



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PERCEPÇÕES DO PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO  
SOBRE A VIOLÊNCIA E O SEU ENFRENTAMENTO**

**MURILO DELANHESI DE OLIVEIRA**

**Presidente Prudente**

**2017**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PERCEPÇÕES DO PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO  
SOBRE A VIOLÊNCIA E O SEU ENFRENTAMENTO**

**MURILO DELANHESI DE OLIVEIRA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE- Presidente Prudente, SP, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Salum Moreira

**Presidente Prudente**

**2017**

370  
O48p

Oliveira, Murilo Delanhesi de  
Percepções do professor mediador escolar e  
comunitário sobre a violência e o seu  
enfrentamento\ Murilo Delanhesi de Oliveira –  
Presidente Prudente, 2017.  
154f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,  
Presidente Prudente, SP, 2017.

Bibliografia.

Orientadora: Danielle Aparecida do Nascimento  
dos Santos.

Coorientadora: Maria de Fátima Salum Moreira

1. Professor mediador. 2. Educação. 3.  
Violência escolar. I. Título.

**MURILO DELANHESI DE OLIVEIRA**

**PERCEPÇÕES DO PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO  
SOBRE A VIOLÊNCIA E O SEU ENFRENTAMENTO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE- Presidente Prudente, SP, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 09 de junho de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente- SP  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Salum Moreira  
Coorientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia Dias  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente- SP

---

Prof. Dr. Vagner Matias do Prado  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Uberlândia - MG

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família- pai, mãe e irmão-, que me apoiou durante toda a trajetória acadêmica deste curso.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram comigo da elaboração desta Dissertação. Em especial à Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria de Fátima Salum Moreira, que me introduziu nas discussões sobre a violência em meio escolar, apresentando-me a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário e o Sistema de Proteção Escolar, orientando-me durante todo o percurso da pesquisa. À Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, por sua orientação na etapa final do trabalho. Aos Profs. Drs. Alex Pessoa e Marcos Vinícius Francisco, que participaram do delineamento desta pesquisa, ao comporem a Banca do Colóquio. Aos Profs. Drs. Renata Maria Coimbra e Vagner Matias do Prado, que participaram da Banca de Qualificação, contribuindo para o desenvolvimento e conclusão do trabalho, e aos Profs. Drs. Carmen Lúcia Dias e Vagner Matias do Prado, que compuseram a Banca de Defesa, na qual apresentaram suas considerações para a versão final da pesquisa.

Às Gestoras Regionais do Sistema de Proteção Escolar e à Dirigente Regional de Ensino que nos receberam de braços abertos na Diretoria de Ensino, fornecendo-nos as informações que procurávamos e autorizando nossa participação como observadores nas Orientações Técnicas de formação dos Professores Mediadores.

Às Professoras Mediadoras entrevistadas que gentilmente nos receberam na escola em que trabalham, dispondo de tempo para que nós realizássemos as entrevistas.

À minha família, a Deus e aos amigos que fiz durante a trajetória do Mestrado, em especial a Alice, com quem compartilhei vários momentos agradáveis.

## RESUMO

### **Percepções do professor mediador escolar e comunitário sobre a violência e o seu enfrentamento**

Esta pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa “Instituição Educacional: Organização e Gestão”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), teve como objeto o estudo das percepções das professoras que atuam com a mediação escolar de conflitos (PMECs) em uma escola pública estadual, localizada no interior do Estado de São Paulo. Interessou investigar as falas das profissionais acerca daquilo que compreendem como violência, suas práticas e sobre os modos como deve ser enfrentada. Por conseguinte, a pesquisa teve por principais objetivos: 1) Identificar o que entendem por “violência” e como reconhecem as suas formas de manifestação em meio escolar; 2) Reconhecer quais são suas compreensões e justificativas em relação aos casos de violência que identificam na escola onde atuam; 3) Compreender as avaliações que fazem das possibilidades e dos resultados de seu trabalho, bem como as limitações e potencialidades do mesmo para contribuir com a resolução de casos de violência na escola. As principais participantes da pesquisa foram as duas PMECs que atuam na unidade escolar referida e, de forma mais tangencial, participam os demais profissionais mediadores que atuam na mesma Diretoria de Ensino da qual faz parte a escola. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Para a produção de dados foram utilizados os seguintes materiais e procedimentos: a) Resoluções da Secretaria da Educação nº 19/10 e 07/12, uma que institui o Sistema de Proteção Escolar e criou a função do PMEC, e a outra, que trouxe várias deliberações sobre este profissional; b) observação e acompanhamento das reuniões de orientação técnica aos 36 Professores Mediadores, bem como a aplicação de questionário a estes profissionais; c) a abordagem das duas PMECs, na escola investigada, por meio de entrevistas estruturadas e entrevistas semiestruturadas seguidas com a apresentação de dilemas, representados por situações hipotéticas de violência na escola. O desenvolvimento e conclusões da pesquisa permitiram acompanhar as políticas educacionais do estado de São Paulo, com suas idealizações e limitações, as esferas burocráticas e pedagógicas que incidem sobre a formação dos mediadores e as particularidades de suas ações no cotidiano de uma determinada escola. Concluímos esta pesquisa constatando que as duas PMECs, apesar das suas condições de trabalho e das fragilidades e contradições que circundam sua função e o Sistema de Proteção Escolar, estão construindo sua função no dia a dia, entre erros e acertos, realizando diversas ações expressivas na escola. Por outro lado, foram evidenciadas fortes limitações para que venha a ocorrer um desenvolvimento mais profícuo da mediação de conflitos nas escolas.

**Palavras-chave:** Violência. Escola. Professor Mediador. Sistema de Proteção Escolar.

## ABSTRACT

### **Perceptions of the school and community mediator teacher about violence and its confrontation**

This research, linked to the Research Line "Educational Institution: Organization and Management", of the Master's Program in Education of Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), had the objective of studying the perceptions of teachers who work with school conflict mediation in a state public school, located in the interior of the State of São Paulo. It was interesting to investigate the professionals' statements about what they understand as violence, their practices and the ways in which they should be confronted. Therefore, the main objectives of the research were: 1) Identify what they mean by "violence" and how they recognize their forms of manifestation in school settings; 2) Recognize their understandings and justifications regarding the cases of violence that they identify in the school where they work; 3) Understand the assessments they make of the possibilities and results of their work, as well as the limitations and potentialities of the same to contribute to the resolution of cases of violence in the school. The main participants of the research were the two PMECs that work in the mentioned school unit and, in a more tangential way, the other mediating professionals that work in the same Teaching Board of which the school is part participate. This is a qualitative research, of the case study type. The following materials and procedures were used for the production of data: a) Resolutions of the Secretary of Education nº 19/10 and 07/12, one that establishes the System of School Protection and created the function of the PMEC, and the other, which brought several deliberations about this professional; b) observation and follow-up of technical orientation meetings for the 36 Teaching Professionals, as well as the application of a questionnaire to these professionals; c) the approach of the two PMECs in the investigated school through structured interviews and semistructured interviews followed with the presentation of dilemmas, represented by hypothetical situations of violence in the school. The development and conclusions of the research allowed to follow the educational policies of the state of São Paulo, with its idealizations and limitations, bureaucratic and pedagogical spheres that focus on the training of mediators and the particularities of their actions in the daily life of a given school. We conclude this research by stating that the two PMECs, despite their working conditions and the fragilities and contradictions that surround their function and the School Protection System, are building their day to day function, between errors and correctness, performing several expressive actions in the school. On the other hand, there were strong limitations to the development of more effective conflict mediation in schools.

**Keywords:** Violence. School. Professor Mediator. School Protection System.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Apresentação das pesquisas que abordaram o trabalho do Professor Mediador.....	48
Quadro 2 -	Dificuldades e limitações ao trabalho do Professor Mediador.....	49
Quadro 3 -	Curso(s) de formação dos PMECs.....	64
Quadro 4 -	Tempo de Magistério dos PMECs.....	65
Quadro 5 -	Principais causas dos conflitos e problemas causados por alunos.....	66
Quadro 6 -	Principais dificuldades encontradas pelo PMEC para o seu trabalho.....	66
Quadro 7-	Importância do trabalho do PMEC para apoiar a redução de conflitos entre professores alunos.....	68
Quadro 8-	Importância do trabalho do PMEC no apoio à escola na resolução de conflitos entre alunos.....	68
Quadro 9-	Importância do trabalho do PMEC para atuar junto às famílias e à comunidade.....	68
Quadro 10-	Principais problemas e conflitos existentes entre alunos e professores.....	69
Quadro 11-	Principais problemas e conflitos existentes entre os alunos...	69
Quadro 12-	Clareza quanto as suas funções na escola.....	70
Quadro 13-	Qualidade dos cursos de formação de PMECs.....	70
Quadro 14-	Importância das orientações técnicas de PMECs na Diretoria de Ensino.....	70
Quadro 15-	Condições de trabalho do PMEC para o exercício de suas atividades.....	71
Quadro 16-	Avanços percebidos no tratamento dos casos de violência na escola.....	72
Quadro 17-	Informações pessoais das PMECs.....	72
Quadro 18-	Informações profissionais das PMECs.....	73
Quadro 19-	Perfil cultural e social das PMECs.....	74
Quadro 20-	Memórias dos tempos de escola e como profissional da educação.....	75

## LISTA DE SIGLAS

- AVA-EFAP – Ambiente Virtual de Aprendizagem da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”
- CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular
- CRAS – Centro de Referência da Assistência Social
- CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- DE – Diretoria de Ensino
- DST – Doença Sexualmente Transmissível
- FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- OT – Orientação Técnica
- PEF – Programa Escola da Família
- PMEC – Professor Mediador Escolar e Comunitário
- PROERD – Programa de Educação e Resistência às Drogas
- ROE – Registro de Ocorrência Escolar
- SEE–SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
- SPEC – Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO .....</b>	<b>16</b>
1.1	Compreendendo a Violência.....	16
1.2	Políticas Públicas do Estado de São Paulo para o Enfrentamento à Violência Presente na Escola.....	24
1.3	Sistema de Proteção Escolar.....	31
1.4	Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC).....	39
1.4.1	Investigações sobre o trabalho do PMEC.....	47
<b>2</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>54</b>
2.1	Tipo de Pesquisa.....	54
2.2	Instituição e Participantes.....	55
2.3	Instrumentos e Procedimentos.....	57
2.4	Análise de Dados.....	61
2.5	Questões Éticas.....	63
<b>3</b>	<b>PERCEPÇÕES DOS PMECS DA DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO SOBRE A MEDIAÇÃO E A VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....</b>	<b>64</b>
3.1	Perfil dos PMECS da Diretoria de Ensino.....	64
3.1.1	Percepções dos PMECS participantes do questionário.....	66
3.2	Perfil das 2 PMECS entrevistadas.....	72
<b>4</b>	<b>ENTENDIMENTO DAS PMECS SOBRE O QUE É VIOLÊNCIA E COMO RECONHECEM SUAS FORMAS DE MANIFESTAÇÃO NA ESCOLA.....</b>	<b>77</b>
<b>5</b>	<b>AÇÕES E PROJETOS REALIZADOS PELAS PMECS.....</b>	<b>96</b>
<b>6</b>	<b>PERCEPÇÕES DAS PMECS ACERCA DAS CAUSAS DA VIOLÊNCIA PRESENTE NA ESCOLA E EM RELAÇÃO AO TRABALHO QUE REALIZAM .....</b>	<b>107</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>134</b>
	Apêndice A - Questionário para os PMECS.....	135
	Apêndice B - Roteiro das entrevistas estruturadas com as PMECS.....	138

Apêndice C - Roteiro da entrevista semiestruturada - PMEC 1 .....	142
Apêndice D - Roteiro da entrevista semiestruturada - PMEC 2 .....	145
Apêndice E - Termo de consentimento livre e esclarecido da Dirigente Regional de Ensino .....	148
<b>Apêndice F – Termo de Consentimento livre e esclarecido das Professoras Mediadoras.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>154</b>
Parecer Final de Aprovação da Pesquisa.....	155

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa o fenômeno da violência, em sua manifestação em meio escolar. Tem como participante o Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), profissional que teve sua função instituída pela Resolução nº 19/2010, dentro de um programa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) – Sistema de Proteção Escolar – voltado ao enfrentamento da violência nas escolas. O objeto de estudo recai sobre a investigação das percepções de duas profissionais que atuam com a mediação escolar de conflitos em uma escola pública estadual.

O pesquisador, graduado em Direito em 2011, que, atualmente exerce exclusivamente a advocacia, interessou-se pelo Mestrado em Educação – o qual ingressou em 2015 - com a finalidade de adquirir mais conhecimento e preparo para futuramente exercer a atividade docente. O interesse pela discussão acerca da violência em meio escolar, a partir da atuação do PMEC, surgiu na primeira conversa com a professora orientadora, no início de 2015. Na ocasião, o pesquisador teve conhecimento da existência recente de um profissional na escola, que detém a função precípua de atuar diante de conflitos escolares.

Aprofundando-se em relação à função do PMEC, e em temas como a violência na escola, mediação e justiça restaurativa, o que foi feito por meio do site da SEE-SP e por meio de bibliografia – Spósito (1998), Chrispino (2007), Santana (2011) e Possato (2014) -, houve maior envolvimento, pelo fato deste pesquisador encontrar institutos correlatos ao campo do Direito, como a mediação e a justiça restaurativa. Além disso, percebeu a importância em discutir e problematizar a violência, que, embora aqui enfocada em sua manifestação no espaço escolar, é um reflexo da violência que está presente em toda a sociedade, e que, se expressa em todos os lugares e instituições, como a escola.

Com os olhos voltados para uma recente política pública, que tem como foco o enfrentamento à violência nas escolas, e que, com este fim, instituiu a função do PMEC, consideramos ser de suma importância analisar e discutir o que prescreve a recente política do Sistema de Proteção Escolar e como tem sido a atuação do PMEC no cotidiano escolar. Com este propósito, em abril de 2015, fomos a campo, onde houve o primeiro contato com as duas gestoras regionais do Sistema de Proteção Escolar, em uma DE. Nesta oportunidade, obtivemos mais informações

sobre o trabalho do Professor Mediador e sobre o seu processo de formação continuada, chamado de Orientações Técnicas (OTs), que se dá na DE, sob a orientação das gestoras.

Nesse espaço, além da formação realizada pela Gestão, os PMECs trocam experiências, socializam suas práticas e projetos. Convidados, começamos a assistir alguns desses encontros, na qualidade de observadores não participantes. A primeira OT em que estivemos presentes foi em 29 de maio de 2015, em um encontro dos PMECs com a Defensoria Pública, que pretendia estabelecer canais de comunicação junto às escolas, para que procurassem a instituição ou encaminhassem os responsáveis nas situações necessárias, com o objetivo de resolver os conflitos, quando possível, sem a sua judicialização.

A partir da leitura e análise das Resoluções nº 19/10 e 07/12 da SEE – a primeira que instituiu o Sistema de Proteção Escolar e criou a função do PMEC, e a segunda, que aborda exclusivamente sobre o PMEC -, da observação livre durante as OTs e da aplicação de um questionário a todos os PMECs, produzimos dados iniciais referentes ao universo a que nos propusemos investigar, o que nos permitiu fazer o delineamento deste estudo, e definirmos os seus objetivos:

### **Objetivo geral**

- Investigar as percepções de duas PMECs em relação à violência em meio escolar, ao exercício de suas atribuições nas escolas e aos resultados obtidos com seu trabalho.

Esse objetivo se desdobra em **objetivos específicos**:

- Identificar o que entendem por “violência” e como reconhecem as suas formas de manifestação em meio escolar;
- Reconhecer quais são suas compreensões e justificativas em relação aos casos de violência que identificam na escola onde atuam;
- Compreender as avaliações que fazem das possibilidades e resultados de seu trabalho, bem como as limitações e potencialidades do mesmo para contribuir com a resolução de casos de violência na escola.

A pesquisa, que é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, a princípio havia sido pensada para ser realizada com instrumentos envolvendo todos os mediadores da Diretoria de Ensino (DE), além de grupo focal com alguns deles. Porém, em seu decorrer, foi percebida a necessidade de observar aquilo que estava sendo realizado em sua concretude, no âmbito de dimensões mais particulares e locais.

