

**unesp**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

---

Claudia Aparecida Sorgon Scotuzzi

**O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR DA SEESP E O  
PROFESSOR MEDIADOR NESSE CONTEXTO: ANÁLISE DE UMA POLÍTICA  
PÚBLICA DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**



**ARARAQUARA – SÃO PAULO**  
**2012**

Claudia Aparecida Sorgon Scotuzzi

**O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR DA SEESP E O  
PROFESSOR MEDIADOR NESSE CONTEXTO: ANÁLISE DE UMA POLÍTICA  
PÚBLICA DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**

Trabalho de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar – exemplar apresentado para o Exame de Defesa.

**Linha de Pesquisa: Políticas Públicas  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Joyce Mary  
Adam de Paula e Silva**

**Araraquara-SP  
2012**

Claudia Aparecida Sorgon Scotuzzi

**O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR DA SEESP E O  
PROFESSOR MEDIADOR NESSE CONTEXTO: ANÁLISE DE UMA POLÍTICA  
PÚBLICA DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**

Trabalho de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar – exemplar apresentado para o Exame de Defesa.

**Linha de Pesquisa: Políticas Públicas**  
**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva**

Data da defesa: 09/11/2012

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva  
Departamento de Educação/Instituto de Biociências de Rio Claro -  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup> Dra.. Leila Maria Ferreira Salles  
Departamento de Educação/Instituto de Biociências de Rio Claro -  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup>. Dra Dirce Djanira Pacheco e Zan.  
Departamento de Ensino e Práticas Culturais (Deprac)  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves  
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais

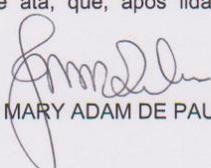
---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Debora Cristina Fonseca  
Departamento de Educação/Instituto de Biociências de Rio Claro -  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

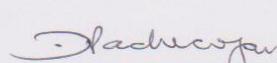
---

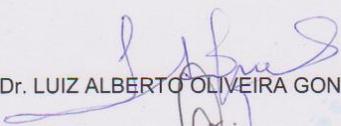
**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE CLAUDIA APARECIDA SORGON SCOTUZZI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA.**

Aos 09 dias do mês de novembro do ano de 2012, às 09:30 horas, no(a) Sala 107, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM DE PAULA E SILVA do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro, Profa. Dra. LEILA MARIA FERREIRA SALLES do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro, Profa. Dra. DIRCE DJANIRA PACHECO E ZAN do(a) Departamento de Ensino e Práticas Culturais (Deprac) / Universidade Estadual de Campinas, Prof. Dr. LUIZ ALBERTO OLIVEIRA GONÇALVES do(a) Departamento de Ciências Aplicadas À Educação / Universidade Federal de Minas Gerais, Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de CLAUDIA APARECIDA SORGON SCOTUZZI, intitulada "O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR DA SEESP E O PROFESSOR MEDIADOR NESSE CONTEXTO: ANÁLISE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS". Após a exposição, a discente foi argüida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovado . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

  
Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM DE PAULA E SILVA

  
Profa. Dra. LEILA MARIA FERREIRA SALLES

  
Profa. Dra. DIRCE DJANIRA PACHECO E ZAN

  
Prof. Dr. LUIZ ALBERTO OLIVEIRA GONÇALVES

  
Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA

### **Dedicatória**

Dedico este trabalho a todos aqueles que, como eu, pesquisam, trabalham e lutam por um ambiente escolar mais pacífico e acolhedor para crianças e adolescentes de nosso país.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à vida. Pelo potencial contido em cada dia. Pelas pessoas que me chegam e por aquelas que se vão.

Agradeço pelo que graciosamente recebo e por aquilo que construo com minhas próprias mãos. Esta obra, por exemplo. Feita por mim, com a ajuda de muitos. Feita de suor e teorias.

Penso que entender a vida seja também opção por uma teoria. E no constante pulsar do dia, no desejo incessante por sabedoria, escolho a que diz que a vida é de criação divina.

Por isso tudo... agradeço à vida!

## **Apresentação**

Conheci a escola aos seis anos de idade e dela nunca mais saí. Transitei por seus corredores como aluna da pré-escola, ensino fundamental e médio, estudante do magistério, da universidade; como estagiária, professora de Educação Infantil, professora de Educação Física, vice-diretora de escola e, finalmente (mas não finalizando), como Supervisora de Ensino.

A Educação Física me proporcionou a oportunidade de conhecer os quatro cantos da escola. As idas e vindas da quadra permitiram que eu visse as especificidades do ambiente escolar, suas dificuldades, seus desafios, suas fragilidades e fascínios. Foi assim que me percebi estendendo a gestão das minhas classes para uma gestão mais ampla, a escolar. Como vice-diretora, em períodos intercalados com a docência, confirmei minha percepção de que poderia muito mais fazer, na escola e pelos alunos, como professora do que como membro da direção.

Foi assim que deixei de assumir o cargo escolhido para Diretor de Escola e permaneci na sala de aula até ingressar como Supervisora de Ensino do Sistema Estadual Paulista, no ano de 2003.

Como Supervisora de Ensino troquei o espaço escolar por outro mais amplo – agora formado por um grupo de escolas – e passei a conhecer melhor as questões relativas ao Sistema e à Rede de Ensino Estaduais.

Atuando em um órgão intermediário do Sistema, comecei a trabalhar com a formação continuada de professores e gestores, tendo como um dos principais trabalhos desenvolvidos, a tutoria do curso de capacitação para gestores escolares, o Progestão. Este trabalho despertou em mim o desejo de conhecer melhor a política pública de formação de gestores e me levou novamente aos bancos da universidade, agora como pesquisadora. Minha dissertação de Mestrado intitulou-se “Gestão democrática nas escolas e Progestão: que relação é esta?” e o olhar de pesquisadora trouxe uma nova perspectiva para minha vida profissional, reavivando minha antiga e sempre presente paixão por estudar.

A Supervisão de Ensino me aproximou da universidade também como participante de um grupo de pesquisa sobre violência de jovens. Indicada pela Dirigente

Regional de Ensino para compor essa equipe, conduzida pela Universidade Estadual Paulista, no ano de 2005 fui, definitivamente, tragada pelo universo da pesquisa. O assunto me foi tão instigante, que optei em aprofundá-lo neste trabalho de Doutorado, investigando a política pública de prevenção de violência em ambiente escolar do estado de São Paulo e, especialmente, analisando um programa mais recente, fundamentado nos princípios de Justiça Restaurativa, o Sistema de Proteção Escolar.

Pode ser que este seja um trabalho precedente a muitos outros. Pode ser, também, que a vida traga novos ventos que mudem o desenho e a pintura – novos interesses, problemas mais prementes, outras pesquisas.

Por ora é essa a contribuição que almejo trazer, com a expectativa de que a reflexão despertada por este trabalho alcance o ambiente escolar de algum modo e torne a vivência de alunos e professores uma experiência alargada em relacionamentos mais humanos.

## Resumo

Este trabalho consiste na análise de políticas públicas de prevenção e/ou minimização da violência em ambiente escolar, na última década, no estado de São Paulo e, especialmente do Sistema de Proteção Escolar, programa recente da Secretaria de Estado da Educação. Analisa, entre outros, os programas *Escola da Família*, *Comunidade Presente*, *Prevenção Também se Ensina*, *Justiça e Educação: parceria para a cidadania*. Trata-se de uma pesquisa documental, sendo utilizados para análise, documentos oficiais, leis que regulam os projetos e registros de avaliação das escolas. Apresenta as ações de implementação do Sistema de Proteção Escolar, quais sejam: o Sistema Eletrônico de Registros de Ocorrências Escolares - ROE; os Manuais de Promoção da Cidadania e Normas de Conduta Escolares e a criação da função de Professor Mediador Escolar e Comunitário - PMEC. Este último, objeto deste estudo, iniciou sua função no ano de 2010 e desenvolve ações em aproximadamente cinquenta por cento das escolas da rede estadual paulista, tendo como atribuições prioritárias, a mediação de conflitos no ambiente escolar, o desenvolvimento de projetos transversais e a aproximação da escola com as instituições da Rede de Garantia de Direitos à criança e ao Adolescente. Esta tese demonstrou que os programas de prevenção de violência em ambiente escolar, desenvolvidos pela SEESP na última década, apresentam muitos aspectos semelhantes e, por vezes, repetitivos, o que imprime uma sensação de recomeço a cada novo projeto. Evidenciou, também, que os projetos buscam objetivos não divulgados que colidem com os objetivos proclamados na legislação pertinente. O Sistema de Proteção Escolar apresenta contradições, uma vez que os Manuais prescrevam ações que chocam com a função do PMEC. O Professor Mediador assume o delicado papel de resgatar as relações éticas e morais na escola, para a construção de um ambiente escolar mais pacífico, o que só se tornará possível com o trabalho coletivo de todos os atores escolares, com investimento público e vontade política na formação, no acompanhamento e na avaliação do projeto.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Prevenção de violência nas escolas; Mediação de conflitos; Professor Mediador Escolar e Comunitário.

## **Abstract**

This work consists in the analysis of public policies of prevention and/or minimization of violence in the school environment, in the last decade, in the state of São Paulo, and specially of the School Protection System, that is a recent program from the Education State Secretariat. This is a documental research, where official documents, laws which rule the projects and records of school evaluation were used for the analysis. It presents the actions of implementation of the School Protection System, which are: the Electronic System of Records from School Occurrences; the Manuals of Citizenship Promotion and School Conducts Norms and the creation of the function of School and Community Mediator Teacher. From the implemented actions, the approach is more detailed for the function of the Mediator Teacher in the School Protection System context. The Mediator Teacher began it's function in the year of 2010 and develop actions in nearly fifty percent of the state network schools from São Paulo, having as priority attributions, the mediation among conflicts in the school environment, the development of transversal projects and the approach of the school with the institutions from the Assurance Network of Children and Teenagers Rights. This thesis has shown that violence prevention programs in the school environment, developed by the SEESP in the last decade, show very similar aspects and, sometimes, repeated, bringing a sensation of a new start in every new project. It has evidenced also, that the projects seek unpublished objectives that collide with the objectives that are proclaimed in the relevant legislation. The School Protection System shows contradictions, once the Manuals prescribe actions that collide with the School and Community Mediator Teacher function. The Mediator Teacher assumes the delicate role of rescuing the ethnic and moral relations at the school, for the construction of a more peaceful school environment, which will only be able with the collective work of all school agents, with public investment and political will at the formation, in the development and at the evaluation of the project.

**Keywords:** Public policies, Violence prevention at schools, Conflict mediation, School and Community Mediator Teacher.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>CAPÍTULO 1</b>	23
<b>A violência como fenômeno multidimensional</b>	
1.1 Breve balanço da violência na história da humanidade	23
1.2 A violência em ambiente escolar	35
1.2.1 A violência justificada no ambiente escolar	45
<b>CAPÍTULO 2</b>	60
<b>Políticas de prevenção e/ou minimização da violência nas escolas, adotadas pela SEE de São Paulo</b>	
2.1 Projeto Prevenção Também se Ensina	60
2.2 Projeto Comunidade Presente	63
2.3 Programa Escola da Família	65
2.4 Projeto Justiça e Educação: uma parceria para a cidadania	70
2.5 Programas de capacitação para gestores escolares	74
2.5.1 Circuito Gestão	75
2.5.2 Progestão	76
2.5.3 PDG	78
2.6 Currículo oficial da rede pública estadual paulista	79
2.7 Sistema de Proteção Escolar	80
<b>CAPÍTULO 3</b>	85
<b>O Sistema de Proteção Escolar</b>	
3.1 Apresentação do Programa e sua implementação: o marco legal	85
3.1.1 A primeira ação do Programa: O Sistema de Registro de Ocorrências Escolares – ROE	87
3.1.2 A segunda ação do Programa: os Manuais	92

3.1.3 A terceira ação do Programa: o Professor Mediador Escolar e Comunitário	109
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>O Professor Mediador Escolar e Comunitário: processo de seleção e formação</b>	110
4.1 A seleção do Professor Mediador Escolar e Comunitário na Diretoria de Ensino de Limeira	115
4.2 O curso de formação: desenho e conteúdos	126
4.3 A Formação do Professor Mediador Escolar e Comunitário na Diretoria de Limeira	136
4.4 A alternativa da Justiça Restaurativa para a atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário	152
4.5 Técnicas restaurativas ou mecanismos autocompositivos	159
4.6 A avaliação da SEE sobre a implementação do Programa	162
4.7 A continuidade do programa	165
<b>CAPÍTULO 5</b>	171
<b>O Professor Mediador Escolar e Comunitário: papel concebido e prognóstico da função</b>	
5.1 O papel do PMEC na implantação do Programa	171
5.2 Prognóstico da função de Professor Mediador	181
<b>Considerações finais</b>	184
<b>Referência Bibliográfica</b>	199
<b>Bibliografia Consultada</b>	208

## O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR DA SEESP E O PROFESSOR MEDIADOR NESSE CONTEXTO: ANÁLISE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

### Introdução

Vivemos no tempo do imediato. Os dias modernos exigem novas formas de produzir, de conviver e trabalhar. A instabilidade e o efêmero modificam o comportamento humano, seja no âmbito pessoal, seja no mundo do trabalho; a aceleração do tempo de giro e a volatilidade das relações tornam difícil qualquer planejamento em longo prazo. As regras ditadas pela mídia colonizam um território invisível – entre o eu e o outro – prometendo um mundo onde tudo é perfeito (pessoas fortes, seguras de si) e eterno (busca da juventude - biopoder). É o individualismo aflorado: as relações são fluidas e o trabalho acontece na superfície dessas relações. A isso Sennett (2001a) denomina de *superficialidade degradante* apontando justamente essas relações dos grupos que tendem a manter-se juntos ficando na superfície das coisas, evitando questões difíceis, decisivas, pessoais.

Ao modo do consumismo nos dias atuais, a satisfação tem que ser imediata, as decisões e execuções rápidas e flexíveis. Os quefazeres submetem-se ao curto prazo e as tarefas executadas pelas pessoas ou equipes devem terminar antes que o interesse por elas se esvazie. O próprio trabalho em equipe vai ao encontro do mundo flexível: as equipes mudam constantemente e as pessoas vão passando de equipe em equipe. Na era do “curto prazo” as equipes são grupos que se organizam para a realização de projetos rápidos, sem a constituição de laços mais duradouros (BAUMAN, 2005).

Este contexto de efemeridade, individualismo aflorado e relações superficiais (GIDDENS, 1991), produz, como conseqüência, uma exacerbação dos conflitos e expressões de violência pela negação do outro, pela falta de tolerância e sentido de pertencimento, pela violação de direitos e pela banalização e naturalização de atos violentos presentes em nosso dia-a-dia: nos supermercados, nas ruas, na mídia, nas famílias e nas instituições que compõem a nossa sociedade.

Para Gilberto Velho (2000) o predomínio, hoje, do individualismo e da impessoalidade foi tornando a violência um elemento rotinizado da sociedade e não uma marca excepcional. O autor afirma que:

À medida que o individualismo foi assumindo formas mais agonísticas e a impessoalidade foi, gradativamente, ocupando espaços antes caracterizados por contatos face-a-face, a violência foi se rotinizando, deixando de ser excepcional para tornar-se uma marca do cotidiano (VELHO, 2000, p. 18).

Portanto, temos em nossa sociedade atual, um cotidiano permeado de pequenas violências e agressões que se caracterizam pela falta de polidez, pela transgressão de regras de convivência e pela ausência de pacificação nas relações humanas.

De fato, na contemporaneidade marcada por uma crise de legitimidade de fundamentos morais (BARRERE; MARTUCCELLI, 2001), o individualismo e o utilitarismo ganharam terreno e se firmaram a ponto de se tornarem ideais pessoais. Segundo os autores, “com a expansão dos processos de modernização, observa-se a implantação de sistemas de relações sociais que induzem práticas que levam a uma certa banalização da prática cotidiana do mal” (p. 259).

Para La Taille (2000) embora a violência seja o mais velho dos fenômenos nas relações humanas, uma questão nova se coloca, qual seja, se nos dias de hoje, além da banalização, a violência não estaria sendo direta ou indiretamente valorizada na educação, na mídia, nas empresas etc. e que, em decorrência disso:

As pessoas seriam, em diversos graus, violentas, não por falta de um freio moral específico ou em virtude de contingências contextuais, mas sim porque associam o ser violento à representações de si que mais valorizam, ou porque a realização de certas imagens (como o do bem-sucedido economicamente, o do consumidor) justifica o emprego de meios agressivos. (LA TAILLE, 2000, p.122)

Nesse sentido, a ação das pessoas estaria orientada não pela honra, pela ética ou pela dignidade, mas pelo campo do sucesso e da glória, o que as levaria à prática de atos pouco associados a valores morais clássicos na busca de reconhecimento social.

Garantir um lugar no espaço social pode significar também usar a força como recurso de defesa daquilo que se considera seu ou se impor de maneira a não se

submeter ao outro. Em pesquisa desenvolvida por Salles et al (2009)<sup>1</sup> com adolescentes de escolas de periferia do município de Rio Claro, os autores afirmam que:

[os] depoimentos indicam que uns dos fatores que estão presentes no processo de legitimação da violência, se origina do imperativo de não se submeter, de impor-se frente ao outro e de defender aquilo que consideram seu. Esses valores parecem balizar seus comportamentos. (SALLES, 2009, p.125-126).

Outros dois aspectos importantes da relação entre comportamentos violentos e modernidade tardia<sup>2</sup> são as mudanças nos modos de socialização e o enfraquecimento da família.

Há, na contemporaneidade, um abandono da socialização no sentido clássico de uma relação desigual entre a criança e o adulto e a primeira passa a ser reconhecida como sujeito da própria socialização. Essa relação de igualdade (filhos-amigos) deixa os pais confusos quanto à escolha de práticas educativas. A autoridade dos pais é questionada e o adolescente “deseja gozar a vida sem a sua interferência – sem a interferência de qualquer autoridade” (LASCH, 1991, p.166). Isto implica em mudanças na organização familiar, que passa a ser tutelada por agências assistenciais e por especialistas na orientação de como educar os filhos.

Segundo La Taille (1996; 1998) a formação humana sem a presença de autoridade compromete as possibilidades de autonomia e liberdade, pois impede a superação da anomia e favorece formas de socialização narcisistas e individualistas.

Esse conjunto torna enfraquecidas as famílias e, conforme afirmam Salles *et al* (2009) citando Roure (2007):

---

<sup>1</sup> Projeto de Pesquisa e de Formação de Profissionais para Atuar com a Problemática da “Violência de Jovens”. Trabalho desenvolvido em parceria pela Unesp – campus Rio Claro, Diretoria de Ensino de Limeira e Universidade Complutense de Madrid, sobre os contextos e incidências de violência e a legitimação da violência no depoimento de jovens de periferia, em duas escolas do município de Rio Claro. 2005-2007.

<sup>2</sup> Gostaria de definir aqui alguns termos para melhor compreensão do leitor. Como modernidade, considera-se o período que se inicia a partir do século XVII (GUIDDENS, 1991). Para Stuart Hall (2002) a modernidade tardia se caracteriza pelas mudanças ocorridas após os anos de 1960. A pós-modernidade, de acordo com alguns autores, não se localiza propriamente em uma época, mas em um “estado das coisas” marcado por uma contemporaneidade de incertezas, de relações fluidas, de desemprego estrutural e de um novo tipo de ordem social (BAUMAN, 1998; GUIDDENS, 1991).

[esse] enfraquecimento da família é compatível com o espírito do capitalismo tardio que promove a atomização do indivíduo que, cada vez mais só e destituído das referências familiares de identificação e autoridade, fica à mercê dos poderes coletivos e da ideologia totalitária (SALLES et al, 2009, p 73).

Desta forma, as relações horizontais entre adultos e crianças ou jovens, as regras e limites negociáveis e a impunidade pela ausência de normas e parâmetros, entre outros, constituem um quadro de ambigüidades e incertezas no qual as manifestações de violência eclodem, tornando crianças e adolescentes ora vítimas ora protagonistas.

Estudos têm demonstrado, também, que jovens de famílias onde os conflitos são resolvidos com violência (castigos físicos, privação de necessidades etc.) aprendem a resolvê-los desta maneira. A violência como modelo de resolução de conflitos é, assim, passada de geração a geração, banalizada no processo e tomada como inevitável.

No modelo de instituição escolar, os processos de individualização são ainda mais reforçados, porque nele está presente o poder disciplinar. Stuart Hall (2002, p. 43) afirma que “quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual”.

De fato, segundo Áries (1986, p. 170) o colégio moderno, que surge entre os séculos XV a XVII, se diferenciou da escola medieval (simples sala de aula), passando a “instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude”, o que permanece até hoje.

A individualização permitiu a tomada de poder sobre o corpo, por meio de procedimentos que assegurassem a distribuição espacial dos corpos individuais, a qual, já no final do século XVIII, foi modificada parcialmente por uma nova técnica não disciplinar de controle: a tomada de poder não mais sobre o homem-corpo, mas sobre a massa de homens, a que Foucault (2005, p. 289) chamou de “biopolítica” da espécie humana<sup>3</sup>.

Portanto, a violência no ambiente escolar está, muitas vezes, associada à violência institucional (ou simbólica) e à forma como é imposta a disciplina escolar,

---

<sup>3</sup> Ver mais sobre o assunto em: FOUCAULT, MICHEL. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

enquanto o sistema educativo produz e legitima, por sua vez, a desigualdade social existente.

Salles et al (2009) citando Astor (1995) afirmam que

A percepção por parte dos alunos de que vivem em um ambiente escolar injusto, onde as regras são aplicadas arbitrariamente e contra eles, que somados a atitudes inconsistentes ou negligentes por parte dos professores frente a estas situações, reforça por parte dos alunos uma aceitação e reprodução da violência (SALLES et al, 2009, p.8).

Estão presentes na escola, portanto, tanto as situações decorrentes da violência social como aquelas expressões que nascem no próprio ambiente pedagógico, às quais podemos chamar de violência escolar (GONÇALVES; SPÓSITO, 2002).

Sobre a violência decorrente da vida social é importante destacar a influência do crime-negócio na vida de jovens, que frequentemente envolvidos com uso ou tráfico de drogas, estendem para a escola os problemas decorrentes desse envolvimento. Além disso, o funcionamento do sistema de justiça no país e as desigualdades sociais, que tornam vulneráveis os jovens pobres, multiplicam os episódios de violência na escola (ZALUAR; LEAL, 2001).

Quanto à violência que ocorre no seio da escola, a designação *violência em meio escolar* cunhada por Débarbieux parece ser a que mais traduz a multiplicidade de manifestações que podem ocorrer em um ambiente específico, o escolar.

A violência em ambiente escolar assume, na modernidade tardia, novas formas de manifestação. A partir dos anos de 1990 começaram a aparecer nas escolas situações de conflito antes quase inexistentes como atos graves de vandalismo e agressões interpessoais, não só entre o público estudantil, mas também entre alunos e professores e demais funcionários (CHARLOT, 2002; GONÇALVES; SPÓDITO, 2002).

Para Charlot (2002) há hoje, no ambiente escolar, uma mistura de três conceitos relativos à violência, que são expressões de atos inadequados em progressivos graus, quais sejam: a *violência*, a *transgressão* e a *incivilidade*. Estas manifestações estão respectivamente relacionadas ao uso da força ou ameaça de usá-la (ataque à Lei); a comportamentos contrários a regulamentos internos e ao desrespeito às regras de convivência. De acordo com o autor, embora as incivilidades sejam expressões mais leves, o seu acúmulo pode transformar-se também em violência. O mesmo autor afirma que a rotina de trabalho de professores e alunos se desenvolve, hoje, em um ambiente

de forte tensão social e escolar, o que produz uma “angústia social face à violência na escola” (CHARLOT, 2002, p. 433).

A escola, em geral, só percebe ou assume o conflito (que é natural nas relações humanas) quando o mesmo produz manifestações violentas, sendo uma das causas destes conflitos a dificuldade de comunicação (CRHISPINO, 2007).

Nesse sentido, Zaluar e Leal (2001) afirmam que o pano de fundo das relações desiguais é o pouco espaço para o aparecimento do sujeito da argumentação e da negociação, ou seja, a inexistência do diálogo. Essa inexistência fundamenta o emprego do uso da força nas relações, seja ela física ou simbólica.

Uma relação de diálogo significa, portanto, uma possibilidade de negociação das contradições, no exercício democrático do debate de ideias, da busca de consensos e da construção social coletiva por todos os envolvidos nas relações escolares, sejam alunos, professores, gestores ou pais. Diálogo tomado como “um produto *funcional* da necessidade humana de expressão e relacionamento” (BORDENAVE, 1985 p. 45), ou seja, uma comunicação relacional.

Para Charlot (2002)

[...] o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência – ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível (CHARLOT, 2002, p. 436).

Há outro aspecto, ainda, a ser destacado no entendimento das manifestações de violência, que é a questão das escolhas morais. De acordo com Zaluar e Leal (2001) mesmo nas novas concepções éticas, baseadas nas escolhas pessoais entre múltiplas condutas morais, valores divergentes e coexistentes, não está eliminada da sociedade “[...] a necessidade de fazer do sujeito da educação um ser capaz de fazer escolhas morais e, portanto de exercer a autonomia moral numa sociedade caracterizada pela pluralidade de escolhas morais” (p. 157).

De fato, a escola constituiu-se historicamente como espaço de desenvolvimento de valores essenciais à integração dos indivíduos na sociedade. Esses valores eram firmados, antigamente, pela tradição, como valores morais universais. Com o advento da modernidade os valores morais enfraqueceram-se e uma nova ordem, de princípio ético, foi evocada em seu lugar. No entanto, segundo Barrere e Martuccelli (2001, p.

261) “a educação moral, no sentido exato do termo, esvaziou-se, sem que as considerações éticas saíssem fortalecidas”. Diante da ruptura entre considerações éticas e princípios estritamente morais, a escola encontra dificuldades para reconhecer a importância ética, enquanto a moral encolhe e se reduz à funcionalidade organizacional: a disciplina e o respeito ao regulamento. De acordo com os autores, um novo imperativo ético se faz necessário na escola, para que os jovens possam lidar eticamente com situações de conflito e, ao mesmo tempo, sejam capazes de resistir ao impulso da violência, especialmente, daquela incitada por grupos de pertencimento.

Portanto, para que a questão da violência seja discutida e os aspectos que a incorporam sejam tratados é importante que se produzam

ações políticas e processos educativos capazes de enfrentar essa realidade na qual, pela ausência de certezas, mas igualmente de balizamentos e limites, os jovens perecem em conflitos corriqueiros e destruidores (ZALUAR; LEAL, 2001, P.157).

Nesse sentido e, com a finalidade de atender às demandas sociais de segurança, algumas políticas públicas de prevenção da violência de jovens têm sido implantadas no Brasil, tanto no nível federal quanto no estadual e municipal, nas últimas décadas. O tema da gestão democrática debatido desde 1980 tem permeado as iniciativas governamentais na redução da violência em ambiente escolar, embora ainda subsistam problemas crônicos como as condições de trabalho e salários precários, falta de funcionários e/ou a estrutura inadequada de prédios escolares, por exemplo.

Os estudos sobre essas políticas, no entanto, são regra geral, insuficientes para propostas de continuidade e/ou novos encaminhamentos frente a sucessos ou fracassos, seja por falta de investimentos, seja por descontinuidades políticas ou, ainda, de acordo com Klaus Frey (1999) por serem basicamente orientados pela empiria, tendo seus resultados, em um primeiro momento, apenas validade situacional.

Diante do exposto e reconhecendo a violência entre jovens como um problema de interesse universal, meu objetivo, por meio desta pesquisa, é o de mapear as políticas públicas de prevenção e /ou minimização da violência em ambiente escolar, no estado de São Paulo, na última década, e analisar, em especial, o Programa mais recente da Secretaria de Estado da Educação, o *Sistema de Proteção Escolar* e o papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário na implementação deste Programa.

O estudo dar-se-á em duas partes. A primeira consistirá em um estudo teórico sobre violência e violência em ambiente escolar, bem como uma reflexão sobre as políticas de prevenção e ou minimização da violência em ambiente escolar no estado de São Paulo, na última década. A segunda parte trará uma análise da legislação e dos documentos de elaboração e implantação do Sistema de Proteção Escolar no estado de São Paulo e do papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário como figura principal no processo de implementação do Programa nas escolas, tendo como material de análise os relatórios mensais elaborados pelos próprios professores e a avaliação de recondução dos Diretores das Unidades Escolares, da Diretoria de Ensino da Região de Limeira, uma das 91 Diretorias da Secretaria de Estado da Educação.

O desafio em fazer esta pesquisa consiste no fato de que ela é gerada no instante mesmo de inquietações do cotidiano, no acompanhamento diário das escolas, das questões que as afligem e dos elementos que operam suas redes de relações, o que, em última instância, constitui não só nosso trabalho, mas acaba por constituir a nós mesmos. Consiste também no fato de ser uma análise em tempo real, ou seja, de uma análise que se iniciou junto com a implantação do Programa e que vem acompanhando seus percalços, suas mudanças, adequações e inadequações estando, ainda, sob o risco de, como pesquisadora, “enfrentar mudanças significativas até durante o próprio processo de pesquisa” (FREY, 1999, p.27), risco este que, segundo o autor, é muito comum em democracias recentes, como o Brasil.

Ainda, tentaremos escapar da afirmação de Bolyvar Lamounier de que os estudos de políticas públicas ressentem-se, muitas vezes, de duas deficiências: o tratamento superficial do processo político, entendido de maneira demasiado genérica e os estudos meramente descritivos de escassa utilidade.

Pretendendo, portanto, ser uma exceção do afirmado por Lamounier e objetivando tornar compensadora a elaboração deste trabalho, procuro resgatá-lo do risco de permanecer meramente no campo descritivo e tento lançá-lo a um universo possível de compreensão e teorização do tema, procedendo a uma análise do processo de formulação, implementação e avaliação dos programas de políticas públicas de redução e/ou minimização da violência em ambiente escolar, no estado de São Paulo, na última década.

Defino, assim, duas perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho:

- 1- O Sistema de Proteção Escolar, novo programa da SEE, inserido no contexto da Política Pública de prevenção e/ou minimização da violência em ambiente escolar, apresenta aspectos inovadores com relação aos programas implantados anteriormente e responde às demandas sociais de segurança?
- 2- Qual o papel ou, que posição ocupa, o Professor Mediador Escolar e Comunitário na implementação do Sistema de Proteção Escolar nas escolas da rede pública estadual paulista?

Para responder a essas questões, este trabalho está estruturado em cinco capítulos, na seguinte conformidade: o Capítulo 1 apresenta uma revisão bibliográfica que tem como objetivo contribuir com a construção de conceitos sobre violência e sua trajetória na história humana, tanto na sociedade quanto em ambiente escolar. O Capítulo 2 pretende informar sobre as políticas públicas de prevenção e/ou minimização da violência em ambiente escolar adotadas na última década (2000 – 2010), no estado de São Paulo. A descrição do Programa atual desenvolvido pela SEE - *Sistema de Proteção Escolar* e sua implementação na Diretoria de Ensino da Região de Limeira estão expostas no Capítulo 3. O Capítulo 4 se debruça sobre o processo de seleção e formação do Professor Mediador Escolar e Comunitário e sobre os princípios que norteiam suas ações como a Justiça Restaurativa e os modelos alternativos de resolução de conflitos, propostos no Sistema de Proteção Escolar. Apresenta, ainda, a avaliação de implantação realizada pela SEE e as ações de continuidade do Programa para o ano de 2012. O Capítulo 5 propõe uma análise do papel do Professor Mediador na implementação do Programa nas escolas da rede pública estadual paulista, da sua semelhança com outra função já existente e extinta na rede e do prognóstico da função.

*Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)*

*A minha alma tá armada e apontada  
Para cara do sossego!*

*Pois paz sem voz, paz sem voz  
Não é paz, é medo!*

*Às vezes eu falo com a vida,  
Às vezes é ela quem diz:  
"Qual a paz que eu não quero conservar,  
pra tentar ser feliz?"*

*As grades do condomínio  
São pra trazer proteção  
Mas também trazem a dúvida  
Se é você que tá nessa prisão*

*Me abrace e me dê um beijo,  
Faça um filho comigo!  
Mas não me deixe sentar na poltrona  
No dia de domingo, domingo!  
Procurando novas drogas de aluguel  
Neste vídeo coagido...*

*É pela paz que eu não quero seguir admitindo  
É pela paz que eu não quero seguir  
É pela paz que eu não quero seguir  
É pela paz que eu não quero seguir admitindo*

*O Rappa*

## CAPÍTULO 1

### A VIOLÊNCIA COMO FENÔMENO MULTIDIMENSIONAL

*Se chamarmos de violência a tudo aquilo que fere,  
vivemos num clima de violência psicológica e física.  
La Taille*

Falar de violência é correr o risco de uma abordagem superficial, pela complexidade própria do tema. Pretendo, neste capítulo, apenas conceituar algumas manifestações desse fenômeno, que está presente em todos os espaços sociais.

Farei um breve balanço dos fatos que motivaram e motivam a violência no decorrer da história humana, sem a pretensão de situar os fenômenos ocorridos, como em uma linha do tempo. O que importa, aqui, é a compreensão de que o Homem, por sua natureza própria e pela necessidade de objetivação da realidade, buscou diferentes maneiras, nem sempre, ou quase nunca, pacíficas, de dar cabo ao seu intento.

Neste capítulo apresento, ainda, as especificidades da violência que ocorre em ambiente escolar, as mudanças desse fenômeno nos tempos modernos e alguns aspectos que justificam sua existência.

#### 1.1 Breve balanço da violência na história da humanidade

*“Disse Caim a Abel, seu irmão: vamos ao campo. Estando eles no campo, sucedeu que se levantou Caim contra Abel, seu irmão, e o matou”* (Gênesis, 4: 8).

Este foi o primeiro homicídio da história da humanidade, segundo as três grandes religiões que povoam o planeta, o Judaísmo, o Islamismo e o Cristianismo; o primeiro ato violento resultante em morte.

Caim, cujo nome significa “adquirir” “ou cobiçar”, recebe a terra em partilha. Abel, cujo nome remete ao sopro, à fatuidade, à fumaça recebe os rebanhos. Assim:

O assassinato do pastor não é um simples fratricídio: o verdadeiro culpado é a própria terra, essa terra maldita que Caim só recebera em partilha para acolher nela o irmão. Se a Bíblia dá o bom papel à vítima nômade, se ela deixa sobreviver o assassino sedentário, é para lançá-lo, por sua vez, a uma viagem redentora. Assim como fizera com Adão, Deus exila Caim: faz dele um despossuído, um viajante, um nômade, para ensinar-lhe a viver o outro lado da violência (ATTALI, 2003).

Por haver Deus rejeitado a oferta de Caim (lavrador do campo) e prontamente aceitado as primícias do rebanho de Abel (pastor de ovelhas), acendeu a ira do primeiro, levando-o ao assassinato, o que, segundo José Saramago (2009), tornou o próprio Deus o “autor intelectual do crime” ao desprezar o sacrifício oferecido por Caim.

Então, lhe disse o Senhor: Por que andas irado, e porque descaiu o teu semblante? Se procederes bem, não é certo que serás aceito? Se, todavia, procederes mal, eis que o pecado jaz à porta; o seu desejo será contra ti, mas a ti cumpre dominá-lo (BÍBLIA DE ESTUDOS DE GENEBRA, GÊNESIS, 4:6-7).

Caim se tornou, assim, por castigo divino, banido e errante pela terra.

As recomendações de Deus, no Gênesis, referem-se a ações de ira, de comportamento maniqueísta, de pecado, de autodomínio. Decerto que esses conselhos povoam o imaginário daqueles afetos à fé ou por ela afetados, dirigindo suas ações e reações diante de situações que envolvem conflitos e manifestações de violência, ainda nos dias atuais.

Ao conceito de violência misturam-se os de culpa e castigo, e a busca de entendimento sobre eles passa por diferentes caminhos. A perspectiva bíblica tem uma influência significativa nos modos de percepção daqueles que cresceram na tradição judaico-cristã, estando mesmo no cerne da sua visão de mundo e, conseqüentemente, na maneira como lidam com o assunto. Ademais, pertencer a um grupo professo pressupõe a aceitação de uma determinada forma de conduta, de acordo com o campo de significação que a religião escolhida produz, pois “a religião exige uma comunidade religiosa e a vida em um mundo religioso exige a filiação a essa comunidade” (BERGER; LUCKMANN, 2004).

Deixando em suspenso, no entanto, a influência da religiosidade no comportamento humano e as possibilidades de análise de como as rivalidades, os atos violentos, os crimes e as barbáries foram explicados e justificados pelo ponto de vista teológico, passamos a perseguir as possíveis explicações para as manifestações violentas que sucederam até a formação das sociedades atuais, questionando, na sociedade moderna, quem as define, as assume ou pune, uma vez que a mente hodierna tornou “Deus irrelevante para os assuntos humanos na Terra”. (BAUMAN, 2005, p. 79).

A etimologia do termo violência indica que o mesmo deriva de *violentia* que significa caráter violento ou bravio, força. Os prefixos *vis* e *vil* querem dizer força, sendo que o último se refere também a vigor, potência, violência, emprego de força física. Na língua portuguesa a palavra *vil* denota aquilo “que é de pouco valor; reles; ordinário; mesquinho; miserável; desprezível; infame; [...] pessoa abjeta” (BUENO, 1973). De *vil* deriva a palavra *vilão*, de mesma espessura semântica.

*Violência*, de acordo com o dicionário da língua portuguesa significa “qualidade de violento; ato violento; constrangimento; emprego de força; ato de violentar”, significando o termo *violentar* “exercer violência; forçar; coagir; constranger; violar; arrombar; estuprar; alterar; inverter; torcer o sentido” (BUENO, 1973).

Podemos perceber que as significações do termo violência são muitas e derivam das relações entre as pessoas e das reações diante de conflitos, de acordo com o repertório e o imaginário de cada uma. Vemos que em sua etimologia o termo *violentar* abrange desde situações de emprego de força física contra algo ou alguém até o uso de mecanismos psicológicos como constranger ou torcer o sentido. Pressupõe-se, aqui, a existência de relações desiguais, onde um indivíduo está submetido à força de outro ou outros. Para Toubiane (1997, p.167) o sentido da palavra violência traz a ideia de “irrupção de uma força intensa que deixa o sujeito submisso aos efeitos dessa força sem que ele possa se livrar dela”.

Nesse sentido, o conceito de violência está relacionado, de acordo com vários autores, com a questão do excesso. Para Tavares dos Santos (2004, p. 8) a violência pode ser compreendida “como um ato de excesso, qualitativamente distinto, que se verifica no exercício de cada relação de poder presente nas relações sociais de produção do social”. Marim (2002), ao definir a violência em ato, aquela que tem por objetivo destruir o outro, também a relaciona com a existência do excesso, afirmando que esse tipo de violência:

[...] se constitui numa experiência de excesso – de ódio destruidor, de votos de morte, de contatos eróticos, de amor invasor, de pancadas, de indiferença. É uma situação na qual o outro é destruído por não poder existir de modo algum, em que não se constitui alteridade e impera o princípio absoluto do Um (MARIM, 2002, p. 77).

A violência como ato de excesso pode acontecer tanto em eventos da natureza (terremotos, tempestades) como em ações humanas (massacres, destruição em

massa), tendo as últimas o significado de “violação dos limites estabelecidos pela sociedade e abuso irrefreável dos limites da lei” (O’REILLY, 2011, p. 35)

Ainda, Angel Pino (2007, p.766) estabelece essa relação entre violência e excesso, afirmando que:

O sentido que perpassa todos esses significados, na sua heterogeneidade, é o do excesso, aspecto quantitativo que tanto pode traduzir a representação de certo grau de intensidade desnecessária da ação ou dos meios utilizados para realizá-la – a dificuldade é a imprecisão e o caráter relativo do termo “desnecessário” – quanto pode traduzir a violação dos limites estabelecidos pelas leis, os valores ou as tradições sociais.

Como seres humanos, descendemos de indivíduos que souberam caçar efetivamente, que venceram a competição sexual, que sobreviveram a guerras tribais e a todos os tipos de excesso, ou seja, de violência. Essa predisposição inata é facilmente explicável pela necessidade da seleção dessa característica durante a evolução da nossa espécie (DADOUN, 1998).

Comportamentos que estimulam a competição, onde o objetivo é vencer o adversário, destruí-lo fisicamente e lhe infligir dor física e moral com liberdade, alegria e prazer caracterizam o etos guerreiro de cada um, herdado dos tempos primitivos. De acordo com Zaluar e Leal (2001, p. 150), “este etos teria sido ultrapassado no processo civilizador ocorrido em algumas sociedades ocidentais, mas a possibilidade de retrocesso neste processo não pode ser descartada [...]”. Para as autoras, a tensão existente nos jogos e nos esportes criados nas democracias liberais, substituiu o etos guerreiro, uma vez que desestimula a violência física e psicológica como forma de destruir o outro, dando nova institucionalidade ao conflito, sem eliminá-lo.

Outra manifestação de violência entre os povos primitivos eram (e ainda são em algumas tribos indígenas existentes em várias partes do mundo) os rituais de passagem do mundo infantil para a idade adulta. Os rituais de passagem têm como objetivo infligir a dor. Marim (2002) citando Clastres, diz que a tortura é a essência do ritual de iniciação e que, mesmo diante da dor, exigem silêncio do jovem que deve se tornar homem. De um modo geral são utilizados materiais cortantes e perfurantes para a realização dos ritos. Segundo o autor, é no ritual de iniciação que a sociedade imprime

sua lei, mostrando ao jovem que ao entrar no mundo adulto tem que deixar as loucuras da juventude, não se revoltar e ser submisso às regras daquela comunidade.

No mundo contemporâneo, podemos dizer que a violência apresenta motivações próprias do estado em que se encontra a sociedade. O sentimento de incerteza decorrente de ações humanas coordenadas por um tempo de giro em constante aceleração, do predomínio de uma economia transnacional, de desemprego estrutural, de rápido cancelamento de valores tradicionais, da volatilidade, da instabilidade e do efêmero, modifica o comportamento humano, inserindo-o num mundo onde “não há outros” e onde a satisfação dos desejos individuais não comporta adiamento e deve ser instantânea (GUIDDENS, 1991; HARVEY, 1994; SENNETT, 2001b; BAUMAN, 2005; HOBBSAWN, 1997).

No cerne destas motivações modernas para a violência está, muitas vezes, a questão do desejo frustrado, que “sob uma perspectiva relacional remete aos conflitos e lutas em torno da apropriação de ‘objetos’ – físicos, sociais, políticos, culturais [...]” (MARIM, 2002, p.11). A privação do objeto de desejo pode levar ao ódio e, conseqüentemente à violência, sendo, os dias atuais, o terreno apropriado para as manifestações violentas, uma vez que a satisfação pessoal é tomada como meta e, possuir objetos aproxima o homem pós-moderno da imagem ideal divulgada pela mídia. Na busca em alcançar o status de pessoa bem sucedida, os meios justificam os fins, ainda que não se pautem em princípios éticos e morais aceitáveis socialmente e, caso a investida seja fracassada, o ódio desperta. Segundo Calligaris (1996, p.31) “privados do objeto do qual precisávamos para ser alguém, arriscamos a não ser mais ninguém. Isto basta para sair atirando”.

Dostoiévski, em seu livro “Os irmãos Karamázovi”, discursa sobre os ensinamentos da sociedade dos anos de 1800, que estimula o irrefreável desejo de possuir sempre mais:

Tu tens necessidades, satisfá-las, porque possuis os mesmos direitos dos grandes e dos ricos. “Não temas satisfazê-las, aumenta-as mesmo” [...]. E o que resulta dêsse direito de aumentar as necessidades? Entre os ricos, a solidão e o suicídio espiritual; entre os pobres, a inveja e o crime, porque se conferiram direitos, mas ainda não se indicaram os meios de satisfazer as necessidades. [...] matar-se-ão mesmo, na impossibilidade de satisfazê-las (DOSTOIÉVISKI, 1970, p.229).

Não diferente da sociedade de dois séculos atrás, temos na contemporaneidade uma enorme demanda de busca por satisfação, enquanto as condições socioeconômicas dificultam, em muito, a realização dessa necessidade (MARIM, 2002). Para a autora, “entre esses dois pólos apresentam-se sujeitos que têm muita dificuldade em suportar o compromisso frente ao outro, o que os remeteria à situação de ruptura, de representantes do ódio/violência” (p.142).

Freud (1915, p.143) afirmou que “o ódio, enquanto relação com objetos, é mais antigo que o amor” e Maquiavel (1998, p.104) considerou, em *O Príncipe*<sup>4</sup>, que nas relações humanas, o ataque aos objetos de consideração do outro, sejam coisas ou pessoas, é motivo de despertar do ódio. O autor afirma que

O ódio, ele [o príncipe] o granjeará, sobretudo ao mostrar-se rapace e usurpador dos bens e das mulheres dos seus súditos, ações das quais deverá abster-se. Enquanto não se atentar nem contra o patrimônio, nem contra a honra dos homens em sua universalidade, estes viverão satisfeitos [...].

O atentado contra o patrimônio e o sentimento de ter sido fraudado parece permanecer nos dias atuais como fonte de grandes conflitos e violência, seja nos espaços domésticos, seja entre comunidades e países, ou no contexto das relações globais.

A apropriação de objetos se estende também às pessoas sob a forma de dominação. Nos diferentes momentos históricos se perpetuou o domínio de uns sobre outros, seja no campo físico ou psicológico. Para Maffesoli (1981), a dominação é uma constante da estrutura das sociedades. O autor afirma que

[...] o que se pode chamar de dinâmica social está estruturalmente relacionado com o poder; seja positiva ou negativamente, é sempre em relação à coerção social que se determinam o vivido social e sua interpretação. Impõe-se reconhecer essa invariante da estrutura das sociedades de ser sempre consequência da dominação, do poder, da supremacia de alguns, ou de grupos sobre outros grupos ou indivíduos (MAFFESOLI, 1981, P.24).

Como mecanismo de dominação, o poder de vida e de morte seguiu, na narrativa humana, na figura do soberano que tinha o direito de matar e, portanto, de deixar viver. Seu direito sobre a vida do outro era o direito de “fazer morrer” ou “deixar viver”.

---

<sup>4</sup> Livro escrito por Nicolau Maquiavel, em 1532.

Esse poder foi bem representado na história da humanidade pelos imperadores que mandavam adversários para as “covas dos leões”, pelas rainhas que “cortavam as cabeças”, pelas fogueiras da Inquisição e pela brutalidade dos colonizadores, desbravadores indômitos, que em nome do “benefício da civilização” e da “conversão das almas” subjugarão povos, devastaram culturas, estabeleceram governos sobre terras que já possuíam donos. Ou, ainda, pelos governos totalitários, representados por figuras como Salazar em Portugal, Franco na Espanha, Trujillo na República Dominicana, Gottwald em Praga, Hitler na Alemanha, Mao e Jintao na China, Pinochet no Chile, Hussein no Iraque, Kadafi na Líbia, entre outros tantos que estabeleceram a mais violenta forma de governo, uma vez que regimes totalitários se caracterizam como a expressão máxima do Um contra todos (ARENDDT, 1994).

Para o pensamento moderno, o totalitarismo era um elemento marcado para a extinção, o que não aconteceu, sendo, também, o século XX considerado o século da guerra, onde mais de cem milhões de pessoas foram mortas, vítimas de um totalitarismo que combinou fortemente “poder político, militar e ideológico” (GUIDDENS, 1991, P.18).

Os governos ditatoriais, especialmente as ditaduras militares utilizaram e utilizam uma das mais cruéis formas de violência para conseguir extrair informações de inimigos políticos, a tortura, que deixa seqüelas psicoemocionais, muitas vezes, irreversíveis em um indivíduo.

Esse tipo de tratamento violento foi igualmente empregado no período da Inquisição para arrancar confissões de supostos infiéis à Igreja Católica.

Os movimentos revolucionários contra essas forças totalitárias não foram menos violentos e, muitas vezes, grupos organizados em nome da busca por valores de igualdade ou democráticos, tornaram-se organizações terroristas, confirmando o que diz LeBon, citado por Marim (2002, 156) que um homem, fazendo parte de um grupo organizado pode passar de indivíduo culto a bárbaro, possuindo “a violência, a ferocidade e também o entusiasmo e o heroísmo dos seres primitivos”.

Já no direito político do século XIX o poder de “fazer morrer” ou “deixar viver” do soberano foi substituído ou completado por uma nova formulação, “um poder

exatamente inverso: poder de ‘fazer’ viver e de ‘deixar’ morrer” (FOUCAULT, 2005, p 287).

Muitas das políticas públicas implantadas nos países, a partir do desaparecimento do Estado de bem-estar social, e especialmente nas nações em desenvolvimento que nem chegaram a experimentá-lo, traduzem bem esse direito dos governos de “fazer” viver ou “deixar” morrer, até os dias de hoje.

Isso mesmo nos confirma Berger e Luckmann (2004) ao afirmarem que:

[...] a sociedade determina durante quanto tempo e de que maneira o organismo individual viverá. Esta determinação pode ser institucionalmente programada na operação dos controles sociais, como na instituição da lei. A sociedade pode aleijar e matar. De fato, é no poder sobre a vida e a morte que manifesta seu supremo controle sobre o indivíduo (BERGER E LUCKMANN, 2004, P. 238).

Para Zaluar e Leal (2001, p.147) na base da pirâmide os mais pobres estão expostos aos “riscos invisíveis dos desastres ecológicos, dos efeitos da revolução sexual, do uso disseminado de produtos químicos na agricultura e na casa, dos remédios adulterados, falsificados e fora de prazo [...]”.

