRIGLIONE, Laura; BEDINELLI, Talita. Solidários a colegas, alunos depredam escola. **Folha de São Paulo**, SP, 15 maio 2009. Cotidiano, p. 4.

CARAM, Dalto. **Violência na Sociedade Contemporânea**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e Educação**, ano II, n.2, Rio de Janeiro: IEC, 1997.

CARVALHO, José Sérgio F. de . Os sentidos da ( in ) disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Indisciplina na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

CECCON, Cláudia et. al. **Conflitos na escola**: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: CECIP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologia**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Ética, política e violência. In: CAMACHO, Thimóteo (Org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: Edufes, 2003, p.39-59.

CHAUÍ, Marilena. **Uma ideologia perversa**. 1998. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc\\_1\\_4.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_4.htm)> Acesso em: 12 out. 2011.

CHRISPINO, Álvaro ; CHRISPINO, Raquel. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**, São Paulo, v.15, n.54, p.11-28, jan./mar. 2007.

GUIMARÃES, Áurea. M. Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J.G. (org.). **Indisciplina na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. Campinas: Autores Associados, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Vigilância, Punição e Depredação Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

DEBARBIEUX, E. (Coord.). La violence à l'école: approches européennes. Institute National de Recherche Pedagogic. **Revue Francaise de Pedagogie**, n.º 123 – avril, mai-juin, 1998.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 01, p. 163-193, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>> Acesso em: 12 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, E. ; BLAYA, Catherine. (Org.). **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: Unesco, 2002a. p. 13-33.

\_\_\_\_\_. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E. ; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002b. p. 59-92.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 7. ed. São Paulo; Brasília: UNESCO, MEC; Cortez, 2012.

DIEESE/APEOESP. **Violência nas escolas**: uma visão dos delegados da APEOESP (relatório de pesquisa). São Paulo, 2007.

DUBET, Francois. A formação dos Indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, São Paulo, Ano III, vol. 3. p. 30-45, 1998.

EDNIR Madza. **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos**: parceria para a cidadania. São Paulo: CECIP, 2007.

ENGUITA, Mariano. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Maria Lúcia. **Análise da política de integração escola – comunidade:** um estudo de caso do Programa Escola da Família do Estado de São Paulo. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n° 66, p. 75-80, 1988. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n66/n66a08.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2011.

FUKUI, Lia. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, Alba (Org.). **Violência e Educação.** São Paulo. Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas do Estado de São Paulo. In: GROBSAUM, Elena; ALVES, Maria L.; MARTINS, Angela M. (Org.). **Violência, um retrato em branco e preto.** São Paulo: FDE, 1994. (Série Ideias n° 21).

FUNDAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ADMINISTRATIVO (FUNDAP). **Projeto Assessoria à Supervisão de Proteção Escolar Cidadania da Fundação do desenvolvimento da Educação –FDE para o desenvolvimento de um Sistema de Apoio às Escolas na área de Proteção .** Relatório Final. 2011. Mimeografado.

GALL, Norman. **A reforma educacional de Nova York:** possibilidades para o Brasil. São Paulo: Instituto Fernand Braudel/Fundação Itaú Social, 2009. Disponível em: <[http://ww2.ita.com.br/itausocial2/pdf/reforma\\_educacional\\_ny.pdf](http://ww2.ita.com.br/itausocial2/pdf/reforma_educacional_ny.pdf)> Acesso em: 13 maio 2011.

GALVÃO, Izabel. Conflitos no cotidiano escolar. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAEFF, Beatriz P.; ANGELI, Felipe M. **Sistema de Proteção Escolar.** Prêmio Mario Covas. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.premiomariocovas.sp.gov.br/2011/desc.asp?v=494>>. Acesso em: 26 maio 2012.

GUIMARÃES, Aurea. **A dinâmica da violência escolar:** conflito e ambigüidade. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Vigilância, Punição e Depredação Escolar.** Campinas - SP: Papyrus, 2003.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p. 101-138, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a04n115.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

GROSBAUM, Elena; ALVES, Maria L.; MARTINS, Angela M. (Org.). Violência, um retrato em branco e preto. **Série Ideias nº21**. FDE, São Paulo, 1994.

IANNONE, L. R. Por uma escola cidadã. **Caderno Idéias** – série 32. SEE/Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. São Paulo, 2005.

INSTITUTO LATINO AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE – ILANUD. **Violência nas escolas**. Revista do Ilanud, n.16, 2000.

JACCOUD, Mylène. **Princípios, Tendências e Procedimentos que Cercam a Justiça Restaurativa**. In: SLAKMON, Catherine et. al. (Org.). Justiça Restaurativa. Brasília, DF: MJ e PNUD, 2005.

KUBO, Helena Keiko Hirata et. al. **Relatório de Fiscalização de Natureza Operacional policiamento Ostensivo e Modernização da Segurança Pública**. Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/relatorio-policiamento-ostensivo-e-modernizacao-da-seguranca-publica.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. Atlas. São Paulo, 2003.

LIBANORI, Guilherme Andorfatto. **A família vai à escola: as concepções de justiça social, cidadania e parcerias comunitárias como estratégias conservadoras de poder em cinco programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**. São Carlos: UFSCAR, 2011.

LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino. Saber se relacionar é também questão de disciplina, competência e habilidade. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola**. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2010.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

MOURA, Rogério Adolfo. **O teatro que se joga entre a margem e o centro a pedagogia do teatro na periferia da cidade global**. 2001. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação), ECA/USP, 2001.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010a.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010b.

MARCELLINO, Nelson. Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MARTINEZ, Zampa D. **Mediación educativa y resolucion de conflictos: modelos de implementacion**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.