Nesse viés, os dados foram produzidos e analisados em dois lócus de realização: 1) uma DE localizada no interior paulista. Os sujeitos investigados foram os Professores Mediadores que a compõem (36 em 2016), através da observação livre nas OTs e de um questionário; 2) uma escola pública estadual pertencente a esta Diretoria. As participantes foram as duas PMECs da unidade, por meio de entrevistas estruturadas e semiestruturadas e, também, por meio da aplicação de situações hipotéticas de violência na escola.

No primeiro capítulo abordamos algumas medidas que foram implementadas no Estado de São Paulo, visando o enfrentamento da violência nas escolas. Apresentamos o Sistema de Proteção Escolar e o Professor Mediador, abordando algumas discussões em relação ao contexto em que surgiram e as contradições e fragilidades que os envolvem, e, na sequência, apresentamos pesquisas que já investigaram a atuação deste profissional, suas condições de trabalho e ações realizadas.

No segundo capítulo expomos os caminhos metodológicos e éticos deste trabalho, identificando o tipo de pesquisa, instituições e participantes, instrumentos e procedimentos de produção de dados, o método de análise de dados e as questões éticas.

O terceiro capítulo mostra, a partir de informações obtidas em questionário, características gerais dos 36 PMECs da DE onde realizamos a pesquisa, além de questões referentes à atuação deles com a mediação. Em seguida, identificamos as duas PMECs entrevistadas.

No quarto e quinto capítulos iniciamos a apresentação dos dados produzidos na escola investigada. Mostramos e discutimos o entendimento das duas PMECs sobre o que é violência e como reconhecem suas formas de manifestação na escola e as ações e projetos realizados por elas.

No sexto e último capítulo exibimos e analisamos as percepções das duas mediadoras acerca das causas da violência presente na escola e em relação

ao trabalho que realizam, quanto as suas possibilidades e resultados e, também, sobre as suas limitações e potencialidades na resolução de casos de violência. E, por fim, as considerações finais.



## **1 ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Neste capítulo abordamos a violência, discutindo o modo como ela está configurada em nossa sociedade, em sua naturalização e banalização. Apresentamos as imprecisões semânticas para conceituá-la, e o modo como nós a compreendemos, concluindo com as formas como está manifestada em meio escolar.

Na sequência, exibimos algumas políticas públicas implementadas no Estado de São Paulo com foco no enfrentamento à violência nas escolas. Finalizamos com o Sistema de Proteção Escolar, programa em que foi criada a figura do PMEC, posteriormente, identificando este profissional e analisando algumas pesquisas que já investigaram a sua atuação nas escolas.

### **1.1 Compreendendo a violência**

A violência, como destaca Leandro (2014), dentro da história brasileira, tem raízes antigas e profundas, consubstanciadas em períodos de exploração, injustiças e desigualdades, que vêm desde o período colonial, perpassa pelo sistema de produção sustentado pela escravidão, atravessa a ditadura militar e chega aos interesses internacionais do país em uma globalização cruel que é acentuada pelos progressos tecnológicos.

Apesar de não ser um fenômeno novo, observa Pino (2007) que são novas as formas imprevisíveis e audaciosas com que a violência tem sido apresentada para nós, com alcances imprevisíveis, o que tem resultado em modificações nas práticas e hábitos sociais dos indivíduos e nas virtudes que os constituem. O autor destaca que a nossa intensa exposição a episódios violentos tem reforçado a concepção de que a violência está “à solta no país”, com pouco a se fazer frente a ela, dadas as ineficientes e insuficientes ações tomadas pelo Poder Público. Observa que com a imprevisibilidade das situações de violência aliada a um sentimento de impotência diante delas, temos um crescente no imaginário representativo da violência como uma força cega e desenfreada “diante da qual a única postura “racional” acaba sendo a lei do silêncio e a submissão às exigências do terror” (PINO, 2007, p. 765).

Em sua análise sobre a violência, Salles (2010) e Scotuzzi (2012) observam que vivemos em um tempo marcado pelo consumismo, o imediatismo e a primazia do individual. É a sociedade de consumo, que, como explica Salles (2010), é calcada na ideia de que tudo é possível, onde se questiona tudo, até as normas e os valores sociais. Preconiza-se o prazer imediato e as escolhas de identidades e estilos de vida, sendo que uma escolha não exclui a outra e tudo pode ser escolhido ao mesmo tempo. Neste contexto, segundo a autora, o que é esperado na caracterização da vida em sociedade é a multiplicidade de códigos de conduta, padrões morais e modos de vida, coexistindo harmoniosamente. Contudo, a relação com o outro tem limites estreitos, e a relação/interação com a diferença suscita relações interpessoais marcadas por confrontos, conflitos e violências.

Salles (2010) e Scotuzzi (2012) verificam que as relações humanas se tornaram voláteis e fluidas, e o trabalho ocorre na superficialidade dessas relações. Segundo as autoras, esse contexto gera, conseqüentemente, uma exasperação dos conflitos e a violência expressa pelo não reconhecimento e indiferença ao outro, pela ausência de tolerância e sentido de pertencimento, pela transgressão de direitos, o que segundo Scotuzzi (2012) resulta na naturalização e banalização de atos violentos que estão presentes no nosso cotidiano, em todos os lugares e instituições.

O processo de naturalização e banalização da violência também é citado por Salles, Silva e Castro (2014) que destacam a visibilidade cada vez maior dada ao fenômeno, que se expressa por múltiplas formas, com o envolvimento de indivíduos cada vez mais novos em episódios violentos. Apontam os autores o alastramento de uma cultura de violência, o que resulta, conseqüentemente, na consideração da violência como um “fator constituinte de nossa sociedade” (SALLES; SILVA; CASTRO, 2014, p. 149).

Ao abordarem a banalização da violência, Oliveira e Martins (2007) e Hayeck (2009) observam que, na atual conjuntura, há uma espetacularização do fenômeno. Sua exploração é feita de maneira sensacionalista por todas as mídias, onde “a cultura da revolta diante do que choca, do que deveria espantar, transforma-se em uma cultura do show e do entretenimento”. (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p. 93).

Como Carvalho, Freire e Vilar (2012) citam, vivemos a era da celebritização de criminosos e agressores, da promoção da cultura da violência,

mostrada como um elemento banal ou comum pelas mídias, que, em prol da audiência, exibem e exploram ao extremo os acontecimentos violentos, muitas vezes envolvidos em uma “aura de glória” (CARVALHO; FREIRE; VILAR, 2012, p. 437). Sobre isto, destaca Leandro (2014) que devemos considerar como este tipo de abordagem da violência pode constituir-se como um fator de incentivo a ela.

Oliveira e Martins (2007) observam que grande parte da população, ao invés de fazer questionamentos acerca da violência, apresenta medo ou indiferença a ela. Verificam, também, a convivência de um ato violento contra outro, como em atos de policiais contra bandidos ou daqueles de “justiceiros” que fazem justiça com as próprias mãos.

Partindo para as imprecisões semânticas na conceituação da violência, Pino (2007) aponta que ela adquiriu um sentido que a conferiu um potencial evocativo apto a desencadear profundas reações emocionais ou racionais nas pessoas. Isto fez com que o seu sentido tivesse uma força maior que o seu significado. Esclarece o autor que “o sentido se alimenta da experiência coletiva da humanidade, extremamente rica em fatos violentos, em que o imaginário de certos indivíduos encontra farto material para alimentar seus devaneios destrutivos” (PINO, 2007, p. 765). Nessa diferenciação entre sentido e significado apresentada pelo autor, que explica que o primeiro adquiriu mais força que o segundo, compreendemos que isto ocorreu devido ao caráter emotivo da violência, em relação à profundidade do que ela provoca nas pessoas. Em contrapartida, o seu significado é permeado de imprecisões, por isso tem uma força menor que o sentido dela.

Destacamos a complexidade e polissemia da violência, cuja concepção varia em função dos princípios e valores éticos, morais e culturais de cada sociedade, com variação em função de quem a analisa (CHAUÍ, 1995; ZECHI, 2008). Cada área do conhecimento que a estuda enfatiza um de seus aspectos: morais, sociais, psíquicos etc.

No entanto, apesar da polissemia do termo, Chauí (1995) observa que certos aspectos da violência são percebidos da mesma maneira, nas várias culturas e sociedades, formando o fundo comum contra o qual os valores éticos são constituídos. A abordagem da autora é com ênfase na moral e na ética, portanto, uma abordagem mais filosófica e política.

Chauí (1999, p. 3) segue: “A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos”.

A violência se caracterizaria por:

- 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
- 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
- 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
- 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito (CHAUÍ, 1999, p.3).

Abordando especificamente a violência dentro das escolas, ressaltamos a importância desta discussão, apresentando dados do ano de 2013, obtidos através da pesquisa intitulada “Violência nas escolas: o olhar dos professores”, realizada pelo Instituto Data Popular para a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Ficou evidente a preocupante realidade que enfrentam as escolas da rede estadual paulista.

Na pesquisa foram ouvidos 1400 professores de 167 cidades do Estado de São Paulo, obtendo-se as seguintes informações: 72% dos professores já presenciaram alunos brigando; 62% já foram ofendidos por alunos; 57% viram ameaça entre alunos; 35% sofreram ameaça de alunos; 35% tiveram dano em bem pessoal praticado por alunos; e, 24% já tiveram objetos furtados ou roubados na escola. No tocantes as drogas, 42% dos professores entrevistados já viram alunos sob o efeito do entorpecente e 29% afirmaram ter a presença do tráfico de drogas dentro da escola onde atuam (APEOESP, 2013).

Na busca pela conceituação da violência vivenciada na escola, Silva Neto (2011) observa a existência de uma confusão conceitual entre este fenômeno com a indisciplina, de modo que muitas vezes estes acabam sendo superestimados ou banalizados (SILVA NETO, 2011). A causa dessa problemática pode ser a que nos mostra o trabalho de Spósito (2001), que apresenta como a violência escolar era percebida nos anos de 1980 e 1990. Na primeira década, a percepção e a manifestação do fenômeno recaiam sobre atos de vandalismo, posteriormente, na

década seguinte, problemas nas relações entre alunos e entre estes e os professores, também entraram em foco.

Diante disso, Silva (2007) constata uma ressignificação do conceito de violência, que se tornou polissêmico, pois nos anos 80 era algo objetivo e qualificável, já nos anos 90, abriu-se um enorme espaço para interpretações subjetivas, gerando a confusão com o conceito de indisciplina, que outrora era utilizado para explicar todas as ações disruptivas que aconteciam em meio escolar.

Ao afirmar a complexidade da “indisciplina escolar” e da “violência escolar”, Zechi (2014, p.18) pontua:

No que tange à complexidade desses objetos, ela se explica pela dificuldade de conceituação que reside na multiplicidade de fatores que os engendram, ou na pluralidade de fatores que influenciam suas ocorrências, ou ainda, porque, muitas vezes, eles são vistos como um fenômeno único, cujas manifestações e efeitos se confundem aos olhos dos professores, tanto do ponto de vista relacional, quanto do ponto de vista pedagógico.

Silva (2007) observa a tendência em distinguir os fenômenos pela gravidade das ações praticadas. Assim, são considerados atos violentos aqueles de natureza mais grave, como o porte de armas, vandalismos, roubos, agressões físicas e verbais, intimidações etc. Enquanto isso, são atos de indisciplina aqueles de menor gravidade, tidos como mais banais, como barulhos, conversas, atrasos, réplicas nas ações disciplinadoras dos professores etc.

Seguindo o entendimento do autor, nossa pesquisa partiu da premissa que o conceito de indisciplina está relacionado aos atos que violam mais precisamente as regras criadas com o fim de garantir as condições básicas para que o trabalho pedagógico seja realizado. Engloba também ações que transgridam normas sociais criadas com o propósito de reger a convivência entre os sujeitos na escola, mas que não atingem o campo da violência propriamente dita. Este é atingido por condutas capazes, mesmo que sem intencionalidade, de causar aos sujeitos danos materiais ou que os atinjam na sua integridade moral, física ou psicológica (SILVA, 2007).

Ao abordar a violência em meio escolar, Charlot (2002) observa que não se trata de um fenômeno novo; existem registros de manifestações com explosões violentas em escolas do 2º grau, já no século XIX. Destaca o autor que,

apesar do fenômeno não ser recente, ele assumiu novas formas, as quais contribuíram para uma angústia social diante dele.

Em primeiro lugar, surgiram atos violentos mais graves, como agressões com armas, homicídios e estupros, fatos que, apesar de serem muito raros, levaram a crer que na escola tudo pode ocorrer. Os limites na relação aluno-professor foram ultrapassados, sendo comuns ataques e insultos aos docentes. Em segundo, a violência já está manifestada desde a mais tenra idade. Em terceiro, a escola não se apresenta mais como um local seguro, por estar aberta aos atos violentos vindos de fora dela, causados por jovens dispostos a acertar disputas que começaram no bairro. Por último, os agentes da escola, em bairros tidos como problemáticos, por vezes, são objetos de atos repetidos, os quais, embora não sejam violentos, deixaram o ambiente escolar em clima de constante ameaça (CHARLOT, 2002).

Ao tratar da violência escolar, Lopes e Gasparin (2003, p. 297) enfatizam:

Podemos caracterizar a violência escolar como todo ato que impede, em sentido amplo, o pleno desenvolvimento dos atores sociais aí presentes. Trata-se da negação de direitos básicos, um ataque a cidadania. [...] Tal ação pode ser direta ou indireta, velada ou explícita, e comporta sempre a negação do outro. Inclui atos paroxísticos que provocam danos físicos, morais e psicológicos, mas não se esgota nos mesmos, podendo se manifestar também em ações como o descaso, o desrespeito, a falta de reconhecimento do valor social do outro.

Spósito (2002) apresenta a violência escolar em duas modalidades: a primeira, correspondente aos atos que atingem o patrimônio escolar e bens de professores e funcionários - violência contra a escola. A segunda, resultado das relações interpessoais, da sociabilidade no espaço escolar. Manifesta-se pela formação de grupos entre os alunos, que podem chegar ao enfrentamento, como também, por agressões físicas e verbais a funcionários e professores.

Segue a autora explicando que há também a violência social que, apesar de ocorrer na escola e no seu entorno, não é uma violência escolar. Decorre do crescimento da criminalidade, da prática de delitos que afetam as cidades diariamente. Ao atingirem as escolas e suas adjacências instaura-se um clima de temor e insegurança entre alunos, pais e professores (SPÓSITO, 2002).

Abordando a estreita relação entre a violência em meio escolar e a violência social, Scotuzzi (2012, p. 35) pontua:

A violência manifestada ou produzida em ambiente escolar tem estreita relação com a condição em que se encontra a sociedade. Possui os mesmos atributos que a 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 às práticas próprias da instituição promotoras de desequilíbrios e reações violentas.

Apresentando um balanço da pesquisa sobre a violência escolar no Brasil a partir da década de 1980 e no decorrer dos anos 1990, Spósito (2001) esclarece que, a partir deste período, com o início do processo de democratização, o tema da violência nos centros urbanos ganhou visibilidade no debate público, onde as demandas das periferias eclodiram, relatando os problemas de segurança. Segue apontando que as pesquisas nos anos 80 privilegiaram a violência praticada pelas escolas, tidas como autoritárias e, portanto, geradoras de um clima de agressão, expresso principalmente por meio de invasões, depredações e brigas de grupos, que, nem sempre eram de alunos. Já no final da década, assinala que o aumento do policiamento nas escolas ocasionou a redução das depredações, porém aumentaram as brigas entre os alunos.

Com o início dos anos 90, ao contrário dos anos antecedentes, aumentou a atenção com a violência escolar não apenas como um fenômeno de origem externa aos estabelecimentos de ensino, apesar de que foi dado destaque aos problemas da exclusão social, ações de gangues e narcotráfico (ABRAMOVAY; RUA, 2003). A análise da violência escolar se tornou mais complexa, atingindo não só os atos contra a propriedade escolar, como também passou a ser observada nas relações interpessoais, sobretudo entre os alunos, onde as agressões físicas e as ameaças eram frequentes (SPÓSITO, 2001).

Em pesquisa realizada no ano 2000 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, em 13 capitais brasileiras<sup>1</sup> e no Distrito Federal, em escolas públicas e privadas, alunos, pais e corpo técnico pedagógico manifestaram suas percepções sobre a violência nas escolas. As observações de Abramovay e Rua (2004), a partir do que foi relatado pelos participantes da pesquisa, indicam para uma banalização da violência em meio escolar.

---

<sup>1</sup> Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Goiânia, Cuiabá, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Florianópolis.