Podemos assim pensar nas diferenças de expectativa de vida entre indivíduos de classe socioeconômica diversa e na incidência e diferenciação das patologias que acometem as pessoas de acordo com a sua localização social. Ainda, nas deficiências dos serviços públicos de saúde, nos subempregos, nas dificuldades de mobilidade e acesso ao trabalho, entre outras; enfim, nas políticas públicas de saúde e naquelas que conduzem os diferentes modos de se lidar com a morte.

Ainda que nas sociedades ocidentais contemporâneas não haja mais uma divisão social em classes bem definidas, a diferenciação econômica está na base do como as pessoas enfrentam as questões da vida e, conseqüentemente as de decadência, finitude e morte. A economia está, também, no alicerce das possibilidades de satisfação das necessidades ou desejos e permite que um indivíduo possua certa quantidade de objetos ou uma determinada aparência que denuncie a sua posição econômica, inserindo-o de diferentes maneiras no meio social. Ou excluindo-o, como nos mostra a era digital, em um mundo globalizado que oferece a atrativa possibilidade de encurtamento das distâncias, de remissão do tempo e de proximidade entre as

pessoas e, ironicamente, deixa de fora um número significativo de indivíduos e/ou grupos.

O capital econômico rege as comunidades mundiais e locais e estabelece relações que incidem sobre o meio ambiente, os recursos de um país e a vida das pessoas, no controle da produção, da distribuição e do consumo das riquezas. Nessa fórmula nem todos saem ganhando e a história segue seu percurso, desde o Gênesis, no “confronto cada vez mais desastroso do homem com todas as limitações da economia” (ATTALI, 2003, p. 21), revelando o efeito irreparável das forças econômicas, manifestas em alguns tipos de violência sem precedentes.

As sociedades burguesas, tomando a violência como uma ideia de desordem e tendo no indivíduo a origem e causa dessas desordens, creditaram esses conflitos, ao longo da história, a um determinado tipo de indivíduo, aquele oriundo das classes populares. De acordo com o pensamento marxista, a ordem social burguesa estabelecida nos modos de produção firmados em relações de dominação e exploração consolidou a existência de classes antagônicas e a possibilidade do confronto violento (PINO, 2007).

A imputação dos males sociais aos pobres e desfavorecidos socialmente estendeu-se à pós-modernidade, visível no afastamento do convívio social daqueles que não são bem-vindos. Para Marim (2002, p.28-29) a sociedade atual, ao mesmo tempo em que discute as questões da violência, organiza-se “para garantir a exclusão de qualquer imagem que possa incomodar ou ameaçar: o pobre, o menino abandonado, o infrator, os outros”. Bauman (1998) também isso nos confirma ao afirmar que “a busca da pureza pós-moderna expressa-se diariamente com a ação punitiva contra os moradores das ruas pobres e das áreas urbanas proibidas, os vagabundos e os indolentes”. (BAUMAN, 1998, p.26).

Nesse sentido, o assédio do “dinheiro fácil” do narcotráfico, que promete uma condição social a uma parcela da população, que dificilmente se daria de outra forma, alcança, no Brasil, especialmente os jovens pobres que anseiam por uma vida melhor. O crime-negócio ou economia subterrânea se tornou uma instância de poder que disputa lugar com as demais instituições de formação de jovens e espalham terror na sociedade. Para Zaluar e Leal (2001)

[...] o crime organizado representa uma instância de poder que não pode mais ser ignorada, instituindo relações de força em que a coerção e a violência físicas sobrepujam em muito a psicológica, embora também a exerça através do medo, se não do terror que impõe sobre os moradores de bairros e favelas que domina pelo seu arsenal de armas de fogo (ZALUAR; LEAL, 2001, P.153).

O objetivo do tráfico de armas e drogas tem natureza econômica e envolve indivíduos vulneráveis, especialmente jovens, capturados pela ideia de obtenção de sucesso econômico e social “fácil”. De acordo com Angel Pino (2007, p.772) o mercado do narcotráfico é a “posta em prática de formas de construir um capital patrimonial, praticando um capitalismo selvagem de renda fácil e recorrendo a todos os meios necessários para isso, legais ou ilegais, desde que sejam eficazes”. As manifestações de violência sociais decorrentes desta prática não precisam ser ditas, basta assistir aos noticiários diários nos diferentes meios de comunicação de massa em nosso país.

Inicia-se, assim, um círculo vicioso, onde a violência da exclusão impele o excluído para formas ilícitas de obtenção de reconhecimento social e garantia econômica, o que o torna ainda mais excluído e não aceito socialmente. Desta forma [...] as violências dos excluídos antecipam sua exclusão [...] (DUBET, 2003, P.43). Inclua-se aí, como o excluído ou o “outro”, não só o pobre, mas também todo aquele que é diferente, que não compartilha os mesmos valores, o estrangeiro.

Embora na sociedade moderna haja uma hibridez de culturas e se queira admitir, ao menos no nível da razão, a convivência pacífica entre os diferentes, o que encontramos no cotidiano é o respeito às diferenças desde que contidas em seus espaços, ou seja, “longe de nós”. Surge assim a demarcação dos espaços, separando ricos de pobres, bairros residenciais de comerciais, condomínios etc. O sentimento de comunidade (bairrismo) suplanta o da coletividade e os interesses começam a se confrontar entre as comunidades de pertencimento (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2010; SENNETT, 1998).

Nesse sentido, Bauman (2005) cita um cartaz espalhado pelas ruas de Berlim, em 1994, que ridicularizava a lealdade às estruturas não mais capazes de conter as realidades do mundo, afirmando assim:

Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia é grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só seu vizinho é estrangeiro (BAUMAN, 2005, p. 33).

De fato, e passadas quase duas décadas desse evento na Alemanha, o problema com os estrangeiros persiste e, arriscamos dizer que, se agravou na Europa, assim como perdura a discriminação contra os Maoris, na Nova Zelândia ou os nordestinos, no Brasil, citando apenas alguns exemplos.

Norbert Elias e John Scotson (2000) empreenderam uma pesquisa em uma pequena comunidade de Londres, motivados pelo grande número de casos de delinqüência juvenil ocorridos no bairro. De acordo com a pesquisa, a comunidade Wiston Parva apresentava uma divisão bastante marcada entre os antigos e os novos moradores (de um loteamento mais recente). Os pesquisadores chamaram os primeiros de *estabelecidos* e aos segundos deram o nome de *outsiders*. Embora a comunidade apresentasse certa homogeneidade, segundo indicadores sociológicos, os *outsiders* eram considerados como “gente de fora” e de “nível inferior” e, por essa razão, sem direitos de plena cidadania na vida local: eram tomados como forasteiros.

As representações sociais de poder que os dois agrupamentos faziam um do outro e de si próprios eram determinantes das manifestações de violência e arbitrariedade entre os jovens da comunidade. Assim, o grupo de *estabelecidos* tendia a manter afastado o grupo de *outsiders* para não se “contaminar” com aqueles que consideravam desordeiros da lei e sujeitos. A delinqüência juvenil, neste contexto aparecia como reação do segundo grupo frente ao sentimento de exclusão decorrente dos atos dos *estabelecidos*.

O surgimento de grupos identitários, na modernidade tardia, em decorrência de novos arranjos sociais deslocados dos contextos locais e reestruturados no espaço-tempo (HALL, 2002), aproxima-se dos identificados nos estudos de Elias e Scotson (2000). Segundo Hobsbawn (1997) esses grupos de identidade, no fenômeno da globalização, são “agrupamentos humanos aos quais a pessoa pode ‘pertencer’, inequivocamente e sem incertezas e dúvidas [...]” (p.417). Na busca de proteção, no seio desse grupo de pertencimento, há o afastamento daquele que é diferente ou de

tudo que ameace esse mundo familiar e de certezas (como ocorria na comunidade de Wiston Parva).

Esse afastamento ou exclusão do outro decorre, segundo Zygmunt Bauman (2005), da ideia de segurança pela semelhança e os novos laços sociais, estabelecidos na sociedade capitalista tardia,

[...] podem originar exigências de proteção e o retorno a um mundo familiar e restrito que cria fronteiras e barreiras para manter à distância o “*outsider*”, não importa quem seja (BAUMAN, 2005 p.12).

A insegurança ou o medo permitem, desta forma, projeções sobre o outro tomado como ameaça. É o que Young (2002) nomeia de o *outro desviante*, representado por indivíduos ou culturas, que está sempre contido no território da falta: falta de socialização, de decência, de civilização, de autocontrole.

O *outro desviante* é qualificado mediante sua cultura ou natureza e, assim, ao separar grupos humanos atribuindo-lhes valor de inferioridade, o essencialismo leva à demonização do outro, considerando-o essencialmente depravado, estúpido ou criminoso (YOUNG, 2002). Segundo o autor “a demonização do outro é importante porque permite que os problemas da sociedade sejam colocados nos ombros dos ‘outros’, em geral percebidos como situados na ‘margem’ da sociedade” (p. 165).

A violência, desta forma, decorre da intenção de afastar o outro, por desprezo, medo ou outro fator que a motive, utilizando-se, para este fim, todas as formas possíveis de violência, seja um excesso de força física ou de manipulações psicológicas.

Se, no entanto, a utilização da força bruta empregada na resolução de conflitos é visível e facilmente percebida, o mesmo não se pode dizer da violência simbólica, que exclui e domina por meio da linguagem, “pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (ZALUAR E LEAL, 2001, p. 45).

Para Angel Pino (2007, p.770):

Embora as formas físicas sejam as que mais chamam a atenção pela sua dramaticidade, as simbólicas se revelam mais perversas, pois atingem o homem no seu próprio ser. É o caso, por exemplo, de várias formas de exclusão social que se perpetuam historicamente afetando milhões de habitantes aos quais se nega na prática os direitos humanos fundamentais reconhecidos pela teoria.

Estando presente nas diferentes instituições, seja no âmbito familiar ou de Estado, a violência simbólica se legitima pela não oposição ao opressor, uma vez que o oprimido não se reconhece como vítima (BOURDIEU, 1989).

Marim (2002), citando um texto de Marilena Chauí, “*A não violência do brasileiro: um mito interessantíssimo*” (1980) destaca uma análise de Espinoza, afirmando que

O poder violento bem-sucedido é aquele que não é percebido como violento. Uma situação na qual a submissão é obtida sem que haja necessidade de um poder visível e localizado para exercê-lo. A invisibilidade da dominação é a condição de uma violência bem-sucedida (p.81).

Com este breve balanço podemos perceber que as significações do termo violência e suas manifestações são muitas e derivam das relações entre as pessoas, os grupos ou instituições e de suas reações diante de conflitos, de acordo com as necessidades, repertório e imaginário de cada um.

Penso que a violência usada como instrumento de dominação (ARENDDT, 1994), tem como atributos o não reconhecimento do outro, a negação da dignidade humana, a ausência de compaixão e a falta de alteridade, que, junto com outros elementos, provocam danos físicos, psicológicos e/ou sociais, muitas vezes irreversíveis, aos indivíduos de uma sociedade. Penso, também, que o desejo incontido de consumo e a busca por satisfação imediata sejam elementos desencadeadores desses atributos que nos afastam cada vez mais da sociedade democrática que pretendemos.

Em seguida apresento uma reflexão sobre a violência que se manifesta em ambiente escolar, a qual, além de todas as motivações já descritas até o momento, somam-se outras, específicas de um ambiente singular como as instituições escolares.

## **1.2 A violência em ambiente escolar**

A violência manifestada ou produzida em ambiente escolar tem estreita relação com a condição em que se encontra a sociedade. Possui os mesmos atributos da violência social, como o não reconhecimento do outro, a negação da dignidade humana, a ausência de compaixão e a falta de alteridade, aos quais se somam as práticas próprias da instituição promotoras de desequilíbrios e reações violentas.

A esse respeito Charlot (2002, p.442), afirma que a questão da violência na escola é certamente

[...] uma questão que está vinculada ao estado da sociedade, às formas de dominação, à desigualdade, uma questão que está vinculada também às práticas da instituição (organização do estabelecimento, regras de vida coletiva, relações interpessoais etc.) [...] e às práticas de ensino cotidianas.

Portanto, podemos pensar a questão da violência em ambiente escolar como aquela que provém das relações de poder, estabelecidas entre seus atores, produzidas tanto na teia social como causada pela própria instituição. A estas expressões, que nascem no próprio ambiente pedagógico, podemos chamar de violência escolar (GONÇALVES; SPÓSITO, 2002).

Para abarcar essas diferentes situações de violência, quero utilizar, como já expressei na introdução deste trabalho, o termo cunhado por Débarbieux (1996), *violência em ambiente escolar*, por me parecer o mais apropriado. A expressão pode abranger as múltiplas formas de manifestações de violência, desde as pequenas incivildades até os grandes delitos, contemplando, ainda, a relação dos diferentes atores que atuam no contexto escolar e os conflitos existentes, sejam entre os próprios jovens, entre estes e os adultos e/ou entre adultos, advindos do ambiente externo ou de produção endógena.

A violência em ambiente escolar não é um fenômeno novo e, segundo Charlot (2002) já no século XIX houve explosões de violência nas escolas que resultaram em prisão. A novidade, nos tempos modernos, são as formas de manifestação dessa violência. Particularmente, a partir da década de 1990 começaram a surgir certos tipos de agressividade antes não vistos nas escolas (CHARLOT, 2002; GONÇALVES; SPÓSITO, 2002).

Portanto, se a violência nas escolas é um fenômeno antigo, novos são seus contornos e, um primeiro elemento dessa mudança, de acordo com Charlot (2002) é a gravidade dos atos. Homicídios, estupros e agressão com armas praticamente não existiam no ambiente escolar e, embora continuem sendo raros (SPÓSITO, 2001), produzem uma forte tensão na escola sob a impressão de que tudo pode acontecer.

Outro elemento novo apontado pelo Charlot é a agressão e insultos contra professores. Percebo que, à medida que a imagem do professor como figura pública foi

sendo desvalorizada, os ataques contra ela foram intensificando-se. Posso afirmar, com base na experiência de acompanhamento do cotidiano das escolas, que, hoje, os professores têm um receio demasiado do que pode acontecer em sala de aula, com relação à agressividade dos alunos contra eles.

Uma terceira ocorrência nas escolas, que aparece de maneira mais recorrente do que em épocas anteriores, é a invasão de pessoas externas no ambiente escolar com a intenção de “acerto de contas” ou desejo de “vingar injustiças”. Há, ainda, a agravada situação de invasões para furtos, especialmente dos equipamentos eletrônicos e de multimídia das escolas.

Um quarto fator, que integra as novas formas de violência em ambiente escolar, é a redução da idade. Cada vez mais alunos de idade menor se envolvem em situações de violência. Segundo Charlot (2002) a partir dos oito anos e, mesmo na primeira infância, no contexto da educação infantil, a agressão de alunos se faz presente de maneira mais visível. Vejo, também, nos registros das escolas e nos encaminhamentos de alunos ao Conselho Tutelar de nossa região, a diminuição, bastante significativa, da idade das crianças e/ou adolescentes envolvidos em situações de violência e, até mesmo, em casos de ato infracional.

Esse dado é especialmente importante se tomarmos os estudos apontados por Farrington (2002), que utilizaram como método para a identificação dos fatores de risco, levantamentos longitudinais prospectivos<sup>5</sup>, mostrando que os diferentes delitos tendem a atingir o auge nos anos da adolescência, e verificando uma continuidade entre a violência juvenil e a adulta, e entre a agressividade infantil e a violência juvenil.

O autor cita Terrie Moffit (1993) que sugere

Que os transgressores “contumazmente reincidentes” cujo comportamento delituoso teve início em idade precoce (cerca de 10 anos) e que tinham longa carreira de criminalidade eram fundamentalmente diferentes dos transgressores “especificamente adolescentes”, que começaram em idade mais tardia (por volta dos 14 anos) e cuja carreira de criminalidade limitava-se a cinco ou seis anos (FARRINGTON, 2002, p. 28).

---

<sup>5</sup> Os levantamentos longitudinais prospectivos constituem-se em um método para a identificação dos fatores de risco nos quais pessoas são acompanhadas desde a infância até a idade adulta, visando a determinar quais fatores precoces fazem antever violência juvenil em fase posterior (FARRINGTON, 2002).

De acordo com as pesquisas existe uma diferenciação entre os atos violentos praticados por adolescentes e aqueles que acontecem em idade precoce, durante a infância, especialmente quanto à carreira de criminalidade que se segue em idades posteriores<sup>6</sup>.

No entanto, é preciso diferenciar o que são atos realmente violentos daquelas atitudes próprias de crianças e adolescentes que ainda não aprenderam a lidar com situações de conflitos e resolvê-las por meio do diálogo e da negociação. A realização de estudos por docentes e gestores, sobre os comportamentos próprios da infância e da adolescência, parece ser uma possibilidade para que se possam identificar comportamentos tendentes à violência nas diferentes idades. Uma vez identificada, a violência manifestada por crianças na escola em idade precoce (aquela não esperada para a idade) requer um olhar mais atento durante o percurso escolar e um acompanhamento mais próximo dessas crianças por toda a rede de proteção e garantia de direitos.

Se esses fatores apresentados, como uma nova configuração das situações de violência em meio escolar, são facilmente percebidos e relativamente claros, o mesmo não ocorre, no entanto, com a definição do que seja violência no ambiente escolar, dependendo o conceito de diferentes representações.

Utilizo, aqui, uma afirmação de Debarbieux (2002) para iniciar esse estudo. Segundo o autor:

Se expandirmos a definição de violência, correremos dois riscos: primeiramente, o risco epistemológico de hiperampliar o problema até torná-lo impensável, e em segundo lugar, o risco político de vir a criminalizar padrões comportamentais comuns, ao incluí-los na definição de violência. Por outro lado, uma definição excessivamente limitada pode excluir a experiência de algumas das vítimas, ignorando o fato de que a pior violência deriva da microviolência (DEBARBIEUX, 2002, p.60).

Pesquisas têm mostrado que a aceção do que seja violência no ambiente escolar difere muito entre as pessoas, especialmente de acordo com o lugar que ocupam na estrutura organizacional.

---

<sup>6</sup> Estudos como os realizados por Farrington (levantamentos longitudinais prospectivos) encontram posições contrárias de alguns outros autores.

O próprio termo *violentar*, de acordo com o dicionário da língua portuguesa , abrange desde situações de emprego de força física contra algo ou alguém até o uso de mecanismos psicológicos como constranger ou torcer o sentido (BUENO, 1973).

Portanto, uma única definição do que seja considerado violência em meio escolar é tão difícil quanto improvável e essa complexidade talvez seja a responsável por determinar a redução da idade das crianças que se envolvem em situações de conflito, conforme afirma Charlot (2002). Ou seja, comportamentos característicos de determinada faixa etária, que poderiam ser considerados como desobediência às regras de convivência ou falta de aprendizado para relações pacíficas, são tomados, muitas vezes, como atos de violência, generalizando-os sob o risco de considerar atitudes que podem ser ensinadas na escola como violência estabelecida.

Em pesquisa realizada com alunos de escolas públicas estaduais, na cidade de Rio Claro, interior do estado de São Paulo (SALLES *et al*, 2009), foi perguntado aos professores o que os mesmos entendiam por violência. As respostas dos questionários indicaram que a violência, segundo os docentes, engloba diferentes dimensões, desde o confronto e desrespeito ao outro e às regras, até a agressão física ou verbal e violação da dignidade dos indivíduos. No contexto escolar, a concepção de violência apresentada pelos professores gira mais em torno do que Debarbieux (2002) classifica como incivildades, ou seja, comportamentos que dizem respeito à quebra de regras de convivência, tais como, jogar merenda uns nos outros, quebrar vidros das janelas, chutar as portas das classes, jogar papel no professor, destruir as carteiras, cuspir no outro, colar chiclete no cabelo, ofender ou bater no colega, entre outras.

Esses comportamentos inadequados, protagonizados por crianças e jovens no ambiente escolar, são categorizados por Charlot (2002) como *incivildades* e *transgressão* e, ainda e dependendo do caso, como *violência*. Embora esta classificação possa reduzir e até mesmo simplificar, de maneira arriscada, as manifestações do que é considerado violência na escola, pode ser particularmente útil na designação das formas de tratamento dado aos fenômenos.

Desta forma, o autor, ao conceber a incivildade como a desobediência às regras de convivência (grosserias, empurrões, desordens), atribui a ela um tratamento

educativo, ou seja, a escola deve potencializar suas ações pedagógicas para formação de crianças e jovens dentro dos padrões desejáveis de convivência.

Quanto à transgressão, que Charlot conceitua como um comportamento contrário ao regulamento interno da escola (absenteísmo, descumprimento das tarefas), o tratamento indicado é normativo, de caráter organizacional, onde os conselhos escolares representam a autoridade da instituição para fazer cumprir as regras estabelecidas para a rotina da escola.

Já a violência é considerada pelo autor como ações que atacam a lei, que fazem uso da força ou ameaçam usá-la (lesões corporais, uso de drogas, insultos graves). Neste caso o tratamento sugerido envolve a justiça e a polícia.

A dificuldade das escolas em lidar com essas questões e escolher o tipo de tratamento mais adequado para cada caso reside justamente no fato de os comportamentos serem híbridos. Assim que, um descumprimento de regras (transgressão) pode, ao mesmo tempo, envolver ou progredir em ações de desrespeito (incivilidade) ou de agressões graves (violência).

Outra questão, ainda, deve ser posta: qual medida de intensidade caracteriza uma ação violenta como leve ou grave?

Para Debarbieux (2002, p. 65) como “as diferenças de pontos de vista levam a uma pluralidade de representações”, devemos, ao definir violência, considerar o ponto de vista da vítima, ouvindo o que ela tem a dizer. Afirma que “a voz das vítimas deve ser levada em consideração na definição de violência, que diz respeito tanto a incidentes múltiplos e causadores de estresse que escapam à punição quanto à agressão brutal e caótica” (p. 60-61).

Citando Pourtois *et al* (1992) o autor afirma que “a verdade de um fenômeno social também resulta dos significados que os sujeitos – na posição de sujeitos sociais – dão aos eventos e atos” (p. 67).

Nesse sentido, temos que admitir que alguns tipos de violência não são, nem mesmo, reconhecidos por determinados sujeitos, como a violência simbólica ou institucional.

Na pesquisa que citei acima, apesar de os professores reconhecerem diferentes comportamentos dos alunos como manifestações de violência, há um tipo de violência

que, no entanto, não foi mencionado por nenhum docente, qual seja, a violência produzida pela própria escola, aquela que diz respeito às relações pedagógicas de autoridade e legitimidade da instituição.

Para os educadores os comportamentos violentos manifestados pelos alunos são determinados pelas formas de organização de suas famílias, o modo como seus pais se comportam em relação aos filhos e na sociedade e a maneira pela qual exercem a tutela sobre eles. Em todas as colocações dos educadores não há referências à escola, como se esta não fosse uma instituição presente na vida dos jovens e que não tivesse como um dos seus objetivos, da mesma forma que a família, guiar as novas gerações (SALLES *et al*, 2009, p.89).

De fato, o que tenho visto com a experiência de acompanhamento às escolas, são professores que dificilmente se colocam como parte do processo de avaliação, especialmente no que diz respeito às relações que se estabelecem no ambiente escolar. Não é comum encontrar professores que reconheçam suas próprias dificuldades em lidar com situações de conflito. Ao contrário, são recorrentes os casos em que, após o conflito estabelecido entre professor e aluno, a responsabilidade recaia apenas sobre o último. É comum, também, professores ansiarem por um comportamento do aluno que não condiz com o esperado para determinada faixa etária e têm dificuldade em compreender que na relação adulto/criança ou adulto/adolescente é o primeiro quem deve manter o equilíbrio, seja qual for a circunstância.

A violência institucionalizada não é facilmente percebida, mas é certamente sentida por aqueles que se tornam vítimas. Está contida, especialmente, nas ações de exclusão praticadas pela escola, as quais quero considerar sob dois aspectos: o primeiro diz respeito ao não cumprimento de sua função social que, fundamentada em princípios democráticos, deveria, *a priori*, acolher sem escolher, crianças e jovens e formá-los para a vida em sociedade; o segundo aspecto relaciona-se à exclusão por medo e pelo desejo de padronizar comportamentos como forma de controle e segurança.

À violência da exclusão produzida pelas próprias instituições que recebem crianças e jovens, Marim (2002) nomeia de *violência branca*. A autora estuda as instituições de atendimento aos adolescentes em situação de risco social, e define como violência branca a forma de tratamento dado à questão da violência nestas instituições. Para a autora

[...] as instituições que atendem a adolescentes em situação de risco social estão muito mais a serviço de tentar excluir e negar a violência produzida pela sociedade do que oferecer um espaço referencial e reorganizador para o jovem que busca encontrar no social as formas de satisfação que lhe foram prometidas (MARIM, 2002, p. 17-18).

Embora os estudos da autora tenham se desenvolvido em instituições de acolhimento de jovens em situação de risco, podemos estendê-la às demais instituições escolares, especialmente às públicas, uma vez que nelas também se encontra uma parcela de crianças e jovens vulneráveis, advindos de meios sociais miseráveis e violentos.

No contexto de risco social e abandono familiar que muitas crianças e jovens vivem, a escola seria o último refúgio e possibilidade de acolhimento, cabendo a ela, portanto, oferecer um espaço referencial e reorganizador às crianças e aos adolescentes que ali chegam. O que vejo, no entanto, é que, apesar desse estado deontológico da escola, seu ambiente mostra-se, hoje, como um espaço de exclusões e desigualdades, ainda que o discurso seja contrário.

Se a igualdade de condições tem sido a bandeira dos sistemas educativos e o acesso de praticamente todas as crianças à escola alcançou o status de conquista democrática, ainda muitos vão ficando pelo caminho, como ciclistas corredores desgarrados em uma subida (DUBET, 2004), não havendo nenhuma garantia de permanência dessas crianças, na escola, durante todo o período de escolaridade básica.

A partir da entrada de quase a totalidade das crianças na escola, independentemente de sua classe social, passou a existir, nela, uma nova forma de exclusão. Segundo Bourdieu (1998, p 221) “[...] o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, [assim] a instituição é habitada, permanentemente por excluídos potenciais [...]”. A exclusão foi apenas adiada, deixando de acontecer na entrada para concretizar-se ao longo dos anos.

A massificação da escola, portanto, não reduz as desigualdades escolares e a escola de massa não é a escola de iguais (DUBET, 2003). Para Dubet (2004), ao contrário das sociedades autocráticas que priorizavam o nascimento, nas sociedades democráticas a prioridade é o mérito. O autor considera que a competição, em um

modelo meritocrático, não é justa, pois o meio de origem das crianças e jovens já define, em parte, as condições de disputa. Afirma que

[...] todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação... (DUBET, 2004, p. 542).

Ainda a respeito dessa exclusão sutil dos indesejados, Zaluar e Leal (2001) citam um artigo de Cruz (1997) que investigou o desempenho escolar de crianças em favelas e cortiços do Ceará. A pesquisadora se deparou com a contradição entre a expectativa das crianças que iam para a escola desejando aprender coisas importantes e o tratamento dispensado pela escola aos alunos que considerava “sujos, desleixados e mal comportados”, revelando o quadro no qual “a escola produziria constantes ataques à autoestima das crianças, que tendem a se ver em um ambiente hostil e de difícil convivência” (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 151).

A exclusão parecer ser, assim, um efeito esperado de um sistema de ensino que é aberto a todos e estritamente reservado a alguns (BOURDIEU, 1998). Deixando de cumprir com a sua função social de ensinar a todos e bem, a escola produz uma desigualdade escolar que reforça a desigualdade social daqueles que formam a base da pirâmide: os que são social, econômica e intelectualmente desfavorecidos.

O segundo fator discriminatório recorrente na escola é a exclusão por medo. A imagem estigmatizada dos pobres moradores de bairros periféricos como potencialmente perigosos e os incidentes de violência contra professores cada vez mais presentes na escola, levam os docentes ao desejo de afastamento daquilo que os ameaça. Desta forma, segundo Gonçalves e Spósito (2002), esse clima de medo

Evoca a necessidade de uma cuidadosa investigação sobre a imagem que o mundo adulto escolar constrói sobre crianças e jovens que freqüentam a escola pública radicada nos bairros periféricos. Estigmatizados pela condição social de pobreza e, muitas vezes, pela origem étnica – os negros ou descendentes – essas crianças e esses jovens têm sido vistos cada vez mais sob a ótica do medo e, assim, tratados como virtuais criminosos e delinqüentes (GONÇALVES; SPÓSITO, 2002, p. 134).

Os ataques e insultos a professores hoje, já não são raros, o que corrobora para um forte estado de tensão na escola (CHARLOT, 2002), que por sua vez, provoca o desejo de afastar aqueles responsáveis por essa angústia: os alunos potencialmente ou, de fato, protagonistas de violência.

Isto nos remete à ideia de demonização do outro (YOUNG, 2002), de exclusão da sociedade daquilo que não interessa (MARIM, 2002; BAUMAN, 2005) do encarceramento dos adolescentes pobres e indesejáveis (DEBARBIEUX, 2002; MARIM, 2002).

Remete-nos, também, à visão do adolescente tomado como culpado pelas violências que se manifestam não só na escola, aproximando-o da visão do estrangeiro, aquele do qual pouco sabemos e, por isso mesmo, nos causa, há um só tempo, temores e fascínio. A esse respeito, Marim (2002) expressa sua opinião, afirmando que:

[...] ao considerá-los “aborrecentes”, isso revela justamente o caráter de negação da violência e, em última instância, são os jovens hoje colocados a ocupar o lugar que os estrangeiros tão frequentemente ocupam como depositários de conteúdos, que não podemos reconhecer em nós. (MARIM, 2002, p. 175).

No filme “Entre os muros da escola”, a condição da escola francesa muito se assemelha às escolas do Brasil. Se naquela os estrangeiros são os de diferentes nacionalidades, nestas os estranhos são os filhos de migrantes, com valores culturais distintos, os deficientes intelectuais com suas dificuldades e limitações, todos aqueles com os quais nós, professores, ainda não aprendemos a lidar. Em outro filme, este brasileiro, “Pro dia nascer feliz”, vemos as contradições sociais de um grande país como o Brasil e as características que aproximam adolescentes e jovens que, mesmo em contextos diferentes, manifestam sentimentos, angústias e impulso de vida, parecidos. Adolescentes que se expressam, muitas vezes, de maneira pouco compreensível ao outro e especialmente ao professor.

Excluir o outro é, portanto, uma maneira encontrada para lidar com o medo e a insegurança, tão presentes na modernidade tardia e reforçada, ainda, por essa sociedade que se organiza em grupos de identidade que tendem a excluir tudo aquilo que é diferente.

Assim, entendo que a violência institucional ou simbólica, aquela que acontece no ambiente escolar produzida pela própria escola, tem um poder de aniquilamento tão

intenso quanto a violência física ou a agressão verbal, pois pode, igualmente, ferir as pessoas de maneira irreversível e comprometê-las em sua dignidade humana.

### **1.2.1 A violência justificada no ambiente escolar**

Partindo do pressuposto que a violência existe no ambiente escolar, sendo ela manifestada explicitamente, por meio de agressões físicas ou verbais, ou camuflada sob o manto institucional, pretendo apresentar alguns fatores que tentam explicar o porquê dessas manifestações ou justificá-las, uma vez que, segundo Hannah Arendt (1994, p. 41) “a violência pode ser justificável, mas nunca será legítima”.

Algumas ações de violência protagonizadas por alunos em ambiente escolar podem ser tomadas como resposta à violência sentida em um espaço de pouco acolhimento, em contrapartida ao tratamento de repulsa recebido da escola por jovens de classes desfavorecidas, gerando ações predatórias que se multiplicam à medida que são fortemente combatidas.

Quero considerar este como um primeiro elemento legitimador da violência em meio escolar: a violência disparada por crianças e jovens em resposta à violência institucional da escola.

A esse tipo de violência Charlot (2002) denomina de violência *da* escola, caracterizada por

Uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 433).

Em pesquisa realizada por Paula e Silva et al (2010, p. 163), os autores apontam, nos depoimentos dos jovens, as ações que os mesmos consideram violentas, protagonizadas por professores e diretores contra eles e afirmam que “entre os aspectos mais apontados encontram-se preconceitos, discriminações, incivildades e descaso por parte, especialmente, de professores e direção [...]”.

Os alunos ressentem-se, ainda, de serem tomados sempre por culpados, uma vez que já tenham se envolvido em questões de indisciplina, e pelo pouco espaço para

manifestar verbalmente suas contrariedades e efetivamente ser ouvido. Para Spósito (2001), em muitos casos, as incivildades podem sinalizar as insatisfações dos alunos diante de sua experiência escolar e as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades de resolução de conflitos no âmbito da convivência democrática.

A prática tem me mostrado que, aos alunos com dificuldades de aprendizagem, que não acompanham o conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula, resta apenas a distração, o “cutucar” o outro, o riscar das paredes, entre outras coisas que possibilitem entretê-lo em um ambiente com o qual não encontra identificação. Isto se estende, também, àqueles que, mesmo não apresentando dificuldades, não encontram na escola perspectivas de futuro. Esse descontentamento exprime-se, nas palavras de Bourdieu,

[...] pela multiplicação dos sinais de provocação em relação aos professores, como o walkman ligado, algumas vezes até mesmo em sala de aula, ou as roupas, ostensivamente descuidadas, e muitas vezes exibindo o nome de grupos de rock da moda, inscritos com caneta esferográfica ou com feltro, que desejam lembrar, dentro da Escola, que a verdadeira vida encontra-se fora dela (BOURDIEU, 1998, p. 224).

Atualizando a afirmação de Bourdieu e trazendo-a para nossa realidade, acrescento o uso inadequado, pelos jovens, do aparelho celular em sala de aula, apesar da existência de lei que regule esse uso no ambiente escolar, e também o costume do famigerado boné, que tanto atormenta o sossego das escolas, sem que, no entanto, se vejam ações e debate com os jovens, a respeito dos prejuízos físicos de seu uso ou do prejuízo deste adereço para a convivência no ambiente escolar, se é que ele existe.

Essas pequenas provocações na escola fazem com que professores e diretores, representantes legítimos da instituição, apliquem aos alunos que as desferiram, repreensões e punições, que movimentam um círculo vicioso de mais provocações e sanções. Esse movimento se dá, especialmente, pelo pouco espaço existente, nas escolas, para a argumentação, a negociação e a resolução de conflitos por meio do diálogo.

Entre as manifestações de violência nas escolas, muito comum tem sido, também, a depredação do prédio escolar. Um dos motivos que levam alguns alunos a

atentar contra o patrimônio público é a falta de sentimento de pertença, reforçado, muitas vezes, pela percepção de que aquilo que é público não é de ninguém.

Portanto a violência contra a escola ou violência à escola, como classifica Charlot (2002) e aos seus representantes, deve ser analisada junto com a violência da escola, ou seja, a violência institucional. A exclusão concretizada nas ações de preconceitos, discriminações, incivildades, acusações e descaso por parte da instituição, somada à falta de espaço para o sujeito da argumentação e do diálogo, recebe como resposta transgressões e incivildades e, no limite, ações de violência protagonizadas por alunos considerados inadequados, incompetentes, fracassados e perigosos.

Nas palavras de Dubet (2004)

Como não “compreender” (o que não quer dizer justificar) a violência de certos alunos, considerados por todos simples delinqüentes, embora sejam também vítimas, ainda que a maioria das propagandas políticas e sindicais<sup>7</sup> os apresente como inimigos, uma vez que sua presença tornou-se perigosa nas salas de aula? (DUBET, 2004, p.552).

Ainda, o mesmo autor afirma que, em um ambiente desigual os alunos vencidos retiram-se do jogo, tendo perdido a partida, pois não têm nenhuma nova chance de ganhar. Abandonam as regras e se libertam de qualquer envolvimento com a escola, salvando, desta forma, um pouco de sua autoestima e honra, pois, se perderam, também nada fizeram para vencer. No entanto, esse comportamento é tomado pelos professores como falta de motivação, fuga dos desafios escolares e escape às críticas (DUBET, 2003). De acordo com o autor “a violência [desses alunos] contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade *contra* a escola” (DUBET, 2003, P. 42, grifo do autor).

Quanto à violência praticada *na* escola (outra classificação de Charlot), aquela que acontece no ambiente escolar sem, no entanto, estar ligada às atividades da instituição, muitas são as justificativas para sua ocorrência.

---

<sup>7</sup> No Estado de São Paulo, a influência dos sindicatos na construção da imagem do aluno “inimigo” tem se revelado nas publicações que orientam diretores de escola para o trato com situações de indisciplina e violência, que indicam procedimentos que se assemelham aos aparatos judiciais. O sindicato que mais fortemente se manifesta neste sentido é o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – UDEMO. (Apresento mais detalhadamente este assunto no Capítulo 3 deste trabalho, página 111).

Na pesquisa já citada neste trabalho, Paula e Silva et al (2010) identificaram alguns elementos na percepção dos adolescentes e jovens que justificam as ações violentas no ambiente escolar, não sendo, no entanto, exclusivas deste.

Um primeiro elemento apresentado pelos alunos da pesquisa de Paula e Silva et al (2010) é a *percepção de ter sido injustiçado e violência*, o que tem justa relação com o que dissemos acima, sobre a violência institucional. Os alunos justificam seus atos como decorrência de se sentirem injustiçados e essa atribuição de culpa leva-os a protagonizar mais situações de violência. Os autores afirmam que “provavelmente, a percepção de que esses alunos são violentos é que leva muitos professores e diretores a afirmarem que eles são, por antecipação suspeitos, marginais, culpados” (PAULA E SILVA et al, 2010, p. 156). Os alunos entrevistados fazem críticas severas aos professores e diretores, afirmando que, em situações de acusação perante as famílias, não há o que se fazer, uma vez que, mesmo não tendo culpa, a palavra dos docentes e da direção vale mais que a deles.

Um segundo elemento apontado pelo grupo pesquisado é a relação *caráter e violência*. Para os alunos, a violência parece ser explicada por um fator interno, atribuindo ao caráter ou à personalidade da pessoa as motivações para a prática de atos violentos.

De fato, a bibliografia da área aponta, como uma dimensão explicativa da manifestação de atos violentos, o fator interno (biológico) e os desvios sociais decorrentes de falhas na interiorização de normas e valores.

De acordo com Farrington (2002) muitas pesquisas apresentam indicativos de vínculos entre a dimensão da personalidade e violência. Dentre os principais fatores psicológicos que levam a prever violência juvenil, de acordo com as pesquisas, está a hiperatividade, a impulsividade, o controle comportamental deficiente, problemas de atenção, alto grau de audácia e de exposição a riscos.

Ainda, segundo o autor, outro grupo principal de fatores psicológicos que aponta para violência futura inclui baixa inteligência e desempenho escolar deficiente. Esses fatores podem estar associados a deficiências nas funções executivas do cérebro, que abrangem, entre outras, funções como automonitoramento, comportamentos autoconscientes eficazes e inibição de comportamentos inadequados ou impulsivos.

Quanto aos comportamentos desviantes ou as falhas na socialização dos indivíduos, La Taille (2000) afirma, com base na perspectiva psicanalítica e nos trabalhos de Freud, que o homem é, por natureza, agressivo e antissocial e, para que possa conviver socialmente, deve refrear os seus instintos. De acordo com o autor, esse é o papel da educação moral, que sendo essencialmente repressivo fará com que o homem renuncie a seus desejos agressivos. Contudo, os desejos serão reprimidos e não extintos, podendo retornar quando o indivíduo se encontra em situações de conflito.

A repressão se dá por mecanismos externos, quando aprendemos a moral ainda crianças pela obediência àqueles que a representam, e internos quando interiorizamos as forças repressivas externas. Este último, segundo o autor, “pode ser mais severo que as forças externas, [sendo o] responsável pelo indivíduo conter sua vontade de violência; representa o que de forma mais nobre, se chama de ‘voz da consciência’” (LA TAILLE, 2000, p. 113).

Portanto, sob a ótica psicanalítica, a violência cometida por uma pessoa traduziria a ausência de formação moral e superego ou um superego fraco, onde a renúncia não ocorreu e a repressão falhou, permanecendo o indivíduo sem o sentimento de culpa, presente no homem “civilizado”, e necessário às relações sociais.

Como um terceiro elemento apontado pelos alunos da pesquisa, que justifica atos violentos, aparece a *não submissão ao outro e violência*. De acordo com seus depoimentos, os jovens parecem protagonizar situações de violência para não sucumbir ao outro, aliando-se à necessidade de se impor. “Assim, esses depoimentos indicam que alguns dos fatores que estão no processo de legitimação da violência se originam do imperativo de não se submeter, de impor-se frente ao outro e de defender aquilo que consideram seu. Esses valores parecem balizar seus comportamentos” (PAULA E SILVA et al, 2010, p. 125-126).

De acordo com Marim (2002), se, na sociedade contemporânea, o ideal do homem moderno é a autonomia, cada um pressupõe o que é melhor para si e sai em uma busca irrefreável de prazer, onde a submissão ao outro é impensável. A autora afirma que

[...] na contemporaneidade os adultos estão imersos na ilusão de plena satisfação, perpetuando para si e para seus filhos a vivência edênica que o narcisismo propõe. [...]. Para esse indivíduo [o homem contemporâneo] a ideia de submissão ao outro é insuportável (MARIM, 2002, p. 138).

Submeter-se ao professor, como autoridade e figura pública é outro comportamento vazio de significado para muitos alunos. A partir do momento que a autoridade do professor (como adulto) é esvaziada, nos novos modos de socialização, o adolescente deseja, como dissemos na introdução, “gozar a vida [...] sem a interferência de qualquer autoridade” (LASCH, 1991, p.166).

No modelo de socialização onde as relações são horizontais entre adulto e criança, o professor perde seu papel social de professor e deve se aproximar dos alunos como pessoa. Desta forma, trabalhar em sala de aula depende da aproximação que o aluno tem do professor e deste ser considerado como pessoa com quem vale a pena trabalhar.

Neste contexto, as relações vividas nas escolas assemelham-se aos laços de rejeição da autoridade, apresentados por Richard Sennett (2001a), no campo do trabalho. Para o autor, na modernidade, houve uma cisão entre autoridade e legitimidade, surgindo o sentimento de vulnerabilidade das pessoas frente a sua dependência em relação a alguém. Passa-se então a se questionar mais do que a autoridade dos superiores: questiona-se a integridade da própria pessoa deles. Quando conseguimos acreditar que ninguém tem legitimidade para nos impor exigências, dispomos de uma arma contra a sua capacidade de nos fazer sentir fracos ou envergonhados (SCOTUZZI, 2008).

Paradoxalmente, segundo o autor, a linguagem de negação traz uma segurança que estreita os laços com os superiores, sendo estes necessários, apesar de negados.

Sennett (2001a) apresenta três modos de rejeição nas relações de autoridade. O primeiro liga-se ao medo e ele o denomina “dependência desobediente”, sendo o elemento mais usado nesta relação de poder a transgressão. O que a autoridade deseja é justamente aquilo que o subordinado tentará rejeitar, propondo uma alternativa inaceitável para o outro. No entanto, o fator controlador dessa rejeição continua sendo o desejo da autoridade que regula as ações do subordinado; “[...] o personagem central é

o outro; a desobediência compulsiva tem pouquíssimo a ver com uma independência ou autonomia autênticas” (SENNETT, 2001a, p.51). A pessoa não propõe alternativas, como decorrência de um comportamento autônomo, antes procura saber o que agrada a autoridade para fazer oposição a ela (SCOTUZZI, 2008).

O segundo modo como são construídos os laços de rejeição, de acordo com o autor, é o "desaparecimento imaginado". É o sentimento de que tudo ficaria melhor se a autoridade desaparecesse. Esse é um modo de relação muito interessante, pois existe na pessoa a imaginação de que a pressão da autoridade sobre ela pudesse desaparecer se o seu trabalho fosse constantemente um fracasso. Ao mesmo tempo, desaparecendo a pressão, a pessoa passa a se sentir rejeitada (SCOTUZZI, 2008).

Um terceiro e último modo como se criam os laços de rejeição da autoridade é a “substituição idealizada”, onde a impressão de uma imagem positiva e ideal da autoridade se forma a partir da imagem negativa existente. O medo que surge, nesse modelo, é o de "não ter um ponto de referência para dizer por que se está trabalhando, servindo ou sendo dependente" (SENNETT, 2001a, p.58).

A figura pessoal daquele que representa a autoridade é que orienta, portanto, as ações daqueles que estão sob seu comando. Desta forma, Sennett afirma que:

Para que ele [o trabalho] seja qualitativa e afetivamente satisfatório, como deseja um número cada vez maior de trabalhadores, a personalidade do patrão torna-se assaz importante. Ele confere parte desse sentido emocional ao trabalho, quando é uma pessoa para quem vale a pena trabalhar (SENNETT, 2001a, p.150).

Substituindo, na afirmação de Sennett, trabalhadores e patrão por alunos e professor, podemos seguir a mesma equação, considerando que a personalidade do professor e seu valor pessoal é que irão nortear, na maioria dos casos, as ações dos alunos em sala de aula. Estes não irão submeter-se à autoridade de um professor, ao qual não atribuem legitimidade, produzindo, em sala de aula, situações de violência motivadas por transgressões e/ou indiferença.

Um quarto elemento destacado nas respostas dos alunos da pesquisa é o *preconceito e intolerância ao outro e violência*. Os preconceitos, a discriminação e a intolerância entre pares são afirmados nas entrevistas com alunos, evidenciando uma

dificuldade de conviver com as diferenças. As afirmações referem-se, entre outras, às diferenças de raça, opção sexual, gosto musical, aparência, divergência de opinião.

A modernidade tardia, caracterizada pela “diferença”, produz uma variedade de posições ou diferentes identidades para o sujeito, (HALL, 2002) e passa a gerar grupos de identidade compostos por indivíduos que compartilham os mesmos interesses. A identificação, no seio desses grupos, acontece a partir do “eu”, não havendo mais identificação com classes sociais e, sim, com movimentos sociais (como os movimentos de negros, de gays, de mulheres etc.). Esses grupos identitários restringem-se a pequenas comunidades de iguais, cuja relação com outros grupos, formados por diferentes deles, é possível desde que cada um permaneça em seu espaço delimitado (SENNETT, 1988).

Para Bauman (2003) a formação de comunidade de iguais fundamenta-se na ideia de segurança pela semelhança, o que faz surgir o desejo de excluir o outro/diferente, que não compartilha os mesmos interesses daquele grupo.

Esse processo não é diferente no microcosmos da escola. O medo do diferente produz experiências de preconceito e intolerância em seu interior, como afirmado pelos alunos da pesquisa. Em seus relatos destacam como as pessoas góticas, homossexuais, que “curtem rap” e que têm opiniões diferentes do grupo, são excluídas e marginalizadas, promovendo situações de violência no meio escolar.

Os alunos afirmam, contudo, que quando alguém ousa conhecer o “diferente”, acaba descobrindo qualidades que possibilitam a sua integração no grupo.

Como quinto elemento justificador da violência no ambiente escolar, aparece a *falta de civilidade na relação com o outro e violência*.

A falta de civilidade é mais um fator que explica a violência associada a relacionamentos marcados por pequenas agressões, que parecem ocorrer cotidianamente no âmbito escolar. Os autores da pesquisa afirmam que

O desrespeito na relação com o outro, provocados pelas incivildades, é constituído de pequenas agressões cotidianas que ocorrem na escola e vêm agregar-se na fala dos alunos como mais uma das explicações sobre as causas da violência. Esses atos podem, parece-nos, ser enquadrados naquilo que Debarbieux (2001) chama de paradigma de incivildade (PAULA E SILVA et al, 2010, p. 135).

Partindo do pressuposto de que as pequenas agressões cotidianas podem levar a atos de violência, destacamos a distinção, proposta por Charlot (2002), entre os termos *agressividade*, *agressão* e *violência*. A primeira ele classifica como uma disposição biopsíquica reacional: a frustração leva à angústia e à agressividade. Quanto à agressão considera como um ato que emprega brutalidade física ou verbal, sendo a violência uma característica desse ato, pelo uso da força, do poder e da dominação.

Para o autor, fazer desaparecer, na escola, a agressividade e conseqüentemente, a agressão e o conflito é uma ilusão, especialmente considerando que a agressividade é, também, fonte de energia e impulso em condutas valorizadas socialmente (como o esporte, por exemplo) e o conflito é inerente às relações humanas e via possível de desenvolvimento social.

Segundo Marim (2002), no entanto, na linguagem de Freud se encontra um só termo, *agression*, que do ponto de vista terminológico designa tanto agressão como agressividade. Cita Winnicott (1994) que, também considera apenas o termo agressão, atribuindo-lhe dois significados: o de uma reação à uma situação de frustração e o de uma das fontes de energia do indivíduo. Para Winnicott, a diferenciação ou a conotação destrutiva decorrente de um ato agressivo depende do papel interpretador do meio ambiente.

Estando os termos agressão ou agressividade associados a um caráter natural e instintivo de função de preservação, ataque e defesa, Isabel Marim (2002) decide-se pelo termo violência ao invés de agressividade, no caso de manifestação de atos destrutivos pois, embora admita o caráter também instintivo e pulsional da violência, pretende “garantir a presença do social, do ‘outro’, dos significados que vão assumir cada movimento em direção à afirmação subjetiva e que são atravessados por toda organização cultural, ela mesma constituída para dar conta dessas noções impulsivas [...]” (MARIM, 2002, p. 73 - 74).

Charlot (2002), a partir da diferenciação que faz dos termos, considera a violência como a agressão em ato, aquela que pretende destruir, aviltar, atormentar. Para ele a questão é dimensionar as formas aceitáveis de agressividade e conflito e

regulá-las, por meio do diálogo, antes que se transformem em atos de agressão e violência.

Embora haja uma distinção entre os autores do ponto de vista terminológico, o fato é que as escolas estão permeadas de atos cotidianos de agressões ou violências que, sejam leves ou agravados, tendem a desestabilizar as rotinas escolares e promover ainda mais violência no meio escolar.