MARTINS, José de Souza. A escola do Avesso. **O Estado de São Paulo**, SP, nov.2008. Aliás, p. 6.

MAXWELL, Gabrielle. A Justiça Restaurativa na Nova Zelândia. In: SLAKMON, Catherine et. al. (Org.) **Justiça Restaurativa**. Brasília, DF: MJ e PNUD, 2005.

MAZZITELLI, Fabio; SORANO, Vitor. Prisão em escola acaba em tumulto. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 15 maio 2009. Cidades/Metrópole, p. 4.

MELO, Eduardo Resende. Projeto Justiça e Educação: parceria para a cidadania. In: SLAKMON, Catherine; MACHADO, Maíra Rocha; BOTTINI, Pierpaolo Cruz (Org.). **Novas Direções na Governança da Justiça e da Segurança**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2006.

MELO, Eduardo Rezende.; EDNIR, Madza.; YAZBEK, Vânia Curi. **Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: Aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania**. São Paulo: CECIP, 2008.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra e depois**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MANUAL Operativo do Programa Escola da Família (MOPEF). São Paulo: SEE/Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 2003.

\_\_\_\_\_. São Paulo: SEE/Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 2006.

\_\_\_\_\_. São Paulo: SEE/Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 2008.

\_\_\_\_\_. São Paulo: SEE/Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 2012.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MULLER, Jean-Marie. **Não violência na Educação**. São Paulo: Palas Athena, 2006.



NOGUEIRA, Ollair. **Violência nas escolas é tema de reunião em Andradina. Lr1:** Andradina, 2013. Disponível em: <http://www.lr1.com.br/index.php?pagina=noticia&categoria=regiao&noticia=41319>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. A construção da cultura de paz. **Caderno Ideias** – série 32. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) Resolução nº12 do Conselho Econômico e Social. 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1998.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **A escola pública e o lazer:** um estudo de caso do programa parceiros do futuro – SEE/SP. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2004.

PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: Zaluar, Alba (Org). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

PARO, Vitor. H. A Gestão da Educação ante às exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública. In: PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PENIDO, Egberto de Almeida. Justiça e Educação: parceria para a cidadania em Heliópolis / SP: a imprescindibilidade entre Justiça Restaurativa e Educação. **Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal**, Porto Alegre, ano IX, n. 50, jun./jul. 2008.

PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Educação Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 7- 25, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PRUDENTE, Neemias Moretti. Justiça Restaurativa em Debate. **Revista IOB de Direito Penal e Processo Penal**, Porto Alegre, vol. 8, n. 47, dez./jan. 2008.

QUINTANA, Silmara Cristina Ramos. **A trajetória do município de Campinas para a adoção da justiça restaurativa**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2010.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-101.

REDHER, Maria. Alunos Brigam, trancam professores e quebram escola na zona leste de SP. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 13 nov. 2008. Cidades/Metrópole, p. 1.

REDHER, Maria. Escola será online com Segurança Pública. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 jan. 2009. Cidades/Metrópole, p. 4.

ROLIM, Marcos. **Justiça Restaurativa: um caminho para os direitos humanos?** Porto Alegre: IAJ, 2004.

ROLIM, Marcos. **A síndrome da Rainha Vermelha: policiamento e segurança pública no século XXI.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

RUOTTI, Caren. **Os sentidos da violência escolar: uma perspectiva dos sujeitos.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane O. **Violência na escola: um guia para pais e professores.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SANTANA, Clóvis da Silva. **Justiça Restaurativa na Escola: reflexos sobre a prevenção da violência e a indisciplina grave e na promoção da cultura de paz.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974. **Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas.** Governo do Estado de São Paulo: SÃO PAULO, 1974.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Escola é vida.** São Paulo, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Governo. Fundo Social de Solidariedade. **Programa Permanente de Prevenção ao Uso Indevido de drogas (PPP): ações preventivas.** São Paulo, 1993.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino de 1º e 2º graus: Fundamental e médio estadual.** São Paulo: SEE/CENP, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). Decreto Estadual n. 40.473, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das escolas da Rede Estadual e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 105, n. 222, 22 nov. 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP). Decreto Estadual n. 40.673, de 16 de fevereiro de 1996. Institui o Programa de Parceria Educação do Estado-Municípios para atendimento do Ensino Fundamental. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 106, n. 33, 17 fev. 1996.

SÃO PAULO (Estado). Indicação CEE nº 13 de 1997. **Estabelece as Diretrizes para elaboração do Regimento Escolar das Escolas do Estado de São Paulo.** São Paulo, 1997.

SÃO PAULO (Estado), Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. **Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências**. Secretaria da Educação. São Paulo, 1998.

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

SÃO PAULO (Estado). PARECER CEE Nº 67/98. **Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais**. São Paulo, 1998b.

SÃO PAULO (Estado), Lei nº 10.312, de 12 de maio de 1999. **Institui o Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Combate à Violência nas Escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo**. São Paulo, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Programa Comunidade Presente: a melhor forma de enfrentar a violência é a participação**. Folheto Informativo. [s.d.].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Apoio ao Trabalho Preventivo na Escola e na Comunidade**, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE N 41/2002. **Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção à violência nas escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo**. São Paulo, 2002a.

SÃO PAULO (Estado). Lei 11.498/2003. **Autoriza o Poder Executivo a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá outras providências correlatas**. São Paulo, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 48.781, de 7 de junho de 2004. **Institui o Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SP. 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular**. São Paulo: SE/CENP. 2008. Disponível em: <[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral\\_Internet\\_md.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Sistema de Proteção Escolar**. Orientação Técnica. São Paulo, 2009a. Mimeografado.