As brigas, por exemplo, foram consideradas fatos corriqueiros, um meio legítimo de solucionar conflitos, iniciados com ataques verbais e terminados em agressões físicas. A presença de armas, mesmo quando não utilizadas, representava-se como parte do próprio ambiente escolar, que a qualquer momento podia se tornar um campo de guerra. Os roubos e furtos, como em sua maioria eram praticados por alunos, eram vistos como naturais, o que gerava a diminuição de sua gravidade pelos atores da escola, desconsiderando-se, muitas vezes, a natureza do ato (ABRAMOVAY; RUA, 2004).

As autoras pontuam que a violência verbal, que na maior parte das vezes passava despercebida como uma forma de violência, também indicava para uma banalização. E, a proximidade com a violência em meio escolar, que atingia mesmo os que não estavam diretamente relacionados aos eventos, mas que os presenciavam ou tinham conhecimento da sua ocorrência, contribuía para a banalização do comportamento violento, de modo que, ao contrário do que expôs Charlot (2002) ao dispor que eram raros episódios de estupros, homicídios e agressões com armas, revelam as pesquisadoras que se tornaram corriqueiros eventos dessa natureza, além de furtos, roubos, agressões físicas, depredações etc. A violência gratuita fazia parte da realidade escolar e o temor era comum nas falas dos entrevistados (ABRAMOVAY; RUA, 2004).

Galvão et al. (2010), entendem que a escola ocupa três posições diante da violência. É autora, quando produz e reproduz a exclusão social. É vítima, quando há a hostilização a seus profissionais, em parte como resultado da violência por ela produzida e, também, quando sofre atos de vandalismo, reflexos da tensão gerada no meio. E é palco da violência, quando conflitos se desenrolam no seu meio e ao se tornar, também, um local de aprendizado da violência.

Nesse sentido, Schilling (2012) assevera que a ideia de violência na escola tem três dimensões a serem consideradas: a “violência contra a escola”, a “violência da escola” e a “violência na escola”. Interessa-nos, nesta pesquisa, discutir o tratamento da violência que costuma ser relacionada aos estudantes *na* escola, sem desconsiderar não ser possível desvinculá-la daquilo que acontece *contra* ela e que é *parte da* organização institucional.

A autora afirma que, ao apontar os dados da violência na escola, são citadas as brigas, roubos, agressões, ameaças, dentre outros fatos. Por sua vez, muitas escolas são configuradas como um espaço onde costumam se encontrar



peças que parecem se desconhecer, que são estranhas umas as outras, tanto nas relações entre professores e alunos, como no caso dos professores entre si. “Em algumas escolas, a sensação é que ninguém ocupa o seu lugar, a escola é um lugar de passagem, de disputas de questões extraescolares ou da vida privada”, pondera Schilling. (2012, p. 100).

Abramovay e Rua (2004) explicam as diversas violências que ocorrem na escola, a partir de variáveis exógenas e endógenas. A primeira compreende as questões raciais; de gênero; a influência dos veículos de comunicação; as situações de família (características sociais) e o entorno das escolas (sociedade, bairro). A segunda envolve a série e a idade ou nível escolar dos alunos; as regras estabelecidas pelo projeto pedagógico escolar e o impacto dos métodos de punição; as atitudes dos professores diante dos alunos; e, as práticas educativas.

As autoras observam que a discussão a respeito dessas variáveis é bastante controversa, sendo a maior propensão a de realçar as causas exógenas à escola, o que diminuiria a responsabilidade das instituições escolares em relação ao fenômeno e ao seu combate. Concluem que, apesar das causas exógenas influírem e impactarem na violência observada nas escolas, há meios de lidar com as diferentes formas de violência, a partir de estratégias estabelecidas pelas instituições escolares, na construção de uma cultura de paz.

No próximo subcapítulo abordamos as políticas públicas empreendidas pelo governo estadual paulista com foco na diminuição e prevenção da violência nas escolas.

## **1.2 Políticas Públicas do Estado de São Paulo para o enfrentamento à violência presente na escola**

No decurso dos anos 1980 e 1990, após o Período Militar, os governos do Estado de São Paulo implementaram diversas políticas públicas, através da Secretaria da Educação, com o fim de integrar a comunidade e reduzir a violência escolar (CARVALHO, 2013). A criação destes programas foi motivada pelo quadro apresentado por Spósito (2001), onde a violência nas escolas ganhou visibilidade através da mídia, eclodindo reivindicações da comunidade escolar por segurança.

Na década de 1980, os meios acadêmico e político consentiam pela necessidade de democratizar o espaço da escola, possibilitando a participação de

todos na vida escolar. Além de uma gestão interna democrática, também se propunha a abertura das escolas aos fins de semana, para que os alunos interagissem com os moradores dos bairros da periferia por meio de atividades culturais, esportivas e de lazer (SPÓSITO, 2002).

Assim, foi estabelecida no âmbito estadual, por meio de um decreto do Poder Executivo, uma determinação para que as escolas abrissem aos fins de semana para o desenvolvimento dessas atividades. Mesmo com dificuldades, os atos violentos diminuíram, especialmente quando as atividades bem-sucedidas dos fins de semana tinham continuidade nos projetos e práticas escolares, que buscavam mudar a cultura e gerar um clima benéfico dentro da escola. No fim da década, a defesa pela participação da comunidade escolar se dissipou pelo início de uma nova onda que reivindicava o implemento de medidas de segurança, como a ronda escolar, instalação de alarmes, o que resultou na presença da polícia dentro das escolas de alto risco (SPÓSITO, 2002).

A ronda escolar, que corresponde ao “Programa de Patrulhamento Escolar”, foi instituída em 1988, através de uma parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança Pública. O intuito era proteger a comunidade escolar- por meio da vigilância de viaturas policiais utilizadas especialmente para este fim- tanto no espaço interno da escola como no seu entorno, em um limite de 100 metros de extensão. A ação deveria recair sobre o tráfico de drogas, porte e uso de armas, violências graves, presença de estranhos nos arredores da escola etc. Além disso, a Polícia Militar também realizava ações preventivas ao consumo de drogas, ilícitas e lícitas, através do Programa de Educação e Resistências às Drogas – PROERD- e, também, atuava junto aos jovens nos problemas comuns à comunidade e à escola – Programa Jovens Construindo a Cidadania” (CARVALHO, 2013).

Spósito (2002) observa que a indisciplina fora de sala, as brigas entre alunos e as ameaças de agressão tinham intervenção policial, sendo que em muitos casos as questões poderiam ser solucionadas pela escola. Assim, foram reduzidas as medidas de caráter educativo e restaurativo, em uma lógica em que a violência em meio escolar é somente uma questão de segurança, asseverando o senso comum, que é propenso a lidar como questão de polícia a questão social. Neste ponto, Carvalho (2012) atenta que o resultado disto é o exaurimento da autoridade escolar, ao delegar suas funções a outra instituição. E conclui: “Além dos outros profissionais

da escola, o professor mediador escolar e comunitário é o profissional formalmente instituído para tratar essas questões, sem que haja uma policialização dos conflitos escolares” (CARVALHO, 2012, p. 69).

Entre os anos de 1992 e 1995 vigorou o projeto “Escola é Vida”, que propunha trazer informações/discussões sobre sexualidade, drogas, AIDS e adolescência, através da interação dos professores com os alunos. Mesmo avaliado positivamente pela comunidade escolar, o projeto foi extinto (CARVALHO, 2013) e, em 1996, foi lançado o projeto “Prevenção também se ensina”, trazendo as mesmas discussões do anterior, visando à promoção da cidadania saudável na comunidade escolar, mediante a redução da vulnerabilidade ao uso de drogas, a gravidez na adolescência e às DSTs/AIDS. O projeto segue em vigor no Estado sendo desenvolvido, geralmente, nas aulas de ciências (SCOTUZZI, 2012).

Posteriormente, em 1998, surgiu o projeto “Comunidade Presente”, orientado em quatro eixos: comunidade, cidadania, participação e não violência. O programa propunha, por meio da capacitação docente e sensibilização comunitária, a difusão da cultura de paz nas escolas e no seu entorno, com a integração das comunidades local e escolar, através da promoção da mediação de conflitos no meio escolar, como meio de diminuir e prevenir episódios de desrespeito, violência e *bullying*<sup>2</sup> (SCOTUZZI, 2012).

O programa continua vigente e está conectado ao Sistema de Proteção Escolar e à função do PMEC, que atualmente é o responsável em promover a aproximação da comunidade escolar com a local. Com este intento, em 1999 foi instituído o programa “Parceiros do Futuro”, com prioridade nas escolas com grandes índices de violência. O objetivo era criar e fortalecer laços entre as comunidades, por meio de atividades esportivas, culturais e artísticas, realizadas nas escolas nos fins de semana. A falta de uma base que possibilitasse sintonia entre as atividades da rotina escolar e as do fim de semana, aliado à ausência de avanços significativos na redução da violência escolar e à descontinuidade do serviço voluntário desenvolvido no programa, levou ao seu fim no ano de 2003 (CARVALHO, 2013).

Na sequência, no mesmo ano, foi criado o programa “Escola da Família” (PEF). Por meio dele busca-se a abertura das escolas estaduais paulistas,

---

<sup>2</sup> O *bullying* é uma forma de violência escolar e se diferencia de agressões pontuais e brincadeiras comuns entre pares. Assim, atos como ameaçar, ofender, humilhar, bater, empurrar, roubar, colocar apelidos, quando caracterizados pela repetição e pelo abuso de poder, podem ser definidos como *bullying* (ZECHI, 2014, p. 27).

aos fins de semana, com o fim de gerar uma cultura de paz na comunidade, ativar potencialidades e expandir o universo cultural de seus participantes. As atividades do programa, que são executadas por profissionais da educação, universitários e voluntários são pautadas em quatro eixos: cultura, esporte, trabalho e saúde. Primam pela inclusão social, com base no respeito à diversidade e uma política preventiva que proporcione aumento de qualidade de vida (SÃO PAULO, 2016).

Carvalho (2013) observa algumas limitações no programa, com destaque ao fato de que não há uma articulação entre as atividades desenvolvidas nos fins de semana e as do dia a dia da escola e, o resultado disso, é que não há mudanças na violência do cotidiano escolar, apesar de terem alterado as violências praticadas nos fins de semana, como furtos, roubos e depredações, o que demonstra a melhoria na relação da comunidade com a escola.

Em 2011, foi montado um grupo de trabalho constituído por supervisores de ensino, representando os 15 polos que subdividem as 91 DEs do Estado, com o fim de articular ações do PEF e do recém-criado Sistema de Proteção Escolar. No ano seguinte, o programa orçamentário do Estado estabeleceu o investimento em propostas pautadas na parceria escola, comunidade e sociedade civil. Para isso, foi prevista uma interdisciplinaridade de proteção e prevenção nas escolas, o que incluiu os dois programas, que objetivam a prevenção e a redução da violência nas escolas (SCOTUZZI, 2012).

O projeto seguinte, “Justiça e Educação: parceria para a cidadania”, é resultado de uma parceria entre o Tribunal de Justiça de São Paulo e a Secretaria da Educação, envolvendo os juízes da Vara da Infância e Juventude. Visa diminuir os eventos violentos nas escolas, a partir da adoção da justiça restaurativa, que fomenta o envolvimento da comunidade na solução dos conflitos (SÃO PAULO, 2016). De início, no ano de 2005, o projeto foi implantado em São Caetano do Sul, posteriormente, expandiu-se para Guarulhos, Campinas e na região de Heliópolis-maior favela de São Paulo (SCOTUZZI, 2012).

Foi instituído devido aos resultados pouco expressivos dos projetos anteriores, que evidenciavam ainda que a lógica pouco democrática, retributiva e punitiva faziam parte do cotidiano escolar no tratamento dos episódios de conflito e violência (CARVALHO, 2013). A proposta trouxe a justiça restaurativa às escolas e à comunidade. Trata-se um modelo alternativo de solução de conflitos, que foge a lógica da punição e retribuição, no qual todo ato ofensivo/ violento deve ser punido

com a mesma intensidade (CECIP, 2007). Constitui-se em uma “abordagem colaborativa e pacificadora para a resolução de conflitos e pode ser empregada em uma variedade de situações (familiar, profissional, escolar, judicial etc.)”. (MARSHALL; BOYACK; BOWEN, 2005, p. 270).

Segue o Centro de criação de Imagem Popular (CECIP)<sup>3</sup> (2007, p.13) elencando os valores da Justiça Restaurativa:

Os valores que regem a Justiça Restaurativa são: empoderamento, participação, autonomia, respeito, busca de sentido e de pertencimento na responsabilização pelos danos causados, mas também na satisfação das necessidades emergidas a partir de situações de conflito. Esses valores têm demonstrado a possibilidade de se alcançar o restabelecimento do senso de justiça, dignidade e segurança – daí seu nome “restaurativa” - em termos diferentes daqueles que levaram a situação de conflito.

O objetivo nesse modelo de justiça é restaurar as relações e, para isso, promove a mediação, com a participação das partes, e a interação entre elas, em uma troca de informações quanto ao acontecido, conhecendo as necessidades de cada uma. Foca-se na resolução dos problemas, nas necessidades presentes e nas intenções futuras, colocando, dentro do possível, o poder nas mãos das partes – premissa de que o empoderamento é fundamental para a ocorrência da recuperação e da justiça -, partindo da ideia que o ofensor só chegará à responsabilidade e no fechamento da vivência, pela participação na solução do conflito. A conclusão da interação resulta em acordos que podem ser quantificados e monitorados (ZEHR, 2008).

Em relação aos resultados do procedimento restaurativo, Mariaca e Gutiérrez (2015, p. 36) dispõem:

La reparación simbólica o material de la víctima y la comunidad afectada, así como la reintegración del infractor a la misma, constituyen los efectos predominantes del proceso restaurativo. La víctima debe ser reparada mediante el acuerdo. En principio, algunos partidarios de la justicia restaurativa proponen la presentación de disculpas por parte del infractor a la víctima como una medida de

<sup>3</sup> O CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e não partidária, que desde 1986 se dedica ao fortalecimento da cidadania por meio da educação e da comunicação. A missão do CECIP é contribuir para o fortalecimento da cidadania, produzindo informações e metodologias que influenciem políticas públicas promotoras de direitos fundamentais. Atuam produzindo materiais audiovisuais, para web e impressos; concebendo e realizando campanhas públicas; capacitando agentes sociais de diversas áreas; oferecendo cursos de formação para jovens e educadores; Atuando na gestão de espaços educativos e culturais; articulando parcerias comunitárias; trabalhando com responsabilidade social empresarial; investindo na participação infantil e comunitária; promovendo a cultura de paz na escola (CECIP, s.a).

resarcimiento. Y aunque las disculpas son consideradas como algo menor en materia de reparación, resulta innegable su carácter social y restaurador: las disculpas no anulan el daño infligido; empero el dolor social y el arrepentimiento de la disculpa sincera (frecuentemente una cuestión difícil de expresar para el ofensor), seguido del difícil acto de perdonar (quizás de forma indecisa) por la persona dañada, tienen el poder de efectuar una transformación social. Además de la disculpa, el acuerdo de reparación también incluye la compensación económica o el trabajo social acordado entre la víctima y el infractor. Aquí se enfatiza en que la víctima se sienta reparada, ya sea por las disculpas, ya sea por la efectividad del acuerdo reparador, ya que el objetivo de la justicia restauradora consiste, precisamente, en obtener la satisfacción de las víctimas. El infractor, por su parte, asume su deber de reparación y rehabilitación, toda vez que la justicia restaurativa propende por suministrar los servicios de tratamiento, aprendizaje y ocupación para permitir la reintegración del infractor en la comunidad. Del mismo modo, los acuerdos pueden adoptarse para restaurar la comunidad, lo cual no deja de ser ambiguo y complejo debido a la indeterminación de la misma.

Abordando a reparaco da vítima e da comunidade e a reintegrao do causador do dano, os quais enquadram como os efeitos predominantes do processo restaurativo, os autores tratam do pedido de desculpas como forma de reparaco. Para eles, apesar de consideradas to pequenas,  inegvel seu carter social e restaurador, pois, apesar de no anular o dano que foi causado, a dor do arrependimento e o sincero pedido de desculpas, seguido pelo perdo da vítima, pode contribuir para uma transformao social. Enfatizam que o foco é na satisfao da vítima, quer pelo pedido de desculpas ou por um trabalho social ou uma compensao financeira. Por sua vez, o agressor assume o compromisso de reparaco e reabilitao, com sua reintegrao na comunidade.