Uma outra argumentação que os jovens utilizam para justificar seus atos é o *grupo de referência e violência*. Os alunos entrevistados apontam que muitos casos de violência são desencadeados em defesa do grupo de amigos. A esse respeito tratei ao falar sobre o preconceito e a intolerância que levam grupos a afastar-se dos diferentes provocando confrontos no ambiente escolar.

A comunidade de vizinhos também é apontada como fator de promoção de violência quando, em defesa da escola, insurgem-se contra alguém ou, quando há disputas entre comunidades ou bairros. Alguns alunos afirmam, por exemplo, ser errado roubar o bairro onde mora, mas que é diferente se o roubo se der em “bairro rico” (p. 145).

A família é outra referência na justificativa de jovens quanto aos seus atos de violência, especialmente com relação aos insultos que envolvem alusão negativa às mães. Os alunos, ainda, referem-se às situações de violência que vivem no ambiente familiar e “pontuam que os abusos, as brutalidades e as agressões familiares se enquadram no âmbito das violências vividas e com as quais convivem, seja como vítimas, seja como protagonistas” (PAULA E SILVA et al, 2010, p. 141).

De acordo com Farrington (2002) são muitos os fatores familiares que prenunciam violências futuras. O autor apresenta, a partir de diversos estudos longitudinais, alguns fatores familiares que podem influenciar na prática de violência de crianças e jovens, no decorrer de suas vidas, entre elas: a supervisão parental deficiente, os pais agressivos (incluindo disciplina severa e punitiva), a negligência, os maus-tratos e conflitos entre os pais.

Segundo o autor

No Estudo do Desenvolvimento Juvenil de Rochester, Carolyn Smith e Terry Thornberry (1995) demonstraram que os maus-tratos infligidos a uma criança de menos de 12 anos prenunciavam autodepoimentos de comportamentos violentos entre 14 e 18 anos, independentemente de gênero, etnia, condição socioeconômica e estrutura familiar (FARRINGTON, 2002, p. 35).

Nesse sentido, o Inventário de Estilos Parentais (GOMIDE, 2006), confirma que os comportamentos antissociais de jovens têm relação com as práticas parentais. O modelo teórico de Estilo Parental proposto pelo documento, é composto de sete práticas educativas, sendo cinco vinculadas a comportamento antissocial: negligência, abuso físico, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria negativa, e duas a comportamentos pró-sociais: monitoria positiva e comportamento moral. O documento cita estudos de Haapasotoa e Pokelaa (1999) indicando que

Práticas parentais violentas têm sido consideradas como fatores etiológicos de problemas sociais e psicológicos, como comportamentos criminosos e distúrbios psiquiátricos em adultos. Espancamentos, atitudes autoritárias, disciplina severa, rejeição, falta de monitoria e supervisão, separação, divórcios, instabilidade, conflitos conjugais e características parentais de comportamentos desviantes – tais como criminalidade e abuso de substâncias psicoativas – são algumas das variáveis apontadas pelas pesquisas mais recentes. [...] É a chamada transmissão intergeracional da violência (GOMIDE, 2006, p. 18).

Para Salles et al (2009) os estudos indicam que pais permissivos – estilo caracterizado pelo pouco controle parental, podendo ser indulgente ou negligente – aumentam a probabilidade de envolvimento dos adolescentes em comportamentos antissociais.

De fato, os alunos considerados protagonistas de violência em ambiente escolar, confirmam, na maioria dos casos, sua convivência com situações recorrentes de violência no seio da família. Embora muitos fatores estejam articulados a este, os estilos parentais e a violência vivida por crianças e jovens em ambiente familiar, parecem ser fatores que contribuem, particularmente, para a prática de violência na escola, uma vez que, crianças que não aprenderam outra linguagem senão a da força física, não podem compreender a resolução de conflitos pela ordem da linguagem e da troca simbólica.

A questão do estilo parental parece relacionar-se, ainda, com outro fator com o qual os adolescentes pretendem legitimar seus atos de violência, qual seja: a *demarcação do considerado certo e violência*.

Os jovens com histórico reconhecido de protagonismo de violência, nas escolas pesquisadas, “parecem estar precocemente seguros do que é certo e do que é errado e de como suas convicções devem ser defendidas” (PAULA E SILVA et al, 2010, p. 132). Ao tomarem o que consideram certo como norma que não permite questionamentos, os jovens a utilizam para justificar sua conduta violenta. A violência contra aqueles que consideram que “andam pelo errado” justifica uma atitude violenta, contra, por exemplo, um delator em casos que envolvam crime e/ou polícia, ou uma pessoa infiel, em casos de namoro.

No modelo de Estilo Parental que promove comportamentos pró-sociais, estão as ações de monitoria positiva e comportamento moral. Este último, de acordo com o documento (GOMIDE, 2006, p. 8) implica em promover “condições favoráveis ao desenvolvimento das virtudes, tais como empatia, senso de justiça, responsabilidade, trabalho, generosidade e do conhecimento do certo e do errado quanto ao uso de drogas e álcool e sexo seguro sempre seguido de exemplo dos pais”. Essas práticas educativas positivas pressupõem, ainda, o controle e a vigilância dos pais sobre os filhos: saber onde estão e com quem andam, sendo a comunicação um elemento norteador dessas ações. De acordo com as pesquisas, os jovens com comportamentos violentos são menos controlados e supervisionados, apresentam baixo suporte de identidade, têm comunicação pobre com os seus pais e estes se preocupam menos e não passam confiança para seus filhos.

Portanto, saber o que é certo ou errado está intimamente relacionado com aquilo que as crianças aprendem no lar, seja por orientação ou exemplo, e embasam os comportamentos que os jovens terão em outros ambientes, entre eles, a escola.

Quero reforçar que, as relações e os problemas familiares, ainda que sejam um dos fatores que influenciam o comportamento negativo de crianças e jovens na escola, constituem apenas uma das variáveis possíveis, e que “a presença de um único fator de risco não parece aumentar a probabilidade de ocorrência de problemas posteriores”, salvo se aliado a outros fatores (DEBARBIEUX, 2002, p 72).

Um último fator indicado pelos alunos na pesquisa sobre ações de violência praticadas no meio escolar é a relação *drogas e violência*. Os jovens explicam a violência pelo fato de, muitas vezes, as pessoas que a praticam, estarem envolvidas com drogas, como usuários ou traficantes, ou seja, protagonizando violência por estarem sob efeito dessas substâncias ou vitimizadas/vitimizadas pelo tráfico.

Os alunos revelam, ainda, conviver de perto com a violência das drogas, seja nos bairros onde moram, seja nas próprias famílias, com exemplos de irmãos, tios ou pais que utilizam drogas lícitas ou ilícitas.

Segundo estudos apresentados por Farrington (2002), constatou-se que muitas brigas acontecem após pessoas consumirem bebidas alcoólicas, e se verificou que cerca de três quartos dos agressores violentos e cerca de metade das vítimas de violência encontravam-se bêbados, à hora do crime, sendo “óbvio que a intoxicação por álcool é um fator circunstancial imediato, na precipitação da violência” (p. 39).

Quanto ao uso de drogas, em pesquisa realizada por Zaluar e Leal (2001) em escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro, foi identificado como a violência de rua, deflagrada pela atuação das quadrilhas de tráfico de drogas, pelos “donos do morro” e seus colaboradores, penetra a escola, “preservada por códigos como a proibição da prática de delação e a ausência de vigilância efetiva dentro dela” (p. 155).

Outra pesquisa, intitulada “O jovem, a sociedade e a ética”, realizada pelo IBOPE, encomendada pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro, em 2006, coletou opiniões de jovens entre 14 e 18 anos e constatou que, esses jovens consideram a violência como o problema mais grave do Brasil, ficando as drogas em quarto lugar. Paralelamente a escola foi apontada como a segunda instituição mais importante na garantia de um bom futuro para eles, perdendo somente para a família. Interessante notar que esses jovens apontam a violência como o maior problema social do Brasil, mas não o relacionam com as drogas, que aparece como outro tipo de problema, em quarto lugar. Esses dados mostram como essas questões se entrelaçam e como a violência nas escolas e sua relação com a violência social, a influência das drogas e do narcotráfico é de difícil compreensão.

Spósito (2001) isso nos confirma ao afirmar que

A complexidade da pesquisa sobre violência em meio escolar no Brasil decorre, assim, da intersecção com o tema da violência social, sobretudo nas cidades e na interação que o mundo do tráfico estabelece com os segmentos juvenis, alunos e ex-alunos da escola pública. Mesmo estando articulados, um fenômeno não se dissolve no outro, exigindo instrumentos teóricos e recursos metodológicos de investigação capazes de facilitar a compreensão dessas conexões (SPÓSITO, 2001, P. 9).

O que tenho presenciado nas escolas são diretores no encalço de alunos que escapam das salas de aulas e se escondem nos banheiros ou em outros lugares de menor vigilância, para manter o vício das drogas, especialmente ilícitas, no ambiente escolar, o que tem causado problemas de diversas ordens, incluindo as manifestações de violência, contra eles próprios, contra outros alunos, professores, contra o prédio escolar e a comunidade como um todo.

A influência da utilização de substâncias entorpecentes lícitas ou ilícitas é, desta forma, mais um fator que pode incitar atos violentos na escola, não podendo, no entanto, ser considerado isoladamente. Em um modelo de probabilidades, é a combinação de diferentes elementos que podem justificar as manifestações de violência no meio juvenil, seja na escola ou em outros espaços sociais.

De acordo com Farrington (2002) é importante estabelecer de que forma esses fatores de risco têm efeitos independentes, aditivos, interativos ou seqüenciais. Em uma tentativa de integrar as teorias desenvolvimentistas e circunstanciais, o autor afirma que fatores como impulsividade ou baixa inteligência, supervisão parental deficiente, fatores socioeconômicos, de vizinhança e os relativos aos grupos de pares podem influenciar no desenvolvimento do potencial de violência de um indivíduo. Esses fatores podem ser intensificados ao se associarem a variações de curto prazo, internas ao indivíduo, as quais “dependem das influências motivadoras imediatas, tais como sentir-se entediado, zangado, bêbado ou frustrado, e também das oportunidades circunstanciais, incluindo a disponibilidade de vítimas potenciais” (FARRINGTON, 2002, p.41).

Assim, conhecer a violência que acontece em meio escolar é possível apenas parcialmente. Aos aspectos levantados pelos alunos que participaram da pesquisa, justificando atos violentos, corroborados pela bibliografia da área, podem juntar-se outros, formando inúmeras imagens como em um caleidoscópio.

Portanto, pesquisas na área são especialmente importantes, não só para identificação dos fatores de risco que expõem cada vez mais crianças e jovens a situações de violência, mas para o conhecimento da trama social que se forma a partir da conjugação de diversos elementos.

São também relevantes para a formulação de políticas públicas de prevenção e/ou minimização de violência que, concretizadas em programas e projetos, precisam efetivamente começar mais cedo.

## CAPÍTULO 2

### **POLÍTICAS DE PREVENÇÃO E/OU MINIMIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, ADOTADAS PELA SEE DE SÃO PAULO, NA ÚLTIMA DÉCADA.**

*Se a educação não é a solução para acabar com a violência, sem educação a violência não tem solução, nem a curto nem a longo prazo.*  
*Angel Pino*

Diante da presença cada vez mais ostensiva de situações de violência em ambiente escolar, os governos têm buscado diferentes caminhos para a sua redução e/ou minimização.

Na busca de possíveis soluções, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo propôs e desenvolveu algumas políticas públicas de prevenção, na última década, sendo umas decorrentes de políticas já iniciadas em períodos anteriores, e que se mantêm até a presente data e outras que foram implantadas mais recentemente, na década de 2000.

A seguir apresento alguns desses programas que têm por objetivo prevenir as manifestações de violência no âmbito das escolas, desenvolvidos pela SEE e que persistem desde a sua criação, ainda que com desenhos diferentes daqueles do momento da implantação. Os programas são apresentados em ordem cronológica de criação e implantação.

#### **2.1 Projeto Prevenção Também se Ensina**

A SEE implantou no ano de 1996 o projeto *Prevenção Também se Ensina*, executado pela FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, por meio da DPE – Diretoria de Projetos Especiais<sup>8</sup>, em escolas da rede pública estadual paulista. A

---

<sup>8</sup> Diretoria de Projetos Especiais - DPE - desenvolve, implanta e coordena projetos educativos demandados pela SEE - Secretaria de Estado da Educação, oferecendo subsídios e apoio para o aprimoramento do ensino na rede pública estadual. Entre suas principais incumbências estão: monitorar e avaliar a qualidade do rendimento escolar; fortalecer ações de interação entre escola e comunidade; propor parcerias com organizações públicas e privadas para o desenvolvimento de projetos nas áreas de saúde, meio ambiente, cidadania e cultura, além de produzir indicadores e a análise de dados educacionais. A DPE também é responsável por desenvolver estudos, pesquisas e projetos voltados para a formação de leitores, inclusive por meio de recursos de tecnologia.

iniciativa teve por objetivo a promoção da cidadania saudável, a redução da vulnerabilidade da comunidade escolar à gravidez na adolescência e ao uso indevido de drogas e às DST/AIDS (doenças sexualmente transmissíveis/síndrome da imunodeficiência adquirida). O projeto se mantém até hoje e fundamenta-se em uma educação continuada que propicie condições para o desenvolvimento da autoestima dos alunos e do senso de responsabilidade sobre a saúde individual e coletiva.

Para atingir o objetivo proposto, foi desenhada uma estratégia que visava à implantação de projetos de prevenção em cada escola, considerando a autonomia da escola como princípio e a elaboração de projetos a partir das necessidades específicas de cada unidade de ensino, com a finalidade de tornar as ações de prevenção parte do cotidiano escolar.

Este projeto foi vinculado, posteriormente, ao projeto federal “Saúde e Prevenção nas Escolas”, parceria dos Ministérios da Educação e Saúde, com apoio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e do UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas). Criado no ano de 2003 e reformulado em 2005, o objetivo do programa é promover a integração dos sistemas de educação e saúde, nas esferas federal, estadual e municipal, incentivando a articulação entre as diferentes instâncias governamentais e as organizações da sociedade civil. O foco principal do projeto é a promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva na população jovem, bem como a garantia de direitos sexuais e reprodutivos. Considerando a escola como espaço privilegiado de convivência social, o projeto visa fortalecer a gestão democrática no ambiente escolar, possibilitando a superação dos processos de intolerância com a diversidade de orientações sexuais e as diferenças de gênero (BRASIL, 2008).

O *Prevenção Também se Ensina* tem sido desenvolvido desde então por meio de: capacitação de educadores das 91 Diretorias de Ensino para assessorar, acompanhar e avaliar a implantação de projetos relacionados aos temas da iniciativa; capacitação de educadores das unidades escolares para implantar os projetos de prevenção no âmbito da comunidade escolar; concessão às escolas e Oficinas

---

Pedagógicas de materiais didáticos específicos, de forma a viabilizar a implantação dos projetos de prevenção e criação de espaços comunitários informais para discussão e reflexão de temas pertinentes ao projeto, envolvendo centros de saúde, ONGs, associações comunitárias e outras entidades envolvidas com o tema da prevenção (SÃO PAULO, 2010b).

Nos anos de 1996, 2003, 2007 e 2009 foi disponibilizado, para as Diretorias de Ensino, material para desenvolvimento do projeto, incluindo livros, cartilhas, vídeos e manuais, de diversos autores, de Institutos, do Ministério da Saúde, da Secretaria de Estado da Saúde e da própria FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação).

Embora o material produzido para o projeto federal *Saúde e Prevenção nas Escolas* e para o projeto *Prevenção Também se Ensina*, do estado de São Paulo seja elaborado por profissionais das áreas da saúde e da educação, há predominância de órgãos da saúde, como Ministério da Saúde, Faculdades de Medicina e Secretaria da Saúde, na formulação de livros e cartilhas.

A parceria entre Saúde e Educação tem sido reforçada no estado de São Paulo, com o objetivo de melhorar a saúde e qualidade de vida dos alunos. Recentemente foi publicada uma Resolução conjunta da Secretaria da Saúde e Secretaria da Educação<sup>9</sup> com a finalidade de formulação de ações conjuntas de prevenção, nas escolas da rede estadual de ensino. De acordo com a Resolução a equipe responsável pela coordenação de implementação do programa é formada por órgãos da Secretaria da Educação, como a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e da Secretaria da Saúde, como o Centro de Vigilância Epidemiológica e Centro de Referência em DST/AIDS, da Coordenadoria de Controle de Doenças e a Superintendência de Controle de Endemias.

Nas escolas da rede pública estadual paulista o projeto *Prevenção Também se Ensina* é desenvolvido, normalmente, pelos professores da disciplina de Ciências e permanece em atividade desde a sua criação até os dias atuais.

---

<sup>9</sup> Resolução Conjunta SS/SE N.º 1, de 11-10-2011. Dispõe sobre a implementação de projetos educativos nas escolas públicas estaduais, para a promoção e preservação da saúde, e dá providências correlatas.

## 2.2 Projeto Comunidade Presente

A partir do projeto *Prevenção Também se Ensina*, a SEE criou, no ano de 1998, o *Projeto Comunidade Presente*, com o objetivo anunciado de capacitar educadores e fornecer instrumentos para as escolas públicas paulistas promoverem a mediação de conflitos em situações de violência nas escolas, possibilitando uma boa convivência e integração entre escola e comunidade.

O projeto trabalha com a cultura participativa, tendo em vista a diminuição da vulnerabilidade social a que crianças e jovens podem estar expostos. Abrange as escolas públicas da rede estadual paulista das 91 Diretorias de Ensino do Estado.

Pautado em quatro eixos – participação, comunidade, cidadania, e comunicação não-violenta e, fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, especialmente no tema transversal *Ética*, o projeto pretende disseminar a cultura da paz no ambiente escolar, integrando-a ao seu currículo e preparando a comunidade para atuar como “mediadora” e abrindo espaços para reflexão no dia-a-dia da vida escolar (SÃO PAULO, 2010b). De fato, de acordo com Debarbieux e Blaya (2002) a comunidade, junto com outras instituições, tem papel fundamental na prevenção da violência. Os autores afirmam que “só é possível lidar com a violência na escola por meio de uma parceria estreita [entre instituições]” (p. 86).

Como objetivo específico, o Programa busca a elaboração de um estudo diagnóstico sobre a violência nas escolas por meio da realização de grupos focais e de entrevistas de profundidade; diminuição das situações de bullying e de outras formas de violência nas escolas por meio de reuniões técnicas, videoconferências e criação de atividades voltadas para a utilização do diálogo e da técnica de mediação de conflito.

A incorporação das propostas do projeto Comunidade Presente no ambiente escolar é pretendida por meio da inserção dos seus eixos e ações nas propostas pedagógicas das escolas, na capacitação dos coordenadores locais representados nas Diretorias de Ensino e pelo encaminhamento de materiais educativos que possam subsidiar as ações de prevenção e comunicação não violenta. O projeto objetiva disseminar nas escolas, nos contextos das APMs<sup>10</sup>, Conselho de Escola, Conselho de

---

<sup>10</sup> Associação de Pais e Mestres – Unidades Executoras juridicamente independentes.

Classe e Série e Grêmios Estudantis, a mediação de conflitos como forma de se prevenir e diminuir as situações de desrespeito, bullying e violência.

Na implementação do *Projeto Comunidade Presente*, a SEE disponibilizou à população vinculada às escolas, uma cartilha explicativa do Projeto (1998). Nela, os textos afirmam a necessidade de aproximação entre escola e comunidade para solução de problemas e apresenta as principais medidas implantadas na rede, anteriormente à criação deste projeto, para enfrentamento dessas dificuldades. Essas medidas correspondem às ações da Reforma na Rede Pública Estadual Paulista, que ocorreu no período de 1995-1998, tais como: a reorganização dos prédios escolares por faixa etária; a criação das salas-ambiente, das classes de aceleração, da recuperação de férias; a descentralização de verbas e da educação continuada de professores; a introdução no sistema da avaliação externa; a reestruturação da carreira docente; a informatização da rede escolar; a adoção do sistema de progressão continuada e a criação de projetos de educação para a cidadania. Em seguida a cartilha aponta os resultados positivos dessas ações e discorre sobre os objetivos do projeto, que são:

Estimular, por meio das APMs, Conselhos de Escola e Grêmios, a interação da Escola com a Comunidade, para enfrentar as questões da Violência.

-Capacitar educadores e sensibilizar a comunidade escolar para desenvolver ações e projetos que visem à melhoria da qualidade de vida (SÃO PAULO, 1998, p.27).

Sabemos, depois de percorridos mais de treze anos do Programa que, muitas das ações tomadas pela SEE como positivas foram, de fato, escolhas políticas com outras finalidades que não as proclamadas. A reorganização dos prédios escolares, de acordo com a faixa etária do aluno, sob o argumento de criar um ambiente mais adequado para a aprendizagem de acordo com as especificidades de cada nível de ensino, por exemplo, não foi nada mais do que a preparação das escolas para o processo de municipalização. A recuperação de férias foi, também, um projeto que terminou antes mesmo de se ter um indicador de resultados. Outro exemplo foi a reestruturação da carreira docente, com a promessa de aumento salarial que se constituiu em aumento de trabalho, uma vez que a jornada inicial de trabalho dos docentes foi alterada de dezesseis para vinte aulas semanais, correspondendo o aumento prometido ao número maior de aulas trabalhadas.

A SEE disponibilizou, ao longo do desenvolvimento do projeto *Comunidade Presente*, um aporte teórico como referencial para a elaboração dos projetos nas escolas propondo, para a consecução dos seus objetivos, a identificação coletiva das situações de violência existentes na escola e o desenvolvimento de ações que promovam a socialização e a convivência por meio de atividades esportivas, culturais e de lazer. (SÃO PAULO, 1998, p.17)

O Programa propõe, ainda, a discussão do paradigma Violência (como exclusão) X Participação (como inclusão) e se mantém em continuidade desde a sua implantação.

### **2.3 Programa Escola da Família**

A partir da Lei nº 11.498, promulgada em 15 de outubro de 2003, que determina em seu artigo 3º que “poderão ser desenvolvidos programas com o objetivo de implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes na comunidade escolar”, a SEE criou o *Programa Escola da Família*.

De acordo com o decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004<sup>11</sup> as escolas da rede pública estadual paulista foram abertas para a comunidade nos finais de semana, para ocupação dos espaços ociosos, com o objetivo de “criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes” (SÃO PAULO, 2011a).

O Programa faz parte das políticas de prevenção da SEE e tem como foco o respeito à pluralidade e à qualidade de vida, oferecendo às comunidades atividades que contribuam para a inclusão social por meio alguns de eixos como esporte, cultura, saúde e trabalho. Pretende-se, também, como opção de lazer e cultura em regiões que pouco oferecem esses bens.

---

<sup>11</sup> Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas.

As oficinas e cursos desenvolvidos visam, portanto, oferecer à população atividades que proporcionem lazer, promoção da saúde, capacitação profissional e geração de renda.

O fortalecimento da identidade e responsabilidade comunitária, bem como o desenvolvimento de uma cultura participativa são os objetivos proclamados do Programa.

As escolas são abertas aos sábados e domingos, por um dos gestores (diretor, vice-diretor, professor coordenador ou, excepcionalmente, um professor titular de cargo da escola), e as atividades são organizadas pelo Educador Profissional do Programa (que é um professor da rede) e desenvolvidas pelos educadores universitários e voluntários da comunidade.

O *Programa Escola da Família* acontece em parceria com o Programa Bolsa universidade, que custeia os estudos dos universitários que trabalham nas escolas nos finais de semana. O Governo do Estado entra com recursos para pagamento da metade da mensalidade do curso até um limite pré-definido e as faculdades complementam o restante da bolsa.

No entanto, os cursos e as vagas oferecidas para os bolsistas são de escolha e definição da Instituição de Ensino Superior privada e não do próprio interessado. Assim,

[...] o governo do estado de São Paulo, ao mesmo tempo em que concede bolsas de estudos aos estudantes carentes, egressos da escola pública, ocupa, nas instituições privadas, as vagas ociosas dos cursos de graduação que são pouco procurados pelos estudantes pagantes. Com isso conduz à consecução de dois objetivos diversos com uma mesma ação [...] de um lado, passa a ser visto como “o benfeitor” pelos estudantes favorecidos e de outro recebe apoio político eleitoral dos empresários favorecidos que o mantém no poder (NUNES, 2007, p. 93).

O Programa tem, ainda, como um de seus pilares o voluntariado<sup>12</sup>. De acordo com SEE “atuando no campo da cidadania, o voluntariado aprofunda o compromisso de

---

<sup>12</sup> A Lei Nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Artigo 1º - “Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive, mutualidade”.

todos com a coletividade, fortalece as políticas públicas, contribui para ampliar as perspectivas de vida das comunidades, disseminando uma cultura de paz” (SÃO PAULO, 2011a). Pessoas da comunidade ou de empresas colaboram na execução de cursos, oficinas e atividades administrativas.

O Programa apregoa a sua realização por meio de forças aliadas da sociedade civil e do Poder Público. Empresas podem participar também do Programa atuando no voluntariado corporativo. De acordo com a SEE

[...] o voluntariado é um importante segmento nas ações de responsabilidade social das empresas. Nele, todo mundo ganha. Escolas e comunidades ganham fortes aliados para desenvolver as ações do Programa, podendo realizar projetos duradouros e de qualidade. A empresa fortalece seu vínculo com o funcionário, promovendo uma oportunidade para o exercício da cidadania. Além disso, contribui para a busca de soluções de problemas sociais e tem maior reconhecimento de sua imagem [...] (SÃO PAULO, 2011a).

A FDE indica uma publicação para as escolas como orientadora para as ações dos voluntários, a saber, o livro *“Como as empresas podem implementar programas de voluntariado”*, do Instituto Ethos e Programa Voluntários (2001). Dentre as ações descritas encontram-se algumas como: reformas e mutirão de limpeza; campanhas; entretenimento; cursos, oficinas e palestras; formação de redes de contato para articulação de parcerias, entre outras.

As parcerias do Programa com a sociedade civil são regulamentadas pela Resolução SE nº 24 de 05 de abril de 2005, que dispõe sobre Escola em Parceria. A finalidade das parcerias é recrutar recursos humanos e materiais para o desenvolvimento de projetos na escola.

Vê-se aqui, claramente, a política da terceira via adotada pela Secretaria de Estado da Educação nas últimas décadas, sob o governo do PSDB<sup>13</sup>, cujo objetivo principal parece ser sempre a racionalização dos recursos públicos. Esta racionalização, no sentido de se “fazer mais com menos”, é que lança as políticas à procura de outras fontes de recursos, fora da esfera pública.

---

<sup>13</sup> Partido da Social Democracia Brasileira.

De acordo com o Relatório Mensal da FDE, no mês de setembro de 2011<sup>14</sup>, o programa apresentou uma participação de 4.796.701 pessoas nas atividades dos quatro eixos, contou com 15.637 voluntários e 17.674 educadores universitários em 2.647 escolas da rede, tanto estadual quanto municipal (SÃO PAULO, 2011b).

O programa teve, inicialmente, parceria com a UNESCO e a Fundação Ayrton Senna. Neste período os profissionais que trabalhavam como educadores profissionais não precisavam necessariamente ser professores. A partir do encerramento das parcerias a SEE deparou-se com problemas orçamentários e houve o encerramento do projeto na maioria das escolas da rede. Em Limeira, as atividades do Programa em 44 escolas estaduais das 68 que pertencem à Diretoria de Ensino foram encerradas em 2007.

Desde então a SEE tem conduzido o programa, com algumas alterações e, a partir do ano de 2010 ampliou o número de escolas. Atualmente há exigência de que o educador profissional seja um docente e, mais recentemente, a partir da publicação da Resolução SE nº 32/2011<sup>15</sup>, deve assumir a função de coordenação nas unidades escolares, um vice-diretor de escola. Exigência que limita a atribuição da função, uma vez que esses profissionais necessitam, obrigatoriamente, possuir licenciatura em Pedagogia.

O Programa Escola da Família perdeu visibilidade nos últimos anos e sua integração a outros programas de prevenção tem sido coordenada pela SEE.

Para atender a essa proposta, a Secretaria de Estado da Educação criou, no ano de 2011, um Grupo de Trabalho para discussão e proposição de ações de integração entre os programas de prevenção da rede, especialmente, entre o Programa Escola da Família e o Sistema de Proteção Escolar.

O Grupo de Trabalho é composto por Supervisores de Ensino, representantes dos pólos que, em número de quinze, abrangem as 91 Diretorias de Ensino. O Grupo se reúne em intervalos de aproximadamente quarenta dias e cada nova reunião do

---

<sup>14</sup> Fonte: [escoladafamilia.fde.sp.gov.br](http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br). Data base: setembro de 2011.

<sup>15</sup> Resolução SE Nº 32/2011. Dispõe sobre a atuação e a movimentação dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar – QAE, e do Quadro da Secretaria da Educação – QSE, das unidades escolares da rede estadual de ensino.

grupo na SEE é antecedida por encontros regionais dos pólos, onde são discutidos previamente os assuntos propostos.

Nesses encontros, os Supervisores de Ensino, representantes do Sistema de Proteção Escolar e do Programa Escola da Família, discutiram no ano de 2011, 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.

A partir do ano de 2012, quando passa a vigorar o novo Plano Plurianual do Governo do Estado de São Paulo<sup>16</sup>, os dois programas - Sistema de Proteção Escolar e Escola da Família – estarão contidos no Programa orçamentário 805, que prevê investimentos em projetos cuja diretriz seja a parceria Escola, Comunidade e Sociedade civil e contém duas ações: a ação 4655 que prevê uma atuação interdisciplinar de Prevenção e Proteção nas escolas, incluindo o Sistema de Proteção Escolar e a ação 5146, que se refere ao programa Escola da Família. Ambos visam à prevenção e redução dos casos de violência em ambiente escolar.

Portanto, o indicador do Programa 805, ou seja, a situação que ele visa alterar é a redução em 10% do número de ocorrências relacionadas às diversas formas de violências no contexto escolar, entre os anos de 2012 – 2015 (SÃO PAULO, 2011 e).

A referência para o cálculo de redução foram os dados coletados pelos questionários do SARESP/2010. Nestes questionários, 62% dos Diretores confirmaram situações de violência em suas escolas. Estes dados foram apurados na data de 30 de novembro de 2010. A situação pretendida pelo programa é a redução desses casos em 10%, ou seja, para a data de 31 de dezembro de 2015 pretende-se uma redução dos índices de violência em ambiente escolar de 62% para 52%.

---

<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. O PPA tem vigência do segundo ano de um mandato até o final do primeiro ano do mandato seguinte.

Confirmação de ocorrências relacionadas às diversas formas de violência nas escolas		
Dados do questionário SARESP de Gestores	Data de apuração 30/11/2010	62% de confirmação dos Diretores de Escola
Previsão após investimentos do Programa orçamentário 805 do PPA	Data de apuração 31/12/2015	Redução para 52%

Portanto, após os investimentos financeiros aplicados pela SEE até o ano de 2015, será considerado como resultado positivo dos Programas Escola da Família e Sistema de Proteção Escolar, a indicação dos Diretores de Escola, da diminuição dos episódios de violência no ambiente escolar.

Resta, porém, a dúvida quanto à categorização do que sejam atos violentos na escola e daqueles que se referem apenas a incivildades ou transgressão disciplinar, o que pode representar uma variável importante quando se pretende traçar um quadro estatístico sobre o que acontece no ambiente escolar.

O acompanhamento da aplicação orçamentária dos Programas nas escolas é de relevante importância, uma vez que, é o retorno do investimento financeiro, regra geral, que define a continuidade ou não das ações implementadas.

#### **2.4 Projeto Justiça e Educação: Parceria para a Cidadania**

Outro projeto coordenado pela equipe técnico-pedagógica da Diretoria de Projetos Especiais da FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação - é o *Projeto Justiça e Educação: uma parceria para a cidadania*.

O projeto tem o objetivo de reduzir os episódios de violência nas escolas pela adoção dos preceitos de Justiça Restaurativa, que estimula o envolvimento da comunidade na resolução de conflitos.

A implementação da justiça restaurativa se dá, no projeto, pelo desenvolvimento de Círculos Restaurativos, como método de resolução de conflitos, que se fundamenta em espaços abertos ao diálogo e à adoção de soluções negociadas para o entendimento entre os envolvidos em conflitos (SÃO PAULO, 2010c).

Os Círculos Restaurativos possibilitam a participação de alunos, professores, diretores das escolas, representantes das comunidades e das instituições sociais e oficiais (como organizações não governamentais e Justiça), além das próprias partes envolvidas nos conflitos, em uma discussão, aprofundada e organizada, sobre o que motivou o conflito, suas conseqüências e as possibilidades de reparação de danos.

Desenvolvido a partir de uma parceria firmada entre a Secretaria da Educação e o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, com participação de juizes das Varas da Infância e da Juventude, o *Projeto Justiça e Educação: uma parceria para a cidadania* foi implantado em escolas estaduais de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O início do projeto no estado de São Paulo se deu com o piloto de justiça restaurativa no município de São Caetano do Sul (Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo), em 2005. O projeto visa desenvolver a capacidade de resolução de conflitos de modo preventivo nas escolas, evitando seu encaminhamento à justiça, e daqueles não relacionados à vivência comunitária escolar, no Fórum, em Círculos Restaurativos, fortalecendo as redes comunitárias para atuarem de forma articulada (MELO *et al*, 2008). Três escolas foram pioneiras na adesão ao projeto e, posteriormente o mesmo se ampliou, abrangendo as doze escolas do município de São Caetano do Sul. Educadores, mães e pais, alunos, assistentes sociais e conselheiros tutelares foram capacitados para a prática dos círculos restaurativos, tornando-se *facilitadores* (nomenclatura sugerida nas orientações da Resolução 2002/12 da ONU). Um dos espaços de formação foi um curso sobre o tema, na Escola Paulista da Magistratura, o qual muitos dos participantes da rede passaram a freqüentar.

O projeto trabalha em duas frentes: na implementação de mudanças institucionais e educacionais dentro das escolas e das Varas da Infância e da Juventude e no fortalecimento da rede de apoio a essas crianças e jovens, envolvendo entidades públicas e/ou privadas da área de defesa e garantia de direitos.

O acompanhamento das ações é realizado por um Juiz de Direito, um técnico do Departamento de Prevenção e um especialista do Centro de Criação de Imagem Popular - CECIP<sup>17</sup>.

De acordo com Melo *et al* (2008) os idealizadores do projeto perceberam, no decorrer de seu desenvolvimento, em São Caetano do Sul, a necessidade de capacitar também as famílias para a administração de conflitos fora do âmbito escolar, ou seja, era preciso atuar diretamente com a rede primária, onde a escola tinha pouco alcance. Para tanto foi criado o segundo piloto na comarca denominado “Restaurando justiça na família e na vizinhança: Justiça Restaurativa e comunitária no bairro Nova Gerty”.

No ano de 2006 o projeto foi expandido pela SEE, com apoio do MEC<sup>18</sup>, para as cidades de Guarulhos (Diretoria de Ensino de Guarulhos – Região Norte) e São Paulo (Diretoria de Ensino Centro Sul - Região de Heliópolis) e, em 2008, o município de Campinas aderiu ao projeto, nomeando-o de *Justiça e Educação – Novas perspectivas*.

Nas cidades de São Paulo (Heliópolis), contíguo a São Caetano do Sul e Guarulhos, na grande São Paulo, foram capacitados, em aproximadamente cem horas e em parceria com agentes da Justiça, juízes e conselheiros tutelares, duzentos educadores, alunos e membros das comunidades escolares de duas Diretorias de Ensino da COGESP<sup>19</sup> - SEE, para implementarem círculos restaurativos nas escolas e em outros espaços (CECIP, 2010).

A metodologia dos círculos restaurativos se baseia na abordagem de Comunicação Não-Violenta, representada pela CNVBrasil<sup>20</sup>, do projeto de justiça restaurativa do CNVC – International Center for NonViolent Communication.

---

<sup>17</sup> O CECIP - Centro de Criação de Imagem Popular é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, independente e não-partidária, criada em 1986. Realiza um trabalho de formação de profissionais para atuar na sociedade, tendo como um de seus núcleos a ênfase na Cultura da Paz, com o desenvolvimento dos projetos *Jovens e seu potencial criativo na resolução de conflitos e Agentes de Mudança e Facilitadores de Práticas Restaurativas: uma opção para resolver conflitos*.

<sup>18</sup> Ministério da Educação e Cultura.

<sup>19</sup> Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo.

<sup>20</sup> A CNVBrasil é uma organização não governamental que defende a adoção da comunicação não-violenta na mediação de conflitos. A comunicação não-violenta é desenvolvida em programas de diversos países do mundo.

Foram mobilizadas, também, cinco lideranças educacionais (diretor ou vice-diretor, coordenador pedagógico, representante de professores, representante de alunos e representante de familiares de alunos) além de dois Supervisores de Ensino ou Assistentes Técnico Pedagógicos (hoje chamados de Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica), em cada uma das Diretorias de Ensino, para promoverem a organização e implementação dos círculos restaurativos, bem como possibilitar a incorporação dos princípios restaurativos nas propostas pedagógicas das escolas.

As atividades desenvolvidas pelas lideranças educacionais foram: pesquisa sobre violência na escola e comunidade; identificação de valores e discussão da visão e da missão da escola; construção ou reconstrução coletiva das normas de convivência; comunicação do projeto junto à comunidade (CECIP, 2010).

Tanto os documentos do *Projeto Comunidade Presente* quanto do *Projeto Justiça e Educação* afirmam pautar-se no trabalho com princípios éticos, pretendendo empoderar as pessoas para se assumirem como atores capazes de operar no meio social, administrando conflitos e diminuindo as manifestações violentas. Apontam o diálogo como principal instrumento para construção de acordos entre ofensores, vítimas e comunidade.

Outro objetivo do projeto *Justiça e Educação* é o fortalecimento das redes de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e o atendimento aos programas previstos pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

A CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular contratou uma equipe para formação de facilitadores e desenvolvimento do projeto, formada pelos seguintes profissionais: gerente executivo, gerente administrativo e financeiro, coordenador das Ações de Facilitação de Mudanças Educacionais, especialistas em Processos Restaurativos, Facilitadores de Mudanças Educacionais, coordenador das Ações de Práticas Restaurativas e Comunicação Não-Violenta e equipe de Produção de Materiais.

O mote do projeto *Justiça e Educação* é, “tornar a Justiça mais educativa e a Educação mais justa”, aperfeiçoando os sistemas Judiciário e Educacional, sobrelevando o caráter formativo ao punitivo e “substituindo a marca da culpa pela consciência da responsabilidade” (CECIP, 2010, p.11 -12).

Nas escolas, a mudança educacional é pretendida pela incorporação gradativa de princípios ou valores restaurativos, quais sejam: participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, empoderamento e esperança. (MARSHALL *et al*, 2005).

Esse projeto, embora envolva profissionais da educação, tem o sistema judiciário como estruturador. Dele depende para a formação dos mediadores e para o controle do processo. O mesmo acontece com o projeto de Justiça Restaurativa desenvolvido no Rio Grande do Sul.

Uma das críticas ao Programa é justamente essa dependência do judiciário para o curso de formação, que exige oitenta horas de estudos para participação no projeto e trabalho com os círculos restaurativos nas escolas. Outra crítica é o enfoque do voluntariado das pessoas que desejam participar do projeto.

Há ainda ressalvas com relação ao Círculo Restaurativo que, sendo considerado como inovador, pode, segundo Schuler, “também ser visto como mais um modo de exercício do poder no presente, como tantos outros, que está produzindo determinados modos de subjetivação”, uma vez que pega “as microinfracionalidades do dia-a-dia, dividindo os alunos de modo binário em vítimas e ofensores, qualificando os comportamentos, buscando trazer o desvio o mais próximo possível da norma [...]” (SCHULER, 2009, P. 107).

O financiamento da FDE para capacitação e apoio técnico aos facilitadores de práticas restaurativas/de justiça e às lideranças educacionais no projeto *Justiça e Educação* foi interrompido no ano de 2007, entre os meses de janeiro a outubro, sendo retomado em dezembro do mesmo ano (MELO *et al*, 2008).

As ações do Projeto seguem em curso, em algumas diretorias, subsidiadas, no entanto, apenas por instituições privadas como a Nextel.

## **2.5 Políticas de formação de gestores escolares**

Além dos programas específicos desenvolvidos no âmbito das políticas de prevenção e ou/ minimização da violência em ambiente escolar, a SEE tem tratado da

temática no interior de outras políticas, como a de formação continuada de gestores e professores.

A formação continuada para gestores escolares compõe uma série de políticas públicas que o estado de São Paulo vem implantando nas últimas décadas, iniciado com a gestão do sistema, passando pela gestão da escola e, atualmente, focando-se na gestão do currículo (SCOTUZZI, 2009).

Os cursos de formação continuada e em serviço têm preconizado a necessidade de formação de lideranças democráticas na gestão das escolas. Em todos esses cursos disponibilizados pela SEE, encontram-se, dentre os múltiplos aspectos de liderança trabalhados, conteúdos relativos à questão da convivência pacífica e democrática no ambiente escolar e, conseqüentemente, aos modos de prevenir as manifestações de violência decorrentes de conflitos mal administrados.

Esses cursos vêm se desenvolvendo por mais de uma década, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, alguns dos quais apresento a seguir.

### **2.5.1 O Circuito gestão**

O Circuito Gestão foi um Programa de iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, idealizado pela Secretária da Educação (1995-2002) professora Rose Neubauer e realizado no período de 2000 a 2002. O curso destinou-se a gestores escolares da rede pública estadual de ensino, sendo um de seus objetivos o fortalecimento da liderança dos gestores. O Programa foi desenvolvido em nove Centros de Formação, em diferentes cidades do estado.

Os Módulos do Programa versam sobre diversos assuntos, dos quais queremos destacar os encontrados na parte inicial do Módulo IV “Desafios da Convivência na Escola”, que dá ênfase à convivência democrática como exercício de cidadania, à disciplina como condição para o trabalho pedagógico significativo e ao respeito à adolescência e ao protagonismo juvenil, buscando a valorização da vida.

Os conteúdos promovem a discussão sobre diferentes conceitos relativos às manifestações de violência na escola, como disciplina, autoridade, solidariedade,

protagonismo juvenil, entre outros, além de estudos sobre o ECA e sobre alguns projetos de prevenção desenvolvidos pela SEE.

Os textos apresentam uma seleção de sete aprendizagens consideradas básicas para a convivência social, a saber: *aprender a não agredir o semelhante; aprender a comunicar-se; aprender a interagir; aprender a decidir em grupo; aprender a se cuidar; aprender a cuidar do lugar em que vivemos e aprender a valorizar o saber social* (Módulo IV, 2001, p 6).

O programa define o papel do educador como provocador, interlocutor e mediador. Incentiva o estabelecimento de parcerias e a criação de projetos coletivos; reforça a valorização do currículo como suporte para a formação de valores; propõe a capacitação dos agentes escolares para construção da proposta de prevenção na escola, entre outras ações pretendidas.

O projeto encerrou-se no ano de 2002.

### **2.5.2 O Progestão**

O Progestão foi um programa dirigido aos gestores escolares, profissionais que integram a equipe da escola – diretor, vice-diretor, professor coordenador, supervisor, dirigentes regionais de ensino ou outra categoria estabelecida no Estado ou Município e surgiu por iniciativa do CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação) em parceria com um grupo de Secretarias de Educação (17 secretarias dos estados do Amazonas, do Ceará, de Goiás, do Maranhão, do Pará, da Paraíba, de Pernambuco, do Piauí, do Paraná, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Norte, de Rondônia, de Roraima, de Santa Catarina, de Sergipe, de São Paulo e de Tocantins – que participaram da discussão de implementação do Programa e do financiamento dos materiais instrucionais), com a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (UNED) e com a Fundação Roberto Marinho, que prestaram assessoria quanto à utilização dos mecanismos de educação a distância (SCOTUZZI, 2008).

O Programa proclama como objetivo geral *formar lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática*, focada no sucesso escolar dos

alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio (MACHADO; RIBEIRO, 2001).

O currículo do curso está organizado em nove módulos estruturados em unidades didáticas, cada qual com seus objetivos específicos, apresentados nos Cadernos de Estudos e nos Cadernos de Atividades, para trabalho com a equipe e comunidade escolar.

Os Módulos versam sobre aspectos do cotidiano escolar: função social da escola; demandas da comunidade; articulação dos atores sociais; construção do projeto pedagógico; promoção do sucesso e da aprendizagem do aluno; garantia de permanência das crianças e jovens na escola; construção e desenvolvimento de princípios democráticos no ambiente escolar; gerenciamento dos recursos financeiros, do espaço físico e do patrimônio escolar; gestão dos servidores da escola e avaliação institucional.

Dentre as áreas de domínio da gestão estudadas em cada módulo do Programa, destaco aquela relativa à criação de um clima de convívio democrático e de envolvimento das pessoas e da comunidade com a gestão escolar, desenvolvidas nos Módulos II, V e VIII, tendo as questões da violência em ambiente escolar destaque no Módulo V.

O material apresenta caminhos ao gestor, para o desenvolvimento de relações de igualdade no interior da escola, que se fundamentam na *consideração do outro*, em suas especificidades e necessidades. Nesse sentido, o Módulo I (p. 73) destaca que:

[Na escola], pelo convívio, crianças e jovens aprendem limites que permitem situar o seu direito individual em relação ao direito do(s) outro(s). O(s) “outro(s)” tem (têm) desejos e necessidades próprias que não se confundem com os “meus”. Devem, porém, ser respeitados, considerados. O direito individual, assim, é um direito que se afirma na relação ao direito de um outro. De outros. Entre o **eu** e o(s) **outro(s)** existe um **nós**, princípio básico da convivência democrática (PENIN; VIEIRA, 2001, grifo dos autores).

O Programa orienta, ainda, os gestores sobre a necessidade do diálogo e de uma comunicação horizontal, para que se institua um clima de segurança e convivência pacífica no cotidiano escolar. O texto do Módulo VIII instiga o gestor para que saiba “partilhar sem invadir o outro, mantendo uma comunicação o mais rica e constante

possível e ampliando-a numa dimensão horizontal, que favoreça as relações interpessoais” (ABREU; MOURA, MÓDULO VIII, 2001, p. 123).

De fato, atualmente, os alunos começam a exigir uma reciprocidade na relação com a autoridade do professor e dos gestores e, de acordo com Barrere e Martuccelli (2001, p.270), “para eles a relação pedagógica correta tem uma natureza igualitária e supõe um respeito mútuo e um equilíbrio de sentimentos”. São respeitos horizontais o que os alunos desejam.

O Módulo V é inteiramente dedicado a estudos sobre a violência em ambiente escolar, trabalhando conceitos como conflito e antagonismo, fonte de conflitos, modalidades de violência, conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, sugestões de ações para prevenir e/ou minimizar a violência na escola, entre outros.

O programa teve quatro edições e se encerrou, na rede estadual, no ano de 2009, tendo continuidade apenas nos municípios interessados.

### **2.5.3 PDG Educação: Gestão Escolar e Política Educacional**

O PDG Educação é um programa de formação de gestores, desenvolvido no contexto do Programa de Desenvolvimento Gerencial, oferecido em três edições, nos anos de 2010 e 2011, por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Estado de São Paulo. Trata-se de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e a Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP).

O curso é voltado a diretores e vice-diretores de escolas estaduais de São Paulo e, de acordo com a SEE,

Tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das competências profissionais necessárias ao cumprimento das atribuições relativas aos cargos de diretor e de vice-diretor de escola, com a finalidade de melhorar e aprimorar a qualidade da prestação dos serviços educacionais oferecidos na rede pública do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011d).

O desenvolvimento do curso consistiu em atividades semipresenciais e à distância, com carga horária total de 120 horas.

Parte dos conteúdos, abordados no programa, referem-se a estudos relacionados ao tema da violência em ambiente escolar. Trata-se de um conjunto de

textos de diversos autores, além de videoconferências, com temas para discussão, especialmente sobre disciplina e autoridade. O módulo referente a essa temática constituiu-se em um dos mais extensos trabalhados no curso.

O curso certificou um grande número de gestores da rede. De acordo com os dados da SEE, 5434 diretores e vice-diretores foram aprovados no curso, que se encerrou após a terceira edição (SÃO PAULO, 2011 d).

## **2.6 Currículo oficial da rede pública estadual paulista**

Embora a implantação de um novo currículo não se constitua propriamente em curso de formação, os textos contidos no material disponibilizado aos gestores e professores, para sua implementação nas escolas, configuraram-se em conteúdos formativos.

No ano de 2008 a SEE iniciou a implementação de uma nova Proposta Curricular em todas as escolas da rede estadual paulista. A partir do ano de 2009 a Proposta Curricular passou a ter força de lei e, por meio da Resolução SE nº. 76 de 07 de novembro de 2008 institui-se como referencial básico *obrigatório* para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual. Ou seja, tornou-se o Currículo Oficial do Estado.

O objetivo da SEE foi elaborar um currículo para os níveis de Ensino Fundamental e Médio e, por meio da divulgação de materiais, produzir e divulgar “subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas”, procurando, também, “garantir uma base comum de conhecimento e competências, para que [as] escolas funcionem de fato como uma rede” (SÃO PAULO, 2008c, p. 8).

Os formuladores da nova Proposta Curricular disponibilizaram aos docentes e gestores um conjunto de documentos organizados por bimestre e por disciplina. São os *Cadernos do Professor* que apresentam situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino de conteúdos, na metodologia e estratégias para as aulas, e o *Caderno do Gestor*, disponibilizado aos gestores com o objetivo de fornecer

aos professores coordenadores instrumentos de apoio na implementação da Proposta na escola (SÃO PAULO, 2008d).

As edições dos Cadernos foram publicadas nos anos de 2008 (dois cadernos), 2009 (dois cadernos) e 2010 (um caderno), apresentando este último, em todo o seu conteúdo, questões relativas à prevenção de violência no ambiente escolar.