SÃO PAULO (Estado). **Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania**. FDE. São Paulo, 2009b.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP). **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola**. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE 19, de 13 de fevereiro de 2010. **Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas.** São Paulo, 2010a. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19\\_10.HTM?Time=1/7/2013%204:01:19%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=1/7/2013%204:01:19%20PM)>. Acesso em: 10 abr. 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Instrução Conjunta CENP/DRHU, de 9 de abril de 2010.** São Paulo, 2010b. Disponível em: <[lise.edunet.sp.gov.br/legislacaoocenp/34474001.pdf](http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaoocenp/34474001.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2011.

SÃO PAULO. (Estado). **Sistema de Proteção Escolar.** Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=mediacao>  
Acesso em: 20 ago. 2010c.

SÃO PAULO (Estado). **Curso Mediação Escolar e Comunitária.** Disponível em: <<http://efp.cursos.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2010d.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 70, de 26-10-2010. **Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.** São Paulo, 2010e.

SÃO PAULO (Estado). **Plano Plurianual 2012/2015.** São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto%20n.56.679,%20de%2020.01.2011.htm>>. Acesso em: 02 mar. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 52, de 9-8-2011. **Dispõe sobre as atribuições dos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar – QAE, da Secretaria da Educação.** São Paulo, 2011a.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 18, de 28-3-2011. **Altera a Resolução SE Nº 01/2011, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá outras providências.** São Paulo, 2011b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. **Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.** São Paulo, 2011c.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto Comunidade Presente.** Biblioteca Virtual do Governo do Estado de São Paulo. São Paulo, (s/d). Disponível em: <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov>>. Acesso em: 13 mar. 2012a.

SCOTUZZI, Claudia A. S. **O Sistema de Proteção Escolar da SEESP e o Professor Mediador nesse contexto:** Análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas. 2012. (211p.). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, SP, 2012.

SCHILLING Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola.** São Paulo: Moderna, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Cássia Baldini; JACOBI, Pedro Roberto. Adolescentes, drogas e AIDS: avaliação de um programa de prevenção escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.109, p. 213-237. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a10.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2012.

SOUZA, Aparecida Neri de. A Racionalidade Econômica na Política Educacional em São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, jan/abr. 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/37-dossie-souzaan.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Escola e o Lugar da Memória**. In: A Escola e a Memória. Bragança Paulista-SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SPOSITO, Marília. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58-75, 1998.

SPOSITO, Marília. A instituição escolar e a violência. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 25-40.

SPOSITO, Marília. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2008.

TIBÉRIO, Wellington. **A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção dos professores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

UDEMO. **Pesquisa de Violência nas Escolas**. 2008. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br>>. Acesso em: 26 maio 2012.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas Para a Infância. **Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009**. O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília: Unicef, 2009.

UNESCO: **COMITE PAZ**. Disponível em: <[www.comitepaz.org.br/documentos](http://www.comitepaz.org.br/documentos)>. Acesso em: 14 abr. 2012.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paul, Método, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Desafio da Qualidade da Educação: Gestão da Sala de Aula.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo. 2013. Mimeografado.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA, Ilma Passos. A. ; RESENDE, Lúcia G. de (Orgs). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas: Papirus, 2001.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência 2012: Crianças e adolescentes do Brasil.** Rio de Janeiro: FLACSO Brasile, 2012.

TIBÉRIO, Wellington. **A Judicialização das Relações Escolares: um estudo sobre a produção dos professores.** 2011. 150 f.. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2011.

ZALUAR, Alba (Org). **Violência e Educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça.** São Paulo: Palas Athena, 2008.

## **Anexos**

**ANEXO A - Resolução SE nº 19, de 12-2-2010***Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas*

O Secretário da Educação, considerando que:

- o exercício do direito público subjetivo do aluno à educação deve-se efetivar em ambiente escolar democrático, tolerante, pacífico e seguro;

- é responsabilidade da Administração Pública zelar pela integridade física dos alunos e servidores nos estabelecimentos da rede estadual de ensino, assim como pela conservação e proteção do patrimônio escolar;

- as escolas devem promover modelos de convivência pacífica e democrática, assim como práticas efetivas de resolução de conflitos, com respeito à diversidade e ao pluralismo de idéias,

Resolve:

Art. 1º - 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.

Art. 2º - o Sistema de que trata o artigo 1º desta resolução será implantado de forma descentralizada e gradativa, cabendo aos órgãos abaixo relacionados as seguintes atribuições:

I – ao GSE - Gabinete da Secretaria de Estado da Educação, a coordenação e a gestão geral do Sistema;

II – à FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, a execução das ações do Sistema;

III – às DEs- Diretorias de Ensino, a gestão do Sistema, em nível regional;

IV – às UEs - Unidades Escolares, a observância das diretrizes e a execução local e diária das ações implementadas pelo Sistema.

Art. 3º - a execução das ações do Sistema de Proteção Escolar será coordenada pela Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania (SPEC), regulamentada pela Norma de Organização FDE 13, de 28-08-2009.

Art. 4º Fica instituído, no Gabinete do Secretário, um Grupo de Trabalho, coordenado pela Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania (SPEC), com o objetivo de assessorar a formulação e execução das ações do Sistema de Proteção Escolar, composto por 1 representante de cada um dos órgãos seguintes:

I – do Gabinete do Secretário;

II – da Coordenadoria de Normas e Estudos Pedagógicos (CENP);

III – da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI);

IV – da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP);

V – da Diretoria de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (DPE – FDE);

VI – do Centro de Referência em Educação – CRE “Mário Covas”;

VII – do Conselho Estadual de Educação – CEE



Art. 5º - para o cumprimento das diretrizes e execução regional e local das ações relativas ao Sistema de Proteção Escolar, as Diretorias de Ensino e as unidades escolares estaduais contarão com recursos humanos próprios, cujo provimento obedecerá a um cronograma gradativo que levará em conta fatores de vulnerabilidade e de risco a que estão expostas as escolas da rede estadual de ensino.