Partindo dos valores supracitados, o projeto busca contribuir para a mudana dos estabelecimentos escolares e da comunidade que convivem com conflitos e violências, transformando-os em ambientes democrticos de dilogo e de resoluo pacífica de conflitos, onde se construa uma cultura de no violência e uma educao voltada  sustentabilidade (PENIDO, 2008).

Com o fim de executar o projeto, a SEE-SP promoveu a capacitao dos conciliadores – facilitadores restaurativos - englobando pais, mes, educadores, alunos, membros da direo, funcionrios, assistentes sociais, psiclogos e líderes comunitrios. A formao visou habilit-los para a atuao em círculos restaurativos e preparar os profissionais da escola para que instrumentalizassem os círculos e

levassem os princípios restaurativos para o projeto pedagógico escolar (PENIDO, 2008).

O círculo restaurativo é um local de diálogo e de solução de conflitos de modo não punitivo, onde se busca a promoção da reparação de danos, autorresponsabilização e restauração das relações sociais. Nele, o autor do ato danoso e o seu receptor se encontram, a fim de que o primeiro seja colocado diante das consequências da ação que praticou. Os encontros são intermediados por um ou mais facilitadores e têm como participantes pessoas atingidas indiretamente pelo ato e que possam contribuir no deslinde do conflito (SANTANA, 2011).

Para a realização do círculo, é necessário que todos participem voluntariamente e que o causador do dano assuma seus atos. Seu desenvolvimento se dá em três fases: Pré-círculo: onde é demarcado o conflito instaurado, os participantes do encontro e como será desenvolvido; Círculo restaurativo: momento em que são aplicadas as técnicas de mediação de conflitos, visando sua solução pacífica, as partes envolvidas e os representantes da comunidade falam e são ouvidos; e, Pós-círculo: para a verificação do cumprimento do que foi acordado entre as partes no círculo. Após essa fase, os acordos vão para a DE e, quando envolver delitos de menor potencial ofensivo são encaminhados para o MP também, caso em que não verificada quaisquer irregularidades, este pede a remissão ao juiz, que pode homologá-la. Os círculos realizados na comunidade vão direto para o MP e depois ao juiz (PENIDO, 2008).

A fim de assegurar que as práticas restaurativas se efetivassem e legitimassem nas escolas, a SEE-SP, por meio de um novo programa, Sistema de Proteção Escolar, instituiu a função do PMEC – que é nosso sujeito de pesquisa e será abordado nos capítulos seguintes -, profissional legalmente responsável em incentivar, fomentar e nortear as práticas restaurativas no ambiente escolar, conforme preceitua o artigo 7º, inciso I, da Resolução da SEE-SP nº 19/10 (CARVALHO, 2013).

Devido ao fato da formação ser presencial e intensa, não foi possível a expansão do programa nos moldes em que foi concebido, devido à dificuldade de envolver todos os PMECs (POSSATO, 2014). Além da questão do preparo, aponta Souza (2012) ser inviável a “justiça restaurativa pura” nas escolas, considerando seu aspecto formal, com todo seu aparato de execução, por não haver tempo e salário

para isso. Contudo, pondera que o pensamento e as ações voltadas para a solução de conflitos nas escolas devem estar voltados ao que propõe a justiça restaurativa.

O próximo programa que versaremos é o Sistema de Proteção Escolar, ao qual dedicamos a seção seguinte por ele fazer parte do centro das nossas investigações, já que nele foi criada a função do PMEC. Abordaremos os seus fins, os seus responsáveis, as ações para sua materialização e algumas parcerias e projetos desenvolvidos.

### **1.3 Sistema de Proteção Escolar**

Após discorrermos sobre uma série de programas da SEE-SP com foco no enfrentamento à violência nas escolas, trataremos agora de um recente programa, também instituído com esse fim, o Sistema de Proteção Escolar. Sua criação ocorreu em 2009, em uma parceria da SEE-SP, juntamente com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Secretaria da Segurança Pública (SSP). Sua instituição legal foi pela Resolução da SEE-SP nº 19/2010, com algumas alterações e deliberações posteriores, com destaque para a Resolução da SEE-SP nº 07/2012, que versa exclusivamente sobre o PMEC.

Iniciamos a abordagem do programa destacando Gomes e Martins (2016), que pontuam a importância de, ao abordar um programa/ação do governo, fazê-lo de maneira contextualizada, o que possibilita uma melhor compreensão em relação ao que o governo institui. Conforme os autores, assim se dá visibilidade a vários atores sociais, quais sejam: organizações não governamentais (ONGs); grupos de defesa de interesses específicos, como os que atuam em prol da diferença; sindicatos etc. Observam que as políticas públicas são a tradução de ações desencadeadas em processo, onde negociações são realizadas, e grupos dissonantes interferem na agenda governamental.

A criação do Sistema de Proteção Escolar se deu após a ocorrência de dois episódios violentos<sup>4</sup> em duas escolas da rede paulista, entre 2008 e 2009, amplamente explorados pela mídia, o que exigiu uma posição do governo. Este foi o

---

<sup>4</sup> No primeiro caso, ocorrido em 2008, uma escola, que já vivenciava um clima de tensão devido à presença de duas gangues de alunos, foi depredada, em uma manifestação de revolta de alunos que foram impedidos de participar de um passeio ao museu. Os estudantes foram expulsos ou transferidos (PRÖGLHÖF, 2015, p. 69). No ano seguinte, dois estudantes, que pularam o muro de uma escola para entrar durante o intervalo, não quiseram se retirar, o que levou à direção a acionar a PM, que teria usado spray de pimenta contra os dois alunos. Isto gerou revolta em outros estudantes, que depredaram o prédio escolar (PRÖGLHÖF, 2015, p. 72).



estopim para que medidas de combate à violência voltassem à pauta, com o governador José Serra convocando uma reunião envolvendo membros da cúpula do governo, da educação, das secretarias de segurança, da fazenda, da justiça, da comunicação e da casa civil. O grupo passou a articular medidas gerais para a questão da violência nas escolas, como o aumento do mapeamento das situações violentas para melhoria de ações preventivas; a criação de equipes especializadas para o atendimento em casos mais críticos; a aproximação com instituições da polícia etc (PRÖGLÖF, 2015).

Na formulação do programa foi criada a Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania (SPEC), no âmbito da FDE – órgão responsável por auxiliar a SEE na execução de projetos -, com o objetivo de implementar as medidas que estavam em discussão. Segundo Pröglhöf (2015), a FDE, que é subordinada à SEE, acabou assumindo um protagonismo no projeto, o que gerou uma tensão política entre os dois órgãos, resultando na transferência da SPEC, em 2009, do prédio da FDE para o prédio da SEE. Além deste conflito de competências, havia também a resistência a atores e ideias de outras áreas que não fossem da educação, um comportamento tido como característico da rede e da SEE (PRÖGLHÖF, 2015).

Na sequência foram realizadas reorientações na política, a qual se entendia que estava com um tom “policialesco”, o que não seria apropriado para a solução do problema, além de afastar a anuência da rede. Deste modo, foram focados aspectos de cunho mais pedagógico, com as medidas de segurança pública ficando como acessórias, por serem entendidas como necessárias em algumas situações (PRÖGLHÖF, 2015, p. 84).

Nesse sentido, segundo Pröglhöf (2015) a presença de medidas que conciliem educação e segurança não consistiu em uma inovação do Sistema de Proteção Escolar, por ser algo que já fazia parte da lógica das políticas públicas do Estado de São Paulo. Explica a autora que a adoção de tal combinação de enfoques se dá como forma de atender tanto aos organismos internacionais, diga-se a UNESCO, que a partir dos anos 2000 teve importante papel nas pesquisas e políticas educacionais do país, como também, as demandas sociais, dos sindicatos de atores educacionais e da mídia, que clamam por ações mais repressivas.

Discorrendo sobre o Sistema de Proteção Escolar, utilizamos o que dispõe a FDE, que nos apresenta o programa como o conjunto de ações coordenadas pela SEE que visam a promover um ambiente escolar saudável e

seguro, propício à socialização dos alunos, por meio da prevenção de conflitos, da valorização do papel pedagógico da equipe escolar e do estímulo à participação dos alunos e sua integração à escola e à comunidade. As ações que integram o Sistema de Proteção Escolar reafirmam a escola como um espaço privilegiado para a construção da cidadania participativa e o pleno desenvolvimento humano (SÃO PAULO, 2011).

O artigo 1º da Resolução da SEE nº 19/2010 diz que o programa foi instituído objetivando “a prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial dos alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários da rede estadual de ensino” (SÃO PAULO, 2010, s/p). Em sua configuração, o Gabinete da SEE (GSE) é responsável pela gestão geral e coordenação do programa; a FDE, pela execução de ações; as DEs cuidam da gestão do programa em nível regional; as escolas zelam pelo cumprimento das diretrizes e execução das ações; e, a SPEC é responsável pela coordenação de ações desenvolvidas (SÃO PAULO, 2010).

Vemos que o Sistema de Proteção Escolar tem como referência a ideia da “proteção integral da comunidade escolar”, em uma lógica de antecipação e precaução a possíveis perigos e riscos, onde proteção funciona dentro daquilo que entendemos como prevenção. Trata-se de uma de uma “proposta de proteção” que tem ganhado cada vez mais destaque no cenário educacional, em um redimensionamento dos métodos de controle, onde o uso da força é uma exceção, ainda que esteja “sempre presente no cardápio” (TIBÉRIO, 2013).

Tibério (2013) destaca que esse redimensionamento conecta-se a um estratégico deslocamento da antiga ideia de “manutenção da ordem” para a ideia da “promoção da cultura de paz”<sup>5</sup>, posto que aquele posicionamento mostrava-se menos eficiente à ótica do governo, porque podia ser visto como arbitrário e gerar questionamentos. Assim, o termo “segurança”, que dá a visão de enfrentamento é substituído pela “proteção”. Observa o autor que esse novo posicionamento vem mostrando-se mais eficiente por produzir um consenso em um projeto de controle e vigilância que tem a aparência de não arbitrário, por estar relacionado a um programa que preconiza a convivência humana. Desse modo, o governo consegue

---

<sup>5</sup> Expressão que consta nos documentos publicados dentro do Sistema de Proteção Escolar e que são utilizados para fundamentar suas propostas e ações. Consiste no conjunto de “valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida voltados ao fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações” (ONU, 1999).

liquidar com grande parte das oposições aos seus encaminhamentos (TIBÉRIO, 2013).

Quanto às referências utilizadas na criação do programa, Pröglhöf (2015) destaca a política educacional de Nova York, já que muitas medidas do programa paulista têm relação com ela, como a aproximação da polícia às autoridades educacionais, o Manual de Boas Práticas, o Código Disciplinar e as propostas de constituição de equipes disciplinares para atuar nas escolas com grandes níveis de violência. Contudo, a autora aponta que enquanto a política de Nova York traz de maneira clara as dimensões da violência que se propõe a enfrentar – essencialmente questões ligadas ao patrimônio e conflitos de ordem criminal -, o conceito que se vale o Sistema de Proteção Escolar não é explicitado claramente, apesar de que se pode inferir que, de alguma forma, a preocupação da política está na violência à escola e na escola, limitada aos conflitos interpessoais e patrimoniais (PRÖGLHÖF, 2015).

A pesquisadora critica o fato da política não se envolver em questões de maior profundidade e que podem ter maior influência em relação à violência nas escolas, como o modelo de ensino seguido pela escola, suas condições estruturais, a organização da carreira docente ou a ausência de aptidão da escola em adaptar-se às mudanças tecnológicas e sociais dos contextos em que estão inseridas. Em relação à falta de transparência sobre a dimensão do fenômeno, entende que isso dificulta a análise do programa em relação a sua eficiência, não permitindo a verificação se os meios escolhidos são os mais adequados aos fins a que se propõem (PRÖGLHÖF, 2015, p.145).

Observa que o processo de formulação da política, realizado em caráter de urgência, devido aos episódios violentos ocorridos, resulta em um programa que se constitui em uma “grande colcha de retalhos”, de propostas que já estavam em implantação ou que poderiam ser celeremente adaptadas de outras realidades, sem haver uma maior reflexão a respeito do problema. Finaliza mostrando seu entendimento de que o Sistema de Proteção Escolar foi criado dentro de um “modelo de políticas reativas”, que caracterizam várias políticas postas no Brasil nas últimas décadas referentes à violência e ao crime (PRÖGLHÖF, 2015, p.145).

Podemos entender pelo que dispõe a autora que uma política reativa, característica que, segundo ela, faz parte de várias políticas do país, é aquela que

surge como uma reação, uma resposta a um determinado cenário problemático. Isto ocorreu no caso do Sistema de Proteção Escolar, em que podemos concluir que sua formulação se deu como uma maneira do governo reagir rapidamente ao clamor público, que ansiava que alguma medida fosse realizada, haja vista a violência ocorrida e amplamente explorada pela mídia, em duas escolas públicas.

Passamos para o tratamento da materialização do Sistema de Proteção Escolar, que ocorreu a partir de três ações: a criação do Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares (ROE), a publicação de dois documentos oficiais: “Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” e “Normas Gerais de Conduta Escolar” e, a admissão de docentes, para exercerem a função de PMEC (SCOTUZZI, 2012).

O ROE é um instrumento de registro *on-line*, de responsabilidade do diretor de cada escola, em inserir os dados referentes às situações como de agressões físicas, roubos, tráfico de drogas, ameaças, ofensas, vandalismos etc., que ocorrerem nas unidades escolares (POSSATO, 2014). Os registros são sigilosos, os dirigentes regionais de ensino e os servidores indicados por eles têm acesso aos dados referentes às unidades escolares da sua região e, no âmbito escolar, somente o diretor da escola e, em sua discricionariedade, o vice - diretor e/ou secretário de escola poderão acessar o sistema (SÃO PAULO, 2010).

Conforme Possato (2014), o objetivo da Administração Pública com o ROE foi obter, através de dados estatísticos, o conhecimento das unidades escolares mais problemáticas, que precisam de medidas reparadoras. Através da ciência do cotidiano escolar, a ideia é que equipes multidisciplinares possam intervir, executando ações de prevenção e saneamento estabelecidas pela SEE-SP.

Entretanto, a pesquisadora destaca que não foi possível aferir um mapeamento do quadro da violência nas escolas estaduais pelos seguintes motivos: excesso de trabalho na escola, o que impossibilita abertura de tempo para que os registros sejam feitos, ainda mais quando não há um retorno de modo efetivo, o que só acontece nos casos de maior gravidade, devido à capacidade reduzida da SPEC; falta de entendimento dos diretores sobre os objetivos dos registros, há os que não registram e os que o fazem em demasia; e, a subjetividade em torno do que os profissionais entendem por violência.

Possato (2014) finaliza apontando o potencial do instrumento como um mecanismo de comunicação, disponível às escolas, apesar de que, por enquanto,

explica Dantas (2015) que não houve intervenções nas escolas, a partir dos registros de situações graves, com era esperado. Pontua que “faltou e faltam ações mais concretas por parte da SEE/SP para auxiliar as escolas diante dos problemas enfrentados, por exemplo, segurança nos prédios escolares” (DANTAS, 2015, p. 93).

Os documentos – “Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” e “Normas Gerais de Conduta Escolar” (SÃO PAULO, 2009) -, direcionados a todas as escolas do Estado, visam à instrução, padronização e o redirecionamento no tratamento da indisciplina e da violência nas escolas (SOUZA, 2012). O “Manual” evoca o caráter pedagógico em que devem estar pautados os procedimentos escolares e preconiza a promoção da cultura de paz nas escolas. Apresenta conceitos de cidadania, cultura de paz, violência – suas formas de manifestação-, preconceito, discriminação etc.; descreve os órgãos – Ministério Público, Defensoria Pública, Conselho Tutelar etc. – que podem ajudar as escolas com a violência e a indisciplina; e, o procedimento a ser utilizado de acordo com o ato praticado por aluno - abrange agressão física e verbal a aluno ou servidor, uso de drogas, *bullying*, porte de armas, furto ou roubo etc. – ou servidor – agressões a alunos ou colegas de trabalho, uso de drogas, atitudes racistas, assédio sexual contra aluno ou servidor, assédio moral de professor a aluno etc., onde em muitas situações deve ser acionada a polícia (SÃO PAULO, 2009).

Para conceituar a violência, o documento focaliza nos conflitos interpessoais, que atinjam a integridade física, moral ou psicológica. Isto é verificado pela exibição no material do disposto no Relatório Mundial sobre a Violência e a Saúde, da Organização das Nações Unidas (2002, p. 5), que diz:

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.