Os estudos do Caderno do Gestor 2010 iniciam-se com a conceitualização do termo violência, passando pela reflexão das possíveis causas dos conflitos, das variáveis externas dos atos de violência na escola e da discussão sobre violência simbólica em ambiente escolar. Em seguida, os textos apresentam um roteiro para conduzir a discussão com os professores, exemplos de atividades para trabalho do tema com os alunos e, por fim, textos de diversos autores sobre a temática, como anexos (SÃO PAULO, 2010e).

No ano de 2011, não foram publicados novos cadernos para os gestores.

## **2.7 Sistema de Proteção Escolar**

O Sistema de Proteção Escolar é o programa mais recente das Políticas Públicas de prevenção e/ou minimização da violência na escola, criado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em parceria com a Secretaria de Segurança Pública e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Por se tratar de nosso objeto de estudo, será dedicado a ele o próximo capítulo, com a apresentação das ações desenvolvidas pelo programa e sua implementação na rede estadual paulista.

A seguir apresento um quadro síntese dos programas implementados pela SEE e descritos neste capítulo, para melhor entendimento do leitor.

	<b>PREVENÇÃO TAMBÉM SE ENSINA</b>	<b>COMUNIDADE PRESENTE</b>	<b>PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA</b>	<b>JUSTIÇA E EDUCAÇÃO: PARCERIA PARA A CIDADANIA</b>	<b>SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR</b>
<b>ATUAÇÃO/MEDIAÇÃO</b>	Professores de ciências desenvolvem o projeto na escola	Programa desenvolvido pela comunidade que atua como “mediadora”	Educadores Profissionais e bolsistas responsáveis pelas atividades	Mediadores formados pela Escola de Magistratura	Professor Mediador Escolar e Comunitário
<b>CULTURA DA PAZ</b>	_____	“Disseminar a cultura da paz”	“Criar uma cultura de paz”	“Conquista de uma paz dinâmica”	“Buscar a Cultura da paz”
<b>COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA</b>	_____	Comunicação não-violenta: um dos quatro eixos trabalhados no projeto	_____	Comunicação Não-Violenta – abordagem representada pela CNVBrasil	Comunicação Não-Violenta – abordagem representada pela CNVBrasil
<b>AÇÕES/PROJETOS</b>	Projetos de prevenção e saúde desenvolvidos pela escola, com material específico do programa	A escola desenvolve projetos próprios de acordo com o diagnóstico realizado	A escola desenvolve projetos próprios conforme a demanda da comunidade	Círculos restaurativos pré- definidos são realizados na escola	A escola desenvolve projetos próprios de acordo com o diagnóstico realizado pelo PMEC
<b>DIAGNÓSTICO</b>	Avaliação das condições de saúde dos estudantes	Diagnóstico sobre a violência nas escolas por meio da realização de grupos focais e de entrevistas de profundidade	Informal, de acordo com as necessidades do bairro e da comunidade que frequenta a escola	Diagnóstico por meio de pesquisa sobre violência na escola e comunidade, valores e discussão da visão e da missão da escola	Diagnóstico de vulnerabilidade escolar – parte do curso de formação

	<b>PREVENÇÃO TAMBÉM SE ENSINA</b>	<b>COMUNIDADE PRESENTE</b>	<b>PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA</b>	<b>JUSTIÇA E EDUCAÇÃO: PARCERIA PARA A CIDADANIA</b>	<b>SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR</b>
<b>CAPACITAÇÃO</b>	Capacitação de educadores das D.E e U.E, especialmente por profissionais da área da Saúde	Capacitação: reuniões técnicas e videoconferências	Formação semanal com os responsáveis pelo programa nas Diretorias de Ensino	Educadores, mães e pais, alunos, assistentes sociais e conselheiros tutelares capacitados para a prática dos círculos restaurativos.	Curso de formação administrado pela Escola de Formação de Professores para todos os PMEC Videoconferências de formação Formação mensal com os Gestores Regionais
<b>PARCERIA</b>	Parceria com instituições da área da Saúde	Parceria com toda comunidade	Parceria com o Programa Bolsa universidade, com empresas, organizações não governamentais.  Voluntariado	Parceria firmada entre a Secretaria da Educação e o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.	Parceria com as instituições da Rede de Proteção e Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente
<b>ASPECTOS ESPECÍFICOS DE CADA PROJETO</b>	Foco na saúde e qualidade de vida do aluno e nas questões de tolerância à diversidade de orientação sexual e diferença de gênero	Quatro eixos de trabalho – participação, comunidade, cidadania, e comunicação não-violenta	Quatro eixos de atuação: esporte, cultura, saúde e trabalho Opção de lazer para alunos e comunidade	Adoção dos preceitos de Justiça Restaurativa	Adoção dos preceitos de Justiça Restaurativa e Técnicas de Mediação de Conflitos

## Algumas considerações

A Secretaria de Estado da Educação implantou diferentes projetos ao longo da última década, com finalidades semelhantes, entre elas, a de diminuir ou minimizar os índices de violência no ambiente escolar e fora dele, sofridos ou protagonizados por jovens. A maioria das ações desenvolvidas em cada projeto se repete, imprimindo a aparência de que se está sempre voltando ao destino inicial.

Os projetos *Comunidade Presente*, *Justiça e Educação* e *Sistema de Proteção Escolar*, por exemplo, partem de um diagnóstico sobre violência e vulnerabilidade escolar. A importância da realização de um diagnóstico não é posta em causa, mas quero destacar que a realização de uma nova análise sobre a realidade da comunidade escolar, a cada projeto implantado (especialmente os que acontecem concomitantemente), parece um tempo desperdiçado que poderia ser aproveitado no desenvolvimento do próprio projeto.

Todos estes programas, incluindo ainda o projeto *Prevenção Também se Ensina* e o *Programa Escola da Família*, trabalham com o tema da tolerância, da adversidade, da mediação de conflitos e do desenvolvimento de uma cultura de paz<sup>21</sup>. Em mais de um projeto a ideia da comunicação não-violenta está presente; os eixos trabalhados incluem atividades de esporte, cultura e lazer; a comunidade é o foco de envolvimento dos projetos e, na maioria deles, há o intento de criação de parcerias com a sociedade civil e as instituições da rede de proteção. A formação dos profissionais é entendida como capacitação e depende comumente de parceiros externos.

A criação de diferentes projetos com a mesma finalidade parece ser uma tentativa de resposta à demanda social por segurança, substituindo antigos projetos por

---

<sup>21</sup> O conceito de “Cultura da Paz” desenvolvido nos projetos da SEE de São Paulo é o conceito adotado pela UNESCO, a saber: “A cultura da paz é mais que uma série de projetos; é uma construção cultural, no sentido de ser uma tentativa de afirmar valores, atitudes e comportamentos positivos, não somente de governos, mas também de indivíduos e grupos, em todos os níveis e na vida cotidiana. A paz é um comportamento diário”. UNESCO. Report on the implementation of the transdisciplinary project ‘towards a culture of peace’. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001058/105875e.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012. Parágrafo 49. Tradução livre.

novos à medida que os primeiros vão perdendo a visibilidade política ou passam a representar um custo alto para os cofres públicos.

A intenção de substituir vários programas com a mesma finalidade por ações inseridas nos projetos já desenvolvidos nas escolas, especialmente ações de promoção de saúde e qualidade de vida, tem sido sinalizada pela SEE.

A criação do Grupo de Trabalho de integração do *Programa Escola da Família* e do *Sistema de Proteção Escolar* aponta para esta suposta intenção. Outro exemplo são os encontros conjuntos dos projetos *Prevenção Também se Ensina* e *Comunidade presente* promovidos pelos profissionais do Departamento de Educação Preventiva, da Diretoria de Projetos Especiais da FDE, para formação dos educadores das Diretorias de Ensino, que aconteceram no ano de 2011.

O desenvolvimento de vários projetos ao mesmo tempo nas escolas (sem que tenham um sentido de complementaridade que os justifique), antes de produzir resultados positivos, cai na armadilha da superficialidade, tornando pouco possível uma avaliação realista dos seus efeitos.

## CAPÍTULO 3

### O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR

*Um guerreiro usa armadura, um amante, flores.  
Cada um escolhe o equipamento segundo sua expectativa do que lhe espera,  
e seu equipamento aumenta a probabilidade de que suas expectativas estejam corretas.  
Nils Christie*

Dentre as Políticas Públicas de prevenção e/ou minimização da violência escolar, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo criou, em parceria com a Secretaria de Segurança Pública e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), o “Sistema de Proteção Escolar” que se caracteriza por um conjunto de ações coordenadas que visa promover um ambiente escolar saudável e seguro, propício à socialização dos alunos, por meio da prevenção de conflitos. O Programa pretende atingir seu objetivo por meio da valorização do papel pedagógico da equipe escolar e do estímulo à participação dos alunos e sua integração à escola e à comunidade (SÃO PAULO, 2010f).

#### 3.1 Apresentação do Programa e sua implementação: o marco legal

O Regimento do curso de Mediação Escolar e Comunitária (SÃO PAULO, 2010d, p. 1) define da seguinte maneira o Sistema de Proteção Escolar:

[O Programa] consolida um conjunto de ações, métodos e ferramentas que visam disseminar e articular práticas voltadas à prevenção de conflitos no ambiente escolar, à integração entre a escola e a rede social de garantia dos direitos da criança e do adolescente e à proteção da comunidade escolar e do patrimônio público.

A Resolução SE nº 19 de fevereiro de 2010 institui oficialmente o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino paulista, como segue:

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 (Resolução SE 19/2010<sup>22</sup>, art. 1º).

<sup>22</sup> Alterada pela Resolução SE nº 07 de 20 de janeiro de 2012.

A Resolução propõe uma implantação de forma descentralizada e gradativa, com a coordenação da execução das ações pela Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania (SPEC), constituída por funcionários da Secretaria da Segurança Pública. O grupo de trabalho para formulação dessas ações é composto por 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). Nas Diretorias de Ensino a coordenação do Programa cabe a dois representantes, um dos quais, obrigatoriamente, Supervisor de Ensino, considerados Gestores Regionais do Sistema de Proteção Escolar.

A Instrução Conjunta CENP/DRHU, de 9 de abril de 2010 (SÃO PAULO, 2010h) estabelece procedimentos a serem adotados pelas Diretorias de Ensino para a seleção das unidades escolares que farão parte do Programa e contarão com docentes para o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário - PMEC (tema do capítulo 4) e fixa o número de escolas que serão contempladas com esses profissionais. Das cerca de 5300 escolas da rede estadual paulista, 1000 puderam contar com o PMEC no ano de 2010, sendo um percentual dessas escolas indicado pela Secretaria de Estado da Educação e o restante selecionado pelas próprias Diretorias de Ensino. De acordo com Instrução Conjunta, as escolas indicadas pela SEE (Anexo B) devem se inscrever por meio de simples manifestação de interesse. As escolas selecionadas pelas Diretorias de Ensino, além da manifestação de interesse acompanhada de histórico das situações de violência vividas pela escola, devem apresentar um plano de trabalho a ser desenvolvido pelo docente que irá exercer as funções de Professor Mediador Escolar e Comunitário, elaborado em conformidade com a proposta pedagógica da escola.

A adesão das escolas, tanto as prioritárias (escolhidas pela SEE) quanto as demais é voluntária, portanto, caso alguma escola prioritária desista de participar do Programa, poderá ser substituída por outra selecionada pela DE.

A implantação do Programa partiu de três ações iniciais: a criação do ROE – Sistema Eletrônico de Registros de Ocorrências Escolares; a publicação do “Manual de

Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” e das “Normas Gerais de Conduta Escolar” e a contratação de docentes para atuar como Professor Mediador Escolar e Comunitário. Como canal de comunicação entre o SPEC e os gestores regionais, foi criado o Fórum de Proteção Escolar, plataforma on-line para discussão e acompanhamento das ações regionais e locais do Sistema de Proteção Escolar. O Fórum funcionou apenas no primeiro ano de implantação do Programa.

A implementação do Sistema de Proteção Escolar na Diretoria de Ensino da Região de Limeira iniciou-se com a indicação pelo Dirigente Regional de Ensino de dois gestores regionais. A princípio foram indicados um Supervisor de Ensino e um Professor Coordenador da Oficina Pedagógica - PCOP. No decorrer do processo de implementação o PCOP foi substituído por mais um Supervisor de Ensino, pela proximidade de trabalho com o tema. A Resolução SE nº 19/2010 tornou obrigatória a participação de pelo menos um Supervisor como gestor regional.

### **3.1.1 A primeira ação do Programa: o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE**

A primeira ação desencadeada pela SEE foi a criação do ROE – Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares (junho de 2009), para registro de ocorrências de cunho disciplinar e/ou delituoso no âmbito da comunidade escolar (SÃO PAULO, 2010g). Os diretores das escolas, por meio de acesso on-line (Portal de FDE), com senha pessoal, devem registrar as ocorrências escolares relativas a atos de violência, apresentados no sistema, na seguinte conformidade: ação de 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. O artigo 9º da Resolução 19 regulamenta o “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares” e prevê a utilização dos dados registrados no sistema exclusivamente pela administração pública, sendo confidenciais e protegidos nos termos da lei.

O ROE começou a ser utilizado por alguns diretores para o registro de ocorrências das escolas antes da implantação oficial do Sistema de Proteção Escolar na rede.

De acordo com o documento da SEE, “Planejamento Escolar 2010”, o objetivo do ROE é o mapeamento das situações de insegurança e indisciplina nas escolas e a compreensão do cotidiano escolar, com vistas à instrução de um desenho de ações preventivas e saneadoras em conjunto com instituições corresponsáveis pela proteção escolar. A partir das informações do ROE, a SPEC (Supervisão de Proteção Escolar) pretende manter contato com as escolas por meio de ligações telefônicas e/ou visitas técnicas às mesmas (SÃO PAULO, 2010g).

Portanto, esse registro realizado pelos Diretores de Escola é incentivado pelos promotores do projeto, com vistas a um acompanhamento das manifestações de violência que acontecem em toda a rede de ensino paulista e, de fato, algumas visitas técnicas têm sido realizadas por uma equipe da SEE, em escolas com ocorrências graves de violência.

No entanto, quero ressaltar o caráter oculto que, a princípio, o ROE apresentou, ou seja, a falta de informações da Secretaria de Estado da Educação às Diretorias de Ensino e aos diretores de escola quanto: 1) a finalidade e os encaminhamentos que seriam dados com base nos registros e 2) a imprecisão de gravidade das manifestações de violência (quais entre tantas deveriam ser consideradas graves). Esta última colocou os diretores em uma situação de julgamento pessoal sobre o que consideram uma “falta grave” cometida por um aluno no ambiente escolar e a primeira deixou os diretores inseguros quanto ao uso dos dados registrados no ROE, uma vez que ações cujos objetivos não são claramente revelados podem ser utilizadas para qualquer fim, inclusive como critério para promoções por mérito.

A dúvida se as escolas que registrassem suas ocorrências seriam apoiadas ou punidas pela SEE pairou no ar no início da implementação do Sistema e poucas ocorrências foram registradas neste período, tanto na região de Limeira, como em todo o estado.

De acordo com dados informados pela SPEC aos gestores regionais, durante o primeiro ano de implementação do Programa, apenas dezenove mil registros foram

apontados no ROE por cerca de 2500 escolas, das, aproximadamente, 5300 que compõem a rede estadual paulista, sendo as ações de maior ocorrência, os atos de vandalismo/dano e agressão/lesão corporal. Segundo esses registros, casos graves de violência como posse/porte de armas e agressão sexual, são raros nas escolas, representando apenas 1% das ocorrências em cada um dos casos. Esses últimos dados confirmam, como já apresentado nos capítulos anteriores, que a agressão com armas segue sendo rara no ambiente escolar (SPOSITO, 2005) e que a quantidade de crimes e delitos na escola é muito baixa (DEBARBIEUX, 2002). Ou seja, no ambiente escolar predominam atos de incivilidade, agressões e pequenos furtos, que não podem ser, necessariamente, considerados crimes e que merecem um tratamento pedagógico na orientação de pessoas que se encontram em fase de desenvolvimento.

Os registros do ROE foram utilizados para a seleção de parte das escolas que poderiam contar com docentes para o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário – P MEC. Pautada na vulnerabilidade indicada pelo número de ocorrências registradas no Sistema, a SEE selecionou as escolas, articulando esses dados com outros como os questionários socioeconômicos do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo) e o mapeamento das regiões de risco dos municípios. O tamanho das escolas também foi considerado como critério para contratação do P MEC, sendo que as escolas onde há um número de 10 classes ou mais por período nos três turnos de funcionamento, fazem jus a dois professores para exercer a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário.

A escolha das escolas, pela SEE, para participar do Sistema de Proteção Escolar e contar com as atribuições de um Professor Mediador Escolar e Comunitário, com base nos registros do ROE, foi coincidente com as necessidades das escolas (escolas que efetivamente apresentavam situações de violência recorrentes), ainda que poucas tenham efetuado os registros. Isso nos leva a inferir que, mesmo sob o risco de conseqüências negativas, os diretores dessas escolas preferiram registrar as ocorrências que consideraram graves, independente do uso dos dados pela Secretaria.

A seleção na D.E de Limeira iniciou-se pela indicação de dez escolas pelos Supervisores de Ensino, que apresentavam um número grande de manifestações de violência na região. Das dez escolas indicadas quatro seriam selecionadas para

compor, com as seis escolas selecionadas pela SEE, um total de 10 escolas no primeiro ano de implantação do Programa. Estas escolas enviaram à DE, além da carta de motivação e interesse (Instrução Conjunta CENP/DRHU de 9/04/2010), um projeto constando a identificação da escola, os casos de violência ocorridos nos últimos anos, os objetivos da escola quanto à implementação do Programa e ao desempenho das funções do Professor Mediador Escolar e Comunitário, os períodos ou turnos de maior vulnerabilidade da escola e os mecanismos de avaliação do Programa.

Os projetos foram analisados por uma equipe formada pelos gestores regionais e por um Professor Coordenador da Oficina Pedagógica e foram escolhidas, dentre as dez, as quatro escolas de perfil mais indicado para o Programa. Do total de dez escolas, duas comportaram a contratação de dois Professores Mediadores, por contar com mais de dez classes em cada um dos três turnos de funcionamento. No total foram selecionadas cinco escolas do município de Rio Claro, quatro escolas do município de Limeira e uma do município de Cosmópolis.

Das dez escolas selecionadas, inicialmente, na Diretoria de Limeira, duas diretoras não queriam participar do Programa. Estas diretoras fizeram resistência em reunião com os Gestores Regionais, rejeitando a inclusão de sua escola no Programa, acabando os demais diretores do grupo por “as convencer” de que o programa poderia representar um benefício para a escola. A crítica das diretoras consistia no fato de considerarem que a presença na escola de mais um professor e não de um especialista, como um psicólogo, por exemplo, não traria qualquer contribuição para a rotina escolar.

Ainda, algumas escolas escolhidas, do município de Limeira, manifestaram descontentamento ao verem seus nomes divulgados na mídia local como indicados a um programa de prevenção de violência, considerando essa indicação como um fator negativo da gestão da escola.

No segundo ano de existência do Programa, o número de escolas dobrou, passando para um total de vinte, embora apenas quinze finalizassem o ano de

2011 contando com o Professor Mediador, pela inexistência de professores inscritos para o exercício dessa função<sup>23</sup>.

Assim como foram utilizados para a seleção das escolas, os dados coletados pelo ROE têm a finalidade de atender ao objetivo da administração central de subsidiar as escolas com projetos ou orientação técnica em casos que envolvam violência no ambiente escolar.

Os dados podem, além do atendimento aos interesses internos da administração, configurar-se, também, em informações de grande valia para o mapeamento das situações de violência que ocorrem em maior número nas escolas do estado de São Paulo e para a proposição de encaminhamentos mais adequados a cada situação. Podem representar um ganho para o nosso país, produzindo estatísticas significativas, se permanecerem como um instrumento de coleta por vários anos, uma vez que, as estatísticas oficiais sobre violência nas escolas são, de modo geral, escassas na maioria dos países (DEBARBIEUX, 2002)<sup>24</sup>.

No entanto, o gerenciamento do ROE continua insipiente. Muitas escolas ainda não efetuam os registros e, o acompanhamento pelos gestores regionais dos dados registrados é pequeno, uma vez que, em todas as Diretorias de Ensino, pelo menos um dos gestores regionais é Supervisor de Ensino e acumula outras funções além do projeto. O gerenciamento dos dados continua sob a responsabilidade da coordenação central do programa (SPEC – Supervisão de Proteção Escolar), embora a SEE tenha a proposta de que essa gestão seja transferida para os Gestores Regionais, que passarão a ser, também, gerenciadores de usuários, alterando senhas e atualizando dados cadastrais de Diretores de Escola. A orientação da SEE, em reunião com os Gestores Regionais foi de que os Supervisores de Ensino necessitarão manter, para esta função, telefones e e-mails disponíveis para toda e qualquer dúvida sobre o acesso ao ROE.

---

<sup>23</sup> As dificuldades encontradas na seleção de professores mediadores para o exercício da função serão detalhadas no próximo capítulo.

<sup>24</sup> De acordo com Debarbieux a França é, provavelmente, o único país do mundo que forneceu estatísticas de vários anos, com um resumo nacional dos atos registrados pelas escolas e pela polícia, pelo menos anualmente, e, mais recentemente, trimestralmente. Segundo o autor, ainda, existem vastas pesquisas oficiais nos Estados Unidos e outros países, mas apenas de forma episódica (DEBARBIEUX, 2002, p. 76).

Na prática essa atribuição é irrealizável, pois os Supervisores de Ensino têm uma agenda multifacetada e a função de gerenciamento de um sistema eletrônico os tiraria de outras funções mais relevantes.

Até o final do ano de 2011, essa proposta da Secretaria da Educação não veio a termo. No ano de 2012, o gerenciamento do ROE, na Diretoria de Ensino de Limeira, passou para um agente administrativo, contratado a partir da reestruturação da SEESP, para alteração de senhas e atualização de dados cadastrais de Diretores de Escola.

### **3.1.2 A segunda ação do Programa: os manuais**

No mês de agosto de 2009, o SPEC procedeu à segunda ação do Programa e apresentou aos gestores regionais das Diretorias de Ensino o “Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” e as “Normas Gerais de Conduta Escolar”, considerados referenciais para o trato da violência no interior das escolas. Os dois documentos foram elaborados pela SEE, com a colaboração da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania e Secretaria da Segurança Pública. O objetivo dessas publicações, segundo a Secretaria de Estado da Educação 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 dos conflitos que comprometem e distorcem a convivência no ambiente escolar e podem até, eventualmente, extrapolar a dimensão pedagógica. (SÃO PAULO, 2009a, p. 7).

A apresentação dos manuais para os gestores regionais aconteceu na primeira reunião com os supervisores do projeto, na SEE. Neste encontro houve uma forte contestação dos Supervisores de Ensino quanto ao caráter punitivo predominante nos textos. Houve, ainda, uma grande indignação ao saberem que os manuais já estavam impressos e seriam enviados às unidades escolares na mesma semana da reunião, uma vez que os gestores regionais haviam sido convocados para discussão e apresentação de sugestões sobre o material (já pronto!).

Após a reunião dos gestores regionais na SEE, ocorreu, na Diretoria de Limeira, uma reunião com os diretores de escola. A proposta era a leitura dos manuais e

discussões sobre as manifestações de violência e conflito na escola. Um grupo de diretores recebeu bem essa proposta e outro não aceitou a discussão, considerando o caráter punitivo dos materiais um fator positivo para o “enfrentamento” de alunos que não seguem as regras da escola e posicionamento da direção diante das famílias que questionam as punições. Alguns diretores chegaram a afirmar que a escola nada pode fazer diante das manifestações de violência e que são outras instituições, como a polícia e o sistema de saúde, que devem dar conta do problema.

Os manuais foram distribuídos para todas as escolas da rede, independentemente de contarem com as funções do Professor Mediador.

### **O que os textos prescrevem**

O texto de apresentação do “Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” menciona o caráter pedagógico para os procedimentos escolares que não devem ser pautados exclusivamente em um posicionamento administrativo/jurídico e ressalta a necessidade do fortalecimento das relações interpessoais na gestão dos conflitos como papel fundamental dos gestores escolares e supervisores de ensino. Ainda na apresentação do Manual, alude-se a construção de uma “cultura de paz” na busca de uma realidade menos conflituosa e contraditória. Com as “Normas Gerais de Conduta Escolar” a SEE declara a pretensão de fornecer um “instrumento de apoio a esses procedimentos na rede pública de ensino estadual, constituindo-se em indispensável referencial comum a todas as escolas” (SÃO PAULO, 2009b, p. 5).

Porém, ao analisar estes referenciais, evidencia-se o caráter pedagógico apenas como um elemento adicional, explorado superficialmente. Percebe-se claramente que a intenção do material no estrito controle e punição dos alunos que não se enquadram aos padrões e normas estabelecidos pela escola. Objetiva, igualmente, disseminar as melhores maneiras de se punir e, juridicamente, detalhar os procedimentos cabíveis em cada infração ocorrida na escola, configurando novas formas de controle. A “violência institucional” é totalmente desconsiderada, demonstrando que a compreensão do que seja violência é unilateral, marcada somente pela violência dos alunos sobre a instituição (POSSATO, SCOTUZZI, 2010).

## **O conceito de violência apresentado no material**

Discutir sobre a concepção que os manuais trazem da violência permite igualmente que se evidenciem suas concepções de sociedade, educação, instituição e aluno.

Nos textos, o conceito de violência, extraído do “Relatório Mundial sobre a Violência e a Saúde” produzido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), articula-se principalmente com a força física e o uso do poder.

Violência é o uso intencional da força física ou o poder, real ou por ameaça, contra a pessoa mesma, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que possa resultar em ou tenha alta probabilidade de resultar em morte, lesão, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação. (SÃO PAULO, 2009a, p. 12).

O material apresenta, ainda, a caracterização da violência feita pela OMS subdividida em dois tipos: a violência interpessoal e a violência coletiva. A primeira estaria relacionada à violência praticada entre indivíduos e a segunda seria a violência social, política ou econômica, praticada por indivíduos ou pelo Estado. “Enquadram-se neste tipo de violência a exclusão socioeconômica, a discriminação, o racismo, dentre outros” (SÃO PAULO, 2009a, p.12). Distingue, igualmente, as modalidades de violência citadas pela OMS, que seriam a violência física, a violência psicológica, a violência sexual e a privação ou negligência.

Pela observação dos termos utilizados nesta conceituação, podemos supor que a violência é entendida como uma ação física, psicológica ou moral. Algo praticado contra a vontade do outro. Uma ação que é executada de maneira concreta, efetiva, exercida pelo violentador e entendida como brutal pelo violentado. Nesse movimento, a ação teria apenas um sentido: de um lado o violentador, que exerceu a ação com intenção clara, agressividade e força; do outro lado o violentado, destituído de culpa e consciente da ação pela qual foi submetido (POSSATO; SCOTUZZI, 2010).

A violência, no entanto, não se limita apenas a violência visível, concreta, física, psicológica ou moral. Ela faz parte de um sistema simbólico que atinge constante e legitimamente os indivíduos de maneira oculta. Suas intenções não são tão claras e

unilaterais como é definido pelo Manual. Ela pode ser conduzida em rede, numa integração de manifestações violentas e resistências, assumindo diversos papéis que não são observáveis por essa concepção, tais como a manutenção dos poderes instituídos e a ruptura de padrões estabelecidos.

Tomando de uma maneira mais ampla o conceito de violência, Maffesoli (1981) entende que a mesma é estrutural à vida em sociedade e comum ao processo civilizatório. Encontra-se na lógica de dominação e de poder que os poderes instituídos impõem aos indivíduos, na tentativa de planificar e transformar a pluralidade em homogeneidade. Do mesmo modo, a violência encontra-se nas resistências, banais ou renovadoras, que os indivíduos têm a esta imposição.

A preocupação de se controlar a violência, de acordo com o autor, sempre existiu. Contudo, na sociedade atual, busca-se o controle absoluto deste fenômeno. Os poderes instituídos e a organização política priorizam a ordem, na tentativa de se estabelecer a “normalidade”, dominando a paixão e a agressividade.

Deste modo, o material do Sistema de Proteção Escolar, em sua concepção de violência, descarta a violência institucional, compreendendo a violência como algo praticado apenas pelos indivíduos sobre outros indivíduos e instituição, esvaziando-se assim, a violência praticada pelas instituições sobre os indivíduos, sobretudo, da escola e da própria SEE, enquanto instituições normatizadoras (POSSATO; SCOTUZZI, 2010).

O “Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” utiliza uma afirmação de Dubet (1998) para conceituar a violência no âmbito escolar: “a violência escolar aparece como expressão de um processo de desinstitucionalização, em que a escola vem perdendo progressivamente sua capacidade socializadora, ou seja, sua capacidade de inserir indivíduos numa determinada ordem social” (SÃO PAULO, 2009a, p.13).

Interessante notar que a SEE utiliza como referência um autor que reconhecidamente atribui à escola um caráter excludente e o insere em um contexto de busca da ordem social, por meio da produção de comportamentos homogeneizados.

Nesta concepção, o aluno deve ser inserido na ordem social vigente, ou seja, socializado e “domesticado” para a vida em sociedade. A escola atua violentamente, ao impor padrões e normas que, muitas vezes, distanciam-se da cultura e do contexto

social de seus alunos. A violência por parte da escola evidencia-se nas práticas disciplinares que visam à padronização, à neutralidade das diferenças individuais, conduzindo à submissão e à adaptação.

Assim, “a violência adolescente, que poderia ser vista como ruptura da ordem social, principalmente com a escola, na verdade não passa de reprodução conformista da violência sofrida por eles mesmos” (DEBARBIEUX, 2002, p. 85).

Outra concepção adotada pelo SPE, de acordo com os manuais, é a existência da violência escolar apenas como reflexo da violência em sociedade. Os textos afirmam que:

Por caracterizar-se como um fenômeno complexo e **reflexo das violências existentes no âmbito social**, a violência escolar pode manifestar-se de variadas formas, incluindo agressões no âmbito do relacionamento interpessoal (violência física, verbal, psicológica ou sexual, ameaça de gangues), ações contra patrimônio público (depredações, pichações, ameaça de bomba, arrombamentos, sabotagens), ações contra os bens alheios (furto, roubo, depredação) e uso/tráfico de drogas. (SÃO PAULO, 2009a, p.13, grifo meu).

O material do SPE, desta forma, não só não reconhece a violência institucional, mas também descreve as diferentes formas de manifestação de violência no ambiente escolar apenas como decorrência de uma violência já existente no meio social. O enfoque da citação parece remeter a ações que são executadas somente por alunos, como ameaça de gangues, ameaça de bomba, depredação, furto, entre outras. Ao citar a violência verbal e psicológica, os textos não fazem referência a manifestações protagonizadas por docentes e/ou funcionários. A violência escolar parece ser, assim, sinônimo de violência de alunos.

Corroborando com esta impressão o texto de apresentação das “Normas gerais de conduta escolar” onde os conflitos são reconhecidos como consequência da falta de habilidade social de jovens para lidar com situações que exigem equilíbrio entre desejos, direitos e deveres individuais e coletivos. De acordo com o material “não raro, surgem insatisfações e frustrações [dos adolescentes] 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, 2009b, p. 5).

Aqui cabem algumas questões: a falta de habilidade para lidar com frustrações no ambiente escolar é privilégio de crianças, adolescentes e jovens? O ambiente escolar, como se apresenta hoje, é apropriado para a formação de personalidades?

Como já afirmei, neste trabalho, a escola, fazendo parte da sociedade, reflete a violência, mas também a gera. Os atos de violência deflagrados por alunos, muitas vezes são resposta a uma escola que exclui por não saber lidar com uma população que passa a compor seu corpo discente, embora nela não se enquadre e produza um efeito de ameaça constante.

### **Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania**

O “Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” está dividido em oito partes. A primeira trata de conceitos como cidadania, cultura da paz, conflitos, violência escolar, bullying, preconceitos, entre muitos outros. A segunda parte apresenta os órgãos de assistência e proteção à infância e juventude como o Conselho Tutelar, o Ministério Público, os Conselhos Municipais e Estaduais, Ronda Escolar, Defensoria Pública, Organizações da Sociedade Civil, entre outros. Na terceira parte o manual informa sobre a escola: sua responsabilidade pelos alunos nas dependências da escola e no perímetro escolar de segurança, casos de dispensa de alunos, faltas de alunos injustificadas, medidas disciplinares adotadas, a entrada da polícia na escola, entre outras. A quarta parte do manual discorre sobre os alunos, sobre como a escola deve agir frente à agressão de alunos, uso de drogas, casos de bullying, depredação do patrimônio público, furto, abuso sexual, entre outros. Na quinta parte os textos trazem orientações para a escola lidar com as infrações cometidas pelos servidores, como fumar ou usar drogas na escola, agredir alunos ou colegas de trabalho, manifestar atitudes racistas, entre outros. A sexta parte trata especificamente de questões relativas à violência sexual contra criança e adolescente, instruindo a escola em como identificar e proceder ao tomar conhecimento da existência de casos desse gênero. A sétima parte esclarece sobre os encaminhamentos de casos graves para outras instituições, a necessidade de registro de Boletim de Ocorrência Policial, as chamadas para a Polícia

Militar, Bombeiros, Disque-denúncia, entre outros. A oitava e última parte apresenta algumas ações consideradas preventivas da violência e promotoras da cultura da paz.

Perceba-se que, apenas em sua última parte o material sugere ações preventivas. Essas ações pautam-se na ideia da “Cultura da Paz”, acreditando-se que no futuro haja a “construção de uma estrutura social e de relações sociais caracterizadas pela presença da justiça, igualdade, respeito, liberdade, e pela ausência de todo tipo de violência”. (SÃO PAULO, 2009a, p.9).

A ausência de todo tipo de violência é improvável, senão impossível, uma vez que a violência é estrutural à vida em sociedade. Como afirma Pino (2007, p.769) “[...] o problema da violência está intimamente ligado ao problema das relações sociais, em que a existência do outro aparece como uma ameaça real ou imaginária à própria existência (física, social ou psicológica)”.

O manual apresenta uma série de perguntas e, a maior parte das respostas, está pautada na legislação vigente, principalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Contudo, algumas afirmações, como por exemplo, a permissão para a entrada da polícia na escola, não apresentam o amparo legal que embasou o texto. Ações propriamente educativas não são discutidas, apenas são selecionados os procedimentos jurídicos cabíveis em cada situação.

A parte do manual que mais discute ações educativas e formas de abordagem, que não jurídicas, é a que trata da violência sexual contra crianças e adolescentes. Nesse item procura-se tratar do assunto de maneira a priorizar as relações humanas na escola, favorecendo a convivência das diferenças. Orienta os educadores a procederem com especial atenção à criança em casos de suspeita de abuso, de ouvi-la com cuidado, de transmitir apoio, de tratá-la com dignidade e respeito e depois encaminhar o caso e solicitar orientações do Conselho Tutelar.

As demais ações citadas pelo material prevêm, em sua maioria, o acionamento do Conselho Tutelar e da Polícia Militar, em casos de descumprimento às regras da escola e/ou envolvimento de alunos em situações de violência de maior gravidade. Na sétima parte do manual - “Notificação e Encaminhamento” - há a intensificação da exigência que percorre todo o referencial: registrar Boletim de Ocorrência Policial quando forem constatados ilícitos na escola. Este trecho determina que os Boletins de

Ocorrência devam ser lavrados na tentativa de que as autoridades competentes apurem os atos infracionais, contravenções ou crimes.

O grande cerne da questão é a identificação das situações que necessitam efetivamente da intervenção de instituições de segurança externas à escola, na resolução de conflitos, como acontece com os registros do ROE. Para Paula e Silva et al (2010, p. 47)

Um fato que tem se tornado corriqueiro nas escolas é o tratamento judicial e policial de ações de alunos que ocorrem nas escolas, havendo uma transferência de tratamento da questão do campo pedagógico para o campo jurídico.

A criminalização das situações de conflito entre alunos e entre estes e professores e direção da escola tem origem tanto no sentimento de insegurança por partes destes últimos, como também em preconceitos e inabilidade para resolver as situações que se apresentam no cotidiano.

Muitos estudos têm demonstrado que a entrada da polícia na escola, ou o seu acionamento pela equipe gestora, para intervir em questões de caráter educativo, tem provocado reações ainda mais violentas no ambiente escolar e comprometido as relações presentes na ação educativa. De acordo com Sposito (2001)

[...] O medo do aluno leva o docente a uma freqüente demanda de segurança, particularmente policial, nas unidades escolares, comprometendo a qualidade da interação educativa (p.100).

Essa prática de intervenção da polícia em questões especificamente escolares tem produzido, além de mais violências, a dificuldade de compreensão do que sejam realmente atos violentos no ambiente escolar. Para Wacquant (2007)

A prática de tratar a menor contenda nos corredores das escolas, a manifestação de indisciplina em sala de aula ou a briga entre estudantes na hora do recreio, não como transgressão disciplinar concernente à autoridade pedagógica do estabelecimento, mas como infrações à lei, que devem ser sistematicamente informadas ao delegado de polícia do bairro [...] produz uma epidemia de “violências escolares” (p. 71).

Ainda na pesquisa realizada por Paula e Silva et al (2010), os alunos entrevistados apontam claramente a polícia como modelo associado à violência que, embora seja um poder institucionalizado, não é por todos respeitada e se torna vítima, ela própria, de difamações e agressões verbais, quando se encontra no ambiente escolar. A presença da polícia na escola tem um sentido conotativo de combate à criminalidade, o que colocaria os alunos na posição de marginais. Assim, ao mesmo

tempo em que a grande maioria de alunos afirma já ter presenciado atos violentos da polícia contra cidadãos comuns, os policiais também revelam dificuldades em considerar como sujeitos de direitos jovens já estigmatizados como violentos (especialmente negros e pobres).

Outra pesquisa realizada com adolescentes e jovens, por Zaluar e Leal (2001), na região metropolitana do Rio de Janeiro, apontou a violência da polícia, especialmente na opinião das meninas, como segundo elemento causador de violência, perdendo apenas para a violência desferida por traficantes.

No caderno do Módulo V do Progestão, os textos corroboram com essa visão negativa da polícia na escola e afirmam, citando Guimarães, que:

Há momentos em que ao lidar, por exemplo, com invasões na escola, gangues que depredam o prédio escolar, o diretor se vê obrigado a pedir reforço policial para atuar dentro da escola. Entretanto, essa atitude poderá provocar mais violência, ou como diz Guimarães (1996), “um retorno mais violento daquilo que estava para explodir” (CARVALHO, 2001, P.58).

Segundo Gonçalves e Spósito (2002) as práticas de medidas de segurança, incluindo a intervenção policial nas escolas, em resposta a demanda de segurança reclamada pela sociedade nos anos de 1980, se tornaram uma herança negativa em que

[...] grande parte dos episódios ligados à indisciplina fora da sala de aula, ameaças de agressão, brigas entre alunos ou jovens moradores dos bairros resulta em demandas de interferência dos organismos da polícia na vida escolar. Sobretudo nos últimos anos, disseminou-se a prática de registrar as ocorrências em delegacias, na ronda escolar ou, em muitos casos, de chamar a polícia para intervir nas escolas (GONÇALVES; SPÓSITO, 2002, p. 113).

A experiência produzida em escolas do município de São Caetano do Sul, na participação do projeto “Justiça e Educação: uma parceria para a cidadania” apontou, também, o resultado negativo da presença da polícia na escola. O documento de avaliação do projeto afirma que “uma atuação violenta da polícia no atendimento inicial, segundo relato dos participantes, afeta todo o processo de atendimento e inclusão, porque dificulta sobremaneira o estabelecimento de vínculos” (MELO et al, 2008, p.18).

A partir do momento em que jovens e agentes de segurança se veem como ameaças recíprocas, inviabiliza-se o estreitamento, a aproximação e a humanização

das relações, necessárias para a construção de uma cultura de paz, tão preconizada pelo material do Programa.

Portanto, se a polícia é a representação da violência, buscá-la para solucionar conflitos parece ser um caminho pouco adequado, e aí reside uma das grandes contradições dos manuais publicados pela SEE para o Sistema de Proteção Escolar.

O Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania promove outra situação delicada, ao definir conceitualmente o que são crimes, contravenções e atos infracionais, destacando, os últimos, como “contravenções e crimes cometidos por pessoa com menos de 18 anos”<sup>25</sup> (SÃO PAULO, 2009a, p. 14). No entanto, ao tratar sobre as contravenções que ocorrem na escola, o texto utiliza o termo crime, reiteradas vezes e apresenta, também, uma lista de “crimes mais comuns na escola” (p.15) que envolvem desde ações de danos, pichações e ameaças, até porte de arma, tráfico de entorpecentes e estupro. Todos tratados com a mesma gravidade. Utiliza, ainda, termos jurídicos para qualificar os alunos, como “apenados” para adolescentes em conflito com a lei e que cumprem medida socioeducativa e soluções simplistas como a sugestão, ao tratar sobre o bullying na escola, de apenas *encaminhamento* a tratamento terapêutico e *advertência* do Conselho Tutelar ao aluno agressor para “diminuir” a repetição de tais comportamentos indesejáveis (p. 34) (POSSATO E SCOTUZZI).

Outro aspecto relevante do material, com relação ao tratamento dado aos alunos que cometem as chamadas “contravenções”, é a diferenciação estabelecida, em situações semelhantes, para alunos e servidores. Tomemos como exemplo a pessoa sob efeito de drogas ou álcool no ambiente escolar. Quando se trata do servidor, após as medidas imediatas do diretor na escola, como a determinação do retorno do profissional à sua residência, o material apresenta uma lista com orientações que poderão ser seguidas a fim de se evitar dificuldades futuras e auxiliar a adequação do servidor no ambiente de trabalho. Dentre as onze ações sugeridas (p. 77) aparecem aquelas que dizem respeito a esclarecimentos sobre os malefícios do uso de

---

<sup>25</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) considera o indivíduo, que possui até dezoito anos incompletos, como uma pessoa em fase de desenvolvimento, estando dentro da Proteção Integral e inimputável perante a Lei. Deste modo, os termos crime, delito e contravenção apenas podem ser utilizados para os maiores de 18 anos. Abaixo desta idade, a conduta descrita como crime ou contravenção constitui ato infracional, e apenas pode ser empregada pelo sistema jurídico nacional quando a criança ou o adolescente for julgado e considerado culpado.

entorpecentes, a observação permanente do desempenho e comportamento do servidor e o encaminhamento aos serviços de apoio e saúde.

Quando se refere ao aluno, a orientação do material com relação a drogas é que “independentemente da idade do aluno, a Polícia Militar (190) deverá ser acionada, para que sejam tomadas as providências cabíveis” (SÃO PAULO, 2009a, p.33). Mais uma vez o manual orienta o gestor para que acione a Polícia Militar e, não aparecem sugestões detalhadas, como para os servidores, que orientem a equipe escolar na convivência com o aluno dependente químico. Somente sugere que o aluno seja encaminhado ao Conselho Tutelar, que por sua vez, o direcionará à rede socioassistencial adequada.

Portanto, o caráter educativo apresentado na introdução do manual tem seu sentido esvaziado no decorrer do referencial, confirmando a afirmação de Gonçalves e Spósito (2002) de que

[...] os problemas de violência na escola 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, nas quais a questão social sempre foi tratada como questão de polícia (GONÇALVES; SPÓSITO, 2002, p. 114).

Desta forma, o caráter pedagógico, educativo e democrático é deixado, nos manuais, em última instância, como elemento adicional. A prioridade ampara-se na legalidade, na burocracia, no controle e na vigilância, de maneira ostensiva e repressora e parece ensejar responder à sociedade por sua demanda de segurança.

### **As Normas Gerais de Conduta Escolar**

O manual de “Normas Gerais de Conduta Escolar” é um instrumento normativo, que se define como referencial comum a ser adotado pelas escolas, que poderão estabelecer procedimentos adicionais, desde que não afrontem o disposto nele, bem como aperfeiçoá-lo e atualizá-lo permanentemente (SÃO PAULO, 2009b). Apresenta seu conteúdo dividido em quatro partes: *introdução*; (a) *direito dos alunos*; (b) *deveres e responsabilidades dos alunos* e (c) *conduta em ambiente escolar*.

Na introdução, o texto discorre sobre os objetivos do documento, quais sejam, o de garantir a observância de regras de convivência e o acato ao pacto social vigente e o encorajamento ao respeito às diferenças e desenvolvimento de práticas de tolerância.

A parte (a)- *Direito dos alunos* - subdivide-se em três itens, a saber: 1- direito à educação pública gratuita e de qualidade; 2 - direito à liberdade individual e de expressão e 3 - direito a tratamento justo e cordial.

A parte (b) – *Deveres e responsabilidades dos alunos* – apresenta alguns deveres dos alunos.

A parte (c) – *Conduta em ambiente escolar* – divide-se em itens que tratam de *faltas disciplinares, medidas disciplinares, procedimentos e recursos disciplinares adicionais*. Amplia os deveres dos alunos descrevendo condutas que são passíveis de medidas disciplinares por serem incompatíveis com a manutenção de um ambiente escolar sadio. No item *medidas disciplinares* apresenta um rol de sanções que devem ser aplicadas aos alunos pela escola no caso de não cumprimento dos deveres e de incidência em faltas disciplinares. As punições vão desde advertência verbal até transferência compulsória para outra escola. No último item o manual aponta *recursos adicionais* como envolvimento dos pais e encaminhamento às instituições da rede de proteção, entre outros, como possibilidades de “restaurar a harmonia e o adequado ambiente pedagógico [...]” (SEE, 2009b, p.14).

O documento inicia-se, portanto, com os objetivos, quais sejam, o de garantir a observância de regras de convivência e o acato ao pacto social vigente e o encorajamento ao respeito às diferenças e desenvolvimento de práticas de tolerância. Passa pela exposição dos direitos e deveres dos alunos e chega, em sua parte final, aos *recursos disciplinares adicionais*, onde indica a utilização de instrumentos de gestão de convivência escolar, descrevendo como ações para este fim o envolvimento de pais e comunidade na rotina escolar, encaminhamento a serviços especializados de saúde e assistência social, acompanhamento de órgãos jurídicos e de segurança pública.

O texto utiliza a expressão “conduta em ambiente escolar” de modo recorrente, produzindo um sentido conotativo de ordem imposta e apresenta como direito do aluno o “tratamento justo e cordial”, que deveria ser, a priori, inerente às relações

pedagógicas. Além disso, o entendimento do que seja um tratamento “justo”, pode não coincidir no imaginário de professores e alunos.

Partindo do pressuposto que a relação pedagógica deve fundamentar-se no respeito mútuo, entendo que a violação desse direito implica decisivamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a deterioração das relações sociais e, conseqüentemente das escolares, fez com que houvesse necessidade de reafirmação dessa condição no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53, que preconiza o direito do aluno “de ser respeitado por seus educadores”, como premissa que deverá ser invocada nas relações estabelecidas no âmbito escolar. Passados vinte anos da promulgação do Estatuto, acredito que a observância do recomendado na lei teria diminuído, em muito, os episódios de violência manifestados no ambiente escolar.

Nas Normas Gerais de Conduta Escolar, assim como no primeiro manual - Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, temos o elemento educativo apenas como componente adicional. Observemos que, em um manual constituído de 14 páginas, o item que indica as ações de convivência aparece somente na última página. O enfoque pedagógico que, a princípio o documento parece dar, é diluído na enorme lista de faltas disciplinares e sanções atribuídas a elas.

O material define como sanções que devem ser aplicadas aos alunos que estiverem fora da “ordem”, as seguintes: advertência verbal; retirada do aluno de sala de aula ou atividade em curso e encaminhamento à diretoria para orientação; comunicação escrita dirigida aos pais ou responsáveis; suspensão temporária de participação em visitas ou demais programas extracurriculares; suspensão por até cinco dias letivos; suspensão pelos períodos de seis a dez dias letivos e transferência compulsória para outro estabelecimento.

Essas medidas repressivas estão presentes em nossas escolas há muitas décadas. Mesmo as medidas disciplinares de maior rigor – suspensões e transferência compulsória – têm sido comumente aplicadas nas escolas da rede estadual paulista e têm afastado do ambiente escolar aqueles que mais precisam da escola, ainda que sejam os que menos a ela se adaptem. Essas práticas tenho presenciado com frequência nas escolas, no trabalho como Supervisora de Ensino.

Cerceia-se, assim, o direito de permanência do aluno na escola, garantido pelo artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e artigo 206, da Constituição Federal.

Por esta razão, um Estado do nosso país determinou uma ação que parece inovadora. O Conselho de Educação do Estado de Goiás emitiu o Parecer nº 17/2008 que dispõe sobre a decisão de orientar a eliminação das punições de suspensão e a transferência compulsória dos Regimentos Escolares das escolas, substituindo-as por um capítulo sobre os direitos e deveres dos alunos e das famílias, após discussão com toda a comunidade escolar. O Parecer reafirma também a determinação do Conselho de não autorizar e reconhecer escolas que inserirem em seus regimentos a suspensão e a transferência compulsória como punições disciplinares. O Ministério Público do Estado de Goiás publicou, ainda, uma recomendação relativa à transferência, indicando que a mesma deve ser feita em benefício do desenvolvimento educacional do aluno e não com cunho punitivo, e que devem ser observadas as situações cuja gravidade não a justifica.

De fato, após a expansão do acesso de crianças e jovens à escolarização, o desafio atual paira nas condições de permanência. Muitos alunos são recebidos em ambientes que não conseguem acolhê-los nem lhes proporcionar o sentido de pertencimento. São esses alunos não enquadrados no “pacto social vigente” (expressão do material) que, na maioria das vezes, apresentam comportamentos indesejáveis, não participam das atividades de maneira adequada, recebem conceitos insatisfatórios, são retirados das salas de aula, advertidos, suspensos, expulsos. É uma trajetória que, embora comum, não pode parecer normal.