Art.6º - Cada Diretoria de Ensino indicará dois representantes, um dos quais, obrigatoriamente, Supervisor de Ensino, que serão, sob a orientação do Dirigente Regional de Ensino, os educadores responsáveis pela gestão em nível regional do Sistema de Proteção Escolar.

§ 1º - Os representantes de que trata o caput deste artigo poderão contar com o suporte técnico de equipes multidisciplinares, que os subsidiarão:

1 - na articulação com órgãos e entidades públicos e da sociedade civil que atuam na proteção e no atendimento do público escolar;

2 - no suporte ao diretor de escola, por requisição do Dirigente Regional de Ensino, para a identificação de fatores de vulnerabilidade e de risco vivenciados por determinada escola;

3 - no desenvolvimento de ações e projetos de prevenção, previamente submetidos à aprovação do Dirigente Regional de Ensino, que tratem de fatores de vulnerabilidade e de risco identificados numa determinada escola.

§ 2º - o perfil e o número de profissionais que irão constituir as equipes multidisciplinares de que trata o parágrafo anterior, bem como a metodologia de trabalho a ser observada, serão objeto de ato normativo específico.

Art. 7º - para implementar ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, a unidade escolar poderá contar com até 2 docentes, aos quais serão atribuídas 24 (vinte e quatro) horas semanais, mantida para o readaptado a carga horária que já possui, para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário, que deverá, precipuamente:

I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;

II - orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;

III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;

IV - orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social;

V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;

VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

§ 1º - Os professores que desempenharão as atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário serão selecionados pela Diretoria de Ensino, conforme instruções a serem divulgadas pelos órgãos centrais desta Pasta, observada a seguinte ordem de prioridade:

1 - titular de cargo docente, da própria escola, que se encontre na condição de adido, sem descaracterizar essa condição;

2 - titular de cargo docente, de outra unidade escolar mesma Diretoria de Ensino, que se encontre na condição de adido, sem descaracterizar essa condição;

3 - docente readaptado, da própria escola, com perfil adequado à natureza das atribuições de que trata os incisos deste artigo, portador de histórico de bom relacionamento com alunos e com a comunidade, e desde que respeitado o rol de atribuições estabelecido pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde – CAAS;

4 - docente ocupante de função-atividade da mesma Diretoria de Ensino, de que trata o inciso V do artigo 1º das Disposições Transitórias da Lei Complementar 1.093, de 16-07-2009.

§ 2º - Os docentes que desenvolverão as atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário serão capacitados e observarão, no desenvolvimento de suas atividades, metodologia de trabalho a ser definida por esta Pasta.

§ 3º - o Professor Mediador Escolar e Comunitário poderá, no exercício de suas atribuições, contar com a colaboração de professores auxiliares da própria unidade escolar, selecionados pelo Diretor de Escola dentre aqueles abrangidos pelo disposto no parágrafo 2º do artigo 2º da Lei Complementar 1.010/2007, que se encontrem na situação prevista no inciso V do artigo 1º das Disposições Transitórias da Lei Complementar 1.093, de 16-07-2009.

§ 4º - Os professores auxiliares de que trata o parágrafo anterior apoiarão o Professor Mediador Escolar e Comunitário no desenvolvimento das atividades relacionadas nos incisos deste artigo, no período em que não lhes forem atribuídas outras atividades pelo Diretor da Escola durante o cumprimento da carga horária mínima prevista em lei.

Art. 8º - Os órgãos centrais da Pasta, de acordo com as respectivas atribuições e competências, determinarão, em conjunto com as Diretorias de Ensino, a prioridade para a formação dos quadros de recursos humanos nos termos dos artigos 6º e 7º desta resolução.

Art. 9º - Fica regulamentado o “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE”, que se constitui em um instrumento de registro on-line, acessível pelo portal da Fundação para Desenvolvimento da Educação – FDE, [www.fde.sp.gov.br](http://www.fde.sp.gov.br), para o registro de informações sobre:

I - ações ou situações de conflito ou grave indisciplina que perturbem sobremaneira o ambiente escolar e o desempenho de sua missão educativa;

II - danos patrimoniais sofridos pela escola, de qualquer natureza;

III - casos fortuitos e/ou de força maior que tenham representado risco à segurança da comunidade escolar;

IV - ações que correspondam a crimes ou atos infracionais contemplados na legislação brasileira.

§ 1º - As informações registradas no “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE” serão armazenadas para fins exclusivos da administração pública, sendo absolutamente confidenciais e protegidas nos termos da lei.

§ 2º - Caberá, ao Diretor da Unidade Escolar, a responsabilidade pela inserção e proteção dos dados registrados, podendo, discricionariamente, conceder ao Vice-Diretor e/ou o Secretário de Escola autorização de acesso ao sistema.

§ 3º - o registro das situações elencadas nos itens deste artigo é compulsório e deverá ser efetuado em até 30 dias da data da ocorrência.

§ 4º - Os Dirigentes Regionais de Ensino, assim como os servidores da Diretoria de Ensino por eles indicados, terão acesso às informações registradas no “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE” relativas às escolas de sua região, ficando esses servidores responsáveis pelo sigilo e proteção dos dados registrados.