Em seu encerramento, o “Manual” aborda algumas ações a serem desenvolvidas nas escolas para a prevenção à violência e promoção de uma cultura de paz, como, por exemplo: apresentação aos alunos de personalidades e modelos sociais que transformaram e transformam a realidade social para melhor; atenção à autoestima e saúde de alunos, professores e demais servidores; a promoção da qualidade de vida de toda a comunidade escolar; o estabelecimento de um canal

aberto de comunicação entre professores, servidores e alunos; valorização da diversidade presente na escola e incentivo à convivência pacífica; promoção da participação da comunidade no meio escolar; fortalecimento do vínculo escola-família e escola-comunidade, realização da mediação de conflitos etc (SÃO PAULO, 2009).

As “Normas” foram estabelecidas com o fim de ser um instrumento de apoio, um referencial às escolas. Nelas, há a descrição dos direitos dos alunos, como o de receber educação em um ambiente limpo e seguro, de organizar e participar de grêmio estudantil, de receber respeito e atenção da comunidade escolar em relação às questões de crenças, classe social, étnicorraciais, de sexo, de orientação sexual etc. Estão também dispostos os deveres e responsabilidades dos alunos, dentre eles o de frequentar a escola regular e pontualmente, estar adequadamente preparado para as aulas e ter zelo com o material escolar, ter respeito e cortesia como os membros da comunidade escolar, independente de orientação sexual, raça, credo, deficiências etc., utilizar meios pacíficos para solucionar conflitos, dentre outros deveres (SÃO PAULO, 2009).

Seguem as “Normas” apresentando alguns exemplos de faltas disciplinares, que comprometem o ambiente escolar, tais como: desrespeito, desacato ou afronta a professores, diretores, funcionários; dano ou destruição de equipamentos da escola; ameaças, agressões e/ou intimidações a qualquer membro da escola; estímulo ou envolvimento em brigas; emprego de gestos e expressões de conotação preconceituosa ou racista; etc. Na sequência do documento estão exibidas as medidas disciplinares cabíveis pelo não cumprimento de deveres e cometimento de faltas disciplinares, que são: advertência verbal; comunicação aos pais; retirada do aluno da aula ou atividade da escola, com encaminhamento à direção; suspensões – de participação ou de dias letivos –; e, a transferência compulsória para outra unidade escolar (SÃO PAULO, 2009).

Em sua conclusão, são apresentados como “Recursos Disciplinares Adicionais”, instrumentos a serem utilizados pela equipe escolar a fim de restaurar a harmonia e proporcionar um adequado espaço pedagógico. São exemplos dessas medidas: a integração dos pais ou responsáveis ao cotidiano da escola; mediação de situações de conflitos; encaminhamento a serviços especializados em caso de abuso de drogas; direcionamento a serviços de orientação em situações de intimidação com base em assédio ou preconceitos; encaminhamento aos serviços

de saúde, no caso de alunos que, em virtude de distúrbios, tenham problemas de aprendizagem ou de convívio na escola; encaminhamento aos serviços de assistência social quando necessário etc (SÃO PAULO, 2009).

Possato (2014) critica os Manuais, por vê-los como instrumentos de regulamentação, padronização e normatização de comportamentos discriminatórios e autoritários. Entende que eles atuam em uma lógica de denúncia, culpabilização e judicialização no interior do processo educativo, em relação aos jovens que não seguirem às normas e modelos estabelecidos pelas escolas.

A autora destaca que são normas que as escolas devem seguir, com apontamentos voltados mais para a área da segurança pública que da educação – orientações para o registro de boletins de ocorrência, acionamento da polícia, notificação de autoridades -, algo que, segundo a autora, impede um posicionamento educativo, já que muitas das violências presentes na escola poderiam ser tratadas no âmbito da própria instituição. É algo que Spósito (2002) já havia alertado e que abordamos, que é o fato da escola transferir para outras instituições, como a polícia, questões que ela deveria solucionar, atendendo ao senso comum, de tratar questões sociais como de polícia, em detrimento de medidas de caráter educativo e restaurativo.

Souza (2012) e Scotuzzi (2012) criticam a oscilação entre medidas educativas e repressivas presente nos materiais, em um programa que proclama a cultura de paz e o uso de medidas restaurativas no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, apresenta medidas disciplinares, valendo-se da tradicional punição como forma de retribuição. Isto é algo que, como já abordamos, faz parte da lógica de atuação do governo paulista, que busca conciliar medidas educativas e repressivas, como meio de atender tanto as demandas sociais quanto as prescrições da UNESCO.

Em contrapartida, Dantas (2015) aponta que, entre defensores e críticos, não há consenso entre os profissionais do magistério acerca da questão disciplinar na escola. A autora entende que a instituição escolar deve ser acolhedora, democrática e formativa, o que não quer dizer que seja um local em que exista permissividade, sem regras e que todos não sejam responsabilizados por seus atos. Explica que em situações extremas, a escola opta por transferir o aluno, com a anuência dos responsáveis legais e a condução a outra escola, o que pode ser positivo para o aluno, que reinicia seu percurso escolar em um novo ambiente.

Pontua que cada apontamento disciplinar deve ser examinado à luz do aspecto protetivo e educativo ao aluno (DANTAS, 2015).

A terceira ação de materialização do programa foi a admissão de docentes para exercerem as atribuições de PMEC – profissional ao qual destinamos o subcapítulo seguinte, por se tratar do nosso público investigado. Abordaremos as suas atribuições, seu processo de seleção, bem como a triagem das escolas que contarão com seu trabalho. Apresentaremos, também, seu processo de formação continuada e as parcerias estabelecidas em prol de sua capacitação e operacionalização de suas competências.

#### **1.4 Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC)**

A terceira ação inicial de implementação do Sistema de Proteção Escolar foi a admissão de docentes para a função de PMEC - que são os profissionais participantes desta pesquisa. Nos termos da Resolução SEE-SP nº 19/10 (SÃO PAULO, 2010), são atribuições do PMEC:

- Adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de justiça restaurativa;
- Orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo;
- Analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos;
- Orientar a família, ou 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.

A origem do PMEC vem das práticas restaurativas, instituídas no Estado de São Paulo pelo projeto Justiça e Educação: parceria para a cidadania – abordado no capítulo 1-, que teve uma boa repercussão, ao preconizar um novo meio de pensar e agir em relação aos problemas existentes na escola, baseado em uma cultura de não violência, fundamentada no uso do diálogo, em uma busca de ruptura com a nossa cultura, calcada na ideia da punição para a resolução dos conflitos (SOUZA, 2012). Por estar inserido no cotidiano escolar, o PMEC é o principal encarregado pela implantação do Sistema de Proteção Escolar e seus desdobramentos. Ele é concebido pelo programa como um educador de proximidade, incumbido de acompanhar a rotina dos alunos, da família e do entorno,



através da articulação e mediação das relações interpessoais entre toda a comunidade (SCOTUZZI, 2012).

Na função dos PMECs, dentro de seu trabalho pedagógico, estão ligados temas como ética, cidadania, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual etc. – valores previstos nos Planos Curriculares Nacionais (PCNs). (CARVALHO, 2012). Scotuzzi (2012) destaca outras atribuições do Professor Mediador, que são:

- Trabalhar com os colegiados escolares, como, por exemplo, o conselho de escola e o grêmio estudantil – objetivo de possibilitar a democratização do espaço escolar-, orientando a formação deste, auxiliando a criação de seu estatuto, sendo uma iniciativa em prol de uma boa convivência na escola;
- Auxiliar a gestão escolar, na preparação das pautas da Assembleia geral da associação de pais e mestres e dos Conselhos de classe e de escola, onde são debatidas e definidas as ações para melhoria do ambiente escolar e do convívio interpessoal;
- Contribuir no crescimento da autoestima do aluno, em prol da aprendizagem e da formação de identidade social e pessoal;
- Atuar na orientação vocacional dos alunos;

Para explicar a atuação do PMEC como mediador de conflitos, citamos Chrispino (2007), que aponta que ao mediador cabe agir como uma pessoa imparcial, assistindo as partes, oportunizando-as colocarem as questões em disputa com o fim de desenvolverem opções, cogitarem alternativas e chegarem a um acordo. Segundo o autor, tal método para solucionar conflitos pode levar a uma nova orientação das relações sociais, com atitudes de responsabilidade, solidariedade e iniciativas individuais, livres e espontâneas para a resolução das diferenças interpessoais.

No processo de mediação de conflitos, Galdino (2016, p.139) explica que “não há necessidade de reparação do dano, uma vez que tal técnica deve ser desenvolvida justamente para evitar maiores consequências”. E é nesse ponto que se difere do processo da justiça restaurativa, que “pretende restaurar o que se perdeu, colocando-se frente a frente, com a devida aceitação de ambos, vítima e ofensor, para que possam dialogar, entenderem-se e juntos chegar a um consenso sobre como reparar o dano e restaurar o que se perdeu”. (GALDINO, 2016, p.139).

No tocante à atribuição do P MEC de orientação às famílias quanto à busca dos serviços de proteção social, Carvalho (2013) aponta o P MEC como o “elemento de ligação com a rede de proteção social<sup>6</sup>”, seja pela atribuição acima, como por encaminhar os alunos à rede, atendendo-os em suas necessidades e, também, por ser o responsável em trazer as instituições e profissionais que a compõem para dentro da escola, com o fim de uma atuação conjunta com professores, pais e responsáveis, compartilhando responsabilidades e empoderando a todos na solução das situações de violência na escola.

Quanto a essa questão, Possato (2014) concorda que a escola não é uma instituição isolada e deve estar ligada a outros serviços públicos, ainda mais para a orientação às famílias para busca desses serviços. Contudo, pontua a autora a necessidade de ter-se cuidado para que não haja a delegação aos demais entes de um papel que é da escola, como a questão do tratamento das violências ali existentes, questão pertencente à área da educação e não à da segurança. Conclui que essas instituições, muitas vezes, não ajudam na questão da convivência, seja por sua morosidade, ou porque atuam de maneira pontual, ou pelo fato de não adentrarem de fato no espaço escolar, não contribuindo com a realidade ali presente, de modo que só os membros da escola, conhecendo a sua realidade, poderão refletir sobre os problemas e articular ações para a realização de melhorias.

Ao abordar o Sistema de Proteção Escolar, Tibério (2015) crítica a instituição da função do P MEC por entender que a criação da figura de um especialista para tratar da convivência nas escolas, despotencializa a capacidade de ação docente. Considera o autor que foi subtraído dos professores um saber-fazer instituído no dia a dia escolar, nos enfrentamentos cotidianos. Conclui que o resultado disso são profissionais enfraquecidos, inaptos a lidarem com a questão da convivência, que precisam de apoio de um especialista para o tratamento daquilo que pode ser o mais interessante nas relações escolares.

Discordamos do autor, pois o P MEC foi instituído com o propósito de implementar o Sistema de Proteção Escolar nas escolas, mas isto não retira a responsabilidade docente frente às questões emergentes no espaço escolar. Ao contrário, um trabalho de prevenção, mediação e resolução de conflitos depende de

---

<sup>6</sup>A Rede de Proteção Social consiste nas instituições e organizações que compõem a rede de garantia de direitos e proteção social, como a Vara da Infância e Juventude, o Ministério Público, a Defensoria Pública, os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar, as Polícias Militar e Civil, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Centro de Saúde, Organizações da Sociedade Civil etc. (SÃO PAULO, 2009).

todos os atores escolares, pois somente com o PMEC à frente, sua atuação fica totalmente limitada. O fato é que muitos professores não vislumbram o seu papel diante dos conflitos de sala de aula e, agora, com a presença do PMEC, talvez pensem que devam a ele transferir todas as ocorrências, algo que, anteriormente, encaminhavam à direção. Entendemos que deve haver uma articulação entre mediação e corpo docente, a fim de este compreenda e assuma o seu papel diante dos conflitos escolares.

Em relação ao processo de seleção de professores para atuarem como PMEC, a Resolução da SEE nº 07/12 - que dispõe sobre as atribuições do PMEC e traz outras providências -, estabelece uma ordem de prioridade, dentro de oito classificações: professores titulares da disciplina de psicologia que, na condição de adidos<sup>7</sup>, foram classificados na própria escola – primeira prioridade - ou em outra escola pertencente à DE – segunda prioridade; professores titulares de cargo docente, em qualquer disciplina que, na condição de adidos foram classificados na própria escola – terceira prioridade - ou em outra da mesma DE – quarta prioridade. Na sequência da ordem, temos o professor readaptado<sup>8</sup>; o que está há mais de um ano com a jornada reduzida de trabalho docente; e, as duas últimas, referem-se ao ocupante de função-atividade<sup>9</sup> (SÃO PAULO, 2012).

O fato é que inexistem professores de psicologia na rede estadual de ensino, de modo que o critério de seleção segue a partir dos professores adidos de qualquer disciplina e dos readaptados. Em relação a eles, Costa (2016) critica o fato de parecer que a SEE está mais interessada em uma realocação de profissionais que ficaram à margem na rede estadual do que em realmente instaurar um projeto de prevenção.

Neste ponto, Galdino (2016) indaga a situação do professor que está readaptado, que, não tendo condições de dar aulas, como pode ter condições de atuar com a resolução de conflitos escolares, que talvez exija um esforço mais acentuado do que o necessário na atividade docente. Quanto aos adidos, questiona se eles teriam as condições imprescindíveis para o exercício da função de PMEC, se

---

<sup>7</sup> Adido é uma condição em que professores efetivos – titulares de um cargo docente - por não terem conseguido classe ou aulas atribuídas na escola em que trabalham – seja, por exemplo, devido à diminuição de turmas ou modificação do currículo escolar - ficaram, desta forma, como excedentes junto a DE (GALDINO, 2016).

<sup>8</sup> Readaptação é uma situação funcional do professor que, por questões de saúde, não tem condições de lecionar aulas, sendo assim aproveitado em outra função que seja compatível com seu estado mental ou físico e sem riscos a sua saúde (GALDINO, 2016).

<sup>9</sup> Refere-se aos docentes classificados como categoria F, que, mesmo temporários, conquistaram estabilidade devido a mudanças legislativas ocorridas a partir de 2006, onde passaram a ter a garantia de receber no mínimo 10 aulas, atribuídas ou não. Quando não atribuídas, devem exercer na unidade escolar atividades relacionadas ao magistério ou substituir professores ausentes. (GALDINO, 2016).

nem tiveram a pontuação necessária à atribuição de aulas em sua disciplina. Conclui discutindo por que apenas as categorias docentes citadas na resolução podem atuar como PMEC e se essa função não seria uma espécie de compensação aos profissionais que não puderam assumir aulas.

A fim de estabelecer outros critérios para a seleção dos profissionais para atuarem como PMEC, a FDE e a SEE fizeram várias reformulações e adaptações no programa. Neste processo, os responsáveis pela gestão regional do Sistema de Proteção Escolar – são dois representantes, um deles é o supervisor de ensino, o outro é escolhido pela DE – e a Comissão de atribuição de aulas da DE, fazem a avaliação do perfil do docente candidato a PMEC, seguindo uma ordem de classificação. Esta avaliação compreende:

- 1) uma carta de motivação, onde o PMEC apresenta a razão de querer exercer a atribuição de PMEC;
- 2) entrevista individual, com a participação do diretor da escola selecionada;
- 3) análise de certificados de cursos ou comprovação de participação em ações e/ou projetos, com temas afetos à proteção escolar (SÃO PAULO, 2012).

Na sequência, é ouvida a equipe gestora da escola selecionada, onde juntamente com os responsáveis pela avaliação do perfil, ponderam sobre os três requisitos apresentados, concluindo com a seleção e classificação dos docentes (SÃO PAULO, 2012). Neste ponto, Costa (2016) pondera que apesar de haver uma seleção por perfil, não há qualquer especificação em relação ao perfil desejado, cabendo aos gestores regionais a definição de critérios. Além disso, a autora pontua a impossibilidade de selecionar os profissionais pelo perfil adequado devido aos critérios de seleção por ordem de prioridade trazidos pela lei, o que resulta em professores sem experiência ou conhecimento dentro do projeto.