O aluno que fica fora da sala de aula e fora da escola por longos períodos de tempo (o item VI das sanções prescreve até 10 dias de suspensão) perderá a seqüência didática das disciplinas, os conteúdos curriculares, o envolvimento com a turma e terá ainda menos chance de participar das atividades subseqüentes de maneira satisfatória, protagonizando ou se envolvendo, com freqüência, ainda mais em situações de indisciplina e violência, estabelecendo-se, desta maneira, um círculo vicioso, com o qual as escolas não conseguem mais lidar: o aluno não se enquadra na

lógica da escola e os educadores não compreendem e/ou não aceitam o seu comportamento.

A esse respeito, Charlot (2002, p. 441) afirma que “muitos alunos de meio popular não entram na lógica da instituição escolar – o que é fonte de revolta face aos comportamentos da instituição e, mais geralmente, de uma tensão que leva a incidentes violentos”.

A inadequação das crianças de classes desfavorecidas com a forma de organização escolar acaba tornando a escola um espaço onde são reforçadas as desigualdades sociais. Com efeito, segundo Dubet (2004) as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares e o autor afirma que, em um modelo social ideal de competição justa e pura,

[...] os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos (DUBET, 2004, p. 543).

É certo que regras de convivência devem ser construídas e, igualmente, respeitadas. O que defendo, aqui, no entanto, é que questões disciplinares tenham um tratamento pedagógico e que a resolução de conflitos em ambiente escolar e as sanções necessárias, sejam pensadas por toda comunidade, no contexto da ação educativa. O Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza essa ideia, ao tratar sobre as Medidas de Proteção, que mesmo não sendo propriamente escolares, enfatizam em seu artigo 100, que “na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (ECA, artigo 100, 1990).

Esse enfoque pedagógico não aparece nos manuais do Sistema de Proteção Escolar. A apresentação de sanções, que cabem ao diretor e ao Conselho de Escola aplicar, não vem acompanhada de orientações relativas à garantia do atendimento pedagógico aos alunos suspensos, nem indica ações que possam mediar conflitos. Isto é especialmente relevante quando o manual se apresenta como referencial a ser seguido por todas as escolas da rede pública estadual paulista e faz parte, ainda, de

um Programa que conta com o trabalho de um Professor Mediador Escolar e Comunitário.

No entanto, embora o contido nos manuais publicados pela SEE, tenham sido disseminados nas escolas por meio de sua distribuição para cada Unidade Escolar, na seqüência de implementação do Programa o enfoque foi mudado.

Na reunião de Gestores Regionais, que se seguiu na Secretaria de Educação, os manuais nem foram mencionados. O tema do encontro, desta vez, foi “Instrumentos para uma Rede de Proteção” e os palestrantes foram um Juiz de Direito, uma Promotora de Justiça, um Defensor Público e um Policial Civil, que informaram sobre o papel de cada uma das instituições por eles representadas. Um Policial Militar discorreu sobre os avanços e limitações da Ronda Escolar<sup>26</sup> e uma representante da Secretaria Estadual da Assistência e Desenvolvimento Social e uma médica da Secretaria Estadual da Saúde esclareceram sobre os serviços de saúde disponíveis para jovens com transtorno psicossocial ou com histórico de uso abusivo de substâncias entorpecentes.

A representante do Ministério Público e o representante do Magistrado são membros do grupo de Justiça Restaurativa e reforçaram a necessidade de outra abordagem para a prevenção e resolução de conflitos na escola, tendo como referência o Programa *Justiça e Educação: uma parceria para a cidadania*, implantado pela Secretaria de Estado da Educação em algumas Diretorias de Ensino da Rede Estadual desde o ano de 2005 (projeto já descrito no Capítulo 2 deste trabalho).

Interessante notar que, neste encontro, não havia nenhum representante da Secretaria da Educação na mesa de debates, como continua não havendo no próprio desenvolvimento do Programa. O Sistema de Proteção Escolar tem sido coordenado por profissionais contratados especificamente para a implantação do programa de segurança nas escolas, vindos da Secretaria da Segurança Pública e, embora sejam

---

<sup>26</sup> Ronda Escolar - O Decreto Estadual nº 28.642/88 criou o Programa de Policiamento Escolar, que é um destacamento especializado da Polícia Militar, composto por policiais exclusivamente dedicados à proteção dos estudantes, professores, funcionários e de toda a comunidade participante da vida escolar, tanto nas dependências da escola como no perímetro escolar de segurança. O Programa de Policiamento Escolar atende tanto escolas públicas quanto privadas em todas as cidades do Estado de São Paulo. As cidades com mais de 15.000 habitantes são atendidas por viaturas especialmente identificadas sob a denominação “Ronda Escolar” e as cidades menores contam com o mesmo policiamento, realizado com viaturas não caracterizadas (Radiopatrulha).

detentores de conhecimentos técnicos, desconhecem, na prática, tanto as relações que se estabelecem em um ambiente escolar quanto a estrutura legal que ampara as ações educativas, dificultando o saneamento dos problemas de implementação encontrados pelas Diretorias de Ensino.

O encontro com outros profissionais da Rede de Garantia de Direitos à Criança e ao Adolescente deixa claro que a abordagem de resolução de conflitos por meio da mediação (norteadora do trabalho do Professor Mediador) é contraditória às ações punitivas propostas pelos Manuais do Programa. Por isso talvez a mudança de enfoque e o abandono, pela SEE, das ideias contidas nos manuais. Abandono este que não aconteceu em algumas escolas, cujos diretores se apegam fortemente às instruções de caráter punitivo dos textos como baluartes para a solução dos problemas de indisciplina e violência em suas escolas.

Esses Diretores de Escola são assistidos pelos sindicatos que orientam quanto a procedimentos a serem adotados nas escolas, nos casos de indisciplina. O Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – UDEMO – publicou recentemente (no mês de outubro de 2011) o *Caderno UDEMO 2*, com o nome *Punição de Alunos: procedimentos*, com a finalidade de, segundo o documento, “[...] esclarecer os colegas, no que tange às formalidades legalmente exigidas para a validade de qualquer procedimento que vise punição” (UDEMO, 2011, p.5). Interessante notar que o objetivo do documento é “validar” as punições, ou seja, legitimá-las. Os textos ressaltam que o Diretor deve atentar para as orientações nele contidas, seguindo os procedimentos para a aplicação de punições, de modo a evitar “frustrações” e “desmoralização da figura do Diretor de Escola” (p. 5 e 13), em caso da pena não proceder.

Este documento teve uma versão anterior e na versão atual (2011) incorporou as prescrições dos Manuais do Sistema de Proteção Escolar destacando, especialmente, as punições indicadas. O Caderno orienta sobre as providências para instaurar um processo de apuração por irregularidades. Aponta que, ao término da apuração e mediante decisão do Conselho de Escola sobre a “pena” que deverá ser aplicada, o aluno ou seu responsável deverá ser comunicado por meio de “[...] Notificação, onde estejam circunscritos: os fatos, deduzidos uma a um, nas circunstâncias de tempo,

modo e lugar; os dispositivos legais infringidos bem como os respectivos dispositivos legais que preveem a penalidade” (UDEMO, 2011, p.15). É o tribunal na escola!

O documento apresenta, ao final, modelos de formulários utilizados para a apuração das irregularidades, nomeando-os de “Modelos de Peças Processuais” e indicando os itens sobre Medidas Disciplinares do Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania e das Normas Gerais de Conduta Escolar, do Sistema de Proteção Escolar, como fundamento para a aplicação de “pena” por “infração” cometida pelo aluno na escola (citação que aparece em todos os modelos de portaria do Diretor da Escola seja para advertência ou para transferência compulsória).

Como se percebe, com a distribuição prematura dos Manuais pela SEE para a rede, o estrago já está feito.

### **3.1.3 A terceira ação do Programa: o Professor Mediador e Comunitário**

A terceira ação promovida pelo Sistema de Proteção Escolar foi a contratação de docentes para exercer as atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário.

Trataremos nos próximos capítulos sobre o lugar deste profissional como parte integrante do Sistema de Proteção Escolar, no contexto do sistema estadual e da escola: formas de seleção e contratação, formação em serviço, papel concebido e prognóstico da função.

## CAPÍTULO 4

### O PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO: PROCESSO DE SELEÇÃO E FORMAÇÃO

*Quando a única ferramenta que você dispõe é o martelo,  
você trata cada problema como se fosse prego.*

*Abraham Maslow*

Como vimos no capítulo anterior, o Sistema de Proteção Escolar consiste em um conjunto de ações desencadeadas pela SEE, sendo elas a criação do ROE – Sistema Eletrônico de Registros de Ocorrências Escolares, a publicação dos manuais “Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” e “Normas Gerais de Conduta Escolar” e a contratação de docente para atuar como Professor Mediador Escolar e Comunitário. Esta última tem especial relevância, uma vez que a atuação desse docente mediador, na rotina escolar, o qualifica como o principal responsável pela implementação do Programa e seus possíveis desdobramentos.

O art. 7º da Resolução SE 19/2010 prevê a contratação desse docente, que deverá, precipuamente,

Adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo; analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno; orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social; identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo; orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos (SÃO PAULO, 2010a).

O Professor Mediador Escolar e Comunitário é considerado, no Sistema de Proteção Escolar, um educador de proximidade, que deve acompanhar o cotidiano dos alunos, das famílias e do bairro, pela mediação e articulação das relações interpessoais de toda comunidade escolar.

Pretende-se que o professor mediador cumpra com a função pedagógica de educar para a cidadania, para a ética e valores, de modo que os alunos voltem a confiar no professor e na escola.

Espera-se que ele agregue recursos e some esforços à equipe gestora e a toda equipe docente para lidar com as questões de violência que se manifestam na escola, sem que os demais profissionais deixem de cumprir o seu papel na organização escolar. O PMEC é um professor e sua função não deve ser confundida com outros atores escolares como agentes de organização escolar (inspetores de alunos), coordenador pedagógico etc.

A Instrução Conjunta CENP/DRHU de nove de abril de 2010 orienta sobre a inscrição do PMEC para exercer as atribuições da função, que se dá por meio da avaliação do perfil do docente candidato. O professor interessado deve inscrever-se na Diretoria de Ensino a que está vinculado, apresentando carta de motivação com exposição sucinta das razões pelas quais opta por exercer as funções de Professor Mediador Escolar e Comunitário e certificados de cursos ou comprovação de ações ou projetos relacionados aos temas afetos à Proteção Escolar.

De acordo com a legislação, a seleção deve ser feita pela Diretoria de Ensino e a classificação deve obedecer, além do perfil docente, as faixas de atribuição estabelecidas na Resolução SE nº 19/2010, Resolução SE nº 29/2010 e Resolução SE nº 01/2011, ou seja, a ordem de prioridade para a atribuição de aulas para o PMEC se inicia com o professor titular de cargo adido<sup>27</sup>, em seguida o professor readaptado<sup>28</sup> e, finalmente, os docentes ocupantes de função atividade, Categorias “F”, “L” e “O”<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Professor titular de cargo adido – são declarados adidos os professores das classes de docentes e das classes de suporte pedagógico, 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. Decreto Nº 42.966/1998

<sup>28</sup> Professor readaptado – professor cuja modificação no seu estado físico e/ou mental, comprovada através 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. Resolução SE nº 307, de 31 de dezembro de 1991.

<sup>29</sup> Professores Categoria “F”, abrangidos pela Lei nº 1010 de junho de 2007, que adquiriram uma certa estabilidade, tendo garantido a cada ano um mínimo de dez aulas de permanência, que deverão ser cumpridas na escola em atividades correlatas ao magistério ou em substituição às faltas do titular de classe. Professores Categoria “L” e “O” foram assim classificados a partir da publicação da Lei nº 1093 de julho de 2009, tendo os primeiros a garantia de permanecer com portaria de admissão ativa até dezembro de 2011 e os últimos, a assinatura de contrato válido pelo período letivo, que se inicia no mês de fevereiro e termina no último dia de aula de dezembro. Após esse período os professores Categoria

Os dois quadros abaixo apresentam o enquadramento funcional dos professores da rede estadual paulista e dos Professores Mediadores, especificando os períodos de participação destes últimos no programa, de acordo com sua situação funcional.

---

“O” têm seus contratos encerrados e não podem assinar novo contrato antes de decorridos 200 dias (a partir da publicação da Lei Complementar nº 1.163 de 04 de janeiro de 2012, passa a vigorar a redução do prazo de interrupção de exercício de duzentos para quarenta dias).

## ENQUADRAMENTO FUNCIONAL DE DOCENTES DA REDE ESTADUAL PAULISTA

SITUAÇÃO FUNCIONAL	FORMA DE INGRESSO NA REDE PÚBLICA	LEGISLAÇÃO
Docente titular de cargo efetivo	Provimento de cargo por concurso público de provas e títulos	Lei nº 10.261 de 28 de outubro de 1968 Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985 Constituição Federal de 1988 – artigo 37
Docente Categoria “P” – estável	Portaria de Admissão por tempo indeterminado	Constituição Federal de 1988 – artigo 19 das Disposições Transitórias Lei Complementar nº 706 de 04 de janeiro de 1993
Docente Categoria “F”	Portaria de Admissão por tempo indeterminado	Lei Complementar nº 1010 de 01 de junho de 2007
Docente Categoria “L”	Contratados por prazo determinado Dispensados no último dia letivo do ano de 2011	Lei Complementar nº 1093 de 16 de julho de 2009
Docente Categoria “O”	Contrato temporário com validade de 01 ano com interrupção de 40 dias para novo contrato (no caso da docência o prazo é prorrogado para o final do ano letivo em que se extingue o contrato, independente da data em que foi assinado)	Lei Complementar nº 1093 de 16 de julho de 2009 (parágrafo único do artigo 25)

**ENQUADRAMENTO FUNCIONAL DO PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO**

<b>SITUAÇÃO FUNCIONAL</b>	<b>INÍCIO NO PROJETO</b>	<b>LEGISLAÇÃO</b>	<b>PERMANÊNCIA NO PROJETO</b>
Docente Categoria “O”	Admitido apenas no ano de 2010 e reconduzido no ano de 2011	Instrução conjunta CENP/DRHU de 9 de abril de 2010	Participou do projeto somente até o final do ano letivo de 2011 Determinação da Resolução SE nº 03 de 28 de janeiro de 2011
Docente Categoria “L”	Admitido para a função nos anos de 2010, 2011 e reconduzido para o ano de 2012, já como Categoria “O”	Instrução conjunta CENP/DRHU de 9 de abril de 2010	Participa do projeto até o final do ano letivo de 2012, de acordo com a Resolução SE nº 07 de 20 de janeiro de 2012 e Resolução SE nº 10 de 23 de janeiro de 2012
Docente Categoria “F”	Admitido para a função nos anos de 2010, 2011, 2012	Resolução Se nº 19 de 12 de fevereiro de 2010	Permanecerá no projeto por tempo indeterminado
Docente readaptado	Admitido para a função nos anos de 2010, 2011, 2012	Resolução Se nº 19 de 12 de fevereiro de 2010	Permanecerá no projeto por tempo indeterminado
Docente titular de cargo efetivo – adido	Admitido para a função nos anos de 2010, 2011, 2012	Resolução Se nº 19 de 12 de fevereiro de 2010	Permanecerá no projeto por tempo indeterminado
Docente titular de cargo efetivo	Passou a fazer parte do projeto no ano de 2012 (desde que tenha jornada reduzida de trabalho, de 09 aulas semanais, por dois anos consecutivos)	Resolução SE nº 07 de 20 de janeiro de 2012	Permanecerá no projeto por tempo indeterminado

#### **4.1 A seleção do Professor Mediador Escolar e Comunitário na Diretoria de Ensino de Limeira**

A seleção do Professor Mediador Escolar e Comunitário – P MEC, na Diretoria de Ensino de Limeira, seguiu as orientações do item 4 da Instrução Conjunta CENP/DRHU de 9/04/2010, ou seja, foi realizada uma avaliação de perfil do docente candidato e posterior classificação.

O primeiro período de inscrição do docente candidato ocorreu no mês de abril do ano de 2010. Os docentes vinculados à DE e interessados em exercer as atribuições de P MEC apresentaram uma carta de motivação, com exposição sucinta das razões pelas quais optaram pela função, considerando as atribuições elencadas nos incisos I a VI do artigo 7º da Resolução SE nº 19/2010. Apresentaram, também, certificados de cursos ou comprovação de participação em projetos ou ações relacionadas à prevenção de violência entre jovens.

O processo inicial contou com a inscrição de vinte e cinco professores candidatos. Alguns professores inscritos foram excluídos, de início, uma vez que, de acordo com as regras de contratação, os mesmos não poderiam ter um número maior que treze aulas já atribuídas para que, somadas às vinte aulas do P MEC, não ultrapassassem as trinta e três aulas semanais (mais os HTPCs) permitidas por Lei<sup>30</sup>.

Esse foi um grande problema na implementação do Programa. Tendo o processo de seleção para professor mediador ocorrido em maio de 2010, a partir da publicação da Resolução SE nº 19/2010, a maioria dos professores inscritos na rede já estava com aulas atribuídas (desde o mês de fevereiro), não podendo assumir a função. Isso restringiu a seleção apenas aos professores disponíveis, que não necessariamente seriam os de melhor perfil. A legislação do ano seguinte (Resolução SE nº 1/2011)

---

<sup>30</sup> Lei Complementar nº 1094/2009 e Decreto nº 55.078. Dispõem respectivamente sobre: a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério e dando as providências correlatas.

manteve essa mesma posição com relação à atribuição da função para novos PMEC, que se deu apenas depois de esgotadas as aulas regulares da rede.

Apenas a recondução dos docentes em continuidade, que participaram do projeto em 2010, foi possível antes do término do processo de atribuição de aulas regulares em 2011.

No ano de 2011, segundo ano de implementação do Programa, a atribuição de novos professores para o preenchimento de vagas das escolas selecionadas foi prejudicada por recair apenas sobre os professores Categoria “F”, ou seja, foram impedidos de se inscrever para o Programa, os professores Categoria “L” e “O” (permitidos no primeiro ano), por se tratar de professores com contratação temporária, sem possibilidade de recondução na função de PMEC para os anos subsequentes.

Permanecendo como candidatos apenas os professores Categoria “F”, restringiu-se o número de participantes, conseqüentemente prejudicando as possibilidades de seleção por perfil. Estes professores tiveram, obrigatoriamente, de acordo com a Resolução SE nº 77/2010<sup>31</sup>, vigente na época, dez aulas atribuídas no processo inicial de atribuição, que acontece no início do mês de fevereiro. Tendo a atribuição de Professor Mediador Escolar e Comunitário ocorrido no mês de março/2011, os professores inscritos não puderam participar do projeto, pois, já possuíam aulas atribuídas em número incompatível com a carga horária de Professor Mediador.

Ou seja: o professor Categoria “F”, por ter garantido em lei o recebimento de dez horas semanais de trabalho, independente de ter ou não aulas atribuídas, foi obrigado pela legislação a ministrar, no mínimo, essas dez aulas, se disponíveis<sup>32</sup>. Esse mesmo professor, por ter possibilidade de recondução no Programa nos anos seguintes (pois possui certa estabilidade no Estado), foi o único considerado para se inscrever no processo de seleção de Professor Mediador Escolar e Comunitário no ano de 2011, cuja função exige um trabalho de vinte e cinco horas semanais. As dez aulas atribuídas no processo inicial mais as vinte e cinco da função de PMEC ultrapassam o limite

---

<sup>31</sup> Resolução SE nº 77/2010. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de aulas.

<sup>32</sup> De acordo com a Lei Complementar nº 1093/2009, os professores abrangidos pela Lei Complementar nº 1010/2007 – professores Categoria “F” - terão atribuídas dez horas de permanência a serem cumpridas na escola com atividades pedagógicas, caso não haja aulas para ministrar.

estabelecido de 33 aulas semanais e, assim, as vagas disponíveis, nas escolas, não foram totalmente preenchidas.

O aumento da carga horária de trabalho do Professor Mediador foi uma reivindicação de toda a rede, coletada nos dados da avaliação realizada pela própria SEE. A reivindicação foi atendida na forma da Lei. No entanto, a maneira como a Secretaria da Educação organiza o processo anual de atribuição de aulas impediu que se fizesse uso do benefício solicitado e, para que alguns docentes pudessem assumir a função de Professor Mediador, foi admitido o retorno à carga horária inicial de vinte horas semanais, insuficiente para o desenvolvimento do trabalho na escola.

Assim, a SEE publicou nova legislação (Resolução SE nº 18/2011<sup>33</sup>), no início de 2011, permitindo, além da nova carga horária de 25 aulas, a manutenção da carga horária de 20 horas semanais para que, professores que tivessem mais de dez aulas atribuídas, pudessem assumir a função.

Dentro ainda do contexto trabalhista outro problema foi enfrentado. O maior número de professores contratados para a função (oito entre os doze, no ano de 2010, na Diretoria de Limeira) encontrava-se na Categoria “O”, ou seja, com contrato temporário, de duração de apenas um ano letivo, interrompido por duzentos dias, antes de nova contratação (Lei nº 1093/2009)<sup>34</sup>. De acordo com a Lei, o contrato deveria ser extinto no último dia letivo do ano em curso, independentemente da data da contratação. Portanto, os PMECs que iniciaram suas atividades no mês de junho de 2010, participando do curso de formação centralizado por três meses e dos encontros regionais por seis meses, desenvolvendo seus projetos nas escolas e realizando as avaliações, (sendo a última avaliação datada de 10 de dezembro de 2010) foram dispensados em 21 de dezembro de 2010, somente 11 dias após a última atividade

---

<sup>33</sup> Resolução SE-18, de 28-3-2011 - Altera a Resolução SE nº 1, de 20 de janeiro de 2011, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá outras providências

<sup>34</sup> Alterada pela Lei Complementar nº 1.163 de 04 de janeiro de 2012, quando passa a vigorar a redução do prazo de interrupção de exercício de duzentos para quarenta dias.

desenvolvida. Todo o investimento humano e financeiro dispensado na formação e adequação das funções desses professores foi, a princípio, descartado.

Sendo a Lei Complementar nº 1093/2009 uma legislação de atendimento ao artigo 115 da Constitucional Estadual e que abrange todas as Secretarias de Estado, não houve consideração das especificidades e insuficiências do magistério. Na tentativa de abrandar ou adiar este problema, que envolveu não só os PMEC, mas um número grande de professores da rede, a SEE encaminhou o projeto de Lei nº 46/2010<sup>35</sup> para a Assembleia Legislativa, com propostas de alteração do artigo 7º da referida Lei, que possibilitaria o exercício dos professores contratados por mais um ano letivo, antes da extinção do contrato. No entanto, devido ao recesso dos parlamentares no mês de janeiro o projeto não pôde ser votado e, no início do ano de 2011, a SEE encaminhou orientações às Diretorias de Ensino para que extinguissem os contratos de todos os professores que se encontrassem nessa situação. Porém, no final do mês de janeiro de 2011, a SEE autorizou a atribuição de aulas no processo regular e a recondução do Professor Mediador Escolar e Comunitário contratado, ou seja, os professores Categoria “O”, que tiveram seus contratos extintos, puderam retornar às atividades e desenvolver seu trabalho até o final do ano letivo. O projeto foi finalmente votado e se tornou lei em 10 de fevereiro de 2011<sup>36</sup>. Angústia adiada, as Diretorias de Ensino e as escolas tiveram mais doze meses para trabalhar...

O programa parece que funciona, assim, como um elástico que se estica e se afrouxa, conforme as necessidades e interesses do próprio projeto ou da administração, o que em si não seria propriamente contraproducente se se tratasse estritamente de eventualidades e percebêssemos maior planejamento e visualização prévia dos possíveis problemas antes da implementação do Programa. Talvez essa falta de visão se dê pela constituição de uma equipe de coordenação do Programa, em nível central, sem a presença de profissionais da educação.

---

<sup>35</sup> Projeto encaminhado pelo Governador de Estado, Alberto Goldman ao legislativo (mensagem nº 100/2010), publicado no Diário Oficial do Estado no dia 02 de dezembro de 2010, página 19, tendo a indicação do então Secretário da Educação Paulo Renato de Souza. O projeto altera o caput do artigo 7º da Lei Complementar no 1093/2009 que dispõe sobre a contratação de servidores por tempo determinado.

<sup>36</sup> Lei Complementar nº 1.132 de 10 de fevereiro de 2011. Altera a redação do artigo 7º da Lei Complementar nº 1093 de 16 de julho de 2009.

A lógica laboral adotada pela Secretaria de Estado da Educação há muitos anos tem dificultado o trabalho pedagógico escolar e afeta, diretamente a contratação do Professor Mediador Escolar e Comunitário. A cada início de ano há um esfacelamento das equipes, que se compõem e recompõem, pelo fato de quase a metade dos professores da rede estadual não serem efetivos; há pouca atratividade para novos professores e interesse em uma profissão que exige muita dedicação e salários muito baixos; há entraves legislativos que dificultam a intenção pedagógica. No caso do Professor Mediador todas essas questões se intensificam e poderiam ser amenizadas se fossem ouvidos os órgãos intermediários que lidam diretamente com as escolas e delas conhecem as dificuldades e problemas.

Além do atendimento à prerrogativa legal, os gestores regionais tiveram que traçar um perfil para a seleção de professores mediadores. Analisaram, assim, as cartas de motivação dos professores inscritos e disponíveis para contratação e os convocou para uma reunião. Nesse encontro foi realizada uma dinâmica sobre comportamentos e estereótipos e foi dada a palavra para que cada candidato se apresentasse, falasse sobre as sensações decorrentes da dinâmica e justificasse seu interesse pelo exercício da função de PMEC. Ainda foram respondidas por escrito duas questões pelos participantes, com situações do cotidiano escolar envolvidas por atos de violência e o encaminhamento supostamente dado pelo PMEC, nestas situações. Essa reunião aconteceu em dois momentos, com grupos diferentes, pela indisponibilidade de horário de alguns candidatos.

As questões respondidas pelos docentes candidatos foram analisadas pelos gestores regionais e encaminhadas, junto com as cartas de motivação, aos diretores das escolas selecionadas. Os diretores foram reunidos, as cartas de motivação e as questões lidas por todos e houve uma discussão conjunta sobre as atribuições do Professor Mediador na escola.

Um terceiro encontro foi promovido pelos gestores regionais, desta vez, com todos os envolvidos no processo: diretores das escolas e candidatos à PMEC. Cada docente candidato teve a oportunidade de se apresentar aos diretores e ratificar ou retificar as impressões deixadas nos registros das cartas e das questões respondidas. A

partir dessa análise de perfil, os diretores procederam à escolha dos candidatos interessados em cada escola.

No primeiro ano de implementação (2010), dos vinte e cinco professores inscritos, quinze foram classificados. Cada um indicou a escola de interesse, que se pautou na distância das mesmas (a Diretoria de Ensino de Limeira abrange nove municípios) e na afinidade com a comunidade escolar por trabalhos desenvolvidos em anos anteriores. Todas as escolas tiveram, pelo menos, uma indicação e os diretores ficaram desobrigados de aceitar essa indicação do candidato, podendo escolher outro, considerando o perfil mais adequado para sua comunidade escolar.

No ano de 2011, esta seleção foi mais difícil devido à presença de poucos candidatos, limitados pela Categoria “F” e pelas aulas já atribuídas, como disse anteriormente. Do módulo de vinte e cinco PMEC, estabelecido pela SEE para a Diretoria de Ensino de Limeira, exerceram a função, no ano de 2011, apenas vinte professores.

A escolha do Professor Mediador Escolar e Comunitário pelos Diretores de Escola foi um critério adotado pela Diretoria de Ensino da Região de Limeira, podendo ter sido diferenciado nas demais Diretorias de Ensino do Estado, uma vez que, de acordo com a legislação, a seleção seria de competência apenas dos Gestores Regionais, no nível da Diretoria de Ensino. A Diretoria de Limeira optou por delegar aos diretores a escolha do PMEC por entender que a afinidade entre a equipe gestora da escola e o professor mediador seja um ponto relevante para o desenvolvimento e integração da função na rotina escolar.

No segundo ano do Programa a legislação passou a prever a participação do Diretor na escolha do PMEC, em todas as Diretorias de Ensino.

No mesmo modelo de atribuição do vice-diretor de escola e do professor coordenador pedagógico, que são escolhidos para exercerem suas funções pelo Diretor, ouvidos a Supervisão de Ensino e o Conselho de Escola, quando for o caso, o PMEC é classificado pela Diretoria de Ensino e selecionado pela equipe gestora e gestores regionais do programa. A recondução do professor para o ano seguinte é feita, também, a partir de uma avaliação realizada pela mesma equipe e com a presença do Supervisor de Ensino responsável pela escola.

Penso que a seleção do Professor Mediador da forma concebida na legislação apresenta resultados positivos. Primeiro pelo fato de se tratar de uma função que exige além de competência técnica, características pessoais que atendam ao perfil desejado. Isto elimina a possibilidade de concurso público para esta função e requer um acompanhamento do trabalho docente com vistas à recondução do professor na função ou não, de acordo com a avaliação do seu desempenho. Outro motivo que me faz entender esse modo de seleção como adequado é que, em se tratando da composição de uma equipe, o Diretor deve ter autonomia na escolha de seus membros, autonomia esta, no entanto, limitada pela atuação do Supervisor de Ensino e dos gestores do projeto, a fim de se evitar casos de nepotismo ou outra decisão arbitrária que não seja de interesse da comunidade escolar.

Outro critério previsto na Resolução SE nº 19/2010, alterada pela Resolução SE nº 01/2011, para atribuição da função de Professor Mediador, foi a determinação de atribuir a função primeiramente a professores adidos e readaptados, o que não foi considerado na Diretoria de Limeira, por ser considerada incompatível com a seleção por perfil. Além disso, estruturar um projeto de prevenção, ou de qualquer outra natureza, pretendendo “encaixar” os profissionais que se encontram em situações transitórias, como os adidos e readaptados é, já de início, condená-lo ao fracasso.

A seguir apresento uma síntese da legislação estadual que cria o Sistema de Proteção Escolar e orienta a contratação do Professor Mediador Escolar e Comunitário na rede pública estadual paulista.

**BASE LEGAL DO SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR/PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO**

<b>LEGISLAÇÃO</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>PRECEITO NORMATIVO</b>	<b>ALTERAÇÃO</b>	<b>REVOGAÇÃO</b>
Lei Complementar nº 1010	01 de junho de 2007	Cria a Categoria “F” de docentes Dispõe 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	_____	_____
Lei Complementar nº 1093	16 de julho de 2009	Cria as Categorias “L” e “O” de professores  Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas.	Alterada pela Lei Complementar nº 1132/2011 e pela Lei Complementar nº 1.163/ 2012	_____
Resolução SE nº 19	13 de fevereiro de 2010	Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas	Alterada pela Resolução SE nº 01/2011 e Resolução SE nº 07/2012	_____
Resolução SE nº 29	19 de março de 2010	Dispõe sobre a atuação de docentes nas funções que especifica	_____	Revogado o inciso II do art. 1º pela Res. SE nº 01/2011
Instrução conjunta CENP/DRHU	9 de abril de 2010	Orienta as autoridades educacionais quanto aos procedimentos a serem adotados pela Diretoria de Ensino para a seleção das unidades escolares que contarão com docentes para o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário	_____	_____

Resolução SE nº 77	2010	Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério	Alterada pela Resolução SE Nº 02/2011 e pela Resolução SE Nº 08/2011	Revogada pela Resolução SE nº 89/2011
Resolução SE nº 01	20 de janeiro de 2011	Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá providências correlatas	Alterada pela Resolução SE nº 18/2011	Revogada pela Resolução SE nº 07/2012
Instrução conjunta CENP/DRHU*	27 de janeiro de 2011	Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar	_____	_____
<i>Resolução SE nº 03</i>	<i>28 de janeiro de 2011</i>	Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas	Alterada pela Resolução SE 10/2012	
Lei Complementar nº 1132	10 de fevereiro de 2011	Altera a Lei Complementar nº 1093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual.	_____	_____

\* A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e O Departamento de Recursos Humanos (DRHU) são órgãos da Administração Central, que deixam de existir sob essa denominação a partir da publicação do Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011, que dispõe sobre a reestruturação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Resolução SE nº 18	28 de março de 2011	Altera a Resolução SE nº 1, de 20 de janeiro de 2011, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá outras providências	_____	Revogada pela Resolução SE nº 07/2012
Resolução SE nº 89	29 de dezembro de 2011	Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério	_____	_____
Lei Complementar nº 1.163	04 de janeiro de 2012	Altera a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual.	_____	_____
Resolução SE nº 07	20 de janeiro de 2012	Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências.	_____	_____
Resolução SE nº 08	20 de janeiro de 2012	Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino	_____	_____
Resolução SE nº 10	23 de janeiro de 2012	Altera dispositivos da Resolução SE 3, de 28-01-2011, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas	_____	_____
Instrução Conjunta CGEB/CGRH*	03 de fevereiro de 2012	Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino paulista.	_____	_____

\* A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) são novas denominações desses órgãos de instância centralizada, a partir do Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011.

Correio eletrônico CEVIF	03 de fevereiro de 2012	Esclarece dúvidas sobre a legislação que trata de atribuição de classes e Projetos da Pasta	_____	_____
Correio eletrônico CEVIF/CELEP/CGRH*	14 de fevereiro de 2012	Esclarece dúvidas relativas aos procedimentos a serem adotados em relação à aplicação da Resolução SE 08/2012 – Carga horária de trabalho docente	_____	_____

---

\* Centro de Vida Funcional (CEVIF) Centro de Legislação Pedagógica (CELEP) Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011).

## 4.2 O curso de formação: desenho e conteúdos

Os docentes selecionados para exercerem as atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário devem passar por um curso de formação administrado pela Escola de Formação de Professores<sup>37</sup>. O curso marca o início do exercício docente e tem um caráter eminentemente prático. Possui um Regimento que norteia as ações que esclarece quanto aos objetivos, metodologia do curso, carga horária, tutoria, avaliação e prazos.

O objetivo do curso é capacitar e preparar os docentes com temas e técnicas que compõem as práticas relacionadas ao Sistema de Proteção Escolar (SÃO PAULO, 2010d). Utiliza uma metodologia semipresencial e é dividido em seis módulos.

O módulo inicial aconteceu no encontro presencial (apenas para a turma de 2010) e tratou de três temas:

1- Sistema de Proteção escolar e o papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário na escola – apresentação do Programa e dos conceitos de conflito e violência;

2 - Rede de garantia de direitos e proteção social – trata do Sistema de Garantia de Direitos da Infância e Juventude e da articulação de redes de projeto de Justiça Restaurativa;

3- Noções introdutórias de métodos alternativos de resolução de conflitos - trabalho com a noção de gestão pacífica de conflitos, de mediação e da Justiça Restaurativa.

O encontro presencial contemplou, ainda, a realização de oficinas de livre escolha entre os cursistas e temas variados afetos ao Sistema de Proteção Escolar. São os seguintes os temas trabalhados:

- Educação empreendedora na formação básica: novas abordagens sobre a educação brasileira para o desenvolvimento local e prevenção de violência;
- Coordenadores de pais: aproximação família e escola;

---

<sup>37</sup> Decreto nº 55.717 de 19 de abril de 2010. Organiza a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá providências correlatas.

- Educação comunitária;
- Práticas restaurativas na comunidade escolar;
- Mediação de conflitos e facilitação de diálogos;
- Uso e abuso de drogas: contexto, fatos e mitos;
- Sexualidade: um toque que transforma;
- Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar.
- Diversidade sexual na educação: um olhar arejado e crítico sobre a homofobia em nossas escolas.

O Ensino à Distância compila mais três módulos, com exercícios práticos e uma base teórica.

#### Módulo 1- Diagnóstico de vulnerabilidade escolar

Atividade com dois exercícios práticos de diagnóstico da escola, onde o PMEC junto com a equipe gestora deve responder a dois questionários: 1- Questionário 1, com 5 partes: a) *caracterização da escola*, b) *comunidade escolar*, c) *participação e associativismo*, d) *espaço escolar* e e) *entorno escolar*, com um total de 79 questões. Questionário 2, com 2 partes: a) *ocorrências escolares* e b) *fatores de risco*, com 54 questões no total.

O Questionário 1 inclui perguntas para o levantamento de dados sobre: a organização escolar (número de alunos, equipe escolar, quantidade de classes, níveis de atendimento, total de funcionários etc.), os alunos (proximidade de moradia da escola, forma de locomoção, alunos deficientes, alunos que trabalham e estudam, alunos transferidos compulsoriamente, procedimentos da escola para integração de alunos, retenção e evasão), a equipe escolar (carência de professores e funcionários, absenteísmo, assuntos tratados em HTPC - horário de trabalho pedagógico coletivo etc.), os pais dos alunos (interesse dos pais pela vida escolar dos filhos e procedimentos da escola no contato com os pais) o associativismo escolar (número de encontros para reuniões e grau de satisfação sobre a atuação da APM – Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, Conselho de Classe/Série e Grêmios Estudantis), os projetos e programas extracurriculares (de quais projetos a escola participa, as dificuldades e os êxitos no desenvolvimento dos mesmos), as instalações físicas da escola (iluminação, muros, portões, grades, equipamentos de prevenção e combate a

incêndio, sistema de alarme e câmaras etc.) as condições de manutenção do prédio escolar (se os espaços como secretaria, sala de professores, quadra, sala de leitura, entre outros, são adequados ou inadequados em termos de ventilação, iluminação, organização, limpeza, acessibilidade etc.) o entorno escolar (a iluminação e a pavimentação das vias públicas ao redor da escola, a existência de terrenos baldios, de pontos de despejo de lixo, de regulamentação do trânsito e de pontos e áreas de risco no entorno da escola) o bairro no qual a escola está localizada (se as casas são de alvenaria, se possuem luz elétrica, se os terrenos são legalizados, se há transporte público, áreas de lazer, programas sociais, associação de moradores e a frequência com que ocorrem atos de violência no bairro).

No questionário 2, o diagnóstico é feito a partir de dados relativos à: ocorrências escolares tais como agressão física, agressão sexual, ofensa, ameaça, posse de arma, consumo ou tráfico de drogas, dano ao patrimônio, furto ou roubo e invasão das dependências escolares, envolvendo tanto alunos quanto professores e funcionários e pessoas da comunidade conhecidas ou desconhecidas. As perguntas referem-se também aos fatores de risco como: sexualidade na escola (ações que a escola desenvolve sobre temas ligados à gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, casos de abuso sexual e violência doméstica), uso de álcool/drogas (ações e discussões da escola ligadas ao tema, casos identificados de abuso de álcool/drogas e ocorrências de uso ou tráfico de drogas na escola ou no entorno), existência de grupos ou gangues (se há grupos ou gangues na escola ou no entorno, se é possível identificar esses grupos, se há participação de alunos da escola nesses grupos, se a polícia é notificada sobre a existência desses grupos e quais formas de notificação utilizados pela escola), ocorrências de cunho discriminatório (episódios de racismo/discriminação e *bullying* na escola e os procedimentos adotados pela mesma nestas situações), furtos e roubos (incidência de furtos e roubos na escola e fatores que deixam a escola vulnerável a essas ocorrências).

Base teórica - o curso oferece material teórico como referência para as atividades práticas do PMEC, que deve ser lido antes da realização dos exercícios, como base para elaboração do diagnóstico de vulnerabilidade da escola. Os textos do módulo 1 tratam dos seguintes assuntos:

1- *A escola em todas as suas dimensões* – esse tópico orienta sobre a necessidade de diálogo e observação atenta das relações entre alunos, professores, funcionários e pais, para a elaboração do diagnóstico da escola;

2- *O que é vulnerabilidade?* – esse tópico conceitua a vulnerabilidade;

3- *A escola em todas as suas dimensões* – o texto informa as dimensões contidas nos questionários para caracterização dos principais aspectos contextuais e estruturais que influenciam a vida escolar. São eles: comunidade escolar, participação e associativismo, espaço escolar e entorno escolar;

4- *Comunidade escolar: uma rede tecida por “nós”* – discorre sobre a dificuldade de convivência entre as diferenças, do trabalho com grupos heterogêneos, da satisfação de necessidades individuais e coletivas, do cultivo do diálogo e de respeito e tolerância;

5- *Participação e associativismo* – trata da escola como comunidade educativa e da responsabilidade de cada membro pelo trabalho desenvolvido na escola; de valores democráticos e de cidadania responsável;

6- *Espaço escolar: o prédio e seus usos* – esse tópico aponta a estrutura do prédio escolar e o sentimento de pertencimento como fatores de influência na relação das pessoas com e no espaço da escola;

7- *Entorno escolar: o bairro e a vizinhança* – trata do impacto das características sociais e estruturais do bairro na vida escolar;

8- *As relações interpessoais no ambiente escolar* – conceitua conflito;

9- *Indisciplina* – conceitua indisciplina e aponta o diálogo como caminho para minimizar os problemas dessa natureza na escola;

10- *Discriminação, preconceito e racismo* – trabalha com o conceito de cada termo;

11- *Homofobia* – informa sobre a liberdade de orientação sexual e a discriminação homofóbica como violação dos direitos humanos;

12- *Discriminação contra pessoas portadoras de deficiência* – define o termo deficiência e discriminação;

13- *Bullying (do inglês “tiranizar”, “brutalizar”)* – define o que significa o termo;

14- *Fatores de risco associados à adolescência* – discorre sobre conflitos geracionais e as características próprias da faixa etária do adolescente;

15- *Adolescer: o que é isso?* – esse tópico trata das contradições entre o desejo e as limitações de autonomia vividas pelo adolescente;

16- *As gírias, os códigos e a galera* – a influência do grupo na vida do adolescente;

17- *Sexo na adolescência* – as mudanças hormonais do período da adolescência, a erotização e as doenças sexualmente transmissíveis;

18- *Gravidez na adolescência* – as situações de vulnerabilidade da adolescente frente à situação de gravidez indesejada;

19- *Uso de álcool e drogas* – os atrativos das drogas como possibilidade para o adolescente de felicidade instantânea;

20- *A proteção integral à criança e ao adolescente* – a escola como um dos pilares para a viabilização da proteção integral à criança e que compõe, junto com outras instituições uma Rede de Garantia de Direitos;

21- *Violência doméstica contra a criança e o adolescente* – define essa qualidade de violência;

22- *Abuso sexual* – conceitua abuso sexual e discorre sobre tipos e conseqüências dessa prática;

23- *O adolescente em conflito com a lei* – remete a conceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente e à necessidade de garantia de direitos à educação de autores de ato infracional.

Além do conteúdo apresentado como referencial para o desenvolvimento das atividades deste módulo, há sugestão de uma dinâmica para avaliação do grau de envolvimento e diálogo da comunidade com a escola. A atividade sugere uma discussão com três segmentos da comunidade escolar: professores/funcionários, pais e alunos. A dinâmica consiste em uma discussão sobre “*A escola que temos*” e “*A escola que queremos*”, com registros da discussão em pequenos grupos com imagens, desenhos, recortes, palavras etc. Os pequenos grupos devem se reunir em um único grupo maior e debater as ideias discutidas e o PMEC deve garantir um encontro onde haja liberdade de expressão e que seja uma oportunidade para a troca de ideias e a construção de um plano de ação e trabalho.

Outra sugestão do curso é a utilização de atividades contidas no livro “*Conflitos na Escola: Modos de Transformar - Dicas para refletir e exemplos de como lidar*”, parte do

material recebido pelo Professor Mediador Escolar e Comunitário, como a dinâmica da página 101: “Elaboração coletiva da Visão da Escola”, que consiste em a equipe escolar discutir o conceito de visão, os pontos fortes e fracos da organização e as propostas de ação (CECCON, 2009).

Ao final o PMEC deve elaborar um relatório síntese das discussões ocorridas no encontro, que deverá conter: apresentação, desenvolvimento, resultados e discussões e conclusões.

### Módulo 2- Educação e Comunidade

A atividade prática deste módulo constitui-se em um terceiro exercício com o tema “Mapeamento de Recursos Institucionais e Comunitários”. O exercício propõe um mapeamento dos recursos institucionais e comunitários presentes no entorno escolar - considerados no Programa como parceiros efetivos e potenciais - com os quais a escola pode contar para o desenvolvimento de ações que visam a efetivar os direitos fundamentais da criança e do adolescente, bem como promover a proteção da escola e de todo o público escolar. O exercício prevê duas etapas de pesquisa: a identificação dos parceiros e o mapeamento de parcerias. Apresenta um roteiro com as seguintes atividades:

- Trabalho de campo na escola: conversas com a equipe gestora, professores, funcionários, alunos e pais;
- Trabalho de campo na comunidade: visitas ao entorno da escola, conversas com moradores do bairro, observação dos diferentes espaços e dinâmicas da comunidade e conversas com gestores de equipamentos públicos (outras escolas, Conselho Tutelar, Ministério Público, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, Polícia Militar, Distrito Policial, etc.).

Concluída a pesquisa, o cursista deverá elaborar um relatório que sistematize o seu contato com as instituições/organizações identificadas, o qual contará como avaliação para o segundo módulo. Este relatório deve contemplar os principais potenciais e as principais fragilidades encontradas na relação da escola com seu entorno.

Base teórica – Neste módulo 2, os textos se referem à:

1 - *Educação e Comunidade* - trata de questões de conhecimento da escola sobre o seu entorno; das prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB sobre a necessidade de articulação da escola com as famílias e a comunidade; da educação como formação no cotidiano, estruturada para desenvolver habilidades e competências de forma global; da escola com espaço privilegiado de manifestação da afetividade, da formação de amizades e da percepção das diferenças; da participação de parceiros na escola e projetos de parceria com a comunidade;

2- *Rede de Garantia de Direitos e Proteção Social* – apresenta os órgãos de proteção com os quais o PMEC deverá entrar em contato e firmar parcerias, como o Poder Judiciário, o Conselho Tutelar, o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, as Polícias, os Centros de Saúde, a Assistência Social etc.

Na seqüência, os textos discorrem sobre cada um dos órgãos da rede de proteção social: sua função, sua competência, seu alcance e onde encontrá-los: *Poder Judiciário - Vara Especial da Infância e da Juventude, Ministério Público, Defensoria Pública; Conselhos dos 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 e Organizações da Sociedade Civil.*

### Módulo 3 - *Desenho e gestão de projetos transversais*

A atividade prática proposta para este último módulo do curso consiste na construção de um projeto transversal para a escola a partir dos diagnóstico traçado nas atividades dos módulos anteriores. Este exercício encerra o curso e tem como finalidade, também, ser uma estratégia para consolidar o papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário junto a todas as pessoas com as quais ele deve interagir no ambiente escolar.

O Professor Mediador Escolar e Comunitário deverá, junto com a equipe escolar, identificar o problema prioritário da escola e construir um projeto que contemple as ações que respondam ao problema identificado.

O projeto deverá conter: problema; justificativa; público alvo; objetivo geral; objetivos específicos; metodologia, estratégias de ação e recursos necessários;

cronograma, com definição de ação, prazo e responsáveis; indicadores de progresso; indicadores de resultados; riscos e dificuldades; avaliação de percurso, com ações mantidas, ações redimensionadas e novas ações, e avaliação final.

Base teórica – este terceiro módulo do curso sugere aos cursistas um estudo a partir da reflexão sobre a transversalidade, destacando os temas propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

Discute a Educação para a cidadania expondo os conceitos de dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social. Discorre sobre os temas transversais escolhidos pelos PCN, quais sejam: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual e trabalho e consumo.

O módulo 3 ressalta a necessidade do apoio do diretor às ações desenvolvidas pelo PMEC quanto a recursos físicos e humanos e à articulação dos pais e comunidades nas atividades propostas. Destaca, ainda, a importância da parceria entre o Professor Coordenador e o PMEC e do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) como fundamental para a divulgação das ações do Professor Mediador aos demais docentes com integração dessas atividades a outras já desenvolvidas na escola.

Há sugestão de atividades relacionadas ao tema, divididas nos seguintes tópicos:

1- Ética e promoção de valores: promoção de semanas dedicadas a um princípio específico, durante as quais serão debatidas situações relacionadas ao princípio escolhido para aquela semana ou outra apresentação dos conceitos de ética, direitos humanos e convivência pacífica entre os membros da comunidade escolar, para que os mesmos possam anunciar valores que querem promover naquela escola. De acordo com o texto, esta atividade tem por objetivo consolidar a discussão e a promoção de um pacto sobre aquilo que todos acreditam ser importante e o resultado proposto poderá ser uma Carta de Princípios Éticos da escola, fruto do trabalho coletivo.

2- Reflexão sobre causas e conseqüências: promover com os diversos membros da comunidade escolar, envolvidos direta ou indiretamente em uma relação conflituosa, um debate sobre o processo que conduziu ao episódio.

A dinâmica consiste em dividir a lousa em três partes: a do meio descreverá o que aconteceu, a da esquerda tentará estabelecer uma causa, e a da direita uma solução. Todas as discussões devem ser realizadas com um grupo de pessoas que extrapole os diretamente envolvidos. O texto destaca a importância de todos os participantes compreenderem a metodologia e os objetivos da proposta e o cuidado que se deve ter para que a atividade não se torne um julgamento dos envolvidos, mas sim uma reflexão sobre a comunidade escolar.

3- Dramatização - para os conflitos de menor gravidade e sem conseqüências muito sérias, a atividade sugere organizar uma dramatização, ou seja, uma encenação do conflito com vistas à sua solução, contando com a participação daqueles que não se envolveram diretamente no episódio. O texto ressalta que estas atividades nunca podem representar um julgamento das pessoas, mas uma reflexão coletiva sobre a convivência no ambiente escolar.

4- Cuidando do bairro - esta atividade consiste em analisar os fatores de risco do bairro e pensar em campanhas ou ações para alterar esse quadro, a partir da identificação já realizada pelo PMEC sobre os problemas da comunidade do entorno da escola e sua influência no cotidiano escolar.