Art. 10- Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

## **Apêndices**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE A - Questionário com os alunos da Escola Estadual "Nova Alvorada"**

- 1- Qual o seu nome? Coloque um nome e sobrenome fantasia/fictício para resguardar o sigilo e idoneidade do respondente.
- 2 - Qual a sua idade?
- 3- Qual a modalidade de ensino você está cursando?
- 4- Durante as aulas ou em outros espaços escolares já foram discutidos assuntos relacionados à convivência, como: violência, direitos humanos, diversidade, drogas e outros? Explique quais temas foram discutidos e como foram discutidos
- 5 - Que atos de indisciplina você já presenciou na escola? Descreva como isso ocorreu:
- 6- Como a escola resolveu o ato de indisciplina que você presenciou ou sofreu?
- 7- Que atos de violência você sofreu ou presenciou na escola? Descreva como aconteceu:
- 8 - Descreva como foi resolvido o caso de violência que você presenciou ou sofreu na escola?
- 9 - Como a escola tem resolvido as questões que envolvem indisciplina e violência na escola?
- 10- Em sua opinião quais são as principais causas ou motivos de indisciplina e da violência na escola?
- 11 - Como a direção escolar, os professores e os funcionários desrespeitam ou praticam violência contra os alunos?
- 12 - Na sua visão qual é o papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário na escola?
- 13 - Quais são as atividades desenvolvidas na escola, pelo Professor Mediador Escolar e Comunitário, para a minimização de conflitos e de violência?
- 14- Descreva como é feito o trabalho de resolução de conflitos e de violência pelo Professor Mediador Escolar e Comunitário?
- 15 - Quais foram as melhorias realizadas na estrutura física da escola para facilitar a convivência e sociabilidade da comunidade escolar?
- 16 - De que forma você tomou conhecimento das normas de convivência ou regras da escola?
- 17 - Como foram elaboradas as normas de convivência/regras da escola?
- 18- Na sua opinião, o que você acha que pode contribuir para a redução da indisciplina e da violência no ambiente escolar?
- 19 - Como ocorrem as relações interpessoais entre professores, funcionários, direção escolar e os alunos?

20 - Quais são as reuniões na escola que os alunos participam?

21 - Nessas reuniões são ouvidos os alunos em suas sugestões?

22 - Que atividades são desenvolvidas na escola que contribuem para a sociabilidade, respeito, solidariedade e trabalho coletivo?

23 - Os alunos participam do Conselho de Classe e Série? Como ocorre essa participação?

24 - Quais são as atividades realizadas pelo Grêmio Escolar e quais foram as propostas apresentadas no último ano à direção?

25 - Quais são as atividades extra classe realizadas pela escola com a participação dos alunos? Quem são os responsáveis e como são organizadas?

26 - Como é a participação do Professor Mediador no Conselho de Classe e Série, nas reuniões como o Grêmio e outras atividades da escola?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE B** - Questionário com os professores da Escola Estadual "Nova Alvorada"

- 1- Qual é o seu nome? Coloque um nome e sobrenome fantasia/fictício para resguardar o sigilo e idoneidade do respondente.
- 2 - Qual é a sua idade?
- 3 - Qual é a sua área de formação?
- 4 - Você tem pós graduação a nível de especialização, mestrado ou doutorado? Se sim, especifique em quê:
- 5 - Você já fez algum curso de extensão ou aperfeiçoamento com temas relacionados à convivência (violência escolar, drogas na escola, Eca na escola, diversidade, direitos humanos, mediação de conflitos ou outros)?
- 6 - Se você já fez algum curso de extensão ou aperfeiçoamento com temas relacionados à convivência, que arranjos ou organização escolar foram feitos para a mediação e resolução de conflitos na escola?
- 7 - Você já presenciou atos ou teve problemas de indisciplina na escola? Descreva como ocorreu:
- 8- De que forma foi resolvido o ato de indisciplina que você presenciou ou vivenciou?
- 9 - Você já sofreu ou presenciou atos de violência na escola? Descreva como aconteceu:
- 10 - Descreva como foi resolvida a violência que você presenciou ou vivenciou?
- 11 - Como a escola tem resolvido as questões que envolvem indisciplina e violência na escola?
- 12- Em sua opinião, quais são as principais causas ou motivos de indisciplina e da violência na escola?
- 13- Descreva as formas de violência praticadas pelos profissionais da educação: direção escolar, os professores e os funcionários?
- 14 - Qual é a atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário no espaço escolar?
- 15 - Quais são as atividades desenvolvidas na escola, pelo Professor Mediador Escolar e Comunitário, para a minimização de conflitos e de violência?
- 16 - Descreva como é feito o trabalho de resolução de conflitos e de violência pelo
- 17-Quais foram as melhorias realizadas na estrutura física da escola para facilitar a convivência e sociabilidade da comunidade escolar?
- 18-Como foram elaboradas as normas de convivência/regras da escola?

- 19 - De que forma você tomou conhecimento das normas de convivência da escola?
- 20 - Na sua opinião, o que contribui para a redução da indisciplina e violência no ambiente escolar?
- 21 - Na sua opinião, o que contribui para um ambiente escolar favorável à convivência à convivência e ao ensino e aprendizagem?
- 22 - Como ocorrem as relações interpessoais entre professores, funcionários, direção escolar e os alunos?
- 23 - Que tipo de espaços e mecanismos são estabelecidos para que haja o diálogo entre os alunos, professores e a direção?
- 24- Quais são e como ocorrem as práticas desenvolvidas na escola que incentivam a sociabilidade, o respeito, a solidariedade e trabalho coletivo?
- 25 - Quais são as reuniões na escola em que há a participação de alunos ?
- 26 - Nessas reuniões são ouvidos os alunos em suas sugestões?
- 27 - Quais são as atividades realizadas pelo Grêmio Escolar que facilita a sociabilidade?
- 28 - Quais são as formas de participação coletivas dos alunos na escola? Como elas ocorrem?
- 29- Como é a participação do Professor Mediador no Conselho de Classe e Série, Conselho de Escola, ATPC, Reuniões de Planejamento e Replanejamento, de Reuniões com o Grêmio Escolar e de outras atividades da escola?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE C - Questionário com a Direção da Escola Estadual "Nova Alvorada"**