Para as escolas contarem com o PMEC, necessitam fazer solicitação à DE e apresentar: 1) sua manifestação de interesse, onde expõem os motivos, bem como seu histórico escolar, como elementos indicativos da presença recorrente de situações de conflitos e de grave indisciplina no espaço escolar; 2) um plano básico de trabalho, conexo com a proposta pedagógica da escola, e que será desenvolvido pelo PMEC, dentro de suas atribuições legais. Posteriormente, a partir dos documentos citados e da disponibilidade de docentes com perfil aprovado, a DE faz a seleção das escolas (SÃO PAULO, 2012).

Tanto a Resolução da SEE nº 19/10 – que instituiu o Sistema de Proteção Escolar e a figura do PMEC – como a Resolução da SEE nº 07/12 – que deliberou sobre o PMEC – estabelecem que uma escola pode ter até dois PMECs. Isso só ocorre em situações específicas, como, por exemplo, pelo fato da presença de alunos que estão em medida socioeducativa ou com liberdade assistida e, também, devido a grande quantidade de alunos na escola. Esta última é a situação da escola que investigamos.

Com vistas à formação para o trabalho, o docente selecionado para trabalhar como PMEC e que já está em exercício da função, participa de um curso intitulado de “Mediação Escolar e Comunitária”, que objetiva instruí-los e capacitá-los, conforme as suas atribuições. O curso, composto por 78 horas de carga horária, é realizado à distância, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - AVA-EFAP - (SÃO PAULO, 2015).

O curso, que é disponibilizado semestralmente – são duas edições por ano, o que possibilita ao PMEC reprovado na 1ª edição, fazê-lo novamente -, é dividido em seis módulos, que têm caráter eminentemente prático, propõem a assimilação dos conteúdos através de atividades a serem desempenhadas na escola em que o PMEC exerce suas atribuições. Os três primeiros módulos são de videoconferência gravada, totalizando 3 horas, com os seguintes temas: Sistema de Proteção Escolar e o papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário; Conflito e violência: o que têm a ver com a escola e as pessoas; e, Gestão pacífica de conflitos: Mediação (SÃO PAULO, 2015).

Cada um dos módulos compreende uma atividade que deve ser realizada e entregue ao professor tutor, no AVA-EFAP. Os outros três módulos, que totalizam 75 horas, compreendem exercícios a serem desenvolvidos pelos cursistas, dentro dos seguintes temas: Diagnóstico de vulnerabilidade e risco escolar; Educação e comunidade; e, Desenho e gestão de projetos transversais (SÃO PAULO, 2015).

Os exercícios são entregues à tutoria, realizada por gestores do Sistema de Proteção Escolar. Cada um dos módulos engloba sua supervisão e avaliação (SÃO PAULO, 2015). Em relação ao curso formativo, Costa (2016) verificou a sua superficialidade. Destacou a sua insuficiência para o exercício adequado da função, ao verificar que não promoveu aos PMECs as competências

necessárias para os processos da mediação de conflitos e da justiça restaurativa, posto que os profissionais não fazem distinção dos mesmos, confundindo-os. Além disso, outras questões apareceram como: a falta de clareza sobre a complexidade da função; de uma adequada apropriação do conceito de violência; e, de uma compreensão acerca das situações violentas e das conflituosas, por haver o entendimento de que todos os episódios são manifestações de violência.

Galdino (2016) constatou a inadequação da formação inicial, afirmada por 7 de 10 PMECs que entrevistou, que consideram o curso exclusivamente teórico, com a realidade da escola sendo muito diferente. Constatou o desconhecimento pelos profissionais dos princípios da justiça restaurativa, a dificuldade de reconhecimento de situações de vulnerabilidade e risco, posto que a temática é ministrada no curso baseada em dados fictícios e os PMECs não sabem onde procura-las.

A formação dos Professores Mediadores inclui também Orientações Técnicas (OTs) realizadas na DE. Inicialmente eram 8 encontros por ano, com carga horária de, no mínimo, 6 horas e, no máximo, 8 horas -, com a participação de todos os PMECs (SÃO PAULO, 2013). Nestes encontros, os PMECs trocam experiências uns com os outros, recebem instruções da gestão regional do Sistema de Proteção Escolar e apresentam os projetos que estão desenvolvendo nas escolas. Conforme estabelece a Resolução da SEE nº 07/12, o desempenho e a frequência nos cursos e nas Orientações Técnicas (OTs) são elementos condicionantes para a recondução do PMEC em suas atribuições, no ano subsequente (SÃO PAULO, 2012).

No ano de 2016, com vistas à redução de custos, o número de OTs foi reduzido para 5 por ano, 2 no primeiro semestre, e 3 no segundo. Em 2017, até a primeira quinzena do mês de maio, tais orientações não foram realizadas. Isto denota como não é dada a devida importância à política pelo Estado, que parece não considerar a relevância deste espaço para a discussão e orientação aos PMECs em relação à diversidade de temas afetos ao trabalho da mediação.

A parceria da SEE-SP com o Instituto Sou da Paz<sup>10</sup> trouxe às escolas a metodologia “Diálogo com Teatro”, que propõe o uso do teatro nas escolas como uma ferramenta que possibilite um espaço de diálogo e de prevenção à violência. A escolha pelo teatro foi por ser um método simples que permite, sem necessidade de

---

<sup>10</sup>O Instituto “Sou da Paz” é uma organização não governamental que há mais de quinze anos trabalha para reduzir a violência no Brasil. Sua missão é contribuir para a efetivação de políticas públicas de segurança e prevenção da violência que sejam eficazes e pautadas pelos valores da democracia, da justiça social e dos direitos humanos (SOUNDAPAZ, s.a.).

muitos recursos, simular situações de conflitos e de violência, gerando um espaço adequado para que a violência escolar seja debatida, o que tem sido feito sob a condução do PMEC (SÃO PAULO, s/d). Este método de abordagem vem sendo utilizado pelos PMECs, como veremos mais adiante.

Finalizamos este subcapítulo com as recentes modificações que a SEE-SP decidiu fazer no quadro de mediadores. Por meio da Resolução da SEE Nº 2/2017, foi retirada a figura do PMEC das escolas que têm o programa “Escola da Família”, atribuindo a sua função ao vice - diretor do programa, que é o vice-diretor da escola, o que atingiu a DE investigada em 14 das 35 escolas públicas que têm PMEC. Como a escola que investigamos não conta com o programa, não foi atingida neste ponto pela modificação, porém, como nas alterações consta que cada escola poderá contar com um PMEC, a instituição, que dispunha de duas profissionais, atualmente está apenas com uma delas exercendo a função de PMEC. A outra, que está em licença maternidade, ainda não retornou à escola e pode nem voltar ao seu trabalho na mediação.

Por mais que a Fazenda Pública do Estado alegue que não pôs em risco o Sistema de Proteção Escolar, que apenas promoveu uma adequação no programa, o fato é que tais modificações comprometem sete anos em que vem sendo construída a função do PMEC nas escolas, nas quais ações expressivas e melhoria nas relações foram apontadas, como relataremos em nossas análises. Sem contar que o vice-diretor acumulará funções na escola e, além disso, não tem a capacitação necessária para as atribuições de mediador, porque nessas escolas não haverá qualquer processo de seleção por perfil, por mais questionável que este também fosse.

Por enquanto, uma decisão liminar concedida em abril de 2017, no bojo de uma ação pública proposta pelo Ministério Público Estadual, determinou a manutenção do quadro de mediadores, tal como prescreve a Resolução da SEE nº 19/10. Resta-nos aguardar o trâmite deste processo.

Com o propósito de conhecermos o trabalho dos Professores Mediadores nas escolas – o que nos permitiu uma aproximação com a realidade que investigamos, além de nos fornecer indagações a serem abordadas na produção de dados-, analisamos quatro pesquisas que investigaram o trabalho deste profissional. Abordamos a seguir, o que os trabalhos apresentam quanto às dificuldades e

limitações enfrentadas pelos PMECs em sua função, além das ações que realizaram, intercalando essas questões com as considerações dos pesquisadores.

#### 1.4.1 Investigações sobre o trabalho do PMEC

Após versarmos sobre o PMEC, nesta seção, a fim de conhecermos como está sendo a prática de sua função, apresentamos, no Quadro 01, quatro trabalhos: três dissertações: Carvalho (2013), Galdino (2016) e Costa (2016), e uma tese: Possato (2014), que investigaram o trabalho deste profissional.

Quadro 1 – Apresentação das pesquisas que abordaram o trabalho do Professor Mediador

<p><b>Pesquisa 1</b></p>	<p><u>Autora:</u> Patrícia Cristina Amorim de Carvalho  <u>Pesquisa:</u> O Professor Mediador  Escolar e Comunitário: desafios à violência escolar.  <u>Programa de Pós-Graduação:</u> Mestrado em Educação, Universidades Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, 2013.  <u>Objetivos:</u> Analisar as contribuições da atuação do professor mediador para o enfrentamento da violência no espaço escolar; busca compreender como esse profissional incorpora os elementos que possam contribuir para a diminuição da violência escolar.  <u>Tipo de Pesquisa:</u> Qualitativa, com uso da revisão bibliográfica, coleta de dados junto a Supervisão de Proteção e Cidadania, dados documentais – legislações, registros PMECs, registros de ocorrências etc.-, e questionários com diretor, vice-diretor, professores coordenadores, 3 funcionários, 2 PMECs, 10 professores e 56 alunos de uma escola.</p>
<p><b>Pesquisa 2</b></p>	<p><u>Autora:</u> Beatris Cristina Possato  <u>Pesquisa:</u> O “Professor Mediador Escolar e Comunitário”: uma mirada a partir do cotidiano escolar.  <u>Programa de Pós-Graduação:</u> Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.  <u>Objetivos:</u> A compreensão das práticas, funções, formação, ações educativas e dos sentidos do PMEC para uma instituição escolar, analisando seu papel perante as violências escolares; perceber as relações e atuação deste profissional junto aos sujeitos da pesquisa.  <u>Tipo de Pesquisa:</u> qualitativa, de cunho etnográfico. Os procedimentos utilizados foram: a observação dos sujeitos da pesquisa, na escola, durante 1 ano e entrevistas semiestruturadas, realizadas com a PMEC, diretora, professor coordenador, supervisor do Sistema de Proteção Escolar, 4 professores e 5 alunos.</p>



<b>Pesquisa 3</b>	<p><u>Autora:</u> Alessandra Simão da Costa</p> <p><u>Pesquisa:</u> O Sistema de Proteção Escolar e Comunitária do Estado de São Paulo: O entendimento do Professor Mediador Escolar e Comunitário sobre suas práticas funcionais.</p> <p><u>Programa de Pós-Graduação:</u> Mestrado em Educação, Universidade Nove de Julho/UNINOVE, São Paulo, 2016.</p> <p><u>Objetivos:</u> Identificar como os PMECs entendem sua função e as atribuições que devem desempenhar; verificar se o seu entendimento e suas práticas cotidianas, convergem ou divergem, e em que aspectos, daquilo que estabelece a legislação vigente.</p> <p><u>Tipo de Pesquisa:</u> qualitativa, com uso de questionário aplicado de forma <i>on-line</i> e anônima a 3210 PMECs da rede estadual paulista, com retorno de 485 PMECs.</p>
<b>Pesquisa 4</b>	<p><u>Autora:</u> Rita de Cássia Arruda Galdino</p> <p><u>Pesquisa:</u> Novas configurações do trabalho docente na rede estadual paulista: o caso do professor mediador escolar e comunitário.</p> <p><u>Programa de Pós-Graduação:</u> Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.</p> <p><u>Objetivos:</u> Analisar o programa de Proteção Escolar, implementado pela SEE/SP, bem como os dispositivos legais e normativos a ele associados, na perspectiva de compreender o impacto de tal política no trabalho docente, com destaque para a atuação dos Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMEC); Investigar a natureza do trabalho desenvolvido pelo PMEC no âmbito escolar, bem como a percepção deste em relação à atividade cotidiana, confrontando-o ao que se encontra prescrito no programa “Sistema de Proteção Escolar”.</p> <p><u>Tipo de Pesquisa:</u> qualitativa, com análise de documentos – textos legais e normativos, materiais de formação de PMECs, registros de ocorrências-; observação na rotina de trabalho do PMEC e levantamento dos registros efetuados pelo mesmo relacionados a sua atuação na escola campo; entrevistas semiestruturadas com PMECs que atuam em regiões de alta vulnerabilidade do município de Guarulhos e entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora responsável pela escola campo onde a PMEC desenvolve o seu trabalho.</p>

**Fonte:** Pesquisas dos autores citados. Elaborado pelo pesquisador.

As pesquisas analisadas, cada qual com seus procedimentos de produção de dados, têm em comum a investigação do trabalho dos PMECs. Diante do fato dos trabalhos apresentarem diversas dificuldades e limitações ao trabalho dos PMECs, apresentamos o Quadro 02:

Quadro 2 - Dificuldades e limitações ao trabalho do Professor Mediador

<b>Pesquisa 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ser visto como um profissional multiuso na escola, devido ao fato de realizar atribuições de agente de organização escolar ou de vice-diretor. O resultado disso foi uma PMEC sobrecarregada, que fazia de tudo, o que dificultava seu trabalho como mediadora;</li> <li>- falta de um local adequado para a realização da mediação de conflitos;</li> <li>- dificuldade de compartilhar responsabilidades com as famílias;</li> <li>- falta de reconhecimento e interação com a equipe gestora;</li> <li>- formação superficial, o que compromete as ações dos PMECs;</li> <li>- banalização das suspensões, medidas mais utilizadas para resolver conflitos;</li> <li>- acionamento constante à Ronda no cotidiano escolar.</li> </ul>
<b>Pesquisa 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- falta de compreensão, pelos agentes escolares, sobre a função da PMEC, que ora era vista como alguém de fora do contexto, ora como uma profissional que não pertencia nem ao quadro docente ou da direção, ora como responsável em aplicar punições aos alunos. Esta incompreensão também atingia a PMEC, que comparava seu trabalho a um voluntariado;</li> <li>- desvios de função, com a PMEC destinando grande parte do seu tempo aos trabalhos administrativos e de organização/inspeção escolar;</li> <li>- absenteísmo docente e de agentes de organização escolar;</li> <li>- gestão da escola totalmente ausente, não queria assumir responsabilidades, não se relacionava com os alunos, nem com a comunidade. E o resultado disso era uma escola desorganizada, sem liderança, com uma PMEC solitária que não conseguia manter parcerias e desenvolver projetos;</li> <li>- o trabalho da PMEC se tornou burocrático, não conseguia desenvolver os projetos como queria, resolvia os problemas que apareciam, como uma “apagadora de incêndios”, sem ter um planejamento de suas ações;</li> <li>- uso contínuo de medidas punitivas, comumente a suspensão;</li> <li>- formação superficial da PMEC, o que compromete suas ações.</li> </ul>

<p><b>Pesquisa 3</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- falta de clareza e confusão acerca da definição de conflito e violência, o que resultou, na visão dos profissionais, de todas as situações ou manifestações presentes na escola, como expressões da violência. Exemplos: furtos, vandalismo, agressões, bullying, brincadeiras de mau gosto, apelidos, desrespeito, intolerância, disputas, indisciplina, qualquer desavença no espaço escolar etc.;</li> <li>- uso de medidas punitivas como advertências, suspensões, trabalhos disciplinares e reflexivos;</li> <li>- falta de clareza e apropriação sobre os processos da mediação de conflitos e da justiça restaurativa, o que resulta em uma confusão generalizada entre ambos, e o mesmo tratamento em todas as situações;</li> <li>- falta de qualificação satisfatória e adequada para o desempenho da função, nos moldes do que estabelece a legislação;</li> <li>- em preterimento de suas atribuições, desempenha atividades que não estariam relacionadas às atribuições de um PMEC: atendimento na secretaria; aplicação de punições; realização de projetos sem ligação com o enfrentamento aos conflitos e à violência; tratamento dos conflitos de sala de aula, inclusive questões pedagógicas etc.;</li> <li>- ausência e falta de compreensão dos pais;</li> <li>- hesitação, descompromisso e incompreensão dos docentes e demais agentes escolares;</li> <li>- falta de auxílio da gestão escolar.</li> </ul>
<p><b>Pesquisa 4</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- realização de diversas atribuições que teoricamente não lhe competem: controle da frequência de alunos, monitoramento da entrada e saída de alunos, durante as aulas e os intervalos, dinâmicas intervalos, separar brigas, controle sobre idas ao banheiro e para tomar água, limpeza de pichações.</li> <li>- confusão nas relações entre docentes e PMEC, com esta incorporando funções da gestão da escola, como dizer àquele o que acha mais correto a ser feito em sala de aula;</li> <li>- falta de envolvimento e adesão dos docentes com projetos da mediação, o que frustra a profissional, que por várias vezes sente-se sozinha na escola;</li> <li>- falta de apoio da gestão escolar;</li> <li>- difícil realização das atividades previstas em seu rol de atribuições;</li> <li>- falta de auxílio e acompanhamento dos pais e responsáveis;</li> <li>- atendimento a chamados de professores relacionados à indisciplina em sala;</li> <li>- falta de clareza da PMEC sobre suas atribuições no ambiente escolar, por isso realiza diversas ações, de distintas responsabilidades, que não estão elencadas em seu rol de atividades descritas na legislação. Há um conflito de identidade da profissional;</li> <li>- São os mais diversos e intensos conflitos para tratar, o que dificulta à escuta e o diálogo. Falta de um auxílio mais efetivo da gestão da escola e da SEE, posto que várias vezes as situações escapam do controle da profissional;</li> <li>- formação inicial de 72 horas que acontece somente após os PMECs terem iniciado o seu trabalho na escola. Além disso, o espaço formativo não capacita a PMEC a dar conta de aprender e discutir quais são as necessidades da unidade em que trabalha, e, muito menos, entender com clareza a sua função;</li> <li>- A justiça restaurativa, princípio em que o programa se assenta, é de profundo desconhecimento pelos professores mediadores. A formação inicial tratou do assunto de modo muito superficial.</li> </ul>

Fonte: Pesquisas (Carvalho, 2013; Possato, 2014; Costa, 2016; Galdino, 2016). Elaborado pelo autor.