Esta atividade propõe a reflexão sobre o papel do cidadão frente a atitudes individuais que têm impacto sobre toda a comunidade. Essa responsabilização, de acordo com o texto, é fundamental para o fortalecimento da cidadania e da autonomia de nossos alunos e também de toda a comunidade escolar, entendendo a escola como vetor de cidadania no bairro, trazendo a comunidade e apresentando os temas que foram tratados, as conclusões alcançadas e as propostas para a comunidade enfrentar estas situações.

5- Assembleias, grêmios e associações – esta atividade consiste em orientar a formação de grêmios na escola, auxiliar na elaboração de seu estatuto e definir seus âmbitos de atuação, conforme a legislação, como iniciativas para uma boa convivência escolar. Além disso, propõe ao PMEC auxiliar a equipe gestora no planejamento das pautas da Assembleia Geral, dos Conselhos de Classe e de Escola e, ainda, a criar uma assembleia da comunidade do entorno, com participação da APM, onde serão

discutidos temas importantes para a escola, definidos encaminhamentos e propostas para melhoria do ambiente escolar e do convívio entre as pessoas.

6- Fortalecimento das regras de convivência – o exercício sugere o envolvimento do Conselho de Escola e do Grêmio Estudantil em assembleias ou simples reuniões para repensar os regimentos escolares. Orienta que a reflexão sobre as regras de convivência pode ser conduzida de diversas formas, em diversas ocasiões, tendo como exemplos de atividades: a) a definição de semanas de direitos e semanas de deveres, quando cada direito e dever será discutido em relação a sua importância e possibilidade de cumprimento; b) discussão pela assembleia ou grupo representante da comunidade escolar, sempre que alguma regra for desrespeitada, sobre o fato, as razões do desrespeito às regras e o que poderá ser feito para garantir seu cumprimento efetivo.

O conteúdo e as atividades do curso de formação do Professor Mediador Escolar e Comunitário, aqui apresentados, têm o propósito de orientar suas ações.

### **A carga horária do curso e o sistema de tutoria**

O curso de formação do PMEC tem uma carga horária total de 72 horas, sendo 12 horas para encontros presenciais e 60 horas à distância. Os módulos à distância fazem uso de ferramenta de *Learning Management Systems* (LMS) e “têm caráter eminentemente prático, cujas atividades devem ser desenvolvidas na escola onde o PMEC exerce as suas atribuições” (SÃO PAULO, 2010d, p.3).

O acompanhamento do curso se dá por meio de tutoria e os tutores são os dois Gestores Regionais do Sistema de Proteção Escolar, indicados pelo Dirigente Regional de Ensino, sendo um deles, obrigatoriamente, Supervisor de Ensino. Os tutores são responsáveis pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas no meio *Learning Management Systems* (LMS) e pela avaliação dos exercícios realizados pelos cursistas a partir do conteúdo do curso. Os conceitos para avaliação se expressam em *P – Participou*, se o cursista completou o exercício a contento e *NP – Não Participou*, se o cursista não completou o exercício, total ou parcialmente. O cursista pode refazer as atividades que estejam incompletas ou inadequadas e o tutor fixará um prazo para a adequação. As notas devem ser postadas pelos tutores no sistema até o prazo

estipulado pelo SPEC. O cursista que tiver participação e freqüência de, no mínimo, 80% receberá certificado emitido pela Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP.

### **4.3 A Formação do Professor Mediador Escolar e Comunitário na Diretoria de Limeira**

O curso descrito acima teve início no mês de junho de 2010, para todas as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Participaram do primeiro encontro, também, os diretores ou vice-diretores das escolas contempladas com o Programa. Este encontro caracterizou-se como o Módulo Presencial, correspondente a 12 horas de estudos. Aconteceu apenas para a primeira turma de PMEC, sendo que os demais tiveram apenas a etapa do curso à distância.

Após o término da etapa presencial do curso, os Gestores Regionais reuniram os PMEC e os diretores ou vice-diretores, para o primeiro Encontro Regional. Nesta reunião os participantes tiveram oportunidade de socializar os estudos desenvolvidos nas oficinas oferecidas no encontro presencial, foram debatidas questões de organização dos estudos durante os módulos à distância e algumas tarefas foram definidas para o próximo encontro.

Os módulos à distância iniciaram-se em 1º de julho de 2010. A carga horária semanal de trabalho na escola, de 20 horas, deveria ser utilizada para o desenvolvimento dos exercícios solicitados nos módulos. Os exercícios 1 e 2 consistiram na elaboração de um diagnóstico de vulnerabilidade escolar, a partir de dados coletados por meio de dois questionários com questões abertas e fechadas. Os cursistas responderam esses questionários e postaram as atividades no ambiente on-line, utilizando a ferramenta *Learning Management Systems* (LMS). Os gestores regionais acompanharam o desenvolvimento das atividades pontuando-as, ao final, com os valores de zero ou cem pontos percentuais correspondentes aos conceitos de P – participou ou NP - não participou. Os exercícios 1 e 2 tiveram como data de finalização o dia 30 de julho de 2010 pelos cursistas e para o envio das notas pelos gestores regionais em 20 de agosto de 2010.

Um dado significativo da implementação do programa foram as dificuldades apresentadas por alguns PMECs ao lidar com o ambiente virtual e entender as atividades propostas. O desconhecimento conceitual sobre o tema violência foi também um fator que dificultou o trabalho inicial. Ainda, vários professores realizaram as atividades inadequadamente como, por exemplo, a elaboração do diagnóstico da escola (atividade 1 do curso) individualmente, sem discussão com a equipe gestora, como era previsto. Trabalhar em equipe é uma habilidade ainda pouco exercida na rede. O individualismo do trabalho do docente acostumado a tomar decisões isoladas, como um artesão independente (Sergiovanni, 2004) dificulta as relações de trabalho que exigem constante coletividade.

Problema com a tutoria também foi enfrentado pela Diretoria de Ensino de Limeira relativo à permanência de gestores no programa. Dos Gestores Regionais, previstos em número de dois pela Resolução SE nº 19/2010, que iniciaram o trabalho no primeiro ano, permaneceu apenas um. O segundo gestor acidentou-se, ficou em licença-saúde e acabou não retornando ao projeto. Uma nova gestora foi indicada e desenvolveu o trabalho por aproximadamente quatro meses, quando foi afastada em licença-gestante. Novamente o trabalho foi conduzido, durante um período, apenas por um gestor regional. Novo gestor assumiu a função, a partir de junho de 2011 e segue até os dias atuais.

No 2º Encontro Regional realizado com os cursistas foram dispensadas orientações a respeito do ambiente virtual de desenvolvimento do curso e sobre o exercício 3, já do módulo 2, cujo prazo de entrega foi 20 de agosto de 2010 e envio de notas em 03 de setembro de 2010.

Neste encontro, apenas com os Professores Mediadores, a pauta incluiu inicialmente a discussão de tarefas previstas no encontro anterior. Foram debatidas as seguintes questões: 1- como abordar o assunto de drogas na escola e 2- como aplicar sanções, em casos de manifestações de violência na escola, que tenham relação com o dano causado. Outro tópico trabalhado no encontro foi a socialização de práticas desenvolvidas pelos PMECs nas escolas, como o exercício de “ouvir e repetir”, indicado no encontro presencial inicial do

curso, e as atividades que cada professor desenvolveu em sua escola entre o primeiro e o segundo encontros.

Outra atividade indicada, ainda, no módulo 1, foi solicitada aos PMECs para desenvolvimento na escola, qual seja, uma dinâmica<sup>38</sup> para avaliação do grau de envolvimento e diálogo da comunidade com a escola.

A dinâmica solicitada aos PMECs foi desenvolvida nas escolas, sendo algumas bastante criativas como, por exemplo, o “Café Pedagógico”, realizado por uma das escolas, que levou a uma discussão interessante e identificação de alguns aspectos necessários “à escola que queremos”, que diferiram substancialmente na visão de pais e professores. Enquanto os pais desta escola desejam, entre outras coisas, uma escola com maior número de atividades extraclasse, menos falta de professores e alunos mais interessados, os professores requerem melhores salários, classes menos numerosas e o fim da progressão continuada.

Foram passadas, por fim, orientações a respeito do exercício 3, que consistiu em uma interação do PMEC com as instituições do bairro e da cidade que compõem a Rede de Proteção à criança e ao adolescente. Para iniciar o contato dos professores, o encontro contou com a presença de representante de uma dessas instituições, o CREAS - Centro de Referência Especializado em Assistência Social, para prestar informações iniciais sobre os atendimentos no município de Rio Claro.

Seguindo o curso, os professores mediadores desenvolveram um trabalho de campo na escola e na comunidade. A atividade constituiu-se de uma pesquisa sobre as instituições de atendimento à criança e ao adolescente existentes no bairro e no município. Os PMECs utilizaram grande parte da carga horária de trabalho para o contato com estas instituições e, nos três municípios onde o programa se desenvolve (Rio Claro, Limeira e Cosmópolis) foram as seguintes as instituições contatadas:

---

<sup>38</sup> A dinâmica sugerida no curso consistiu em uma discussão a partir do tema “a escola que temos e a escola que queremos”, cuja finalidade foi a de possibilitar a toda a comunidade escolar (através de seus segmentos: professores, funcionários, alunos e pais) o compartilhamento de pontos de vista e expectativas em relação à escola (Módulo 1, Conteúdo do Curso).

Ministério Público, Programa de Saúde da Família/ Postos de Saúde, Conselho Tutelar, Polícias Militar e Civil do Estado, Centros Comunitários, Secretaria da Saúde, Instituições beneficentes, Escolas Municipais, CREAS, CRAS, CONSEG e CEPROSOM<sup>39</sup>

A partir do contato com estas instituições, alguns PMECs de Limeira passaram a participar de reuniões mensais no CEPROSOM e os do município de Rio Claro, de reuniões com a Rede de Proteção, que envolve diversas instituições de atendimento. O objetivo destas reuniões é a criação de parcerias entre as diferentes organizações de atendimento à criança e ao adolescente.

No trabalho de aproximação da rede de garantia de direitos à criança e ao adolescente, professores inexperientes tiveram dificuldades no contato com os profissionais (atividade 3) e precisaram da intervenção direta do gestor regional. A organização em grupos de professores para as reuniões com os representantes das instituições da Rede de Proteção foi um caminho encontrado para o desenvolvimento da atividade com resultados positivos.

Esse foi um fator importante - a inexperiência dos docentes, pois, uma vez que a atribuição das funções de mediador aconteceu, no primeiro ano de implementação do programa, após o processo inicial de atribuição de aulas regulares, que se inicia com professores de melhor classificação, a função de PMEC acabou ficando com docentes iniciantes, que tinham menor tempo de trabalho na rede e estavam em classificação inferior aos demais. No segundo ano do programa, porém, isso foi alterado pelo fato de a atribuição ser orientada apenas para professores Categoria “F” (com, no mínimo, quatro anos de experiência na rede) e não mais para iniciantes.

O terceiro e último Módulo do curso apresentou a proposta de criação de um projeto transversal, a partir do diagnóstico e mapeamento realizados na escola e na comunidade. O conteúdo deste Módulo se pautou no estudo dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a orientação aos PMECs foi a de definir com a equipe gestora e comunidade escolar o problema prioritário em função do qual o projeto

---

<sup>39</sup> CREAS – Centro de Referência Especializada em Assistência Social /CRAS- Centro de Referência em Assistência Social/CONSEG – Conselho Comunitário de Segurança/CEPROSOM – Centro de Promoção Social Municipal.

seria desenvolvido. Foram os seguintes os primeiros projetos elaborados e desenvolvidos pelas escolas, sob a liderança do Professor Mediador: Projeto Bullying; Projeto Drogas e Sexualidade; Projeto Enfrentamento no Âmbito Escolar; Projeto A escola que temos e a Escola que queremos; Projeto Valores Morais e Fortalecimento das Regras de Convivência; Projeto Violência Escolar; Projeto Eternos Aprendizes; Projeto Aluno Legal; Projeto 5 Ss; Projeto Vivendo e Aprendendo.

Embora os PMECs tenham elaborado esses projetos, alguns não conseguiram desenvolvê-los ou os desenvolveram parcialmente devido a fatores como falta de engajamento da equipe escolar, resistência de professores ou inexperiência do próprio PMEC. Esse é um dado importante se considerarmos que umas das atribuições essenciais do Professor Mediador é o desenvolvimento de projetos transversais na escola.

Em dezembro de 2011 foi realizada uma “Mostra de Boas Práticas de Mediação”, na Diretoria de Ensino de Limeira, onde os Professores Mediadores puderam apresentar a ação mais relevante desenvolvida em cada escola, durante o segundo ano de implementação do Programa, acompanhados dos respectivos diretores. Alguns dos projetos foram: Projeto “Fala Mansa” – cuja finalidade foi desenvolver ações de cortesia na escola; Projeto “Coisas de Pele” – debatendo questões raciais e de preconceito; Projeto “Nova era” – orientação para a convivência de alunos recém-chegados à escola (5ª série/6º ano); “Conselho participativo”, onde alunos participaram do Conselho de classe/série, debatendo questões de sala de aula, entre outros.

A SEE promoveu, no final do ano de 2010, um último encontro com os Gestores Regionais onde foi tratado assunto relativo à avaliação do Programa, em seu primeiro ano de implementação, que seria realizada posteriormente por meio de questionários e encontros presenciais. Os tópicos indicados pela SPEC para análise foram os seguintes: a) *avaliação do sistema*: revisão do processo de seleção do PMEC, regulamentação das atribuições da função, procedimentos de recondução e cessação do professor, adequação de carga horária, delimitação de espaço físico para trabalho do PMEC, identificação de habilidades e competências necessárias à função, formação/capacitação, diagnóstico de vulnerabilidade escolar, integração escola-rede de garantia de direitos, projetos transversais e tutoria; b) *avaliação da gestão regional*:

acompanhamento do ROE pelos gestores regionais; articulação regional com a rede de garantia de direitos e proteção social, suporte multidisciplinar às escolas – preventivo e saneador; c) *avaliação da supervisão geral*: ferramentas de comunicação – fórum e wiki, acompanhamento do ROE, articulação com as redes de proteção, suporte multidisciplinar (apenas saneador) e articulação com os programas Escola da Família, Prevenção também se ensina e Comunidade presente.

Uma nova informação, ainda, foi divulgada para os Gestores Regionais no encontro, qual seja, a possibilidade de formação de equipes multidisciplinares para atuar nas Diretorias de Ensino como apoio às escolas nas questões de proteção. A FUNDAP<sup>40</sup> foi encarregada de estudar formas de contratação de profissionais como psicólogos, assistentes sociais, advogados, entre outros, para comporem equipes nas DEs. O estudo se deu pela alocação de vinte profissionais distribuídos em dez Diretorias de Ensino – cinco da COGESP (Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo) e cinco da CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior), que conduziram uma pesquisa aplicada durante uma média de três meses e prepararam um documento de orientação para constituição das equipes multidisciplinares, com base nas necessidades constatadas a partir da pesquisa.

Essa pesquisa, de fato, aconteceu conduzida pela FUNDAP com o objetivo de construir um sistema de apoio às escolas na área de proteção escolar. Profissionais foram selecionados e contratados para a condução da pesquisa, que foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira os profissionais realizaram uma revisão da literatura; coletaram as percepções da rede por meio de grupos focais com supervisores, diretores e professores de escolas; colheram as percepções da comunidade através de pesquisa telefônica com pais, e analisaram os registros das escolas no Sistema de Registro de Ocorrências Escolares – ROE.

Na segunda etapa foram alocados dois credenciados em cada uma das dez Diretorias de Ensino envolvidas na pesquisa e cada credenciado foi responsabilizado

---

<sup>40</sup> A FUNDAP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo é um órgão do Governo do Estado de São Paulo que desenvolve projetos de consultoria organizacional, formação de recursos humanos, e novas tecnologias de gestão administrativa e pesquisa aplicada. Foi criada pela Lei nº 435, de 24/9/74, e seus estatutos aprovados em 1976. Possui um Conselho de Curadores, constituído por representantes de entidades acadêmicas paulistas e nacionais – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e Fundação Getúlio Vargas.

por acompanhar cerca de 10 escolas, em um total de 200 escolas acompanhadas, com a finalidade de elaborar um marco lógico com a definição de indicadores de processo e de resultados.

O resultado da pesquisa demonstrou, segundo a FUNDAP, que o profissional necessário para apoio às escolas e ao Professor Mediador, relativo à proteção escolar, deve ser pessoa do próprio quadro da SEE e não de profissionais de outras secretarias como assistentes sociais, psicólogos, advogados ou médicos. Ou seja, a ideia de uma equipe multidisciplinar para apoiar as escolas, como foi pensada inicialmente, foi substituída pela sugestão de contratação de um Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) especificamente para o trabalho com Proteção Escolar. Segundo a FUNDAP esses profissionais seriam mais adequados pelas seguintes características: facilidade de incorporação da proteção escolar no cotidiano da rede, com a perspectiva de realização de oficinas pedagógicas com os PMECs e diretores, de modo a orientá-los e assisti-los; sua entrada e aceitação nas unidades de ensino estão garantidas pela função; tem conhecimentos pedagógicos e técnicos necessários para a gestão da proteção escolar nas DEs e a supervisão dos PMECs; há flexibilidade para a realização do processo de seleção de candidatos à função, permitindo autonomia e controle por parte das DEs; mantém-se o comprometimento de todos os supervisores com a questão da proteção escolar, sem desresponsabilizá-los.

A ampliação do módulo de Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) em cada Diretoria de Ensino, para a contratação de um PCOP específico para a proteção escolar, conforme sugeriu a FUNDAP a partir dos resultados da pesquisa, ainda não foi autorizada pela SEE para o ano de 2012.

Em novembro de 2010 ocorreu uma videoconferência para os Gestores Regionais e os PMECs com orientações sobre a avaliação da implementação do programa e apresentação do projeto “Coordenadores de Pais”, da Fundação Fernand Braudel. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o Instituto Fernand Braudel<sup>41</sup> e a Fundação Itaú Social estabeleceram uma parceria para a realização de

---

<sup>41</sup> O Instituto Braudel é uma iniciativa de um grupo de economistas, empresários, lideranças públicas e jornalistas, que busca formas de superar os problemas institucionais que inibem o desenvolvimento

um projeto piloto a ser conduzido por três anos (2009-2011), em 10 escolas da Diretoria Regional Leste 3, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com foco em: Supervisão e apoio/coaching ao professor na sala de aula e ao professor coordenador e participação de pais de alunos. Esse projeto surgiu a partir de estudos realizados pelos profissionais do Instituto sobre as reformas de ensino em escolas urbanas de situações críticas, nas cidades de Nova York, Chicago, Washington e Baltimore, nos Estados Unidos.

Durante a videoconferência, membros do Instituto e pais que atuam como Coordenadores de Pais apresentaram, para os professores mediadores, o trabalho desenvolvido nas escolas, que muito se assemelha ao trabalho do PMEC.

Com relação à contribuição do Instituto Fernand Braudel e da reforma de Nova York quero tecer duas apreciações, me detendo por um tempo nestas questões por considerá-las de relevante importância na constituição da função do Professor Mediador, em nosso Estado.

A primeira refere-se ao fato de que a Secretaria de Estado da Educação, contando com seus próprios profissionais e com o apoio de universidades do estado de São Paulo, de reconhecido valor, pode desenvolver, com propriedade projetos de Educação. Penso não haver necessidade de intervenção de institutos, cujos princípios de desenvolvimento baseiam-se na equação educação/produzividade econômica e que trazem para o Brasil parte de experiências desenvolvidas em outros países, cujo matiz não é aquele que, nós educadores, pretendemos para a Educação brasileira. Digo parte de experiências, porque foi isso que aconteceu com a tentativa de implantação de fragmentos da reforma de Nova York, em nosso Estado.

Ainda, o projeto “Coordenadores de Pais”, implantado em algumas Diretorias de Ensino pelo Instituto Fernand Braudel tem características e objetivos semelhantes ao projeto do Professor Mediador Escolar e Comunitário (exceto pelo fato de ser, desenvolvido por trabalhadores voluntários - será este o interesse da gestão pública?).

---

humano na América Latina. Foi organizado no ano de 1987, em São Paulo. Ver mais em <http://pt.braudel.org.br/o-instituto/>.

Por que então a dispersão em ações diversificadas pela SEE, quando se poderiam concentrar esforços (e verbas) para a execução consistente de um único projeto?

Quanto à reforma de Nova York, quero fazer a segunda apreciação.

Essa reforma foi divulgada no Brasil, há alguns anos, em uma série especial publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, pelo Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, em parceria com a Fundação Itaú Social. Curiosamente, o documento que compila as ações da reforma foi entregue aos Professores Mediadores, no curso de formação da primeira turma, como parte da bibliografia de apoio ao desenvolvimento da função. Digo “curiosamente”, porque há uma contradição entre os princípios do programa de mediação em nosso Estado e a metodologia adotada pelo governo de Nova York, para ações de prevenção de violência nas escolas.

A reforma de Nova York apresenta várias ações consideradas promotoras de mudanças significativas nas escolas e sistemas, de acordo com o documento “A Reforma Educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil”, publicado no ano de 2009.

O estado de São Paulo tomou algumas dessas ações e implantou no nosso sistema, como por exemplo, os cursos de capacitação para gestores escolares e algumas iniciativas de descentralização pedagógica e financeira (que se constituíram mais em desconcentração do que em descentralização<sup>42</sup>, de fato). Porém, outros elementos importantes, como a redução do tamanho de escolas grandes (com média de dois mil alunos) para escolas com apenas quatrocentos alunos, não ocorreu aqui. Também a autonomia do diretor de escola para contratação de pessoal, escolha do currículo, carga horária e assessoria técnica, bem como aplicação orçamentária, não foi implantada em nosso estado, embora tenha feito parte da reforma em Nova York. Fez parte também das ações que aconteceram naquele país a instituição de oito horas de trabalho para alunos e dedicação integral de professores e gestores. No estado de São Paulo, das poucas escolas que foram selecionadas para trabalhar em regime de tempo

---

<sup>42</sup> A descentralização administrativa corresponde a um poder repartido (concessão de autonomia), ou seja, quando o Estado atua indiretamente e as atividades são exercidas por pessoas distintas dele. Na descentralização não há relação de hierarquia, mas o Estado manterá o controle e fiscalização sobre o serviço descentralizado. Já a desconcentração refere-se à distribuição de serviços ou à execução de tarefas, permanecendo as decisões com o poder central. Na desconcentração competências são distribuídas, no âmbito da própria estrutura, com a finalidade de tornar mais ágil e eficiente a prestação dos serviços.

integral há alguns anos, permanecem apenas algumas, pois as demais voltaram a funcionar em período parcial, por reivindicação das próprias escolas, sob o argumento de falta de condições de funcionamento. O sistema estadual iniciou a implantação, para o ano de 2013, o regime de período integral para alunos do Ensino Médio e dedicação exclusiva para professores, porém, apenas para quinze escolas das cerca de 5300 que compõem a rede estadual paulista – são os famosos projetos-piloto da SEE que, via de regra, sucumbem antes de se estenderem para toda a rede.

Ainda um dado interessante é que a rede de ensino da cidade de Nova York conta com um número de 1,1 milhões de alunos, sendo a maior rede de ensino dos Estados Unidos, o que representa apenas um quinto da rede estadual paulista, que atende aproximadamente cinco milhões de alunos.

Quanto às ações de prevenção de violência, foco do nosso trabalho, o documento da reforma de Nova York, entregue aos Professores Mediadores, dedica um capítulo exclusivo ao tema.

A segurança escolar no sistema de ensino de Nova York fundamentou-se, entre outras coisas, na instalação de detectores de metal nas escolas, na implantação de supervisão policial no ambiente escolar, na parceria entre educadores e polícia, na criação dos centros de suspensão - escolas alternativas para alunos que foram suspensos de suas escolas devido a comportamentos violentos e as chamadas “Escolas para uma Segunda Chance” (GALL, 2009). A Secretaria de Educação de Nova York publica, ainda, anualmente o Código de Disciplina revisado, que apresenta um rol de punições “que podem se tornar mais severas na medida em que um aluno persiste em um comportamento, por mais que este não esteja num dos níveis mais graves de infração. [...] Cada nível de infração tem um *continuum* de punições possíveis” (GALL, 2009, p. 86).

Percebe-se o contraditório entre essas ações descritas no programa de Nova York e os princípios que norteiam o trabalho do Professor Mediador, que de acordo com a resolução SE nº 19/2010, são os mesmos princípios da Justiça Restaurativa, envolvendo, entre outros, a prática do diálogo, do respeito, da responsabilidade e da participação de todos os envolvidos na resolução de conflitos.

O documento faz referência a apenas duas ações que se aproximam, sob alguns aspectos, dos projetos de prevenção do estado de São Paulo, como a possibilidade de existência de mediadores alunos especialmente treinados para atuar nas situações de conflito e a opção docente de escrever um contrato individual de comportamento firmado com o aluno, que pode se assemelhar aos acordos dos Círculos Restaurativos do projeto *Justiça e Educação: parceria para a cidadania*.

Interessante notar, ainda, na reforma, que as orientações e procedimentos que as equipes (formadas por educadores e capitães de polícia) repassavam para as escolas, a partir de diagnóstico traçado no acompanhamento do cotidiano escolar, são eminentemente pedagógicas e dizem respeito à organização dos espaços e tempos da rotina na escola. As equipes “descobriram”, por exemplo, que as escolas mais violentas tinham uma incidência maior de portas e janelas quebradas, iluminação deficiente, banheiros e bebedouros sujos e sem funcionamento adequado, alunos que não entravam nas salas de aula e permaneciam muito tempo nos corredores, entre outras (GALL, 2009).

Será que são necessários capitães de polícia para se perceber que a desorganização da escola e da sala de aula gera conflitos e vulnerabilidade às situações de violência? Não será este o papel das equipes gestora e docente das escolas? Penso que o funcionamento da escola a partir de uma adequada gestão de recursos, de pessoal e pedagógica dispensaria ou, pelo menos, diminuiria a necessidade de programas de redução de violência no ambiente escolar.

A reforma de Nova York foi alvo de crítica justamente pela atuação dos agentes de segurança, do departamento de polícia, na escola. De acordo com o documento da reforma, o problema é a falta de instrução dos policiais, o pouco treinamento que recebem e o desejo de manutenção da ordem pela força. (GALL, 2009).

Em nosso país, muitas pesquisas têm demonstrado a inadequação da polícia nas escolas, como já mencionei neste trabalho, e é, no mínimo, interessante pensar que alguns países ainda concebiam como acertado esse caminho.

No documento da reforma de Nova York há, ainda, considerações da reforma para o Brasil. Sugere-se a “profissionalização da segurança”, com a criação de equipes

formadas por educadores e oficiais de polícia, que constituam um núcleo de segurança escolar na Secretaria de Estado de Educação.

Outras sugestões são: a adequação dos espaços físicos das escolas; oferta de aulas no contra turno como alternativa à suspensão; a retirada do aluno da sala de aula, as suspensões de um a dez dias e as transferências compulsórias (foram modelos para os Manuais do Sistema de Proteção Escolar?); criação de um sistema de registros de ocorrências para formar indicadores estatísticos no âmbito da SEE (será o ROE?); criação de equipe multidisciplinar (psicólogos/psiquiatras/assistentes sociais) para a identificação de alunos com problemas mais sérios (semelhança com a proposta da SEE que conduziu a pesquisa da FUNDAP?); contrato de disciplina assinado por pais e alunos; entre outros.

Cabe aqui uma importante pergunta: como resgatar as relações éticas e morais nas escolas da rede estadual paulista, quando um modelo de reforma no ambiente escolar, como a de Nova York, altamente punitivo já a partir do nome – *Impact* - é apresentado aos professores e adotado pela SEE como modelo?

Nenhuma dessas ações desenvolvidas em Nova York parece considerar as relações humanas e a condição do adolescente como pessoa em desenvolvimento. Não aparecem, no documento, propostas alternativas de resolução de conflitos, construção de um ambiente escolar acolhedor ou o desenvolvimento de uma comunicação relacional. O teor é disciplinar, punitivo e opressor. Política de tolerância zero, como bem caracteriza a fala do prefeito de Nova York, apresentada no documento:

Ao anunciar as medidas [transferências compulsórias, criação dos centros de suspensão, entre outros], o prefeito disse não ter qualquer empatia pelos alunos punidos com suspensão. “Sentir pena deles?”, disse num tom desafiador. “E quem sente pena dos alunos que eles perturbam e atacam?” (GALL, 2009, p. 84).

Na Diretoria de Ensino da Região de Limeira, este documento não foi estudado pelos professores mediadores, nos encontros mensais de formação. Cada um recebeu seu exemplar (no primeiro ano do programa) e tiveram a liberdade de fazer a leitura individualmente. Os gestores regionais optaram em adotar outro livro da bibliografia

disponibilizada pela SEE, qual seja, “*Conflitos na escola: modos de transformar – dicas para refletir e exemplos de como lidar*”.

O enfoque desse material é substancialmente diferente do documento sobre a reforma do ensino de Nova York. Os textos são organizados em cinco capítulos, divididos cada um, em cinco partes, com a seguinte apresentação: 1) “*História da Vida real*” – exemplos de escolas e ações que acontecem em locais permeados por violência cotidiana como as favelas e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra); 2) “*Contribuições da teoria*” – busca esclarecer conceitualmente, com base em dados de pesquisas e análises, temas relativos à violência na escola como: fatores internos e externos que causam violência, conflitos e falta de diálogo, participação, comunicação e restauração de equilíbrio no ambiente escolar, estabelecimento de parcerias, entre outros; 3) “*Caixa de ferramentas*” – repertório de estratégias e ações práticas para o trabalho na escola com docentes, alunos e pais; 4) “*Baú de brinquedos*” – sugestões de filmes, músicas, livros, sites etc., afetos ao tema da violência e 5) “*Refletir para agir*” - perguntas para reflexão sobre as experiências práticas do leitor à luz dos conteúdos aprendidos.

Os textos deste livro, de fato, contribuem para a discussão sobre a temática da violência no ambiente escolar, causando reflexões interessantes na escola, conforme os relatórios apresentados pelos Professores Mediadores.

No entanto, o conteúdo trata da criação de ferramentas pedagógicas que, a priori, deveria ser incumbência dos próprios cursos de pedagogia, não havendo necessidade de organizações não governamentais fazerem esse papel de formação continuada de professores. O livro é editado pelo CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular, organização não governamental da qual já falei no capítulo 2.

Os cursos de licenciatura deveriam empenhar-se em oferecer aos seus alunos mais do que conteúdos disciplinares, discutindo metodologias, técnicas pedagógicas e promovendo o conhecimento do público com o qual os docentes irão trabalhar na educação básica – crianças e adolescentes em fase peculiar de desenvolvimento. No entanto, o que tenho visto são professores que saem das universidades com uma formação deficiente, encontram um ambiente escolar muito diferente do esperado e

depositam nos cursos de formação continuada a esperança de encontrar saídas para uma prática cotidiana que virou batalha.

A esse respeito, Helena Costa Lopes de Freitas (2003, p. 1098) afirma que há, hoje, um movimento contraditório de profissionalização do magistério, que coloca ênfase na formação continuada em detrimento da formação inicial. Para a autora, a partir da aprovação da LDB, esse movimento tem se revelado, entre outras proposições, pela

Recuperação da concepção de 'formação em serviço', que teve grande vigor na década de 1960, e de 'aproveitamento de estudos', como fundamentos da formação profissional da educação, trazendo para o âmbito da legislação a ênfase na experiência e nas práticas como elemento definidor da qualidade da formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria e prática (FREITAS, 2003, p. 1098).

É neste contexto que aparecem as instituições “parceiras”, financiadas, na maioria das vezes, pelo próprio Estado, para “formar” os professores em serviço, para ensinar aquilo que eles já deveriam ter aprendido na formação inicial. Sabemos que a experiência do cotidiano escolar desenvolve no professor sua própria profissionalidade, como acontece em todas as profissões. O que quero dizer aqui é da deficiência de formação que tem ocasionado muitos conflitos e, conseqüentemente, episódios de violência nas escolas, produzidos pelos próprios professores.

Ainda a respeito da formação continuada de PMEC, fez parte, também dela, a participação dos professores no I Fórum Regional de Medidas Sócio Educativas: LA/PSC (Liberdade Assistida e Prestação de Serviço Comunitário). Este evento foi realizado no município de Rio Claro, com a participação de quinze municípios, nos dias 20 e 21 de outubro de 2010, organizado pela DRADS (Diretoria Regional de Assistência e Desenvolvimento Social de Piracicaba), pela Secretaria Municipal de Ação Social de Rio Claro, pela Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social de São Pedro, pela Secretaria Municipal de Promoção Social de Araras e pela Secretaria Municipal de Promoção Social de Santa Gertrudes. Contou com a presença do desembargador do Tribunal de Justiça e Coordenador da Infância e Juventude do Estado de São Paulo, do promotor da Vara da Infância e juventude de Rio Claro e de professores, advogados,

assistentes sociais, psicólogos, técnicos e orientadores de medidas socioeducativas, estudantes e pessoas da comunidade em geral. Os PMECs e o Gestor Regional participaram do evento, inclusive com a apresentação do Sistema de Proteção Escolar para as instituições da Rede de Proteção presentes. A participação no Fórum aproximou a equipe de Professores Mediadores das demais instituições.

No mês de junho de 2011 iniciou-se a segunda edição do Curso de Formação para os novos Professores Mediadores. Deste, participaram vinte e um professores, de um total de vinte e cinco, oferecido pelo módulo da Diretoria de Limeira. Dois professores iniciaram o curso antes de contratados para a função em virtude de aguardarem a redução de suas cargas horárias, decorrentes de encerramento de licença ou afastamento das aulas, as quais estavam substituindo.

No período final do curso, um professor se aposentou e uma professora entrou em licença-gestante, ficando a Diretoria de Ensino de Limeira com dezenove Professores Mediadores no final do ano de 2011.

Os encontros regionais mensais de formação aconteceram durante todo o ano, conduzidos pelos Gestores Regionais e, no segundo semestre de 2011, os PMECs tiveram ainda, como formação, um ciclo de videoconferências, dirigidas pela coordenação central da SEE e por Adolfo Braga Neto, do Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil – IMAB<sup>43</sup>, que ministra as palestras. Os temas das videoconferências foram “Mediação como ferramenta na resolução de conflitos na escola e comunidade” e “Conteúdos específicos da mediação de conflitos adaptados ao cotidiano das escolas estaduais”.

Nessas videoconferências tratou-se da conceitualização do conflito, da mediação como filosofia (inclusive com a possibilidade de inclusão no currículo) e de algumas técnicas para resolução de conflitos.

Essas videoconferências de formação, embora tenham sido ministradas por profissionais que atuam em diferentes segmentos da sociedade e não, necessariamente no meio escolar, apresentam conteúdos que parecem ampliar o papel

---

<sup>43</sup> O Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil - IMAB é uma sociedade civil sem fins lucrativos, fundado em Curitiba em 03 de agosto de 1994. Trabalha na divulgação e prática da Mediação no Brasil, tendo filiais em diversos Estados, assim como nos países que compõem o MERCOSUL.

do professor mediador na escola, para além de habilidades puramente técnicas de mediação. Ou seja, o vê como um profissional com capacidade específica para trabalhar no ambiente escolar: a capacidade pedagógica.

Posso dizer, portanto e mais uma vez, que os temas trabalhados nessas videoconferências, assim como aqueles do livro de referência para a formação do PMEC, apresentam conteúdos de formação que deveriam compor a formação inicial do professor desenvolvida por universidades, em cursos de licenciatura.

A introdução do tema mediação no currículo, apontada nas videoconferências, vem sendo já defendida por alguns autores, entre eles Álvaro Chrispino (2007, p. 23), que a entende como “uma oportunidade para verbalizar a questão e tornar claro o que se espera dele – o jovem – no conjunto de comportamentos sociais”.

Diferentemente da formação para participação no projeto *Justiça e Educação: parceria para a cidadania*, que exige a formação em curso específico, com carga horária de oitenta horas, oferecido por profissionais da área jurídica, os conteúdos de formação do professor mediador reafirmam sua posição de professor e os princípios éticos que embasam esse profissional. Esse enfoque formativo parece tentar resgatar a capacidade dos próprios atores escolares de lidar com as variáveis que caracterizam as relações escolares e administrar os conflitos no ambiente escolar, escapando do fenômeno da judicialização das relações<sup>44</sup> que vem acontecendo naquele espaço.

Os mecanismos utilizados pela Justiça têm entrado com força nas escolas que, diante de um número de ocorrências cada vez maior em seu interior e entorno, os assimila como possibilidade de resolução dos conflitos e manifestações de violência. À medida que as punições já consagradas vão enfraquecendo e perdendo seu poder de controle, novas técnicas, cada vez mais severas, vão ocupando seu lugar. Assim, no limite, quando extrapoladas todas as alternativas previstas no código disciplinar, apela-se para a polícia e para o encaminhamento dos envolvidos à Justiça.

Os manuais do Sistema de Proteção Escolar demonstram claramente o processo de judicialização das relações escolares, através de mecanismos disciplinares

---

<sup>44</sup> A judicialização das relações escolares caracteriza-se pela ação da Justiça no universo da escola, resultando em condenações das mais variadas, excluindo os educadores do protagonismo das decisões e o tratamento pedagógico que os conflitos escolares merecem (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008)

que homogeneízam as pessoas para tentar manter a ordem ou pelo envolvimento da polícia na resolução de conflitos que merecem tratamento pedagógico.

No entanto, o programa propõe a ação da Justiça na escola, apresentando um outro enfoque, o da Justiça Restaurativa, que aparece nos demais materiais de formação do PMEC e na legislação que o institui.

#### **4.4 A alternativa da Justiça Restaurativa para a atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário**

O inciso I do artigo 7º da Resolução SE nº 19/2010, alterado pelo artigo 1º da Resolução SE nº 1/2011 dispõe sobre as atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário, que deverá *adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa*.

De acordo com o disposto na lei, o Professor Mediador Escolar e Comunitário deve desenvolver suas ações com base nos princípios de Justiça Restaurativa, que propõe modos de fazer justiça, diferentes dos que conhecemos na sociedade ocidental atual.

Fundamentada em experiências ancestrais de resolução de conflitos, a Justiça Restaurativa apresenta-se como um novo paradigma, alternativo ao paradigma da Justiça Retributiva e pressupõe não só a adoção de práticas e técnicas de mediação de conflitos, mas uma maneira modificada de se olhar o crime e a justiça.

O modo de operar da Justiça Retributiva (modelo do nosso sistema penal) é focado na culpa, gerando a equação *crime – culpa – castigo*, para a solução dos problemas de conflitos sociais. A solução de um crime focada na culpa remete ao passado – quem fez? – e guia todo o processo jurídico que persegue o estabelecimento de culpa legal e a consignação de penas correspondentes, tendo um advogado de defesa, um promotor de justiça (que representa o Estado) e um juiz, atuando em um processo impessoal e adversarial.

Posso dizer que a estrutura regimentar ou o código disciplinar das escolas assemelha-se ao código penal que conhecemos, uma vez que utiliza a equação

*indisciplina – culpa – punição*, com aplicação de penas como suspensões e transferência compulsória, seguindo o modelo do sistema jurídico tradicional.

A escola, regra geral, adota essa visão de justiça onde a punição é o centro. É justo que aquele que perturba a ordem seja punido proporcionalmente ao dano causado. É o que se preconiza em Nova York, com a criação dos Centros de Suspensão para alunos que infringem as regras (estariam criando cárceres pedagógicos?).

Nas escolas de nova York, os alunos que apresentam comportamento violento, são encaminhados aos Centros de Suspensão, onde permanecem por períodos que podem se estender a até seis meses (de acordo com a gravidade do caso) ou são enviados às “Escolas para uma Segunda Chance”, que freqüentam pelo período de um ano (GALL, 2009). Retirados da comunidade. Excluídos.

Sabemos que o aparecimento das prisões, no século XVIII, ainda que tomado como reforma por ser uma alternativa às penas brutais e desmedidas que se aplicavam na época, logo se tornou sujeito a críticas, pela violência e crueldades que as próprias prisões começaram a produzir. Para Howard Zehr (2008, p. 114) “[...] a parte atraente da privação de liberdade é que ela permitia graduar o tempo da pena segundo a gravidade da ofensa. As prisões constituíam uma forma de dosar a punição em unidades de tempo, oferecendo uma aparência de racionalidade e mesmo de ciência à aplicação da dor”.

Essa aparência de racionalidade ou ciência tem movido as ações de Governo, no atendimento às demandas de segurança, judicializando as relações escolares, com a adoção de modelos de justiça penal no interior das escolas, promovendo punições em escalas, “graduando o tempo da pena segundo a gravidade da ofensa”, como afirma Zehr.

As escolas da rede pública estadual paulista, embora não contenham (ainda?) espaços diferenciados para envio de alunos indisciplinados e/ou violentos, adota uma gradação de punições em seu sistema disciplinar que aprisiona às avessas, impedindo que o aluno frequente o ambiente escolar, quando submetido às inúmeras suspensões que culminam, comumente, em transferências compulsórias. Alunos autores de ato

infracional, que passam pela Fundação Casa <sup>45</sup>, costumam enfrentar, ao retornarem à escola, ainda maior rigor com relação ao código disciplinar.

O próprio livro de ocorrências (presente em quase a totalidade das escolas públicas estaduais) tem um teor policialesco ao marcar a “passagem” ou o envolvimento do aluno em atos de indisciplina. Pelos registros no livro contabiliza-se o número de “infrações” para a aplicação das punições. Assim, três advertências, normalmente, se convertem em uma suspensão de poucos dias; várias suspensões em suspensões maiores e sucessivamente, até culminar em transferência compulsória.

Parece um mecanismo em que a escala de punições movimenta a ação mais do que os próprios atos. Parece que a busca de solução para os casos de indisciplina na escola está focada na aplicação de penas cada vez mais severas, de modo a se “livrar do problema” progredindo para a aplicação da pena máxima de transferência compulsória.

Nas prisões, as formas de punição que visavam inicialmente o corpo foram aos poucos substituídas por aquelas que feriam a alma, ainda que por meio do controle do primeiro. As prisões visavam corrigir comportamentos e padrões mentais, reformulando personalidades, com o objetivo de devolver ao Estado indivíduos que ele perdeu. A privação de liberdade passou a ser uma pena aplicada de acordo com a lei e as prisões tornaram-se espaços desejados de transformação “moral”, onde o indivíduo passaria da delinquência e ociosidade à utilidade e docilidade necessárias à vida social orientada pela norma (FOUCAULT, 1999).

Será, também, este o objetivo dos agentes escolares, responsáveis pela formação de milhares de crianças e adolescentes? Transformar alunos em pessoas dóceis que se formam, se conformam e se deformam?

Lembra-me o dito por Dostoiévski, em seu livro *Crime e Castigo*, que alguns “são partidários de completa falta de personalidade [e que para estes] o progresso supremo

---

<sup>45</sup> A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania presta assistência a jovens de 12 a 21 anos incompletos em todo o Estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação) e semiliberdade. As medidas — determinadas pelo Poder Judiciário — são aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade dos adolescentes.

consiste em a pessoa parecer o menos possível consigo mesma” (DOSTOIÉVSKI, 2002, P. 206).

A obediência, princípio básico das prisões, leva a possivelmente três tipos de reação, de acordo com Howard Zehr (2008): a submissão, a rebelião ou a manipulação. Os padrões aprendidos, com a experiência de aprisionamento, são de dependência, de dominação sobre os outros, de falta de respeito, de uso de violência para obter validação pessoal e para resolver problemas. O indivíduo provavelmente saíra da prisão pior do que entrou, produto de uma instituição que fabrica criminosos, seguindo a ideia de Foucault.

Pensando nestes comportamentos destacados pelo autor, como manipulações, domínio do espaço pela força, agressão e destruição do patrimônio, percebo que estão presentes, guardadas as proporções, também no ambiente escolar. E pergunto: será que as escolas, assim como as prisões, estão elas próprias, forjando estes comportamentos? Que tipo de pessoas elas estão formando? Entrando na lógica judicial é muito provável que se tome alunos indisciplinados e desordeiros como marginais em potencial e que o modelo de julgamento e exclusão seja o único caminho de solução possível...

Ainda, no contexto da Justiça, os conceitos jurídicos de culpa são individualistas, baseados na ideia do sujeito como agente livre, que age segundo a sua própria vontade, ignorando o contexto social, econômico, político e psicológico do comportamento. É uma visão atomizada do indivíduo, abalizada pelo livre-arbítrio, que concebe o conceito de criminalidade ou violência como fenômenos individuais (ZEHR, 2008; XAVIER, 2001; ADORNO; PASINATO, 2007).

A ideia é de que aquele que não se enquadra, não o faz, exclusivamente, pela sua própria vontade e deve ser excluído do convívio social. Assim, a exclusão torna-se, nas palavras de Dubet (2003), além de “um fenômeno sistêmico ‘objetivo’ [...] uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura” (p. 41).

A Justiça Restaurativa, preconizada pela lei, com o objetivo de balizar as ações do Professor Mediador Escolar e Comunitário, coloca-se como uma alternativa ao

sistema retributivo, onde prevalece a culpa e a punição, fundamentando-se na ideia de responsabilização e reparação de danos.

Responsabilizar significa, no paradigma restaurativo, compreender as conseqüências causadas por um ato e assumir a responsabilidade pelos resultados dessas ações. A Justiça Restaurativa parte do pressuposto de que quando alguém prejudica outro tem a obrigação de corrigir o dano e este se torna o ponto central para se fazer justiça. A responsabilidade pelo ato se dará com a efetiva participação dos envolvidos na resolução do conflito, diferentemente do processo criminal, na lógica do sistema penal, onde vítima e ofensor são representados por terceiros.

Os princípios defendidos pela Justiça Restaurativa e que devem nortear as ações do PMEC são: *participação* – dos mais afetados pela transgressão ou ação antissocial; *respeito* – a partir do pressuposto de que todos têm igual valor, independente de suas ações, ou de sua raça, cultura, gênero, orientação sexual, idade, credo e status social; *honestidade* – possibilidade de se falar abertamente sobre a experiência de transgressão e expressar sentimentos; *humildade* – firmada na ideia da vulnerabilidade humana; *interconexão* – reconhecendo os laços comuns que unem vítima e ofensor; *responsabilidade* – reconhecimento do dano causado pelo infrator, expressão de remorso, e proposições de reparação e perdão; *empoderamento* – devolução do poder perdido pela vítima, dando-lhe um papel ativo para determinar quais são as suas necessidades e como estas devem ser atendidas e *esperança* – esperança de cura para as vítimas, de mudança para os infratores e de maior civilidade para a sociedade (MARSHALL et al, 2005).

Os princípios da Justiça Restaurativa parecem ser princípios éticos que deveriam ser inerentes à ação de todo professor e, portanto, também do Professor Mediador. Penso que o debate deva voltar-se menos para o discurso da Justiça do que para o campo das possibilidades das relações pedagógicas em resgatar um ambiente de convivência pacífica.

No entanto, a ideia da Justiça Restaurativa se estendeu para o campo da educação, após sua aplicação ter sido incentivada pela ONU – Organização das Nações Unidas, aos países membros, por meio da Resolução 1999/26, intitulada “*Desenvolvimento e Implementação de Medidas de Mediação e Justiça Restaurativa na*

*Justiça Criminal*”, da Resolução 2000/14, de 27 de julho de 2000, que institui princípios comuns na utilização de programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal, considerando os compromissos internacionais de respeito às vítimas e da Resolução 2002/12, que dispõe sobre os “*Princípios básicos para utilização de programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal*”.

Outros documentos de referência também embasam fortemente as práticas restaurativas como a Resolução 40/33 da Assembleia Geral da ONU ou Regras de Beijing – “*Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da Justiça na infância e na adolescência*”; a Resolução 44/25 – “*Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*”; e as Diretrizes de Riad - “*Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinqüência juvenil*”, publicadas respectivamente nos anos de 1985 e 1989 e 1988.

No Brasil, a promulgação da Lei n.º 9.099 de 1995, que regulamenta o artigo 98 da Constituição Federal<sup>46</sup>, contribuiu para as discussões sobre a utilização de práticas restaurativas no sistema judicial. O artigo 62 da Lei reforça o objetivo de se buscar, sempre que possível, a reparação dos danos sofridos pela vítima e a aplicação de penas não privativas de liberdade.

Ainda no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069 - criado no ano de 1990, regulamentando o art. 227 da Constituição Federal<sup>47</sup>, em consonância com as leis internacionais, especialmente as Regras de Beijing e de Riad, que recomendam a criação de leis nacionais de garantia de direitos, vislumbra, de acordo com alguns autores, princípios de justiça restaurativa.

---

<sup>46</sup> Constituição Federal de 1988, art. 98 - A União, no Distrito Federal e nos Territórios, e os Estados criarão: I. Juizados especiais, providos por juízes togados, ou togados e leigos, competentes para a conciliação, o julgamento e a execução de causas cíveis de menor complexidade e infrações penais de menor potencial ofensivo, mediante os procedimentos oral e sumaríssimo, permitidos, nas hipóteses previstas em lei, a transação e o julgamento de recursos por turmas de juízes de primeiro grau;

<sup>47</sup> O artigo 227 da Constituição Federal do Brasil diz na sua íntegra: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

Em 2004, o Ministério da Justiça, elaborou o projeto *Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema Judiciário Brasileiro*, e apoiou três projetos-piloto financiados pela Secretaria de Reforma do Judiciário e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em Brasília, Porto Alegre e São Paulo. O projeto do Distrito Federal foi implementado no Juizado Especial Criminal e, os outros dois nas Varas da Infância e da Juventude de Porto Alegre /RS e da Comarca de São Caetano do Sul/SP, em parceria com as Secretarias de Educação dos respectivos Estados (MELO, 2006; EDNIR, 2007).