- 1- Qual é o seu nome? Coloque um nome e sobrenome fantasia/fictício para resguardar o sigilo e idoneidade do respondente.
- 2 - Qual é a sua idade?
- 3 - Qual é a sua área de formação?
- 4 - Você tem pós graduação a nível de especialização, mestrado ou doutorado? Se sim, especifique em quê:
- 5 - Você já fez algum curso de extensão ou aperfeiçoamento com temas relacionados à convivência (violência escolar, drogas na escola, eca na escola, diversidade, direitos humanos, mediação de conflitos ou outros)?
- 6 - Se você já fez algum curso de extensão ou aperfeiçoamento com temas relacionados à convivência, que arranjos ou organização escolar foram feitos para a mediação e resolução de conflitos na escola?
- 7 - Você já presenciou atos ou teve problemas de indisciplina na escola? Descreva como ocorreu:
- 8- De que forma foi resolvido o ato de indisciplina que você presenciou ou vivenciou?
- 9 - Você já sofreu ou presenciou atos de violência na escola? Descreva como aconteceu:
- 10 - Descreva como foi resolvida a violência que você presenciou ou vivenciou?
- 11 - Como a escola tem resolvido as questões que envolvem indisciplina e violência na escola?
- 12- Em sua opinião, quais são as principais causas ou motivos de indisciplina e da violência na escola?
- 13- Os professores e os funcionários desrespeitam ou praticam violência contra os alunos? Se sim , informe como isso ocorre:
- 14 - Qual é a atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário no espaço escolar?
- 15 - Quais são as atividades desenvolvidas na escola, pelo Professor Mediador Escolar e Comunitário, para a minimização de conflitos e de violência?
- 16 - Descreva como é feito o trabalho de resolução de conflitos e de violência pelo Professor Mediador Escolar e Comunitário?
- 17-Quais foram as melhorias realizadas na estrutura física da escola para facilitar a convivência e sociabilidade da comunidade escolar?



- 18 - Como foram elaboradas as normas de convivência/regras da escola?
- 19 - De que forma a comunidade escolar ( professores, pais, alunos, funcionários) toma conhecimento das normas de convivência da escola?
- 20 - Na sua opinião, o que contribui para a redução da indisciplina e da violência no ambiente escolar?
- 21 - Na sua opinião, o que contribui para um ambiente escolar favorável à convivência e ao ensino e aprendizagem?
- 22 - Como ocorrem as relações interpessoais entre professores, funcionários, direção escolar e os alunos?
- 23 - Que tipo de espaços e mecanismos são estabelecidos para que haja o diálogo entre os alunos, professores e a direção ?
- 24 - Quais são e como ocorrem as práticas desenvolvidas na escola que incentivam a sociabilidade, o respeito, a solidariedade e trabalho coletivo?
- 25 - Quais são as reuniões na escola em que há a participação dos alunos?
- 26 - Nessas reuniões são ouvidos os alunos em suas sugestões?
- 27 - Quais são as atividades realizadas pelo Grêmio Escolar que facilita a sociabilidade?
- 28- Quais são as formas de participação coletiva dos alunos na escola? Como elas ocorrem?
- 29 - O seu módulo de agentes de organização escolar ( inspetor de aluno) necessita ser ampliado?
- 30 - Como é a participação do Professor Mediador no Conselho de Classe e Série, Conselho de Escola, ATPC, Reuniões de Planejamento e Replanejamento, de Reuniões com o Grêmio Escolar e outras atividades da escola?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE D** - Questionário com os professores mediadores da Escola Estadual "Nova Alvorada"

- 1- Qual o seu nome? \*Coloque um nome fictício para preservar a idoneidade do respondente
- 2- Qual a sua idade?
- 3 - Qual é a sua situação funcional?
- 4 - Qual é a sua formação?
- 5 - Você tem pós graduação a nível de especialização, mestrado ou doutorado? Se sim especifique em quê:
- 6 - Você já fez algum curso de extensão ou aperfeiçoamento com temas relacionados à convivência ( violência escolar, drogas na escola, ECA na escola, diversidade, direitos humanos, mediação de conflitos ou outros) ?
- 7- De que forma você foi capacitado ou é capacitado para a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário?
- 8- Os cursos de pós graduação, extensão, aperfeiçoamento e outros com temas relacionados à convivência, possibilitaram a você a realização de arranjos ou organização escolar para a mediação e resolução de conflitos na escola? Explique de que forma:
- 9- Qual (is) o (s) encaminhamento (s) que você dá aos atos de indisciplina na escola ? Quais são os resultados?
- 10- Qual (is) o (s) encaminhamento (s) que você dá aos atos de violência na escola ? Quais são os resultados?
- 11- Como Professor Mediador, já sofreu violência na escola? Descreva como ocorreu:
- 12 - Se você sofreu algum tipo de violência na escola, como encaminhou o episódio e quais resultados obtidos após o(s) encaminhamento(s) ?
- 13 - Na sua opinião, quais são os principais motivos ou causas de indisciplina e violência ?
- 14 - Os profissionais da educação (professores, funcionários e direção) agem com violência na escola?
- 15 - Descreva as formas de violências praticadas pelos profissionais da educação (professores, funcionários e direção) ?
- 16 - Na sua visão qual é o papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário na Escola?