É interessante observar por estas pesquisas o quão são similares os entraves à atuação do Professor Mediador, o que denota toda a precariedade existente em torno da função. São diversas questões circundantes que vão desde a insuficiência do processo formativo – o que obviamente compromete toda a atuação do profissional, que não tem clareza sobre a sua função, nem em relação aos fenômenos e processos a ela relacionados -, os desvios de função – seja pelo absenteísmo de profissionais e/ou por essa ausência de compreensão do PMEC e demais agentes escolares sobre o seu papel na escola -, a continuidade do uso de medidas punitivas e a falta de apoio e envolvimento de professores, gestores e pais.

Unanimemente, as pesquisadoras concluíram que um trabalho voltado à mediação de conflitos e redução da violência em meio escolar deve envolver toda a comunidade, sendo impossível ficar a cargo de um único profissional. Neste sentido, Possato (2014) destaca que a mediação envolve a coletividade, não seria um trabalho solitário do PMEC, mas que deveria envolver docentes, alunos, pais, comunidade etc., partindo de uma gestão escolar participativa e democrática, com um diretor articulando e impulsionando as ações coletivas. A autora salienta a importância do gestor, ao afirmar que, sem sua presença efetiva – como era na escola que investigou -, os projetos e parcerias a serem realizados dificilmente serão efetivos (POSSATO, 2014).

E o resultado da falta de auxílio dentro da escola - como Galdino (2016) constatou -, aliado à falta de clareza em relação ao lugar e a importância de seu trabalho no cotidiano escolar, que não está enquadrado em nenhuma esfera hierárquica, é o redimensionamento das ações pelas PMECs, que reduzem expectativas e assumem variadas tarefas de controle e manutenção da disciplina dos alunos. A autora concluiu que ao trazer para si várias tarefas, é perdida a especificidade da atividade pedagógica ligada à função de PMEC, ficando os profissionais responsáveis por ações que estão muito inferiores àquela que são formados e que não necessitam de formação específica.

Apesar das adversidades apresentadas, Carvalho (2013) mostra que as mediadoras desenvolveram várias ações, tais como: parcerias com os entes da rede de proteção social – CREAS, CRAS, Conselho Tutelar etc.-, que realizam na escola palestras e oficinas sobre temas afetos aos alunos, como gravidez na adolescência, drogas, DSTs etc.; promovem rodas de conversa com os alunos, para a discussão de temas como família, mundo do trabalho, sexualidade etc.; realizam

encontros entre os alunos, incentivando o uso do diálogo para a resolução de conflitos e, também, usam o teatro e dinâmicas para esse fim, possibilitando a reflexão dos alunos e o inter-relacionamento entre eles; mapeiam o entorno escolar, quanto à presença de fatores de risco; e, nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), socializam com os professores sua formação continuada, realizada na DE e, também, informa - os sobre os alunos que acompanharam, orientando o que pode ser feito por eles para ajudá-los.

Já Possato (2014) mostra que, mesmo diante de um cenário escolar que descreveu como “caótico”, e ainda que com um papel punitivo, a mediadora era próxima a alguns alunos, que a viam como alguém que dialogava com eles, escutava-os e resolvia os problemas. Tinha empenho, buscando firmar parcerias e tentando trazer a comunidade para a escola, apesar de não ter obtido muito sucesso em tais ações. Era respeitada pelos pais, que dela recebiam orientações nos casos de indisciplina dos alunos. Parte do corpo docente e dos alunos verificaram mudanças no ambiente escolar após a entrada da PMEC, contudo a autora assinala que isso não quer dizer que os objetivos foram atingidos, pois para os alunos a profissional seria uma diretora mais comunicativa, que adota uma postura dialógica, ouvindo os alunos, diferente da gestão anterior, tida como rígida.

Percebemos pelas pesquisas apresentadas que a função do Professor Mediador encontra-se em construção, necessitando de diversos ajustes, como em seu processo formativo, que se mostra insuficiente, e que deveria envolver também os demais profissionais da escola, possibilitando, assim, uma compreensão de todos quanto à função. Observamos que se trata de um processo contínuo para que as mudanças ocorram - ainda que com as contradições do Programa - de semear uma nova mentalidade, de uma cultura escolar pautada nas práticas restaurativas, em substituição da tradicional cultura punitiva.

Vemos que, ainda que com as dificuldades e limitações que enfrentam na execução de seu trabalho, alguns PMECs têm realizado algumas ações que podem ser significativas. Acreditamos, tal como Possato (2014), que o caminho para a mudança está na ampliação dos espaços de participação e comunicação, começando assim pela escola, tornando efetivos os seus colegiados, em uma organização de projetos e tomada de decisões em conjunto.

No próximo capítulo, trataremos dos aspectos metodológicos e éticos deste trabalho, para, na sequência, apresentarmos as informações colhidas no questionário aplicado a 28 PMECs da DE.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS DA PESQUISA

### 2.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa, que é de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso, tem como objeto o estudo das percepções das professoras que atuam com a mediação escolar de conflitos em uma escola pública estadual, localizada no interior do Estado de São Paulo.

Para abordarmos o caráter da nossa pesquisa, citamos Chizzotti (2003, p. 221) que explica que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”. Carvalho (2013, p.124) destaca que:

A grande contribuição da pesquisa qualitativa em Educação centraliza-se na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relativos ao cotidiano escolar, uma vez que esse tipo de pesquisa tem como meta o estudo de grupos humanos e seus contextos [...].

Neste estudo, o seu caráter qualitativo está expresso na imersão do pesquisador na realidade que se propôs a investigar, na análise da concretude de uma política pública estadual, no contexto de uma DE e, mais especificamente, dentro de uma unidade escolar, com o enfoque na função do Professor Mediador.

Em relação ao método desta pesquisa, o estudo de caso - que é uma das metodologias mais antigas na pesquisa científica (MARTINS, 2008) - de acordo com os objetivos que propusemos, é a estratégia mais adequada, pois de acordo com Ventura (2007, p. 384) este é entendido:

Como uma metodologia ou a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47) explicam que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou então, de um acontecimento específico”. É um método de pesquisa onde se busca compreender um caso em particular – expresso por uma pessoa,

instituição, programa, empresa, determinado conjunto de pessoas -, em sua complexidade e peculiaridade (STAKE, 1994).

Concluimos que o estudo de caso como método desta pesquisa se justifica partindo do que dispõe Martins (2008, p.11):

O estudo de caso é próprio para a construção de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real – pesquisa naturalística – com pouco controle do pesquisador sobre eventos e manifestações do fenômeno. Sustentada por uma plataforma teórica, reúne o maior número possível de informações, em razão das questões e proposições orientadoras do estudo, por meio de diferentes técnicas de levantamento de informações, dados e evidências.

Esta investigação tem como fenômeno de pesquisa a violência, que contextualizamos dentro do Sistema de Proteção Escolar, com o direcionamento voltado às percepções dos PMECs. No âmbito de uma unidade escolar, através da participação das duas PMECs da instituição e, tangencialmente, com os 36 PMECs de uma DE, verificamos como o programa está se materializando. Adentramos em seu contexto, a fim de averiguarmos, dentre outras questões, as compreensões das duas professoras mediadoras da escola em relação à violência e o modo como seu enfrentamento é realizado no cotidiano escolar.

## **2.2 Instituição e participantes**

O lócus da pesquisa foi uma escola pública estadual – a qual atribuímos o nome fictício de “Paulo Freire” - localizada em um município do interior do Estado de São Paulo e, também, uma DE, a qual a escola pertence. As participantes foram as duas Professoras Mediadoras da unidade escolar, as quais nomeamos de PMEC 1 e PMEC 2 e, de modo tangencial, participaram os 36 PMECs da Diretoria.

A partir da perspectiva do estudo de caso classificado como particular ou intrínseco, que os dois lócus de análise se configuraram. Temos esta compreensão do método, “quando se procura compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos”. (VENTURA, 2007, p.384).

A DE onde desenvolvemos a pesquisa abrange 44 escolas estaduais, distribuídas em 11 municípios. No ano de 2016, 35 instituições tinham Professores



Mediadores, em um total de 36 profissionais, pelo fato de uma escola ter duas PMECs - que são as profissionais que entrevistamos. A escolha da unidade escolar onde focamos a pesquisa se deu a partir da indicação pelas gestoras regionais do Sistema de Proteção Escolar, que apontaram que, naquela escola, parecia que estava sendo desenvolvido um bom trabalho. Além disso, o fato da unidade ter duas mediadoras se mostrou interessante para nós, já que teríamos a visão de duas profissionais que atuam em um mesmo espaço.

A instituição de ensino é uma das mais antigas do município, datada da década de 1940. Possui três andares, 43 salas, cerca de 1500 alunos e 120 professores, divididos em seus três turnos de funcionamento. No ano de 2016, o período matutino atendeu a 1 turma do Ensino Fundamental e 17 do Ensino Médio; no vespertino, 16 turmas de Ensino Fundamental; e, no noturno, 7 do Ensino Médio. Cada sala tem em média 35 alunos.

Possui como ambientes pedagógicos sala ambiente de informática, laboratório de ciências físicas e biológicas, biblioteca/sala de leitura, auditório, salas multimídia com TV, videocassete e DVD, quadra poliesportiva coberta e 3 quadras poliesportivas, sala do professor coordenador pedagógico e sala da mediação.

Na parte administrativa há a sala da direção, sala da vice - direção, sala do professor coordenador pedagógico, secretaria, sala dos professores, portaria de atendimento ao público. Possui outras dependências que incluem um gabinete dentário, cozinha, refeitório, cantina escolar, arquivo morto, almoxarifado e depósitos.

Com localização central, a escola atende alunos de diversos bairros do município e de diferentes classes sociais. Tendo em vista o grande número de alunos da instituição, a ela foram indicadas duas PMECs.

O primeiro contato com os PMECs se deu em 29 de maio de 2015, data da primeira OT em que estivemos presentes. Em relação às PMECs entrevistadas, após aproximação informal durante a formação na DE, posteriormente, contatamo-las na instituição onde trabalham, momento em que agendamos as entrevistas estruturadas.

## 2.3 Instrumentos e procedimentos

Foram utilizados na pesquisa, como instrumentos de produção de dados, fontes escritas e orais, através de: a) Resoluções da SEE-SP; b) Observação livre nas OTs; c) Questionário aplicado aos PMECs; d) Entrevistas estruturadas e semiestruturadas com as duas mediadoras de uma unidade escolar; e) Apresentação de situações hipotéticas de violência na escola as duas PMECs.

### a) Resoluções da SEE-SP:

Por meio da análise documental das Resoluções da SEE nº 19/10 e 07/12, uma que institui o Sistema de Proteção Escolar e criou a função do PMEC, e a outra, que trouxe várias deliberações sobre este profissional, verificamos as prescrições, idealizações e objetivos almejados com o programa e com o PMEC. Isto nos permitiu, juntamente com a bibliografia, discutir as contradições e fragilidades da política e da função do mediador.

### b) Observação livre nas OTs:

Ao explicar a observação livre como fonte de produção de dados, Triviños (2012) aponta que o ato de observar, pensando em um fenômeno social, significa separá-lo de seu contexto, para que assim possa, em sua singularidade, ser estudado em suas atividades, atos, relações, significados etc. A partir da individualização ou agrupamento dos fenômenos dentro de uma realidade indivisível, descobrem-se seus aspectos mais profundos, até que se capte, caso possível, “sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc.”. (TRIVIÑOS, 2012, p.153).

Explicando a utilidade da observação na pesquisa científica, Lakatos e Marconi (2007, p. 88), apontam que ela “ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”. Seguem os autores destacando a importância dessa técnica, que colocam como o ponto inicial da investigação social, que exige do pesquisador um “contato mais direto com a realidade”. (LAKATOS; MARCONI, 2007, p.88).

Nessa linha, a observação em 5 OTs dos PMECs permitiu-nos uma aproximação com a gestão regional do Sistema de Proteção Escolar. Além disso, aproximou - nos de alguns PMECs e possibilitou que conhecêssemos como, no âmbito de uma DE, é conduzido o processo formativo dos Professores Mediadores, como interagem com a Gestão e entre si e como desenvolvem a sua função.

c) Questionário:

O questionário é definido por Lakatos e Marconi (1991, p. 201) como “um instrumento de produção de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Gil (1999, p.128) define “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Assim, foi aplicado o questionário (Apêndice A) aos PMECs em 27 de novembro de 2015. Na ocasião, dos 36 profissionais, 28 estavam presentes na DE. O instrumento foi composto por 14 questões, sendo 11 fechadas e 3 abertas, divididas em 3 blocos:

- Perfil Profissional dos PMECs;
- Conflitos presentes na escola;
- O trabalho do mediador quanto aos seguintes aspectos: sua importância, as dificuldades, o processo formativo, clareza quanto à função e os avanços percebidos em relação aos casos de violência.

Com a tabulação dos dados, conhecemos as percepções dos profissionais referentes às indagações apresentadas. A partir disso, elaboramos as entrevistas estruturadas com as duas PMECs da escola “Paulo Freire”, a fim de obtermos, em um âmbito de maior concretude, o aprofundamento dos dados produzidos.

d) Entrevistas estruturadas:

Ao tratar da entrevista estruturada, Lakatos e Marconi (2007) explicam que ela consiste em um roteiro preestabelecido de perguntas, que estão

padronizadas, o que permite ao pesquisador receber dos entrevistados respostas a perguntas iguais, para depois compará-las. Foi este tipo de entrevista que inicialmente aplicamos às duas mediadoras da escola “Paulo Freire”.

A entrevista com a PMEC 1 foi conduzida na recepção da escola em 23 de junho de 2016, e teve duração de 46 minutos. Já a entrevista com a PMEC 2, realizada na sala da mediação, teve dois momentos, devido ao fato de que no primeiro encontro – que durou 25 minutos -, ocorrido em 13 de julho de 2016, a escola, já em período de férias dos alunos, mas com os profissionais ainda comparecendo, precisava ser fechada, por isso tivemos que dar continuidade em outra ocasião. Esta se deu em 01 de agosto de 2016, e durou 1 hora e 25 minutos.

Este instrumento (Apêndice B) possibilitou que fizéssemos um aprofundamento da investigação. Foram 24 questões, divididas em 4 blocos:

- Conflitos na escola / Ações realizadas;
- Apoio na escola / comunidade com o trabalho do PMEC;
- Formação / preparo/ recepção e acompanhamento do trabalho de mediador;
- O trabalho do PMEC na escola;

Após a transcrição, partimos à leitura minuciosa das entrevistas, que se deu de forma intensiva e contínua, com idas e vindas, buscando seus encontros e desencontros, o que lhes era explícito ou implícito, o dito e o não dito.

Como resultado, percebemos que alguns temas necessitavam de novas indagações, a fim de obtermos resultados mais consistentes com o trabalho. Assim, formatamos o próximo instrumento.