O projeto desenvolvido no estado de São Paulo foi o *Justiça e Educação: parceria para a cidadania*<sup>48</sup>, que depois de experimentado em São Caetano do Sul foi expandido para as regiões de Heliópolis e Guarulhos. O projeto foi liderado pelo Juiz de Direito Eduardo Rezende de Melo, no primeiro município e, nos demais, pelos Juízes Egberto Penido e Daniel Isller, respectivamente.

Em Porto Alegre o projeto desenvolvido foi o *Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas*, também em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, além de outras 17 instituições parceiras. O projeto contou com o apoio do Juiz de Direito Leoberto Brancher e foi estruturando-se, por meio de um núcleo de estudos de Justiça Restaurativa na Escola Superior de Magistratura, atuando em quatro áreas: JR nos processos judiciais; JR no atendimento sócio-educativo; JR na educação e JR na comunidade (SCHULER, 2009).

Tanto o estado de São Paulo como o estado de Porto Alegre desenvolvem suas ações a partir da técnica da Comunicação Não-Violenta (CNV), representada pela CNVBrasil, organização não governamental, do projeto de Justiça Restaurativa do CNVC – International Center for NonViolent Communication.

A adoção da Justiça Restaurativa nas escolas da rede estadual paulista tornou-se uma meta da SEE e, por ocasião da implementação do *Programa Justiça e Educação: parceria para a cidadania*, foi instituída uma Comissão Permanente de Estudos cujo objetivo, além de propor medidas para a implementação do Programa, foi

---

<sup>48</sup> O projeto *Justiça e Educação: parceria para a cidadania* está descrito no capítulo 2 deste trabalho - *Políticas de prevenção e/ou minimização da violência nas escolas, adotadas pela SEE de São Paulo, na última década*.

ampliar a justiça restaurativa, tomando-a como “mecanismo eficaz de prevenção contra a violência e de combate aos conflitos, no âmbito das escolas” (SÃO PAULO, RESOLUÇÃO SE nº 58, 2008b).

Neste contexto é que surgiu o Sistema de Proteção Escolar e a criação da função de Professor Mediador Escolar e Comunitário que, fundamentada nos mesmos princípios do projeto anterior, *Justiça e Educação: uma parceria para a cidadania*, parece que vem para substituí-lo nas escolas da rede pública estadual paulista.

#### **4.5 Técnicas restaurativas ou mecanismos autocompositivos**

O Professor Mediador Escolar e Comunitário é orientado para a utilização de técnicas ou meios alternativos de intervenção para a superação do conflito entre duas ou mais pessoas.

Essas técnicas ou mecanismos autocompositivos diferem das práticas judiciais tradicionais, fundadas no direito positivo, onde a justiça é definida a partir de valores impostos por um juiz ou árbitro (heterocomposição). De acordo com Azevedo e Carvalho e Silva (2006), na autocomposição, ao contrário:

A justiça é alcançada a partir da anuência das próprias partes quanto ao procedimento adotado e conteúdo alcançado pelo discurso argumentativo. Assim, se na heterocomposição a justiça é definida por valores impostos, na autocomposição esta é alcançada em razão de valores consensuados (AZEVEDO; CARVALHO e SILVA, 2006).

A mediação e a conciliação são os mecanismos autocompositivos mais comuns utilizados na prática da Justiça Restaurativa. Alguns autores fazem distinção entre os termos e outros os utilizam como sinônimos. Ambos são, no entanto, institutos que objetivam um acordo na resolução de conflitos. A conciliação é mais antiga e está presente em nosso sistema judiciário, especialmente nas varas cíveis e trabalhistas. Já a mediação tem sido cogitada em atuar fora dos ordenamentos jurídicos, ainda que esteja sob os auspícios do Estado, em instituições diversas, entre elas as escolares.

No estado de São Paulo tanto o projeto *Justiça e Educação: uma parceria para a cidadania* quanto o *Sistema de Proteção Escolar* trabalham com a formação de mediadores para atuar no âmbito dos conflitos escolares, embora haja diferenciação

entre ambos, utilizando-se o primeiro de formação profissional sobre mediação e o segundo apenas cursos de formação em serviço.

Para Martins (2005) a mediação é uma técnica de solução de conflitos intermediária entre a negociação e a arbitragem, sendo a primeira a tratativa direta das partes em conflito e a última a outorga de poderes para decisão de um terceiro, o árbitro. Na mediação o foco é voltado para a neutralidade e imparcialidade do terceiro que conduzirá o processo.

De acordo com Nazareth (2006) a mediação é

Um método de condução de conflitos, aplicado por um terceiro neutro e especialmente treinado, cujo objetivo é restabelecer a comunicação produtiva e colaborativa entre as pessoas que se encontram em um impasse, ajudando-as a chegar a um acordo (NAZARETH, 2006, p. 130).

Na definição de Chrispino (2007) a mediação de conflito é

O procedimento no qual 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 (CHRISPINO, 2007, p. 23).

Segundo Nazareth (2006) para definir mediação, que é um conceito novo, o mais fácil é dizer o que ela não é. A autora afirma que: 1) a mediação não é uma disciplina, pois não possui um corpo teórico próprio e necessita do aporte de outras áreas de conhecimento para lhe dar estruturação, como o Direito, a Psicologia, a Teoria da Comunicação, entre outros; 2) a mediação não é uma alternativa a outras formas de promoção de justiça, mas uma outra possibilidade de solução de impasses criados pelos conflitos, podendo ser paralela ao processo judicial tradicional; 3) a mediação não é uma técnica, mas um conjunto de técnicas ou um *métodos* para se chegar a um fim; 4) mediação não é psicoterapia, pois não visa modificar estruturas intrapsíquicas ou relações interpessoais, embora uma mediação bem-sucedida possa ser terapêutica à medida que consiga modificar a leitura que cada um dos envolvidos tem sobre o conflito e os levar a buscar definições outras para si e para os relacionamentos. Na definição da autora

A mediação vem para substituir o tratamento do problema através do conflito pelo tratamento do problema através do acordo; ou, dito de outra maneira, vem para substituir a linguagem do déficit pela linguagem dos recursos. Numa mediação bem-sucedida o acordo é construído inteiramente pelas partes. O mediador é um catalisador de modificações; devolve às pessoas envolvidas a autoria de suas vidas. Transforma-as em agentes do próprio destino (NAZARETH, 2006, p. 133).

De acordo com Andrichi (2006), a mediação é um processo de escuta, compreensão e auxílio, onde os envolvidos podem descobrir por si mesmos, novas formas de lidar com o conflito. Para a autora, ao se definir mediação deve-se:

Atentar apenas para a compreensão de que as partes estarão sendo orientadas por um profissional bem treinado, que tem uma função precípua de ouvir os protagonistas e a habilidade de mostrar-lhes que nenhum deles é detentor da verdade total, mas que o outro, na maior parte das vezes, é o titular da parcela da verdade que pensa estar consigo (ANDRIGHI, 2006, P. 136).

O mediador é, portanto, um terceiro imparcial que orienta o processo de resolução de conflitos, coordenando reuniões conjuntas ou separadas com as pessoas, levando-as a refletir sobre suas necessidades e construindo com elas soluções de restituição ou reparação de danos, a partir de suas motivações. Ter uma escuta ativa, ser discreto, independente, imparcial e diligente, são características exigidas do mediador de conflitos.

A Resolução 2002/12 da ONU adotou a nomenclatura de *facilitador* para o indivíduo que desenvolve a mediação de conflitos.

As práticas mais comuns de mediação de conflitos são a Mediação Vítima-Ofensor (MVO), que nasceu na Europa e na América do Norte, as Conferências Familiares na Austrália e Nova Zelândia e os Círculos de Paz no Canadá. Estes últimos foram retirados da tradição dos povos nativos canadenses e têm como característica principal, que o diferencia das demais práticas, a ampliação do número de participantes na resolução de conflitos. Se a MVO acontece apenas com a participação da vítima, do ofensor e do mediador e as Conferências familiares além dos três primeiros, envolve também os membros da família, os Círculos estão abertos a qualquer pessoa representativa da comunidade que tenha um interesse em envolver-se no assunto e/ou membros do sistema judicial. O Círculo Restaurativo foi o modelo adotado pelos projetos *Justiça para o Século 21: Instituído Práticas Restaurativas*, de Porto Alegre,

no estado do Rio Grande do Sul e *Justiça e Educação: uma parceria para a cidadania*, desenvolvidos em São Caetano do Sul, Heliópolis e Guarulhos, no estado de São Paulo, no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação.

A mediação do conflito escolar tem sido tema trabalhado por Chrispino (2007), que apresenta uma série de vantagens na utilização desse mecanismo no ambiente da escola, entre elas, a possibilidade de uma visão positiva do conflito; a construção de um sentimento de cooperação e fraternidade na escola; a melhoria do clima escolar e da qualidade das relações; a diminuição dos índices de violência contra pessoas, patrimônio etc.; o desenvolvimento do autoconhecimento e pensamento crítico do aluno pela participação na solução do conflito e o exercício da tolerância e sua aquisição como patrimônio individual a ser utilizado em outros ambientes da vida social.

O mesmo autor ressalta, no entanto, que apesar das vantagens apresentadas pelos programas de mediação, por meio de estudos que documentam mediações e porcentagem de êxito, ainda são poucas as avaliações sobre o seu impacto, especialmente no Brasil.

#### **4.6 A avaliação da SEE sobre a implementação do programa**

No final dos anos de 2010 e 2011, a Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania – SPEC encaminhou para os professores mediadores e para os Diretores das escolas do Programa uma avaliação para ser respondida no ambiente virtual. O questionário abrangeu questões relacionadas à revisão do processo de seleção do P MEC, às atribuições da função, à adequação de carga horária, à delimitação de espaço físico para trabalho do P MEC, à identificação de habilidades e competências necessárias à função, à formação/capacitação, à integração escola-rede de garantia de direitos, projetos transversais e tutoria. Avaliou, ainda, a articulação do trabalho do P MEC com a comunidade nos seguintes aspectos: nível de compreensão da comunidade escolar acerca das suas atribuições; receptividade da comunidade escolar ao P MEC; cooperação da comunidade escolar para o desenvolvimento das atividades propostas e participação da comunidade escolar no trabalho do P MEC.

Houve no primeiro ano, uma avaliação em grupo, por meio de videoconferência, com os Diretores das escolas participantes do programa, os Professores Mediadores e os Gestores Regionais de cada uma das 91 Diretorias de Ensino do Estado. Após os debates de cada Diretoria em nível local, as Diretorias de Ensino interagiram pelo vídeo.

A avaliação se deu em três partes. Na primeira parte promoveu-se a discussão sobre as expectativas de diretores e PMECs em relação ao Projeto. Cada membro do grupo deveria escrever sobre suas expectativas e discutir coletivamente. Na segunda parte foram analisadas algumas frases sobre o papel do professor mediador na escola, que deveriam ser consideradas verdadeiras ou falsas e, promovida a discussão, reescritas até todas se tornarem verdadeiras. Na terceira e última parte foram debatidas as questões relativas ao processo de seleção do PMEC, à organização da rotina de seu trabalho, à inserção do PMEC na comunidade escolar e à sua formação / treinamento. Em cada um desses aspectos foram analisadas as ações a serem mantidas, as ações a serem redimensionadas e as novas ações.

As principais dificuldades apontadas pela avaliação, no desempenho das funções de Professor Mediador Escolar e Comunitário, foram o desvio de funções, a resistência dos professores das escolas com relação à presença de um membro na equipe com atribuições pouco conhecidas e a carga horária muito restrita diante das necessidades de trabalho. Portanto, algumas reivindicações dos professores e diretores, a partir desta avaliação, foram: a constituição de uma carga horária maior de trabalho; aumento do número de reuniões com pais e comunidade; maior participação do PMEC nos HTPCs; participação dos diretores ou vice-diretores nos encontros mensais dos PMECs com os Gestores Regionais; reuniões sistemáticas da equipe gestora com o PMEC na escola, pelo menos semanais ou quinzenais; participação do PMEC em todas as reuniões bimestrais de pais e mestres; encontros centralizados; cursos para os PMECS com psicólogos/especialistas para maior conhecimento sobre a adolescência e estudos do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Diante da demanda apresentada no resultado das avaliações das 91 Diretorias de Ensino, a SEE reformulou algumas ações e publicou uma nova legislação para encaminhamento da função de PMEC para o ano de 2011. A Resolução nº 1, de 20 de janeiro de 2011, dispõe sobre o exercício das atribuições do Professor Mediador

Escolar e Comunitário e faz algumas alterações, especialmente quanto à carga horária de trabalho, que passa de vinte para vinte e cinco horas semanais, garantidas, inclusive, oito horas mensais de estudos com os gestores regionais. Quanto à atribuição, a ordem de prioridade, favorece os professores adidos de Psicologia (que são praticamente inexistentes na rede). Permite, ainda, excepcionalmente no ano de 2011, a recondução no programa dos professores Categoria “O”, aprovados no processo seletivo, desde que avaliados por equipe composta pelo Diretor e Supervisor da escola e pelo Supervisor responsável pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar e que apresente desempenho satisfatório. A Resolução prevê a elaboração de relatórios mensais pelos docentes, sobre as atividades desenvolvidas, para análise e discussão da equipe gestora da escola e dos responsáveis pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar e participação em cursos e Orientações Técnicas centralizadas e descentralizadas.

A Instrução Conjunta CENP/DRHU de 27 de janeiro de 2011 aumentou, ainda, o número de escolas contempladas pelo programa, que passou no ano de 2011, de dez para vinte, na Diretoria de Ensino de Limeira, e de 1000 para 1900 escolas, na Rede Estadual.

A Resolução SE 18/2011 promoveu alterações na carga horária do PMEC e os professores tiveram duas opções: vinte ou vinte e cinco aulas semanais, de acordo com o número de aulas já atribuídas no processo inicial de atribuição de aulas.

As reivindicações da rede para o ano de 2012 foram o aumento da carga horária do PMEC para quarenta aulas semanais, a recondução dos professores Categoria “L” (que se tornaram “O” no ano de 2012); a possibilidade de o professor efetivo exercer as funções de PMEC e a atribuição da função de professor mediador antes do processo inicial de atribuição de aulas regulares, para que não haja impedimento de o professor assumir a carga horária máxima de PMEC.

#### 4.7 A continuidade do programa

O ano de 2011 encerrou-se sem nenhuma orientação a respeito de atribuição, recondução e carga horária do Professor Mediador para o ano seguinte. A legislação com as ações para o ano de 2012 foi publicada apenas no mês de janeiro, alguns dias antes do início do processo regular de atribuição de aulas anual.

As reivindicações da rede foram atendidas: com a publicação da Resolução SE nº 07 de 20 de janeiro de 2012 o professor Categoria “L” foi reconduzido por mais um ano letivo, mas terá que deixar o programa no final de 2012 (após participar por dois anos e meio do projeto!); foi possibilitado ao professor efetivo desempenhar as funções de PMEC desde que tenha atribuída jornada reduzida de trabalho, de 09 aulas semanais, por dois anos consecutivos e a carga horária de trabalho do PMEC aumentou para quarenta horas semanais.

Na Diretoria de Ensino de Limeira não houve nenhum professor efetivo, com jornada reduzida de trabalho, interessado na função de PMEC. Penso que essa opção de jornada, recente no estado de São Paulo, tem sido usufruída por docentes que exercem paralelamente outras funções e/ou acumulam cargo. Desta forma, não manifestam interesse em carga horária maior na própria rede, uma vez que, caso tivessem este interesse, ampliariam as suas próprias jornadas para quarenta horas com aulas semanais.

Quanto à carga horária do PMEC constatamos um percurso com aumento gradativo nos anos de 2010, 2011 e 2012. No primeiro ano de implementação do programa, o Professor Mediador contava com 20 horas semanais de trabalho na função (que, somando-se aos horários de trabalho coletivo e de livre escolha, totalizavam 24 horas de trabalho semanais). No ano de 2011, com a publicação da Resolução SE 18/2011<sup>49</sup>, a carga horária do PMEC foi ampliada para 25 horas com alunos e um total de 30 horas semanais, permanecendo a carga horária anterior somente para atribuição de novos professores. O ano de 2012 iniciou-se com o atendimento pela SEE da reivindicação da rede, ampliando, por meio da Resolução SE nº 07 de 20 de janeiro de

---

<sup>49</sup> Revogada pela Resolução SE nº 07 de 20 de janeiro de 2012

2012, o tempo de permanência do professor na escola, exercendo as funções de PMEC, para 32 horas com alunos em um total de 40 horas semanais.

Na prática, porém, o aumento da carga horária de 25 horas em 2011 para 32 horas de trabalho com alunos em 2011, significou apenas uma hora a mais de trabalho na escola e não sete como nos ensina a matemática.

Acontece que a Secretaria de Estado da Educação alterou a carga horária de trabalho de todos os docentes da rede (e não apenas dos Professores Mediadores) para o ano de 2012, em atendimento tardio à Lei Federal nº 11.738/2008, que dispõe sobre o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e prevê a composição da jornada docente com observância ao limite máximo de dois terços dessa carga horária para desempenho de atividades com alunos.

A SEE publicou a Resolução SE nº 08 em 20 de janeiro de 2012, causando um grande descontentamento na rede, uma vez que o atendimento à lei federal se deu, no âmbito estadual, calculando-se o terço do total de aulas destinados a outras atividades de formação (como reuniões coletivas ou estudos individuais, por exemplo) da seguinte forma: a duração das aulas ministradas pelos professores na rede estadual paulista corresponde a cinquenta minutos, de acordo com a Lei Complementar nº 836, publicada no ano de 1997, mas o professor recebe a remuneração dessas aulas sobre o tempo total de sessenta minutos (hora-relógio). A partir do ano de 2012 essas aulas passaram a ser consideradas, para fins de pagamento, apenas nos cinquenta minutos reais, sendo computados os dez minutos restantes de cada hora-aula, como tempo de trabalho em local de livre escolha, ou seja, para o terço do total da carga horária previsto na norma legal.

O quadro abaixo demonstra as mudanças a partir da Resolução Se nº 08 de 20 de janeiro de 2012.

<b>JORNADA</b> <b>Horas</b> <b>semanais</b>	<b>Antes da Resolução SE nº 08</b> <b>Considerando-se somente</b> <b>horas-aulas de 50 minutos</b>	<b>Após a publicação da</b> <b>Resolução SE nº 08</b> <b>Considerando-se horas-aulas de</b> <b>50 minutos + 10 minutos de</b> <b>trabalho em horário de livre</b> <b>escolha (HTPL)</b>
<b>INTEGRAL</b> 40 Horas	33 aulas com alunos 03 horas de Trabalho Coletivo (HTPC) 04 horas de trabalho em local de livre escolha (HTPL) Total de horas-aulas: 40 Total de horas-relógio: 33h33	32 aulas com alunos 03 aulas de Trabalho Coletivo (ATPC) 13 aulas de trabalho em local de livre escolha (ATPL) Total de horas-aulas: 48 Total de horas-relógio: 40
<b>BÁSICA</b> 30 horas	25 aulas com alunos 02 horas de Trabalho Coletivo (HTPC) 03 horas de trabalho em local de livre escolha (HTPL) Total de aulas-aula: 30 Total de horas-relógio 25h	24 aulas com alunos 02 aulas de Trabalho Coletivo (ATPC) 10 aulas de trabalho em local de livre escolha (ATPL) Total de horas-aulas: 36 Total de horas-relógio: 30
<b>INICIAL</b> 24 horas	20 aulas com alunos 02 horas de Trabalho Coletivo (HTPC) 02 horas de trabalho em local de livre escolha (HTPL) Total de aulas-aula: 24 Total de horas-relógio: 20	19 aulas com alunos 02 aulas de Trabalho Coletivo (ATPC) 07 aulas de trabalho em local de livre escolha (ATPL) Total de horas-aulas: 28 Total de horas-relógio: 24
<b>REDUZIDA</b> 12 horas	10 aulas com alunos 02 horas de Trabalho Coletivo (HTPC) Total de aulas-aula: 12 Total de horas-relógio: 10	09 aulas com alunos 02 aulas de Trabalho Coletivo (ATPC) 03 aulas de trabalho em local de livre escolha (ATPL) Total de horas-aulas: 14 Total de horas-relógio: 11

Ao analisarmos a tabela, verificamos que o número de aulas trabalhadas pelo professor, com alunos, após a publicação da Resolução SE nº 08/2012, teve uma redução de apenas uma aula nas jornadas e que o número de HTPC (Hora de Trabalho

Pedagógico Coletivo), cuja denominação passou para ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) continuou o mesmo e com redução na duração de 60' para 50'.

O HTPL (Horário de Trabalho em local de Livre escolha), agora ATPL, passou de 04 para 13, na Jornada Integral de trabalho docente, mas, na realidade, para se chegar a esse número triplicado de horas de trabalho em local de livre escolha, somaram-se os dez minutos (diferença entre a hora-aula dada de 50' e a remuneração recebida de 60') de cada aula trabalhada com aluno.

Com efeito, não é isso que a Lei Federal nº 11.738/2008 preconiza. Ao prever que o trabalho do professor com alunos não ultrapasse dois terços da carga horária total considera, além do tempo gasto pelo docente em preparação de aulas e correção de atividades dos alunos, a necessidade de estudos coletivos e individuais e formação continuada e em serviço dos profissionais da Educação.

A SEE “solucionou” o problema, conseguindo o feito de cumprir a Lei descumprindo os seus princípios, já que, de fato, o professor continua trabalhando com a mesma jornada (reduzida apenas em uma aula), e com os escassos dois ou três horários de estudos semanais coletivos (ATPC) na escola.

Entendo que o princípio da Lei procura garantir que professores possam dedicar um tempo menor em atividades com alunos para que, de fato, tenham energia suficiente para se aplicar em atividades de estudos, planejamento e avaliação. No entanto, da maneira com a SEE estabeleceu as novas jornadas de trabalho, essa mudança não ocorreu. A aritmética utilizada pela SEE, na verdade, manteve o *status quo*, não representando nenhum gasto orçamentário significativo para o Estado, argumento que impedia o cumprimento da Lei.

A esse respeito, o Juiz de Direito Luis Manuel Fonseca Pires, da 3ª Vara da Fazenda Pública, que determinou o cumprimento da Liminar da Lei do Piso para o estado de São Paulo, com base no modelo proposto pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP<sup>50</sup>, afirma que

---

<sup>50</sup> A APEOESP propôs o cumprimento da Lei Federal 11.738/2008, mantendo a relação hora-aula/hora relógio, garantindo que na Jornada de Trabalho docente de 40 horas semanais fossem cumpridas com alunos apenas 26 horas-aula.

O art. 2º, § 4º, da Lei nº 11.738/08 dispõe que na composição da jornada de trabalho deve-se observar o limite de 2/3 da carga horária para o desempenho de atividades em interação com os alunos, e o restante em outras atividades pedagógicas. No entanto, a autoridade impetrada busca com a aritmética transformar o que foi dito. A conta sobre 40 horas semanais encontra em seus 2/3 o número aproximado de 26 horas, o equivalente a 26 aulas nos termos do art. 10, § 1º, da Lei Complementar Estadual nº 836/97 que estipula que da hora de trabalho com duração de 60 minutos deve-se considerar que 50 deles são dedicados à tarefa de ministrar aula. É a lei, portanto, que prescreve, como ficção jurídica, a hora aula na qual 50 minutos são de aula efetiva. [...] Ao desprezar a ficção jurídica de uma hora aula correspondendo a 50 minutos em classe (nos termos do art. 10, § 2º, da Lei Complementar 836/97) o que faz a autoridade impetrada é desconsiderar o próprio regime democrático (APEOESP, on-line, 2012).

No caso dos Professores Mediadores, a mudança de jornada de trabalho teve ainda um impacto maior. Ao considerar para fins de pagamento da hora trabalhada apenas os 50' de cada aula, e sendo o PMEC um professor como os demais, sua carga horária foi inserida no mesmo cálculo. Ou seja, se no ano de 2011 a carga horária do PMEC foi estabelecida em 25 horas (relógio) semanais de atividades com alunos (Resolução Se nº 01/2011), no ano de 2012 a ampliação da carga para 32 aulas, significou um aumento real de apenas 1h50min, já que 32 horas-aulas correspondem à aproximadamente 26h50min (relógio). Diferentemente do Vice-diretor e Professor Coordenador que são designados para a função por quarenta horas (relógio) semanais e recebem remuneração relativa à gratificação de função pelas horas trabalhadas, o PMEC recebe, como professor, apenas remuneração relativa às aulas.

Se, por um lado o PMEC teve seus direitos trabalhistas garantidos na função docente, por outro, a carga horária de 26h50min é insuficiente para o desenvolvimento das atividades esperadas para este profissional. Quando a rede reivindicou uma carga horária maior de trabalho para o PMEC, esperava-se que esta carga horária alcançasse o aumento real de sete horas semanais (diferença entre as 25 horas trabalhadas no ano de 2011 para 32 horas em 2012), mantendo-se a escolha de cálculo em hora-relógio e não hora-aula para a função de PMEC.

É o elástico se afrouxando novamente... Por que a SEE não remunera o PMEC em quarenta horas-relógio semanais, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho

mais consistente desse profissional? Talvez seja porque desde a reforma estadual paulista (1995-1998) a mote da SEE é sempre “fazer mais com menos”...

## CAPÍTULO 5

### O PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO: PAPEL CONCEBIDO E PROGNÓSTICO DA FUNÇÃO

*A verdadeira viagem de descobrimento consiste, não em procurar novas terras, mas em ver com novos olhos.*

*Marcel Proust*

Como afirmei no capítulo anterior, o Professor Mediador Escolar e Comunitário é considerado, no Sistema de Proteção Escolar, um educador de proximidade, cuja função pedagógica é educar para a cidadania, para a ética e valores, de modo que os alunos voltem a confiar no professor e na escola. Ainda, deve agregar recursos e somar esforços à equipe gestora e a toda equipe docente para lidar com as questões de violência que se manifestam no ambiente escolar. Deve acompanhar o cotidiano dos alunos, das famílias e do bairro, pela mediação e articulação das relações interpessoais de toda comunidade escolar.

Desta forma, o Professor Mediador além de compor o Sistema de Proteção Escolar junto com outros dois elementos (o ROE e os Manuais), torna-se a peça principal para sua implementação, uma vez que é o responsável por colocar em prática os princípios do Programa. Responsabilidade difícil, já que sua função é nova, criada recentemente no ano de 2010, e encontra-se em construção.

#### 5.1 O papel do P MEC na implantação do Programa

Apesar de passar por um curso de formação inicial à distância, com carga horária de 78 horas<sup>51</sup> e participar de encontros de formação continuada mensais com os Gestores Regionais do Programa, o Professor Mediador inicia seu trabalho na escola sem uma formação formal e conhecendo apenas superficialmente as atribuições da função, de acordo com o estabelecido nas Resoluções da SEE.

A legislação orienta suas atribuições no ambiente escolar, com vistas à implementação dos princípios propostos pelo Sistema de Proteção Escolar. Iniciada no

---

<sup>51</sup> O curso iniciou-se em 2010 com carga horária de 72 horas, sendo ampliado no ano de 2012 para 78 horas.

ano de 2010, a função de PMEC vem se construindo, em meio a dificuldades e inovações, com apoio das Diretorias de Ensino, amparadas pelas diretrizes da SEE.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo experimentou, em meados do século passado, a implantação de uma função semelhante, que se tornou cargo público, mas que, lentamente foi se exaurindo até ser extinta da rede: a função de Orientador Educacional.

Interessante notar que a função de Professor Mediador apresenta consideráveis semelhanças com a função desse antigo (e ainda presente em algumas escolas, especialmente as particulares) Orientador Educacional (OE). Embora este último tenha tido um papel mais delimitado e uma formação mais definida na História da Educação no Brasil, suas atribuições são bastante semelhantes às do PMEC.

Desta forma, pretendo traçar um paralelo entre as atribuições de ambas as funções e refletir sobre o papel do Professor Mediador nas escolas públicas estaduais paulistas, onde a figura do Orientador Educacional deixou de existir.

A exigência de formação para o Professor Mediador é de curso de Licenciatura em qualquer disciplina da matriz curricular do Estado de São Paulo ou formação para o Magistério das séries iniciais. O professor, para assumir a função, deve estar vinculado à SEE, como admitido ou concursado.

Para a função de Orientador Educacional estavam previstas nas três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024/1961 (artigos 63 e 64), Lei nº 5692/1971 (artigo 33) e Lei nº 9394/1996 (artigo 64), a formação desse profissional em cursos de graduação ou pós-graduação<sup>52</sup>. A função foi provida em nível federal pela Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968 e regulamentada pelo Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973. No Estado de São Paulo a Lei nº 6.218, de 15 de junho de 1962, cria cargos de Orientador Educacional como Parte Permanente do Quadro do Ensino da Secretaria de Estado da Educação (artigo 23).

As atribuições desenvolvidas pelo PMEC na escola são orientadas pelo artigo 7º da Resolução SE nº 19/2010, conforme já dito no Capítulo 4, e correspondem a seis

---

<sup>52</sup> Para os orientadores de educação do ensino primário a Lei nº 4024/61 previa a formação nos institutos de educação em curso especial aos diplomados em escolas normais de nível médio e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário (artigo 64).

ações: 1- adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; 2- orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo; 3- analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno; 4- orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social; 5- identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo e 6- orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos (SÃO PAULO, 2010a).

Quanto ao Orientador Educacional, a Lei federal define como seu objeto de trabalho “a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas” (BRASIL, DECRETO Nº. 72.846, ART. 1º, 1973).

Além dessa definição mais geral do trabalho do Orientador Educacional, encontramos na legislação, atribuições para este cargo muito parecidas com as atribuições do Professor Mediador.

A primeira atribuição prevista na Resolução para o P MEC, qual seja, a *mediação de conflitos no ambiente escolar* está, ainda que de forma implícita, contida nas especificações legais para a prática do Orientador Educacional. A Lei nº 5.564/68 prevê como atribuição para este profissional, a assistência individual ou em grupo, com *aconselhamento dos alunos* (artigos 1º e 5º). Podemos tomar o aconselhamento como uma faceta da mediação, uma vez que compreende, entre outras, a orientação das relações para solução de conflitos. Ainda, na Lei nº 6027/2011, do Estado do Rio de Janeiro<sup>53</sup>, dentre as atribuições propostas para o Orientador educacional encontramos a seguinte: “contribuir para o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, intervindo com sua especificidade de mediador na realidade do aluno”.

A segunda atribuição disposta na Resolução para o P MEC, a *orientação aos pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo*, encontra

---

<sup>53</sup> Utilizo, neste trabalho, além de outras leis e decretos, esta legislação do Rio de Janeiro (do ano de 2011) por possibilitar uma comparação do Orientador Educacional com o Professor Mediador em um contexto mais recente.

paralelo na legislação do OE. O Decreto nº 72.846, em seu artigo 8º, item g, prescreve como função do Orientador Educacional “participar no processo de integração escola-família-comunidade”.

O Código de Ética dos Orientadores do Brasil, publicado no mês de março de 1979, indica, também, como atribuição do OE, em seus artigos 15 e 16, “facilitar o bom relacionamento Instituição x Comunidade” e “respeitar os direitos da Família na educação do orientando”.

Como terceira atribuição do PMEC, de acordo com a legislação, está prevista a *análise dos fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno*. Esta atribuição também faz parte do rol de atividades do Orientador Educacional. O Decreto nº 72.846/73, em seu artigo 9º, item a, destaca a participação do OE no processo de identificação das características básicas da comunidade.

*Orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social* constitui a quarta atribuição prevista pela Resolução SE nº 19/2010 para o Professor Mediador. O Orientador Educacional, de acordo com a legislação que o rege, tem, também, a função de “sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial” (Decreto nº 72.846/73, artigo 8º, item g). Ainda, o Código de Ética dos Orientadores do Brasil orienta, em seu artigo 12, que o OE deve “reconhecer os casos pertinentes aos demais campos de especialização, encaminhando-os [alunos] aos profissionais competentes”.

O encaminhamento de alunos às instituições da Rede de Proteção à criança e ao adolescente é uma função que deve ser exercida pelo Professor Mediador. Esta orientação aparece não só na norma legal, mas também nos cursos de formação do PMEC. A parceria com instituições da Saúde, da Segurança Pública, com Conselhos Municipais e Tutelares, entre outros, são incentivadas no Sistema de Proteção Escolar. Esses encaminhamentos são, também, previstos na legislação que orienta os Orientadores Educacionais.

As quinta e sexta atribuições para o PMEC, a saber, *identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo e orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos* parece encontrar

equivalente na legislação do Orientador Educacional. O Decreto nº 72.846 determina para o OE, como atribuição, “coordenar o acompanhamento pós-escolar” (item h, artigo 8º) e “participar do processo de avaliação e recuperação dos alunos” (item e, artigo 9º).

Portanto, orientar os alunos nas práticas de estudos, propor atividades de recuperação, acompanhar seu trabalho escolar além do período regular de aulas, orientar os pais no acompanhamento das tarefas e deveres escolares de seus filhos, são atribuições tanto dos Professores Mediadores como dos Orientadores Educacionais.

Ainda, no contexto de atuação do Professor Mediador e do Orientador Educacional, aparecem funções semelhantes, que são desenvolvidas por ambos profissionais. Uma delas é o trabalho com as instituições e colegiados escolares, como Grêmios Estudantil e Conselho de Escola, por exemplo. A legislação para o OE, no estado do Rio de Janeiro, atribui como função do Orientador apoiar o trabalho destas instituições com a finalidade de democratização das relações na unidade escolar. A mesma orientação perpassa os cursos para o Professor Mediador. A base teórica do Módulo 3 do curso inicial de formação à distância, já apresentado no capítulo 4, trabalha com o tema “assembleias, grêmios e associações”, indicando que o PMEC deve orientar a formação de grêmios na escola, auxiliar na elaboração de seu estatuto e definir seus âmbitos de atuação, conforme a legislação, como iniciativas para uma boa convivência escolar. Ainda, deve auxiliar a equipe gestora no planejamento das pautas dos Conselhos de Classe e de Escola e da Assembleia Geral da APM, onde serão discutidos e definidos encaminhamentos e propostas para melhoria do ambiente escolar e do convívio entre as pessoas.

A contribuição para o desenvolvimento da autoestima do aluno, com vistas à aprendizagem e construção da identidade pessoal e social é outro papel esperado, tanto do Professor Mediador como do Orientador Educacional, no desempenho de suas funções.

Analisando a prescrições normativas que orientam as ações de ambos os profissionais, encontrei uma única atribuição, própria do Orientador Educacional, que não aparece na legislação do PMEC e nem nos encontros de formação: a *orientação vocacional*. As leis que definem a função do OE preconizam como uma ação a ser

desenvolvida por este profissional, a sondagem de aptidões, interesses e habilidades dos alunos com vistas à orientação vocacional, incorporada ao processo educativo global (DECRETO N. 72.846). A legislação do Rio de Janeiro, que é recente, moderniza essa atribuição do OE e a qualifica como “orientação profissional do aluno, incorporando-o à ação pedagógica” (Lei nº 6027, 2011). A orientação profissional ou vocacional é uma atribuição precisa para o OE. O Professor Mediador não possui essa atribuição em seu rol de atividades, mas é interessante pensar que, sendo ele um educador de proximidade, poderá, em algum momento, ao tentar conhecer as necessidades, anseios e habilidades de seus alunos, esbarrar na questão profissional.

De fato, um dos projetos desenvolvidos pelos Professores Mediadores, em uma escola da Diretoria de Ensino de Limeira, é de orientação vocacional. Realizado em parceria com o Centro Vocacional do Município de Limeira, o projeto apresenta como objetivo “orientar os alunos sobre os cursos de formação profissional, considerando seus interesses, valores, possibilidades, habilidades e limites”. O projeto consiste na realização de palestras com profissionais, visita à feira vocacional e atendimento individual de alunos para orientação vocacional, por profissionais (pedagogos e psicólogos) da organização parceira.

Ainda, no vértice profissional, os Professores Mediadores foram convidados pela SEE a participar do curso *Jovens Empreendedores, Primeiros Passos – JEPP*, uma parceria da Secretaria da Educação com o SEBRAE/SP. O curso propõe a capacitação de professores com metodologia para trabalho com os alunos na escola. O objetivo do projeto é despertar e fortalecer o espírito empreendedor, incentivando nos alunos na busca de inserção no mercado de trabalho com uma postura empreendedora.

O convite para participação do PMEC nesta parceria parece ser um exemplo de tentativa de aproximá-lo da função de orientação profissional ou vocacional, mais um atributo, dentre tantos, que deve compor a função deste docente, transformando-o (como se possível fosse) em panaceia nos espaços escolares.

A participação do Professor Mediador como parceiro de outras áreas é bastante incentivada no Programa, como a integração ao projeto *Prevenção Também se Ensina*, da SEE e outras parcerias com a Secretaria da Saúde. No caso do Orientador Educacional, ao analisar o seu percurso histórico, encontramos também parcerias de

trabalho semelhantes como, por exemplo, no final dos anos de 1970, quando o OE passou a trabalhar com um projeto de educação sexual desenvolvido pelos Técnicos de OE nas então delegacias de ensino do Estado (PIMENTA, 1990).

É interessante notar como as duas funções (de Professor Mediador e Orientador Educacional) se misturam, embora tenham sido criadas em épocas e contextos diferentes, no cenário nacional, questão que voltarei a tratar mais adiante.

Outro aspecto que me chama bastante a atenção neste comparativo entre as funções de PMEC e de OE, são as características desejadas para o perfil profissional de ambos. O Código de Ética dos Orientadores do Brasil destaca que o Orientador Educacional deverá “exercer suas funções com elevado padrão de competência, senso de responsabilidade, zelo, discrição e honestidade” (artigo 1º, item a), deve “ter uma filosofia de vida que permita, pelo amor à vontade e respeito à Justiça, transmitir segurança e firmeza a todos àqueles com quem se relaciona profissionalmente” (item d) e “respeitar os códigos sociais e expectativas morais da comunidade em que trabalha” (item e). É exigido, portanto, do Orientador Educacional, um comportamento ético e moral, de acordo com o tempo social em que vive.

A conduta esperada do profissional que atua como Mediador Escolar e Comunitário não é diferente. Nas videoconferências de formação do PMEC características pessoais como ser confiável, generoso, cooperativo e acolhedor, são incentivadas. Com base nos preceitos do Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil – IMAB, os Professores Mediadores são orientados a desenvolver atributos como voluntariedade, confiabilidade, respeito, responsabilidade e boa fé. O PMEC deve ser, ainda, imparcial, diligente, independente, competente e discreto.

Nas avaliações de recondução do Professor Mediador, realizadas pelos Diretores de Escola, algumas características se destacaram como fundamentais para o desempenho de suas funções na escola. De acordo com as respostas dos Diretores, espera-se que o Professor Mediador seja um profissional comprometido, dinâmico, paciente, sensível, estudioso, confiável, que tenha bom senso, saiba ouvir e dialogar, seja imparcial, flexível, seguro, equilibrado e ético. Essas são apenas algumas características apontadas pelos Diretores de Escola. Se fôssemos descrever todas estaríamos diante de um ser humano ideal. Por outro lado, parece que se espera do

Professor Mediador um comportamento que se deveria esperar de todo docente. As características que mais aparecem nas respostas são *ter paciência* e *saber ouvir*, dois atributos que, a priori, todo educador deveria ter, atributos estes que garantem “uma abertura indispensável ao outro”, nas palavras de Barrere e Martuccelli (2001).

Considerando-se que o Professor Mediador deve possuir atributos específicos para o desempenho da função, a seleção desse profissional exige análise de perfil. O mesmo acontece com o Orientador Educacional. Na legislação do OE há a possibilidade de acontecer, no processo de seleção, um “[...] exame de personalidade, realizado por Banca Examinadora especial, por instituição científica ou por especialistas de reconhecida idoneidade [...]” (SÃO PAULO, 1962). No caso do Professor Mediador, para assumir a função, o candidato deve passar por uma entrevista realizada pelos Gestores Regionais e pelo Diretor de Escola, para análise de perfil, de acordo com a Resolução SE nº 07/2012.

Outra característica em comum nas duas funções é que ambos trabalham com dados sigilosos. O Orientador Educacional em seu atendimento individualizado com o aluno, nos moldes das sessões com o psicólogo, e o Professor Mediador, nos encontros de mediação e orientação para alunos e famílias. Portanto, esses profissionais são orientados a guardar sigilo e evitar comentários, comportamento necessário para o estabelecimento de uma relação de confiança mútua.

Parece que o que se esperava do Orientador Educacional, no contexto da criação da função é muito semelhante ao que se espera, hoje, da função de Professor Mediador.

Sem a pretensão de produzir um histórico aprofundado do desenvolvimento da função do Orientador Educacional em nosso país, trago alguns dados que considero importantes na análise de construção da função do Professor Mediador.

A Orientação Educacional tem uma história de luta, firmada como categoria e reconhecida em todo país. Nascendo no estado de São Paulo na década de 1940 se consolidou durante o período da Ditadura Militar.

Tendo surgido como área de conhecimento da Psicologia, foi criada como uma inovação educacional, cujo objetivo era analisar as aptidões e adaptar o aluno à escola. Com respaldo dessa área de conhecimento, a partir do final da década de 1940, o OE

utilizava testes psicológicos para vocação profissional, com a finalidade de ajustar o indivíduo ao processo industrial (especialmente nas escolas industriais paulistas). As diferenças individuais eram explicadas e justificadas através das etapas evolutivas do homem e dos padrões de aprendizagem e o atendimento ao aluno mantinha-se na esfera individual (PIMENTA, 1990).

Essa orientação voltada para a formação profissional foi se modificando para uma orientação mais global, objetivando “o desenvolvimento geral e harmonioso da personalidade do aluno” (PIMENTA, 1990, p.80). Na década de 1960, nas escolas experienciais paulistas, o Orientador Educacional passa a atuar na formação da personalidade do aluno (autodisciplina, escolha de companheiros etc.) e de sua aprendizagem, no empenho para a participação dos pais e comunidade na escola e na formação de equipe de trabalho docente. Nos colégios vocacionais, além dessas atribuições, OE passa a realizar, também, um trabalho integrado ao Coordenador Pedagógico. Desta forma sua função deixa de ser reduzida ao aconselhamento vocacional, vai perdendo seu viés psicologizante e se amplia para o compromisso com a formação permanente dos alunos no que diz respeito a valores, atitudes, emoções e sentimentos. De acordo com alguns autores, quando a função do OE passa a abranger múltiplos fatores, torna-se confusa e vai perdendo sua identidade no contexto escolar (PIMENTA, 1990; GRISPUN, 2006).

Baseado na área de conhecimento da Psicologia, o trabalho da Orientação Educacional desenvolveu-se, em grande parte e, especialmente no início, com atendimentos individuais, assemelhando-se ao trabalho do Psicólogo escolar. Esse trabalho atendia, como já mencionei acima, à exigência política e social da época, de ajuste do indivíduo à sociedade, considerando-se que, se existia problemas no ambiente escolar, isto se devia ao desajustamento ou inadequação do aluno ao meio.

Vivemos hoje em um momento social e político bastante diferenciado da década de 1960 e a criação da figura do Professor Mediador, ao menos de acordo com a norma legal, vem com a intenção de atender às necessidades de renovação ética e desenvolvimento humano pleno na escola. Com esta finalidade a SEE entendeu ser o profissional adequado à função de P MEC, um professor cuja formação e experiência habilitam-no a compreender as especificidades do ambiente escolar. No entanto, no

segundo ano de implementação do Programa, a Resolução SE nº 01/2011, alterou a Resolução SE nº 19/2010 (que implantou o Programa) e estabeleceu a atribuição da função de Professor Mediador, prioritariamente, ao professor adido de Psicologia.

A proximidade das funções de Professor Mediador e Orientador Educacional com a área da Psicologia é mais uma similitude entre ambas.

Cabe aqui uma pergunta: embora seja também um professor, por que o interesse no professor de Psicologia, como prioritário para o exercício da função?

São possíveis duas respostas: 1- a ideia retrocessa da SEE de ajuste do indivíduo ao ambiente e “tratamento” daqueles que não se enquadram na ordem social (como vimos nos manuais do Programa) ou 2- a alocação de profissionais deslocados, uma vez que não existe mais a disciplina de Psicologia na Matriz Curricular do Estado e estes profissionais cumprem hora de permanência<sup>54</sup> nas escolas.

No entanto, poucos professores adidos de Psicologia tem ocupado o lugar de Professor Mediador. Na Diretoria de Ensino de Limeira há um único professor nessa situação funcional e o mesmo não teve interesse em ocupar a função de PMEC, uma vez que já desenvolve na escola atividades semelhantes com alunos.

Portanto, a função de Professor Mediador tem sido atribuída ao profissional formado em Licenciatura Plena, em qualquer disciplina da Matriz Curricular do Estado de São Paulo e tem atuado quase como um professor polivalente, ou seja, tem assumido múltiplas funções na escola, além da mediação de conflitos e do desenvolvimento de projetos.

De acordo com os relatórios de avaliação dos Diretores de Escola e da avaliação realizada pela SEE (descrita no Capítulo 4) o PMEC tem sido bem aceito no ambiente escolar, embora tenha enfrentado, como dificuldade mais comum, a resistência de professores.

De acordo com Pimenta (1990) o Orientador Educacional enfrentou o mesmo problema na sua implantação. Além da resistência de professores e diretores, a autora aponta outras dificuldades, como as condições de trabalho desfavoráveis para os

---

<sup>54</sup> Na Secretaria de Estado da Educação, professores cujos cargos foram extintos da Matriz Curricular, cumprem hora de permanência nas escolas, desenvolvendo funções correlatas ao magistério. Alguns professores adidos de Psicologia vêm desenvolvendo um trabalho similar ao do Professor Mediador nas escolas.

professores colaborarem com o OE e a falta de tempo para trabalhar com os pais, situações muito semelhantes às que tem vivenciado o Professor Mediador.

Outro problema experimentado por ambos profissionais é o encaminhamento para eles de alunos indisciplinados, por professores que procuram transferir responsabilidades e que têm a expectativa implícita de que os mesmos sejam restaurados, corrigidos pelo PMEC. Nessa suposição está subentendida que a causa do problema é sempre o aluno, desconsiderando-se as disfunções do meio e/ou a violência institucional.

O Professor Mediador encontra-se diante da difícil tarefa de transformar modos de ver as relações na escola. A resistência de professores quanto ao trabalho do PMEC encontra-se justamente na dificuldade de aceitação da responsabilidade docente na condução e resolução dos conflitos escolares. Colocar-se no cerne da avaliação tem sido um problema enfrentado por muitos professores, há muito tempo, e o PMEC, tendo o papel de mediar conflitos, encontra-se na delicada situação de intervir e tentar dar um novo sentido às interrelações.

## **5.2 Prognóstico da função de Professor Mediador**

O prognóstico para a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário, de acordo com a Secretaria de Estado da Educação, é de que não só permaneça, mas se amplie para a totalidade de escolas da rede.

No entanto, para que o trabalho do PMEC seja significativo e produza os efeitos esperados na redução e/ou minimização da violência no ambiente escolar, muitas ações deverão ser desencadeadas, como o aumento de profissionais para atuar como Gestores Regionais; a possibilidade de ampliação das categorias docentes que possam assumir a função; o investimento em cursos de formação continuada para estes profissionais, extensivo aos diretores de escola e professores coordenadores; a continuidade do processo sistemático de avaliação do Programa, entre outras.

A História da Orientação Educacional no Brasil nos dá indicativos dos problemas que podem ser enfrentados e de como uma função pode deixar de existir, apesar de sua reconhecida contribuição no meio escolar. A função de Orientador Educacional, de

acordo com a História da Educação, embora tenha tido força de lei, com criação de concursos públicos, cargos efetivos nas redes e movimentos profissionais de relevância nacional, não conseguiu a sustentação necessária e foi se enfraquecendo ao ponto de, já no ano de 1976, contar com profissionais atuando em apenas 5% das escolas da rede pública estadual paulista (PIMENTA, 1990). Hoje, a função deixou de existir na rede.

Se não houver um olhar aguçado da SEESP, e ouvidos atentos às instâncias intermediárias do Sistema na condução do Programa de Mediação Escolar, poderá acontecer com o PMEC o que aconteceu com o Orientador Educacional. Nas palavras de Pimenta (1990, p. 69-70)

A Orientação Educacional teve entre nós um péssimo começo, com profissionais mal preparados ou sem nenhum preparo. Desmoralizou-se a área antes que pudesse firmar-se em melhores bases [...]. Esses fatores – profissionais sem formação adequada para o cargo, imprecisão quanto à função do orientador, sem contemplar a realidade das escolas – parecem constituir uma primeira explicação da quase ausência de orientação hoje na escola pública paulista. Nesse quadro, a orientação não era necessária para as escolas e os orientadores não tinham clareza do que fazer: a orientação soava como oportunismo político.

Oxalá, não se repita o mesmo com o Professor Mediador.

Que antes de ser impelido a ocupar o lugar de guardião da paz nas escolas, ele seja reconhecido e formado para o desenvolvimento e fortalecimento de um trabalho coletivo, onde as dificuldades sejam tratadas por todos os atores (professores, gestores, funcionários, alunos e pais), num movimento de reconhecimento, consideração e valorização do outro - único caminho possível para redução da violência e convivência pacífica no ambiente escolar.

“[...] Senhores jurados, vamos condená-lo, e ele dirá: ‘Essa gente não fez nada por mim, nem para me educar, nem para me instruir, nem para me dignificar e me converter num homem. Não me alimentaram nem mitigaram a minha sede, e agora me enviam ao degredo. Estamos quites. Não devo mais nada a ninguém, pelos séculos dos séculos. Eles são perversos e cruéis e eu também o serei’. Eis o que ele dirá, senhores jurados!