- 17 - Que tipo de atividades você desenvolve, na escola, como Professor Mediador Escolar e Comunitário, para a minimização de conflitos e de violência ?
- 18 - Na escola existe um espaço específico para realizar atendimentos? Se não, em que locais realiza os atendimentos?
- 19 - Que mudanças ocorrem na organização escolar com a atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário?
- 20- Quais melhorias foram realizadas na estrutura física da escola para facilitar a convivência e sociabilidade da comunidade escolar?
- 21 - Como foram elaboradas as normas de convivência/regras da escola? Descreva como são elaboradas e quem são os responsáveis pela elaboração das normas
- 22 - De que forma alunos, professores e funcionários tomam conhecimento das normas de convivência/regras da escola?
- 23 - O que você acha que pode contribuir para a redução da indisciplina e violência no ambiente escolar?
- 24 - Como ocorrem as relações interpessoais entre professores, funcionários, direção e os alunos?
- 25 - Que tipo de espaços e mecanismos são estabelecidos para que haja o diálogo entre os alunos, professores e a direção escolar?
- 26 - Quais são e como ocorrem as práticas desenvolvidas na escola que incentivam a sociabilidade, o respeito, a solidariedade e o trabalho coletivo?
- 27 - Quais são as reuniões na escola em que há a participação de alunos?
- 28 - Nessas reuniões são ouvidos os alunos em suas sugestões?
- 29- Como é a participação dos alunos no Conselho de Classe e Série?
- 30 - Quais são as atividades desenvolvidas pelo Grêmio Escolar que facilita a sociabilidade?
- 31- De que forma você participa do Conselho de Classe e Série, Conselho de Escola, ATPCs, Reuniões de Planejamento, Reuniões de Replanejamento, Reuniões com o Grêmio e de outras atividades desenvolvidas pela escola ?
- 32 - Quais as principais dificuldades enfrentadas por você na função de Professor Mediador na escola?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE E** - Questionário com os funcionários da Escola Estadual "Nova Alvorada"

- 1- Qual é o seu nome? Coloque um nome e sobrenome fantasia/fictício para resguardar o sigilo e idoneidade do respondente.
- 2 - Qual é a sua idade?
- 3 - Qual é a sua área de formação?
- 4 - Qual é a sua função na escola?
- 5 -Você já fez algum curso de extensão ou aperfeiçoamento com temas relacionados à convivência (violência escolar, drogas na escola, Eca na escola, diversidade, direitos humanos, mediação de conflitos ou outros)?
- 6 - Se você já fez algum curso de extensão ou aperfeiçoamento com temas relacionados à convivência, que arranjos ou organização escolar foram feitos para a mediação e resolução de conflitos na escola?
- 7 - Você já presenciou atos ou teve problemas de indisciplina na escola? Descreva como ocorreu:
- 8- De que forma foi resolvido o ato de indisciplina que você presenciou ou vivenciou?
- 9 - Você já sofreu ou presenciou atos de violência na escola? Descreva como aconteceu:
- 10 - Descreva como foi resolvida a violência que você presenciou ou vivenciou?
- 11 - Como a escola tem resolvido as questões que envolvem indisciplina e violência na escola?
- 12- Em sua opinião, quais são as principais causas ou motivos de indisciplina e da violência na escola?
- 13 - Descreva as formas de violência praticadas pelos profissionais da educação: direção escolar, os professores e os funcionários?
- 14 - Qual é a atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário no espaço escolar?
- 15 - Quais são as atividades desenvolvidas na escola, pelo Professor Mediador Escolar e Comunitário, para a minimização de conflitos e de violência?
- 16 - Descreva como é feito o trabalho de resolução de conflitos e de violência pelo Professor Mediador Escolar e Comunitário?
- 17-Quais foram as melhorias realizadas na estrutura física da escola para facilitar a convivência e sociabilidade da comunidade escolar?
- 18 -Como foram elaboradas as normas de convivência/regras da escola?

- 19 - De que forma você tomou conhecimento das normas de convivência da escola?
- 20 - Na sua opinião, o que contribui para a redução da indisciplina e da violência no ambiente escolar?
- 21 - Na sua opinião, o que contribui para um ambiente escolar favorável à convivência e ao ensino e aprendizagem?
- 22 - Como ocorrem as relações interpessoais entre professores, funcionários, direção escolar e os alunos?
- 23 - Que tipo de espaços e mecanismos são estabelecidos para que haja o diálogo entre os alunos, professores e direção ?
- 24 - Quais são e como ocorrem as práticas desenvolvidas na escola que incentivam a sociabilidade, o respeito, a solidariedade e trabalho coletivo?
- 25 - Quais são as reuniões na escola em que há a participação de alunos?
- 26 - Nessas reuniões são ouvidos os alunos em suas sugestões?
- 27 -Quais são as formas de participação coletiva dos alunos na escola? Como elas ocorrem?
- 28 - Quais são as atividades realizadas pelo Grêmio Escolar que facilita a sociabilidade?
- 29- De que forma o Professor Mediador participa do Conselho de Classe e Série, Conselho de Escola, ATPC, reuniões de Planejamento e Replanejamento, de reuniões com o Grêmio Escolar e de outras atividades da escola?
- 30 - Qual a diferença entre o trabalho do agente de organização escolar e o professor mediador?

## APÊNDICE F - Termo de Consentimento do Dirigente Regional de Ensino



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ Dirigente Regional de Ensino de Andradina, após ter esclarecido minhas dúvidas referentes a pesquisa para defesa de dissertação no Mestrado em Educação da UEMS/Paranaíba-MS, que discute a violência escolar e analisa a questão do professor mediador escolar e comunitário na escola, da discente pesquisadora Patricia Cristina Amorim de Carvalho, sob a orientação da Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo, consinto em que a mesma visite a escola EE. “Dr Nova Alvorada” para que possa coletar dados, junto aos profissionais da educação e ao corpo discente desta unidade escolar, os quais responderão, por meio da pesquisa, ao questionário entregue pela discente pesquisadora, sobre seus dados pessoais e profissionais, assim como, divulgar os resultados deste questionário com a omissão de seus nomes nos resultados do estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do Dirigente

**APÊNDICE G - Termo de Consentimento do Diretor de Escola****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor (a) da EE. Nova Alvorada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Andradina, após ter esclarecido minhas dúvidas referentes à pesquisa, para defesa de dissertação no Mestrado em Educação da UEMS/Paranaíba-MS, que discute a violência escolar e analisa a questão do professor mediador escolar e comunitário na escola, da discente Patricia Cristina Amorim de Carvalho, sob a orientação da Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo, concordo voluntariamente em participar do mesmo, respondendo pessoalmente ou enviando por e-mail as respostas às solicitações referentes às ações que contribuam para as discussões inerentes a essa temática, assim como, divulgar os resultados deste questionário com a omissão de seus nomes nos resultados do estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do participante

**APÊNDICE H - Termo de Consentimento do Professor Coordenador Pedagógico****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, professor(a) coordenador (a) da EE. Nova Alvorada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Andradina, após ter esclarecido minhas dúvidas referentes a pesquisa, para defesa de dissertação no Mestrado em Educação da UEMS/Paranaíba-MS, que discute a violência escolar e analisa a questão do professor mediador escolar e comunitário na escola, da discente pesquisadora Patricia Cristina Amorim de Carvalho, sob a orientação da Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo, concordo voluntariamente em participar do mesmo, respondendo pessoalmente ou enviando por e-mail as respostas às solicitações referentes às ações que contribuam para as discussões inerentes a essa temática, assim como, divulgar os resultados deste questionário com a omissão de seus nomes nos resultados do estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do participante



**APÊNDICE I - Termo de Consentimento do Professor****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, professor(a) da EE. Nova Alvorada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Andradina, após ter esclarecido minhas dúvidas referentes a pesquisa, para defesa de dissertação no Mestrado em Educação da UEMS/Paranaíba-MS, que discute a violência escolar e analisa a questão do professor mediador escolar e comunitário na escola, da discente pesquisadora Patricia Cristina Amorim de Carvalho, sob a orientação da Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo, concordo voluntariamente em participar do mesmo, respondendo pessoalmente ou enviando por e-mail as respostas às solicitações referentes às ações que contribuam para as discussões inerentes a essa temática, assim como, divulgar os resultados deste questionário com a omissão de seus nomes nos resultados do estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do participante

## APÊNDICE J - Termo de Consentimento do Professor Mediador Escolar e Comunitário



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, professor mediador escolar e comunitário da EE. Nova Alvorada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Andradina, após ter esclarecido minhas dúvidas referentes a pesquisa, para defesa de dissertação no Mestrado em Educação da UEMS/Paranaíba-MS, que discute a violência escolar e analisa a questão do professor mediador escolar e comunitário na escola, da discente pesquisadora Patricia Cristina Amorim de Carvalho, sob a orientação da Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo, concordo voluntariamente em participar do mesmo, respondendo pessoalmente ou enviando por e-mail as respostas às solicitações referentes às ações que contribuam para as discussões inerentes a essa temática, assim como, divulgar os resultados deste questionário com a omissão de seus nomes nos resultados do estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do participante

**APÊNDICE K - Termo de Consentimento do Agente de Organização Escolar****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, Agente de Organização Escolar da EE. Nova Alvorada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Andradina, após ter esclarecido minhas dúvidas referentes a pesquisa, para defesa de dissertação no Mestrado em Educação da UEMS/Paranaíba-MS, que discute a violência escolar e analisa a questão do professor mediador escolar e comunitário na escola, da discente pesquisadora Patricia Cristina Amorim de Carvalho, sob a orientação da Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo, concordo voluntariamente em participar do mesmo, respondendo pessoalmente ou enviando por e-mail as respostas às solicitações referentes às ações que contribuam para as discussões inerentes a essa temática, assim como, divulgar os resultados deste questionário com a omissão de seus nomes nos resultados do estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do participante

## APÊNDICE L - Termo de Consentimento do Responsável pelo Aluno



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno (a) \_\_\_\_\_ regularmente matriculado na EE. Nova Alvorada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Andradina, após ter esclarecido minhas dúvidas referentes a pesquisa para defesa de dissertação no Mestrado em Educação da UEMS/Paranaíba-MS, que discute a violência escolar e analisa a questão do professor mediador escolar e comunitário na escola, da discente pesquisadora Patricia Cristina Amorim de Carvalho, sob a orientação da Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo, concordo voluntariamente que o aluno, acima citado, participe do mesmo, respondendo pessoalmente ou enviando por e-mail as respostas às solicitações referentes às ações que contribuam para as discussões inerentes a essa temática, assim como, divulgar os resultados deste questionário com a omissão de seus nomes nos resultados do estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do Responsável pelo aluno participante

## APÊNDICE M – Declaração da Pesquisadora



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



### DECLARAÇÃO

Eu, Patricia Cristina Amorim de Carvalho , RGM PG 1686 aluno(a) regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, declaro que prestei todas as informações e esclareci as dúvidas referentes às características desta pesquisa: Professor Mediador Escolar e Comunitário: desafios à violência escolar.

Andradina, 30 de outubro de 2012.

Patricia Cristina Amorim de Carvalho