Asseguro-vos que, ao declará-lo culpado, não fareis mais que aliviar sua consciência, pois ele irá maldizer o sangue derramado, mas não se arrependerá, e que, ao mesmo tempo, tornareis impossível a sua regeneração, pois continuará sendo cego e daninho, até o fim de seus dias. Quereis, porém, infligir-lhe o castigo mais terrível que se possa imaginar e regenerar-lhe a alma para sempre? Se o quereis, esmagai-o com a vossa clemência! Vereis então que sua alma se encherá de horror. ‘Sou digno de semelhante favor? Mereço eu tanto amor?’, exclamará ele. Oh! Conheço esse selvagem, mas nobre coração, senhores jurados! Inclinar-se-á ante a vossa bondade, porque tem sede de uma ação grandiosa de amor, e inflamar-se-á e ressuscitará definitivamente. Existem almas que são suficientemente mesquinhas para acusar o mundo inteiro. Mas cumulai essas almas de misericórdia, mostrai-lhes amor, e elas maldirão a sua obra, porque possuem boas inclinações. Comover-se-ão ante a misericórdia: ‘Estou quite, mas sou culpado perante todos e de todos o mais indigno’. Entre lágrimas de arrependimento, exclamará: ‘Os outros homens são melhores que eu, pois quiseram salvar-me em lugar de me perder!’ Oh! é tão fácil serdes clementes, pois, ante a ausência de provas decisivas, ser-vos-á muito penoso ditar um veredito de culpabilidade. Mais vale absolver dez culpados que condenar um inocente. Não ouvis essa grande voz do século passado de nossa gloriosa história? Tenho de vos recordar, eu, o mais humilde de todos, que a justiça russa não tem por objeto castigar somente, mas também salvar o culpado? Que os outros povos observem a letra da lei; nós outros observamos o espírito e a essência, para regenerar os que se perderam [...]”.

## Considerações finais

No decorrer deste trabalho procurei demonstrar como as manifestações de violência no meio social são muitas e quão incerta a sua definição.

Temos uma História permeada de excessos, de totalitarismos, de truculência, de diferentes formas de dominação, do “fazer morrer” ou “deixar viver” do soberano até o “fazer viver” ou “deixar morrer” das sociedades modernas.

Vivemos em uma sociedade onde o afastamento do convívio social dos “indesejáveis”, do “*outsider*”, do “outro desviante” tem sido um caminho encontrado (ou escolhido) para a solução dos problemas que a ameaçam (BAUMAN, 1998; ELIAS; SCOTSON, 2000; MARIM, 2002; YOUNG, 2002; WACQUANT, 2007).

Convivemos com jovens capturados pelo assédio do narcotráfico, jovens excluídos, cujas violências antecipam sua exclusão (DUBET, 2003), em uma espécie de crime-negócio ou economia subterrânea que se tornou uma instância de poder que disputa lugar com as demais instituições de formação de jovens, entre elas, a escola.

Vimos como a violência manifestada no ambiente escolar tem estreita relação com a condição em que a sociedade se encontra e como a própria escola pode produzir a violência escolar, que embora não seja nova, apresenta novos contornos, como a gravidade dos atos, a agressão e insultos contra professores, a invasão de pessoas externas no ambiente escolar e a redução da idade de alunos que se envolvem em situações de violência na escola, causando uma tensão social no meio escolar sem precedentes (CHARLOT, 2002).

Pudemos verificar que ações consideradas como violência no ambiente escolar, nos dias de hoje, são, muitas vezes, atos de incivilidade ou transgressão disciplinar, cujo tratamento esperado é o pedagógico, mas que, recorrentemente, são tomadas pela escola como “casos de polícia”, de delinquência juvenil e de marginalidade e encaminhadas com procedimentos semelhantes aos do sistema penal, num escalonamento de punições cada vez mais severas. Um tipo de comportamento da instituição que revela uma ideia de punição ou pena, que segundo Durkheim, reconcilia “duas teorias contrárias a ela atribuídas: a que vê nela uma expiação e a que faz dela uma arma de defesa social” (WACQUANT, 2007, p. 42 notas de rodapé).

Vimos, também, que a violência em ambiente escolar é justificada por diferentes fatores, como a percepção de ter sido injustiçado, a não submissão ao outro, reações a preconceito e intolerância, falta de civilidade, influência do grupo de referência, supervisão parental deficiente, uso de drogas, entre outros, além dos fatores motivacionais internos (estado de espírito) e circunstanciais. No entanto, ao analisar a violência em ato, esse elementos não podem ser considerados isoladamente, pois dependem da combinação de diferentes aspectos, o que torna, por sua vez, complexa e necessária a pesquisa sobre a violência neste ambiente.

Neste contexto de incertezas, insegurança e medo, onde as ameaças são percebidas sempre como próximas e tangíveis (BAUMAN, 2008), os governos têm procurado formas de redução da violência no meio social e escolar, com a implantação de políticas públicas para este fim. Não podendo ser diferente, a questão da violência faz parte da agenda política do Governo Federal e, também, do Estado de São Paulo, sobre o qual fiz esta pesquisa.

Apresentei, neste trabalho, as principais políticas implantadas neste Estado, na última década, cujo objetivo é a redução e/ou minimização da violência entre crianças e jovens nos espaços escolares.

Sabemos, porém, que a segurança pública é objeto de disputa e, por esse motivo, fonte de controvérsias, podendo haver representações e proposições diferenciadas para sua consecução. A parceria da Secretaria de Estado da Educação com a Secretaria da Segurança Pública é um aspecto notório no estado de São Paulo, nesta década. Para responder à demanda social de segurança, a associação com instituições de polícia e justiça é uma opção adotada pela SEE.

No entanto, a intervenção da polícia nos episódios de violência nas escolas tem sido um erro, como apontam inúmeros estudos, apresentados neste trabalho (Capítulo 3). Ainda assim, é uma escolha política da SEE. Os manuais do Sistema de Proteção Escolar orientam claramente sobre a entrada da polícia nas escolas e a necessidade do registro em Boletins de Ocorrência, dos casos mais graves de indisciplina ou violência que ocorrem no espaço escolar. Propõe ações punitivas para alunos que desrespeitam as regras escolares, apresentando o encaminhamento pedagógico apenas como elemento adicional. O Programa importa, ainda, um modelo altamente repressivo

desenvolvido nas escolas de Nova York, com forte supervisão policial e que utiliza estratégias como a instalação de detectores de metal nas entradas das escolas, com o objetivo de promover segurança no ambiente escolar.

Seguindo nesta direção, corremos o risco de estender para as escolas a ideia, utilizada pela política e pela mídia, da “gestão policial” como o remédio ótimo e único meio de garantir a segurança social (WACQUANT 2007). Segundo Wacquant (2007) o incentivo à colaboração dos serviços sociais de saúde e educação do Estado com a polícia e o sistema judicial institui “um *panoptismo social* que, sob a manta de promover o bem-estar das populações despossuídas, submete-as a uma vigilância punitiva cada vez mais precisa e penetrante” (p. 56).

O modelo adotado pelo governo de Nova York e apreciado pela SEESP é contraditório ao projeto do Professor Mediador Escolar e Comunitário implantado pela mesma Secretaria. Esta contradição existe, aliás, dentro do próprio Sistema de Proteção Escolar, uma vez que os manuais publicados pelo Programa direcionam ações que colidem com as ações preconizadas para o PMEC.

Para proceder à análise proposta para este trabalho norteiei-me por duas perguntas de pesquisa. A primeira delas, à qual tento responder a seguir, foi a seguinte:

*O Sistema de Proteção Escolar, novo programa da SEE, inserido no contexto da Política Pública de prevenção e/ou minimização da violência em ambiente escolar, apresenta aspectos inovadores com relação aos programas implantados anteriormente e responde às demandas sociais de segurança?*

O Sistema de Proteção Escolar vem se juntar a inúmeros outros projetos desenvolvidos pela SEE na última década. Estes projetos foram apresentados neste trabalho e pudemos ver que são muitos. As finalidades semelhantes. Nos perguntamos por que tantos projetos para um mesmo fim. Vimos que quase a totalidade dos programas de redução de violência partem de um diagnóstico da realidade da escola, por meio de diferentes instrumentos e que, muitas vezes, esse processo acontece ao mesmo tempo na rotina escolar. Ou seja, as escolas, não raro, fazem diversos

diagnósticos para atender a diferentes projetos, todos de uma vez. Ou na sequência, imprimindo uma sensação de que se está voltando sempre ao ponto de partida.

Os projetos dependem normalmente de parceiros externos, cujos princípios, muitas vezes, baseiam-se na equação educação/produtividade econômica. Esses projetos mudam seus desenhos em função da entrada ou saída de um ou outro parceiro. Quase sempre por motivos econômicos e de súbito. Foi o que aconteceu com o *Programa Escola da Família*, que teve uma redução drástica no atendimento às escolas, a partir da saída de parceiros como a UNESCO e a Fundação Airton Senna. Foi também o caso do projeto *Justiça e Educação: uma parceria para a cidadania*, cujos trabalhos deixaram de ser subsidiados pela FDE e continuam apenas em Diretorias de Ensino que conduzem o projeto com a ajuda de um parceiro externo, como a Nextel.

Ainda no Programa Escola da Família vemos essas parcerias atenderem a interesses privados, como o caso dos Bolsistas do programa. Diante das mudanças ocorridas no Ensino Superior, em nível federal, a partir da década de 1990, mudanças que reconfiguraram o papel desse nível de ensino para atender às novas exigências e desafios impostos pela globalização do capital, o Governo do Estado de São Paulo “se adequou às novas regras mundiais, à ideologia neoliberal e às imposições do mercado financeiro [e] formulou uma política pública para benefício dos empresários do ensino, em detrimento da maioria da população (NUNES, 2007, p. 101). Assim, com a bandeira da concessão de bolsas de estudos aos estudantes carentes, egressos da escola pública, o Governo do Estado de São Paulo resolve o problema das vagas ociosas dos cursos de graduação que são pouco procurados pelos estudantes pagantes, nas instituições de Ensino Superior privadas.

A diferença central do programa mais recente da SEE - o Sistema de Proteção Escolar, desses projetos implantados anteriormente, é sua parceria com a Secretaria da Segurança Pública. Dos projetos que precedem o SPE, somente o projeto *Justiça e Educação: uma parceria para a cidadania* teve a mesma parceira, mas deixou de ser financiado pela SEE e existe somente de maneira independente na rede.

Embora a SEE mantenha, ainda, parcerias com órgãos da Secretaria da Saúde, parece haver uma transição desta última, fortemente presente em projetos das décadas anteriores, para a Secretaria da Segurança Pública, nos dias atuais. Ou seja, a adoção

de mecanismos psicologizantes centrados na ideia de ajuste do indivíduo, desprovido de capacidades psicológicas, à ordem social, passou para o conformação do indivíduo, despojado de capacidades sociais, às exigências de uma nova sociedade.

O manual das “Normas gerais de conduta escolar”, do Sistema de Proteção Escolar, corroboram essa ideia ao reconhecer os conflitos como consequência da falta de habilidade social de jovens para lidar com situações que exigem equilíbrio entre desejos, direitos e deveres individuais e coletivos (SÃO PAULO, 2009b). Parece que o manual esquece que é também no ambiente escolar que os próprios jovens desenvolvem estas habilidades de convivência social e que, para tanto, os adultos responsáveis – professores e demais funcionários da escola, precisam estar munidos desta mesma capacidade, fato que nem sempre corresponde à realidade escolar.

A opção da Secretaria da Educação pela Secretaria da Segurança Pública como parceira revela uma maneira de pensar e agir sobre segurança, tendo como foco a polícia e a justiça. Desta forma presenciamos o fenômeno da judicialização nas escolas (CRHISPINO; CRHISPINO, 2008), mecanismo que incorpora os princípios da justiça penal no ambiente escolar, excluindo os educadores do protagonismo das decisões e do tratamento pedagógico que os conflitos escolares merecem.

Interessante notar ainda que, nesta década de 2000, o discurso judicial vem ocupando o lugar ou sobrepondo-se ao discurso policial de décadas anteriores, no processo de gestão de políticas de prevenção e/ou minimização de violência em ambiente escolar, no estado de São Paulo.

Com afirmei no Capítulo 4 deste trabalho, os manuais do Sistema de Proteção Escolar demonstram claramente o processo de judicialização das relações escolares, na sugestão de adoção de mecanismos disciplinares que homogeneízam as pessoas para tentar manter a ordem, trazendo modelos de justiça penal para o interior das escolas, promovendo punições em escalas e “graduando o tempo da pena segundo a gravidade da ofensa” (ZEHR, 2008).

Para Wacquant (2007) a necessidade desse vínculo polícia-escola, reforçada pelas mídias e pelo comprometimento do próprio corpo docente dos bairros de periferia com as missões de vigilância e repressão da polícia, tem ainda um outro propósito, qual

seja, o de desviar a atenção sobre questões importantes que afligem o magistério. O autor afirma que

[...] a encenação da “violência escolar” permite aos gerentes do Estado evitar o confronto com a desvalorização profissional e com os dilemas burocráticos criados na esfera educacional pela crescente submissão do sistema de ensino à lógica da competição e aos imperativos da “cultura de resultados” importada do mundo empresarial (WACQUANT, 2007, p. 71).

Portanto, a intenção de parceria da Secretaria da Educação com a Secretaria da Segurança Pública parece não se resumir a um único objetivo e, se esta parceria se configura como um fato novo e interessante na condução de projetos de minimização da violência em ambiente escolar, mais interessante ainda é constatar que a coordenação do Programa em nível central, não conta com nenhum representante da Educação.

Se a SEE pretendeu, conforme divulgado, criar uma função na rede estadual paulista, desenvolvida por um profissional da próprio meio escolar, ou seja, um professor que conhece as especificidades da sala de aula, é curioso que não haja na equipe responsável pelo projeto representantes da Secretaria da Educação. É, ainda, mais intrigante que a formação desses Mediadores, em nível central, por meio de videoconferências e cursos, seja realizada por profissionais de outras áreas e membros de instituições, como o Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil – IMAB e de organizações não governamentais, como a CECIP, além de Promotores de Justiça e profissionais da saúde, entre outros, que, apesar de seu reconhecido valor, não pertencem à área da Educação.

A formação dos Professores Mediadores por profissionais da Educação ocorre apenas nos encontros presenciais mensais, desenvolvidos nas Diretorias de Ensino, pelos Gestores Regionais, que são Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico<sup>55</sup>. Nestes encontros, as Diretorias de Ensino seguem as linhas básicas da SEE para o projeto e desenvolvem a formação de acordo com o capacidade e disponibilidade dos Gestores Regionais. Tendo em vista que o projeto do Professor Mediador é uma atribuição, entre tantas, da Supervisão de Ensino, regra geral, os Gestores Regionais não têm disponibilidade para aprofundamento do

---

<sup>55</sup> Núcleo Pedagógico é a nova nomenclatura das Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino, a partir da reestruturação da SEE - Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011.

tema sobre a violência escolar, o que torna, muitas vezes, inadequada a condução dos encontros mensais de formação. Aqueles gestores que têm maior aproximação com o tema, por participarem de projetos semelhantes, inclusive em parceria com Instituições de Ensino Superior, parecem apresentar um repertório mais satisfatório para a formação dos PMEC.

Portanto, a formação continuada do Professor Mediador na rede é realizada de diferentes maneiras nas 91 Diretorias de Ensino, uma vez que a formação dos Gestores Regionais em nível central têm acontecido, em média, apenas três vezes ao ano, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – EFAP. Assim, cada Gestor busca sua própria formação em nível regional, individualmente, para multiplicá-la aos Professores Mediadores.

Esse fato torna-se relevante, pois de acordo com Klaus Frey (1999) uma tarefa importante na análise de uma política pública é examinar até que ponto as instâncias políticas centrais conseguem influenciar ou controlar as políticas e projetos setoriais. Entendo que a condução do projeto de Professor Mediador nas escolas, desenvolvida de diferentes maneiras em cada região, trará resultados igualmente diferentes, em uma rede que se pretende única, representando um risco de morte para o projeto, a partir da perda do controle da administração central. Por outro lado, talvez, este “escape” da influência do comando central possa se transformar em um movimento de transgressão, no sentido proposto por Miguel Arroyo<sup>56</sup> (2000), que irá possibilitar o desenvolvimento adequado do projeto, à medida que atenda às necessidades específicas da população de cada região do Estado.

Ainda com relação ao aspecto de inovação do Programa, uma ação que parece inovadora (no sentido de algo novo e não, necessariamente, positivo) implantada pela SEE no Sistema de Proteção Escolar foi o ROE – Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares. Esse sistema de registros poderia (ou poderá?) configurar-se em dados estatísticos com informações de grande valia para o mapeamento das

---

<sup>56</sup> Transgressão inovadora, de acordo com o professor Miguel Arroyo, é a expressão de que os professores não foram capturados por uma visão legalista de seu ofício e de sua prática, ou seja, representa a autonomia, exercida através de transgressões políticas e pedagógicas cultivadas pelos docentes em busca de inovações para uma real melhoria das condições do exercício satisfatório do seu ofício. Ver mais em ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

situações de violência que ocorrem em maior número nas escolas do estado de São Paulo, com o objetivo de propor encaminhamentos mais adequados a cada situação. No entanto, a devolutiva desses registros para a rede não tem sido uma prática da SEE. Dados preliminares foram apresentados uma única vez aos Gestores Regionais, com gráfico dos registros coletados no sistema eletrônico, relativos apenas ao primeiro ano de implantação do Programa.

Muitos Diretores de escola da Diretoria de Ensino de Limeira ainda não realizam os registros no ROE. O mesmo, provavelmente, ocorre em outras Diretorias de Ensino. Os motivos podem ser a falta de tempo para a utilização do sistema ou o descrédito nas ações da SEE a partir das ocorrências registradas. Os que registram podem fazê-lo esperando ajuda no encaminhamento das situações de violência na escola ou simplesmente para evidenciar as circunstâncias adversas em que a equipe escolar trabalha.

De qualquer forma ainda não foram vistas na rede, ações significativas, promovidas pela SEE, a partir da utilização dos dados de registros do ROE, decorridos dois anos de sua implantação.

Quanto à resposta sobre o Sistema de Proteção Escolar atender às demandas de segurança da sociedade, respondo que o Programa parece corresponder mais aos anseios do que às necessidades sociais por segurança, pensando que, em uma sociedade do medo, qualquer forma de controle e vigilância, é vista como fator de proteção.

Percebe-se, também, o desejo social pelo rigor policialesco na condução de casos mais graves de indisciplina na escola, quando o Professor Mediador é visto (ou é desejado) como um elemento que se posiciona em defesa da comunidade escolar contra os “indesejáveis” e que está de prontidão para resolver todos os conflitos da escola, com aplicação das mesmas sanções que há décadas vêm sendo aplicadas no ambiente escolar.

Ainda, quando o Programa ampara-se na legalidade e seus manuais prescrevem punições cada vez mais severas aos alunos descumpridores das regras escolares, que culminam, muitas vezes em transferência compulsória, ou quando orientam sobre a “necessidade” da polícia na escola ou propõem a associação entre professores e

policiais; quando substituem os encaminhamentos pedagógicos pela intervenção da Justiça; quando sugerem a “profissionalização da segurança” no ambiente escolar, ou seja, quando tentam transferir para outras instituições o que é de sua responsabilidade e tornar invisíveis os problemas com os quais não conseguem tratar, o Estado pretende “eliminar” das escolas o problema da violência, dando à Política de Governo uma visibilidade de proporções consideráveis, respondendo aos anseios sociais e reafirmando sua autoridade nas questões de segurança pública.

No entanto, ainda que a aplicação de práticas repressivas responda ao desejo coletivo de medidas fortes para a garantia da segurança pública, ao se trazer o aparato policial mais próximo da vida escolar, consolida-se o clima de medo e de desconfiança na própria escola (GONÇALVES; SPÓSITO, 2002, p. 113).

Portanto, se existe uma resposta do Sistema de Proteção Escolar às demandas sociais por segurança, essa resposta é ilusória.

Procurou, agora, responder à segunda pergunta proposta para este trabalho, a saber:

*Qual o papel ou, que posição ocupa, o Professor Mediador Escolar e Comunitário na implementação do Sistema de Proteção Escolar nas escolas da rede pública estadual paulista?*

A implementação da função de Professor Mediador Escolar e Comunitário, como toda implementação, vem sofrendo alguns percalços desde o ano de sua criação em 2010 .

Um sério problema enfrentado na implementação do Projeto foram as condições de trabalho do PMEC. A contratação de professores para atuar como Professor Mediador Escolar e Comunitário, passou por inúmeras alterações desde sua criação, como descrevi no Capítulo 4. Essas mudanças implicam na troca de muitos professores, em virtude da dispensa de alguns por exigência da Lei. Na Diretoria de Ensino de Limeira permanecem hoje, no projeto, apenas três PMEC, que iniciaram o trabalho no ano de 2010, em um total vinte e seis professores. Alguns docentes permanecerão até o final do ano de 2012, pois em 2013 serão investidos em cargos efetivos e impedidos de continuar no projeto, de acordo com as Resoluções atuais.

A rotatividade desses professores representa perdas significativas de formação. Esse eterno recomeçar é uma constante nos projetos da SEE. O processo de atribuição de aulas é bastante complexo e, a cada ano, surgem novas exigências que incidem de modo impactante no desenvolvimento dos projetos. Isso deve-se, entre outras coisas, ao número insuficiente de professores efetivos na rede e ao desinteresse cada vez maior, entre os jovens, pelos cursos de Licenciatura que formam para a profissão docente.

Ainda, a exigência de perfil e, ao mesmo tempo, atendimento às faixas de qualificação para contratação do PMEC, priorizando os professores adidos de Psicologia e os readaptados, é um fator que dificulta o processo de implementação do Programa. O professor adido de Psicologia ou o readaptado podem não ser, necessariamente, os de melhor perfil. A questão é: a SEE tem que optar se deseja alocar esses profissionais “deslocados” na rede ou se pretende desenvolver um projeto de prevenção de violência no ambiente escolar. Parece que são interesses distintos e quase incompatíveis.

Em meio a esses entraves administrativos, ao PMEC coube a incumbência de levar para o ambiente escolar os princípios propostos pelo Sistema de Proteção Escolar, quais sejam, princípios da Justiça Restaurativa como a prática do diálogo, do respeito, da responsabilidade e da participação de todos os envolvidos na resolução de conflitos, entre outros que, *a priori*, deveriam ser inerentes à ação de todo professor. Princípios que, no entanto, colidem com o proposto pelos manuais do próprio Programa e com os registros no ROE, se estes foram tomados apenas como “arquivo de registros de transgressões disciplinares”, nos moldes dos “livros de ocorrências”, tão comuns em nossas escolas, e que servem de justificativa para transferências de determinados alunos para outro estabelecimento de ensino.

O Professor Mediador Escolar e Comunitário deve ainda, segundo a Resolução que ampara suas ações, utilizar técnicas ou meios alternativos de resolução de conflitos na escola. No entanto, a formação do professor para a utilização de mecanismos autocompositivos é muito simplista, quase inexistente, pontuada em algumas videoconferências de formação. Desta forma e, diferentemente, de profissionais formados para a atuação como Mediadores, o PMEC atua no ambiente escolar de

acordo com sua formação inicial, em cursos de Licenciatura ou Magistério ou por impulsos de intuição, apresentando fragilidades de legitimidade em torno da temática por ele trabalhada que é a da violência em ambiente escolar.

Penso que o Professor Mediador vem ocupar na escola um lugar que, há muito tempo, não se sabe a quem pertence, porque de pertencimento a todos, mas pouco assumido por alguém. O lugar do ouvir, do reconhecer, do compreender. Compreender o outro, especialmente os alunos, em suas múltiplas expectativas e anseios.

O Professor Mediador tem sido considerado pelos Diretores de Escola, de acordo com os relatórios de avaliação de recondução, como alguém que vem contribuir de maneira positiva nas ações da rotina escolar. De fato, segundo estes relatórios, os PMEC assumiram algumas funções como, por exemplo, a aproximação da escola com instituições da rede de atendimento à criança e ao adolescente, que os Diretores e Coordenadores não conseguem realizar pela dinâmica ofegada do cotidiano escolar e o atendimento daqueles alunos que, em determinado momento e por diferentes motivos, se desordenaram na rotina escolar.

Porém, a dimensão concreta dessa aceitação do PMEC na escola ainda não pôde ser mensurada, pois em um ambiente conturbado, toda a ajuda é bem vinda e, muitas vezes, funções são desviadas a fim de atender ao que é mais emergencial. O PMEC corre o risco de ser, assim, um “faz tudo”, preenchendo os espaços não assumidos por outros profissionais.

O PMEC assume funções semelhantes àquelas outrora executadas pelo antigo Orientador Educacional, que teve um percurso de mudanças na função, em sua história, e é inexistente hoje na rede. No entanto, o PMEC não apresenta uma formação bem definida e nem um papel tão delimitado como possuía o OE.

Conforme descrevi no último capítulo, além da semelhança nas funções desempenhadas, espera-se do Professor Mediador um perfil e uma conduta profissionais muito próximos daqueles prescritos para o Orientador educacional. Porém, ao se comparar as funções, o PMEC parece ser um Orientador Educacional precarizado, pois não conta com uma formação consistente, nem com um plano de carreira distinto, nem estabilidade no projeto e nem um salário diferenciado que condiga às responsabilidades de suas atribuições. Trabalha com a carga horária de um docente

comum, insuficiente para o desenvolvimento do seu trabalho e com base nela recebe sua remuneração.

Portanto, o Professor Mediador, tendo surgindo em um outro contexto e com uma estrutura bastante diferente do Orientador Educacional, parece ser o arremedo desse último, uma vez que o OE fazia parte da estrutura de poder da escola, fato que não corresponde ao PMEC, permanecendo este apenas como um elemento encaixado em uma Política que pretende dar respostas à sociedade sobre questões da segurança.

O PMEC enfrenta, ainda, o desafio de tentar disseminar um novo olhar sobre a indisciplina e a punição no ambiente escolar, contrapondo-se aos Manuais do próprio Programa e às orientações dos sindicatos que arrastam Diretores para a aplicação de punições cada vez mais severas aos alunos que não se enquadram na ordem escolar. Confronta, ainda, os próprios professores capturados pela ideia de solução dos conflitos escolares por outras instituições, inclusive a polícia.

Além desses desafios e, em uma outra perspectiva, o Professor Mediador se arrisca a assumir a perigosa (e impraticável) função de guardião da paz, quando, na verdade, depende fundamentalmente do trabalho coletivo para uma mudança nas relações escolares que se aproxime das relações éticas e morais, essencialmente pedagógicas.

Por todos esses motivos, penso que o lugar que o PMEC ocupa seja, assim, o lugar da fragilidade.

Um lugar frágil, também, ao desenvolver suas próprias funções. Observe-se o caso dos encaminhamentos de alunos aos serviços da rede de atendimento à criança e ao adolescente pelo Professor Mediador. Embora ele venha realizando esses encaminhamentos (ação prevista na própria legislação), conforme apontam os registros das escolas, as instituições sociais e de saúde, normalmente mantidas pelo poder público municipal, são insuficientes para atender à demanda e acompanhar os casos. Em várias ocorrências, quando o Professor Mediador orienta os pais ou responsáveis a procurar o atendimento em instituições da rede para um aluno, por exemplo, com problemas de saúde ou drogadição, as instituições não têm horários disponíveis ou, uma vez marcado um horário com o profissional, a própria família não leva o adolescente para a consulta.

Problemas que dependem essencialmente de interesse político e investimento para sua solução.

Apesar dessas fragilidades, porém, um dado significativo deve ser apontado, qual seja, o fato de alguns Professores Mediadores desenvolverem projetos expressivos na escola, com envolvimento de toda equipe escolar e tratando de assuntos relevantes e emergenciais como o preconceito, o bullying, a autoestima, o respeito, entre outros, além de desenvolver o sentimento de pertença dos alunos com relação à escola. O êxito desses projetos evidencia-se nas diversas formas de registros elaborados pelas escolas, entre elas, as avaliações de recondução dos Diretores das escolas que contam com o Professor Mediador.

No entanto, como já afirmei anteriormente, o trabalho do PMEC depende, em muito, da formação individual de cada um. Sua formação em serviço depende, também, da competência pessoal dos Gestores Regionais.

Cursos de formação estão sujeitos a investimento público e vontade política. Os Professores Mediadores necessitam de uma formação mais consistente para que possam atuar de maneira clara e específica no ambiente escolar. Gestores Regionais precisam ser formados para multiplicar conhecimentos nos encontros mensais regionais. Diretores de escola e demais gestores devem, também, participar desses cursos de formação, para que possam compreender a função do PMEC e facilitar seu trabalho, com vistas à mudança nas relações, que o Professor Mediador deve disseminar no ambiente escolar.

Os próprios cursos necessitam passar por avaliação. Não só o curso para Professores Mediadores, mas todos os cursos de formação que a SEE vem realizando há mais de uma década. Pois, como se explica o fato de Diretores de escola serem formados em serviço, em cursos como Circuito Gestão, Progestão, PDG Educação, e outros, que tratam de temas sobre as relações escolares, a violência no ambiente escolar e a construção de um ambiente pacífico, e continuam enfrentando e não encontrando soluções para os mesmos desafios, ano a ano, imprimindo uma sensação de que nada melhora?

Outro aspecto relevante na condução do projeto pela SEE é a necessidade de acompanhamento pelos Gestores Regionais, da rotina de trabalho dos Professores

Mediadores na escola, ou seja, *in loco*. Ação que não pode ser levada a termo quando os Gestores Regionais, na maioria dos casos dois Supervisores de Ensino por Diretoria, acumulam outras e tantas funções, além do desenvolvimento deste projeto. Há que haver maior investimento para a contratação de profissionais que auxiliem neste trabalho. A contratação de um Professor Coordenador para o Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, específico para os trabalhos de Proteção Escolar e auxílio aos Gestores Regionais, sinalizada pela SEE no início do Programa, não ocorreu até o dia de hoje.

Portanto, há que se buscar caminhos para que as políticas públicas de prevenção e/ou minimização da violência em ambiente escolar, não sejam apenas implantadas, cumprindo-se um dispositivo legal, mas que apresentem ações integradas e condições necessárias para uma implementação efetiva e de caráter democrático.

O trabalho baseado nos princípios da Justiça Restaurativa, proposto no Sistema de Proteção Escolar, deve ser pensado como um compromisso onde, por meio de práticas pedagógicas, se restaure as relações para a construção de um ambiente de convivência pacífica, com o protagonismo dos atores educacionais. Um trabalho que independa de parceiros externos, porque deve ser pensado e praticado, fundamentalmente, pelas pessoas de todos os segmentos da escola, incluindo, é claro, as famílias e a comunidade local.

Essa construção se dá pela prática de processos democráticos seja na formulação das regras escolares, seja na condução do seu cumprimento. Práticas que dão sentido à existência da escola e que podem funcionar como fio condutor ou redutor das situações de violência.

Resgatar as relações escolares é o grande desafio para se arquitetar um ambiente pacífico no interior das escolas. Talvez o único caminho. Um caminho que pode ser iniciado pelo Professor Mediador ou por qualquer outro professor, mas que, uma vez iniciado, necessita ser conduzido no coletivo. Um caminho que pressupõe a consideração do outro, que deve ser acolhido e compreendido, sem qualquer afetação moralista.

E que assim, um dia, possamos fazer nossas as palavras de *Atena*<sup>57</sup>, em diálogo no julgamento de *Orestes*, parte da trilogia *As Eumênides* da peça teatral do século V a.C, *Oresteia*, do dramaturgo grego Ésquilo:

*Atena - [...] não queremos ter notícia em tempo algum de pássaros lutando na mesma gaiola.*

*Coro - [...] Que nunca os ventos cheios de miasmas soprem para matar as vossas plantas!*

*Corifeu - Mas, onde moraremos, soberana Atena?*

*Atena - Num lugar onde não há penas; aceitai-o!*

Eis o desafio!

---

<sup>57</sup> Atena, deusa da mitologia grega, é significativamente a deusa da razão que põe fim à cega e autoperpetuadora lei da retribuição, que preconiza a equação crime-castigo, propondo que a misericórdia deve sempre preceder a dureza.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. V. de; Moura, E. **Progestão/Módulo VIII: como desenvolver a gestão dos servidores na escola?**. Brasília: CONSED, 2001.

ADORNO, S.; PASINATO, W. A justiça no tempo, o tempo da justiça. **Revista Tempo Social**, v. 19, n. 2, Nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em 28 set. 2011.

APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **Nº 08 - Juiz determina que se cumpra a liminar da Lei do Piso em 48 horas. Disponível em:** <<http://apeoesp.wordpress.com/2012/01/20/juiz-determina-que-a-see-cumpra-a-liminar-da-lei-do-piso-em-48-horas/>>. Acesso em 29 mar. 2012.

AZEVEDO, A. G. de; CARVALHO e SILVA, C.C. de. Autocomposição, processos construtivos e a advocacia: breves comentários sobre a atuação de advogados em processos autocompositivos. **Revista do Advogado**, ano XXVI, n. 87, set. 2006.

ANDRIGHI, F. N. Mediação: um instrumento judicial para a paz social. **Revista do Advogado**, ano XXVI, n. 87, set. 2006.

ARENDRT, H. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ARAÚJO, K.; MARTUCCELLI, D. La individuación y El trabajo de los individuos. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 36 abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 28 set. 2011.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ATTALI, J. **Os judeus, o dinheiro e o mundo**. 3 ed. São Paulo: Futura, 2003.

BARRERE, A.; MARTUCCELLI, D. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, out. 2001.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.  
\_\_\_\_\_. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BERGER, P.; LUCKMANN. **A construção social da realidade**. 24ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORDENAVE, J. D. **O que é comunicação**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In Nogueira, M. A.; Catani, A. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968**. Provê sobre o Exercício da Profissão de Orientador Educacional. Brasília, 1968.

BRASIL. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. **Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973**. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o Exercício da Profissão de Orientador Educacional. Brasília, 1973.

BRASIL. **Código de Ética dos Orientadores do Brasil**. Publicado no diário oficial da Republica Federativa do Brasil em 05 de março de 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9099 de 26 de setembro de 1995**. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. (MINISTÉRIO DA SAÚDE). **Saúde e Prevenção nas Escolas**: diretrizes para implementação do projeto. Série Manuais, nº 77. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

BUENO, F. da S. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Brasil: MEC, 1973.

CADERNOS UDEMO 2. **Punição de Alunos**: procedimentos. São Paulo: Poli-Set, 2004.

CALLIGARIS, C. **Crônicas do individualismo cotidiano**. São Paulo: Ática, 1996.

CECCON, C. 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.

CECIP. **Centro de Criação de Imagem Popular**. Disponível em: <[www.cecip.org.br](http://www.cecip.org.br)>. Acesso em 29 dez. 2010.

CARVALHO, M. C. da S.; SILVA, A. C. B. **Progestão/Módulo V**: como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola? Brasília: CONSED, 2001.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002.

CHRISPINO, A. **Gestão do conflito escolar**: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, jan./mar. 2007.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R.S.P. **A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores**. Ensaio: aval. Pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v.16, n.58, p.9-30, jan./mar. 2008.

DADOUN, R. **A violência**: ensaio acerca do "homo violens". Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (org.). **Violência nas escolas e política públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DOTOIÉVISKI, F. M. **Os irmãos Karamázovi**. Rio de Janeiro: Cia Aguilar Editora/Coleção Os Imortais da Literatura Universal, 1970.

\_\_\_\_\_. **Crime e Castigo**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

DUBET, F. **A escola e a exclusão**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n.119, jul. 2003.

\_\_\_\_\_. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 34, set./dez. 2004.

EDNIR, M. (ORG.). **Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos**: parceria para a cidadania. São Paulo: CECIP, 2007.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARRINGTON, D.P. Fatores de risco para a violência juvenil. IN: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (org.). **Violência nas escolas e política públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do professor: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FREY, K. **Análise de políticas públicas**: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira. PPGSP/UFSC, Caderno de Pesquisa n. 18, set. 1999.

FREUD, S. **Edição Standart Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud** (E.S.B.). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_ (1915a). **O instinto e suas vicissitudes**. E.S.B. Op.cit., v. XIV, p.137.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 212 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FUNDAP – **Fundação do Desenvolvimento Administrativo**. Disponível em: <[http://novo.fundap.sp.gov.br/quem\\_somos.asp](http://novo.fundap.sp.gov.br/quem_somos.asp)>. Acesso em: 26 nov. 2010.

GALL, N. **A reforma educacional de Nova York**: possibilidades para o Brasil. São Paulo: Instituto Fernand Braudel/Fundação Itaú Social, 2009.

GOMIDE, P. I. C. IEP: **Inventário de estilos parentais**: modelo teórico, manual de aplicação e interpretação. Petrópolis: Vozes, 2006.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, mar 2002.

GRISPUN, M. P. S. Z. **Orientação Educacional**: conflitos de paradigmas e alternativas para a escola. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GUIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAMOUNIER, B. **Análise de políticas públicas**: quadro teórico-metodológico de referência. São Paulo: mimeo, s.d.

LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração**. A família: santuário ou instituição sitiada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LA TAILLE, Y. de. Violência: falta de limites ou valor: uma análise psicológica. IN: ABRAMO, H. W. *et al* (org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo; Ed. Ática, 1998.

MACHADO, M. A.de M.; RIBEIRO, C. M. P. **Progestão**: Guia Didático. Brasília: CONSED, 2001.

MAFFESOLI, M. **A violência totalitária**: ensaio de antropologia política. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1981.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

MARIN, I. da S, K. **Violências**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2002.

MARSHALL, C. et al. Como a Justiça Restaurativa assegura a boa prática: uma abordagem baseada em valores. IN: SLAKMON, C., R. de V.; PINTO, R. G. (ORG.). **Justiça Restaurativa**. Brasília/ DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

MARTINS, J. C. **Arbitragem, mediação e conflitos coletivos do trabalho**. Mimeo. São Paulo, 2005.

MELO, E.R. A experiência em justiça restaurativa no Brasil: um novo paradigma que avança na infância e na juventude. **Revista do Advogado**, ano XXVI, n. 87, set. 2006.

MELO, E.R.; EDNIR, M.; YAZBEK, V. C. **Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul**. São Paulo: CECIP, 2008.

NAZARETH, E. R. Mediação: algumas considerações. **Revista do Advogado**, ano XXVI, n. 87, set. 2006.

NUNES, S. V. M. R. **Programa Escola da Família**: privatização do ensino superior? Dissertação de Mestrado. Universidade de Sorocaba. São Paulo, 2007.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Resolução 2002/12**. Princípios Básicos para utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal. 37ª Sessão Plenária, 24 de Julho de 2002.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Resolução 40/33** - Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça, da infância e da juventude (Regras de Beijing). Assembleia Geral do ONU, 1985.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil** (Diretrizes de RIAD). Assembleia Geral do ONU, 1988.

O'REILLY, M. C. R. de. **Violência escolar e formação continuada de docentes: políticas, programas e ações – a experiência de Minas Gerais**. Tese de Doutorado. São Paulo: UNESP, 2011.

PAULA E SILVA, J. M. A. *et al.* **A violência no cotidiano juvenil: uma análise a partir da escola**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

PENIN, S. T. de S.; VIEIRA, S. L. **Progestão/ Módulo I: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** Brasília: CONSED, 2001.

POSSATO, B; SCOTUZZI, C. A. S. **Sistema de Proteção Escolar: proteger quem, de quem?**. Anais do II Seminário de Educação Brasileira: os desafios contemporâneos para a educação brasileira e os processos de regulação. São Paulo: CEDES, 2009.

PIMENTA, S. G. Evolução Histórica da Orientação Educacional no Estado de São Paulo. **Revista Faculdade de Educação de São Paulo**, jan./dez. 1990.

PINO, A. Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**. Campinas v.28 n. 100, Edição Especial, p.763-785 out., 2007

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 6027, de 29 de agosto de 2011**. Dispõe sobre a criação do cargo de professor docente de regime de 30 horas semanais, estrutura o quadro base da carreira de magistério público estadual e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2011.

ROURE, S.A.G de. **Educação e autoridade**. 30ª Reunião Anual ANPED, GT Psicologia da Educação. CDROOM, 2007.

SALLES, L. M et al. **Violência na escola: as influências do clima organizacional e das relações familiares**. Relatório do Projeto de Pesquisa. Linha de Pesquisa da Fapesp: Programas Especiais – Ensino Público, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei nº 6.812, de 15 de junho de 1962 de São Paulo**. Amplia e define encargos do pessoal do Quadro do Ensino, da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, estabelecendo novas condições de recrutamento, de regime de trabalho e de retribuição e dá outras providências. São Paulo, 1962.

SÃO PAULO (ESTADO). **Projeto Comunidade Presente: falando com a comunidade**. São Paulo: SEE/FDE, 1998.

SÃO PAULO (ESTADO). **Circuito Gestão/ Módulo IV**: gestão *educacional no cotidiano das escolas*. São Paulo: SEE, 2001.

SÃO PAULO (ESTADO). **Circuito Gestão/ Módulo V**: gestão do projeto pedagógico: alavancando o sucesso da escola. São Paulo: SEE, 2002.

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei Complementar nº 11.498**. São Paulo, 2003.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto nº 48.781**. Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Casa Civil/Assessoria Técnica, 2004.

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei Complementar nº 1.010**. Dispõe 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, e dá providências correlatas. São Paulo: Casa Civil/Assessoria Técnica, 2007.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução nº. 76**. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. São Paulo: SEE, 2008a.

SÃO PAULO. (ESTADO). **Resolução SE nº. 58**. Institui Comissão Permanente de Estudos para implementação do Programa Justiça e Educação: uma parceria para a cidadania. São Paulo: SEE, 2008b.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. São Paulo: SEE, 2008c.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Gestor**: gestão do currículo na escola. v. 1. São Paulo: SEE, 2008d.

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

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

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei Complementar nº 1.093**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas. São Paulo: Casa Civil, 2009c.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE nº 19**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2010a.

SÃO PAULO (ESTADO). FDE. **Projetos Prevenção também se Ensina e Comunidade Presente.** Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=prevensina> . Acesso em 30 nov. 2010b.

SÃO PAULO (ESTADO). FDE. **Projeto Justiça e Educação: parceria pela cidadania.** Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=justeduc> . Acesso em 29 dez. 2010c.

SÃO PAULO (ESTADO). Curso de mediação escolar e comunitária: regimento. Disponível em: <http://efp.cursos.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 15 jul. 2010d.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Gestor:** gestão do currículo na escola. Edição especial. São Paulo: SEE, 2010e.

SÃO PAULO. (ESTADO). **Sistema de Proteção Escolar.** Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=supprot> . Acesso em: 25 mar. 2010f.

SÃO PAULO. (ESTADO). **Planejamento Escolar 2010:** Sistema de Proteção Escolar. São Paulo: mimeo, 2010g.

SÃO PAULO. (ESTADO). Instrução Conjunta CENP/DRHU, de 9 de abril de 2010h.

SÃO PAULO (ESTADO). FDE. **Programa Escola da Família.** Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html> . Acesso em 28 fev, 2011a.

SÃO PAULO (ESTADO) FDE. **Programa Escola da Família.** Relatório Mensal. Disponível em: [http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/subpages/Escola\\_numeros.html](http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/subpages/Escola_numeros.html) . Acesso em 1 mar. 2011b.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE nº 01.** Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2011c.

SÃO PAULO (ESTADO) SEE. **Escola de Formação de Professores.** Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/pdg3>. Acesso em 1 ago. 2011d.

SÃO PAULO (ESTADO). **Plano Plurianual 2012/2015.** Disponível em <http://www.ppa.sp.gov.br/#plano> . Acesso em 29 ago. 2011e.

SARAMAGO, J. **Caim.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SENNETT, R. **O declínio do homem público**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

\_\_\_\_\_. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

SERGIOVANNI, T. J. **O mundo da liderança**: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Portugal: Editora Asa S.A., 2004.

SCHULER, B. **Veredito**: escola, inclusão, Justiça Restaurativa e experiência de si. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SCOTUZZI, C. A. S. **Gestão democrática e Progestão**: que relação é esta?. Dissertação de Mestrado. UNESP, 2008.

SCOTUZZI, C. A. S. **Gestão do Currículo** – a implantação da proposta curricular no Estado de São Paulo. Anais do II Seminário Internacional de Gestão Da Educação – Tema: “Interfaces entre o público e o privado para a oferta educacional. São Paulo, 2009. ISBN 19844859.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. v. 27 n. 1. São Paulo, jan./jun. 2001.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”. **São Paulo em Perspectiva**, 18(1): 3-12, 2004.

TOUBIANE, E. L’héritage: une pás si belle affaire que ça. **In: Violence des familles maladie d’amor**. Collection Mutations. Paris: Ed. Autrement, n.168, 1997.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. IN: Velho, G. Alvito, M. (orgs). **Cidadania e Violência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/FJV, 2000.

WACQUANT, L. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [A onda punitiva]. Rio de Janeiro: Revan, 3. Ed., 2007.

YUONG, J.A. A **sociedade excludente**: exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2002.

XAVIER, A. A construção do conceito de criminoso na sociedade capitalista: um debate para o serviço social. **Revista Katálysis**, v.11, n. 2, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em 28 out. 2011.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, fev. 2001.

ZEHR, H. **Trocando as Lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUINSKY, B; CAPITÃO, L. Violência e socioeducação: uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa. **Revista Katálysis**, v. 1, n. 2, Florianópolis, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 28 set. 2011.

AZEVEDO, A. G. O Componente de Mediação Vítima- Ofensor na Justiça Restaurativa: uma breve apresentação de uma inovação epistemológica na autocomposição penal. IN: SLAKMON, C., R. de V.; PINTO, R. G. (ORG.). **Justiça Restaurativa**. Brasília/ DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

BARONI, M. C. de S. **Justiça Restaurativa na escola**: trabalhando as relações sociomorais. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: UNESP, 2011.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. (MINISTÉRIO DA SAÚDE). **Saúde e Prevenção nas Escolas**: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Série Manuais, nº 76. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FONSECA, A. da. A liderança escolar e a comunicação relacional. In: Costa, J. A; Mendes, A.N.; Ventura, A. (Org.). **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Portugal: Aveiro Universidade, 2000.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

FUSARI, J. C. **A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar**. São Paulo, 1995 (Ideias, n 16).

FROESTAD, J.; SHEARING, C. Prática da Justiça - O Modelo Zwelethemba de Resolução de Conflitos. IN: SLAKMON, C., R. de V.; PINTO, R. G. (ORG.). **Justiça**

**Restaurativa.** Brasília/ DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

GOMES DA ROSA, C. F. Jeremy Bentham e a constituição do conceito de Direito no pensamento jurídico moderno. **Revista Estudos Jurídicos UNESP**, Franca, A. 14 n.20, 2010.

GUIDDENS, A. **A terceira via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HABERMAS, J. **Consciência moral e o agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos:** o breve século XX. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

KOERNER JR., R.; PEREIRA, G. A. **Código Criminal de 1830.** Disponível em: <<http://www.dantaspimentel.adv.br/jcdp5217.htm>>. Acesso em 12 out. 2011.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAXIMO, A. C. **Os intelectuais e a Educação das Massas.** São Paulo: Autores associados, 2000.

MAXWELL, G. A Justiça Restaurativa na Nova Zelândia. IN: SLAKMON, C., R. de V.; PINTO, R. G. (ORG.). **Justiça Restaurativa.** Brasília/ DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

MORGAN, G. **Imagens da Organização.** São Paulo: Atlas S.A., 1996.

MEDIATIVA (**Instituto de Mediação Transformativa**). Disponível em: <<http://mediativa.org.br/?intSecao=2&intConteudo=123>>. Acesso em 29 dez. 2010.

NEDER, G.; CERQUEIRA FILHO, G. Os filhos da lei. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V. 16, n. 45. São Paulo, fev. 2001.

NÓVOA, A. (org). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1992.

ORTEGAL, L. Justiça Restaurativa: um caminho alternativo para resolução de conflitos. **Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**, v. 1, n.21, anual 2008.

PALLAMOLLA, R. DA P. **Justiça Restaurativa: da teoria à prática**. 1 ed. São Paulo: IBCCRIM, 2009).

PARKER, L. L. Justiça Restaurativa: um veículo para a reforma?.IN: SLAKMON, C., R. de V.; PINTO, R. G. (ORG.). **Justiça Restaurativa**. Brasília/ DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

PINTO, R. S. G. **Justiça Restaurativa: paradigma do encontro**. Jus Navigandi, Teresina, ano 12, n. 1496, ago. 2007. Disponível em: [HTTP://jus.com.br/revista/texto/10238](http://jus.com.br/revista/texto/10238). Acesso em: 28 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Justiça Restaurativa é Possível no Brasil? IN: SLAKMON, C., R. de V.; PINTO, R. G. (ORG.). **Justiça Restaurativa**. Brasília/ DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder**. In: Imbernón, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

REDE DE DIREITOS HUMANOS E CULTURA. **Código de Hamurábi**. Disponível em < <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/hamurabi.htm>>. Acesso em 13 out. 2011.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 76, out., 2001.

SANTOS, L. J. dos. A introdução da mediação no Judiciário paulista através do Setor de Conciliação do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Revista do Advogado**, ano XXVI, n. 87, set. 2006.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola**. v. 2. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola**. v. 3. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (ESTADO). **Orientação técnica sobre Prevenção para educadores das Diretorias de Ensino**: Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina. São Paulo: FDE, 2010.

SCURO NETO, P. Chances e entraves para a justiça restaurativa na América Latina. IN: SLAKMON, C., R. de V.; PINTO, R. G. (ORG.). **Justiça Restaurativa**. Brasília/ DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

SELZNICK, P. **A liderança na administração**: uma interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SERGIOVANNI, T. J. **O mundo da liderança**: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Portugal: Editora Asa S.A., 2004.

SILVA, J. M. A. de P. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 125-135, maio 2001.

SOUZA, A. S. A. de. **Código de Menores x ECA**: mudanças e paradigmas. Curso ECA na escola. São Paulo: Fundação Telefônica/ Pró-menino, 2010.

UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

VEIGA, L da; BARBOSA, M. L. de O. Eficiência e equidade: os impasses de uma política educacional. **RBPAE**, v 14, n. 2, jul./dez. 1998.