#### e) Entrevistas semiestruturadas:

Em sua abordagem sobre a entrevista semiestruturada, Manzini (2012) explica que ela é composta por um roteiro com perguntas abertas, onde há flexibilidade nas perguntas elaboradas, que podem ter sua sequência alterada, bem como novas perguntas podem ser realizadas.

Segundo Triviños (2012), por meio desse tipo de entrevista, o pesquisador, apoiado em questões iniciais, formuladas a partir de hipóteses e teorias relevantes para a sua pesquisa, formula novas interrogações decorrentes das novas hipóteses que surgem com as respostas dadas pelo entrevistado (informante).

Nesse processo, o entrevistado, participa da elaboração do que será pesquisado, engrandecendo a investigação.

Realizada em uma sala de aula da escola, em 07 de dezembro de 2016, a entrevista semiestruturada com a P MEC 1 teve 50 minutos de duração, enquanto que, com a P MEC 2, o instrumento foi aplicado na sala da mediação, em 06 de dezembro de 2016, com 1 hora e 32 minutos de permanência.

Nas entrevistas (Apêndices C e D), além de conhecermos melhor as profissionais, abordando o perfil pessoal, cultural e social delas, por visarmos uma melhor compreensão sobre alguns pontos das entrevistas estruturadas, aprofundamos os seguintes temas:

- A compreensão das profissionais em relação ao que é violência e quais são suas formas de manifestação em meio escolar;
- Episódios de violência citados nas entrevistas estruturadas;
- Causas que atribuem à violência presente na escola;
- As avaliações que fazem do seu trabalho quanto às possibilidades e os resultados obtidos e, também, em relação às potencialidades e às limitações no enfrentamento dos casos de violência.

Além disso, trouxemos às profissionais dois episódios de violência citados por cada uma na entrevista estruturada, quais sejam:

- O episódio de um aluno que arremessou um ventilador contra um professor, mas que não o acertou, e o caso de um aluno que sofria bullying, em que a avó do garoto procurou a mediação, pois temia que em algum momento seu neto fosse “explodir”, narrados pela P MEC 1;
- O episódio em que um menino agrediu uma menina que, a princípio, parecia ter perdido a audição de um ouvido, o que não ocorreu, e um fato ocorrido no último de aula do primeiro semestre de 2016, em que alunos praticaram depredação na escola, chutando carteiras e portas, descritos pela P MEC 2.

A narrativa mais aprofundada desses casos possibilitou que tivéssemos melhores esclarecimentos sobre eles e os procedimentos adotados. Assim, compreendemos melhor a visão delas sobre os eventos, e como agiram diante deles, o que nos permitiu trazer discussões em torno das limitações ao trabalho e sobre a forma como elas compreendem a violência. O fato de o bullying fazer parte de um dos principais projetos da escola levou a optarmos em explorar na

pesquisa o episódio narrado. E, por abordarmos a depredação à escola em situações hipotéticas, decidimos, também, analisar este evento ocorrido.

f) Situações hipotéticas de violência na escola:

Seguindo a indicação de Triviños (2012), utilizamos de questões hipotéticas, guiada pela entrevista semiestruturada, apresentando três casos de conflitos envolvendo violência na escola para serem analisados pelas duas PMECs. Por eles, abordamos: agressão física entre alunos na saída da escola, destruição do patrimônio escolar por alunos e intolerância religiosa de uma professora.

O instrumento foi elaborado pelo pesquisador, junto com sua coorientadora, com subsídio nas situações hipotéticas encaminhadas pela Supervisora de Ensino da Rede Estadual Paulista, Dra. Gisele Kemp Galdino Dantas.

Consistiram em situações possíveis de existir que nos permitiram verificar como as profissionais entendem a violência, ao considerarem ou não os casos como expressões dela, e também, discutirmos as medidas que tomariam em cada caso.

## **2.4 Análise dos dados**

Para realizar a organização e sequência dos dados para análise, utilizamos as proposições de Minayo (2004), pautadas na leitura flutuante do material, no contato com os enunciados selecionados, na leitura detalhada e a distribuição em temas, e na análise temática e conceitual das categorias de análise iniciais, e daquelas que surgiram no decorrer do trabalho. Assim, definimos as 3 categorias de análise:

- O entendimento das PMECs sobre o que é violência e como reconhecem suas formas de manifestação na escola;
- Ações e projetos realizados pelas PMECs;
- As percepções das PMECs acerca das causas da violência presente na escola e em relação ao trabalho que realizam.

Na elaboração da primeira categoria, levamos em consideração a confusão conceitual existente entre violência e indisciplina, para, na sequência,

apresentarmos como entendemos a violência e, assim, analisarmos os dados produzidos com as duas PMECs. Estes correspondem às narrativas das profissionais sobre como compreendem o fenômeno e visualizam suas formas de manifestação na escola.

As informações produzidas na primeira categoria permitiram que compreendêssemos como as PMECs desenvolvem suas práticas, afinal, é a partir do modo como elas entendem a violência e verificam sua manifestação na escola, que suas ações e projetos são organizados. O enfrentamento ao *bullying*, o combate ao uso de drogas e a aquisição de valores e o aumento da autoestima, são questões que fazem parte de alguns dos principais projetos e ações realizados, os quais analisamos.

Na terceira categoria discutimos os discursos das PMECs em relação às causas que atribuem à violência presente na escola, assim como, as avaliações que fazem sobre o seu trabalho, em relação as suas possibilidades e resultados e, também, quanto as suas limitações e potencialidades na resolução de casos de violência.

A partir dos nossos instrumentos de coleta de dados, concluímos que a triangulação de dados seria um bom caminho para validarmos nossa pesquisa. Conforme Bruchez et al. (2015), este método permite a análise de diferentes dados, o que possibilita a confluência das evidências, corroborando a validade dos resultados, algo que também é apontado por Martins (2008), que, além da validade, destaca também a confiabilidade dos achados na pesquisa.

Igualmente, Yin (2010) pontua que a triangulação de dados viabiliza ao pesquisador a abordagem de uma diversidade maior dos aspectos comportamentais e históricos, desenvolvendo caminhos confluentes de investigação, tornando mais indubitáveis quaisquer conclusões obtidas em um estudo de caso.

Assim, considerando três ângulos de análise, fizemos a triangulação de dados através do trabalho com as seguintes fontes de produção de dados, quais sejam: 1) Resoluções da SEE-SP nº 19/10 e 07/12; 2) Observação livre nas OTs e questionário com 28 PMECs; 3) Entrevistas estruturadas e semiestruturadas, além da aplicação de situações hipotéticas de violência a duas mediadoras de uma escola.

## 2.5 Questões éticas

O Projeto da pesquisa, cujo nº do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) é 51399915.3.0000.5515 e de Protocolo da Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) é 2942, foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, conforme Parecer de 27 de junho de 2017 (ANEXO).

Foram observados os preceitos éticos para a pesquisa com seres humanos de acordo com o que estabelece a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Para termos contato com os participantes da pesquisa e nos comprometendo quanto à responsabilidade em relação ao uso, guarda e divulgação dos dados coletados, buscamos a autorização da Dirigente Regional de Ensino, a qual foi concedida em 23 de novembro de 2015.

Seguindo o que prescreve a Resolução do CNS, é necessário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado ao público investigado, que nesta pesquisa são os 36 PMECs da DE e, mais especificamente, as duas mediadoras de uma escola pública estadual. Por questões éticas, para resguardar o nome da instituição, esta recebeu o nome fictício de “Paulo Freire”, e as mediadoras, como já dito, foram nomeadas como PMEC 1 e PMEC 2.

No tocante ao TCLE para a aplicação de questionário aos PMECs, o documento foi apresentado à Dirigente Regional de Ensino, que, como responsável pela DE, era quem deveria assiná-lo, o que fez em 23 de novembro de 2015. Para as 2 PMECs da unidade escolar, a assinatura do Termo ocorreu no dia da entrevista estruturada, que com a PMEC 1 foi em 23 de junho de 2016 e, com a PMEC 2, em 13 de julho de 2016.



### 3 PERCEPÇÕES DOS PMECS DA DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO SOBRE A MEDIAÇÃO E A VIOLÊNCIA NA ESCOLA.

Após abordarmos pesquisas que investigaram o trabalho do Professor Mediador, adiante seguimos com o universo empírico desta pesquisa. Primeiramente, apresentamos as informações colhidas no questionário aplicado aos PMECs. Este instrumento, aplicado em 27 de novembro de 2015, na presença das gestoras regionais do programa, foi respondido pelos 28 profissionais presentes na terceira OT que observamos. Na sequência, identificamos as duas Professoras Mediadoras que entrevistamos.

#### 3.1 A trajetória profissional dos PMECs da diretoria de ensino

Para conhecermos a trajetória profissional dos PMECs da DE, iniciamos com os Quadros 03 e 04:

Quadro 3 - Curso (s) de formação dos PMECs:

<b>Curso de formação</b>	<b>Número de PMECs</b>
Letras	8
Pedagogia	5
Geografia	2
Educação Física	2
História	2
Ciências Biológicas	1
Pedagogia, Ciências Físicas e Biológicas com habilitação em Química	1
Ciências Físicas e Biológicas	1
Ciências, Matemática e Pedagogia	1
História e Pedagogia	1
Ciências Sociais	1
Pedagogia e Contabilidade	1
Ciências Biológicas e Pedagogia	1
Educação Física e Pedagogia	1

Fonte: Questionário aplicado a 28 PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Observamos a heterogeneidade deste grupo de PMECs, que têm diferentes formações. Destaque para as áreas de Letras e Pedagogia, que detêm maior número de profissionais.

Quadro 4 - Tempo de magistério dos PMECs:

<b>Anos no magistério</b>	<b>Número de PMECs</b>
5 a 10 anos	7
10 a 15 anos	6
15 a 20 anos	11
20 a 25 anos	2
25 a 30 anos	0
30 a 35 anos	2

Fonte: Questionário aplicado a 28 PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Neste aspecto, vemos novamente a diversidade do grupo, que, em sua maioria, têm em torno de 40% dos PMECs com períodos entre 15 a 20 anos no magistério.

**- Tempo na função de PMEC:**

Quanto a este aspecto, 5 PMECs estavam na função há menos de 1 ano, e 23, há mais de um ano, o que mostra que os profissionais. Em relação ao ano de 2015, dos 36 Professores Mediadores que estavam em exercício, 34 foram reconduzidos em 2016.

**- Função que exercia antes de assumir a função de PMEC:**

Neste ponto, 25 dos profissionais exerciam o cargo de professor antes de serem PMECs; 1 era vice-diretor; 1, professor de sala de leitura; e 1, professor coordenador.

**- Proximidade com o bairro e escola em que trabalha:**

17 PMECs disseram que já conheciam a escola e o bairro.

**- Trabalha em outras atividades na escola como apoio à secretaria, direção, inspeção de alunos etc.:**

18 PMECs responderam positivamente, enquanto 10 disseram que não.

### 3.1.1 As percepções dos PMECs participantes do questionário

Após abordarmos os perfis dos PMECs, seguimos versando sobre questões relacionadas aos objetivos desta pesquisa, apontando os seguintes dados que obtivemos no questionário:

Quadro 5 - Principais causas dos conflitos e problemas causados por alunos:

<b>Causas</b>	<b>Número de PMECs</b>
Mídia	13
Família	22
Pobreza	6
Abuso de drogas	12
Sexualidade afluada	14
Falta de diálogo na família	22
Falta de diálogo na escola	4
Liberdade excessiva	21
Falta de apoio de órgãos e instituições como o Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública	0
Outros	2

Fonte: Questionário aplicado a 28 PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

No tocante a outras causas, assinaladas por 2 PMECs, 1 não especificou, e outro apontou a falta de diálogo com os professores.

Quadro 6 - Principais dificuldades encontradas pelo PMEC para o seu trabalho:

<b>Dificuldades</b>	<b>Número de PMECs</b>
Número de alunos	6
Grande quantidade de casos de conflitos e violência na escola	5
Falta de funcionários	9
Falta de apoio dos gestores	1
Espaço inadequado das salas de aula e da escola	2
Falta de apoio das famílias	24
Outros	4

Fonte: Questionário aplicado a 28 PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Sobre as outras dificuldades, 1 PMEC não especificou, 1 destacou a falta de parceria dos professores, 1, a falta de sala de adequada para atender alunos e pais, e 1, ausência de conscientização dos alunos.

Chamou-nos atenção o quanto a família foi apontada pelos PMECs, seja como causa dos conflitos e problemas gerados pelos alunos, o que, conseqüentemente, está relacionado com a liberdade excessiva que também assinalaram e, ainda, por ter sido indicada como uma dificuldade ao trabalho deles, em decorrência da falta de apoio.

Em relação à atribuição às famílias como causa dos conflitos e problemas na escola, constatamos na pesquisa de Salles e Silva (2011), que investigaram educadores de duas escolas públicas, que há um discurso de culpabilização das famílias pelos comportamentos violentos dos alunos. Para esses profissionais, a família tradicional, constituída por pai provedor e uma mãe que cuida dos filhos, é o modelo ideal de família, de modo que, a ausência dos pais por algum motivo ou quaisquer outros arranjos familiares que fujam deste modelo, ou que mesmo seguindo-o, não se constituam em um ambiente de diálogo, orientação e regras, apresenta-se como “desestruturado” e, por isso, como causa da violência dos alunos na escola.

Quanto à dificuldade ao trabalho do PMEC decorrente da falta de apoio dos pais, isto também foi verificado por Carvalho (2013), Costa (2016) e Galdino (2016). Respectivamente, estes pesquisadores constataram no tocante às famílias a dificuldade de compartilhar responsabilidades, a ausência e falta de compreensão e a falta de auxílio e acompanhamento.

- Considerando os Quadros 07, 08 e 09, colocando valor 1 para o mínimo e 5 para o máximo, apresentamos aos PMECS três aspectos em relação à<sup>11</sup>:

Quadro 7 - Importância do trabalho do PMEC para apoiar a redução de conflitos entre professores e alunos:

Valores	Número de PMECs
1	1
2	1
3	1
4	1

<sup>11</sup> 1 PMEC assinalou com “x” as opções colocadas nos três aspectos, ao invés de colocar os valores de 1 a 5. Por isso, suas respostas foram retiradas dos quadros.

5	23
---	----

Fonte: Questionário aplicado a 28 PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Quadro 8 - Importância do trabalho do PMEC no apoio à escola na resolução de conflitos entre alunos:

Valores	Número de PMECs
1	0
2	0
3	1
4	1
5	25

Fonte: Questionário aplicado a 28 PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Quadro 9 - Importância do trabalho do PMEC para atuar junto às famílias e à comunidade:

Valores	Número de PMECs
1	0
2	0
3	1
4	5
5	21

Fonte: Questionário aplicado a 28 PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Nestes três aspectos, percebe-se o reconhecimento da maioria dos Professores Mediadores em relação à importância do seu trabalho diante dos conflitos na escola e, também, atuando junto às famílias e à comunidade. Quanto a este, percebemos que deve haver um esforço dos profissionais em integrar a escola com a família, apesar de que eles não têm alcançado bons resultados neste intento, como observamos no Quadro 06, em que 24 dos 28 PMECs participantes apontaram, como dificuldade para o seu trabalho, a falta de apoio das famílias.

- Através dos Quadros 10 e 11, os PMECs puderam marcar mais de uma opção em relação às seguintes indagações:

Quadro 10 - Principais problemas e conflitos existentes entre alunos e professores:

Problemas e conflitos	Número de PMECs
Desrespeito	26
Desobediência às regras	25
Agressões	11
Outros	1

**Fonte:** Questionário aplicado a 28 PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

No que se refere às agressões, 1 PMEC destacou que são agressões verbais. Quanto a outros conflitos, o Mediador que marcou esta opção, não os especificou.

Quadro 11- Principais problemas e conflitos existentes entre os alunos:

<b>Problemas e conflitos</b>	<b>Número de PMECs</b>
Brigas	21
Desrespeito	27
Agressões	17
Intimidações	17
Humilhações	10
Outros	0

**Fonte:** Questionário aplicado a 28 PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Quanto às agressões, 1 dos profissionais especificou que são agressões físicas e verbais. Vemos que quase todos os PMECs apontaram o desrespeito e a desobediência às regras nas relações entre professores e alunos, como os principais problemas e conflitos na escola, e o desrespeito nas relações entre os alunos.

- Colocando um valor, sendo 1 para o mínimo, e 5 para o máximo, nos Quadros 12 a 16, os PMECs foram questionados em relação à<sup>12</sup>:

Quadro 12- Clareza quanto as suas funções na escola:

<b>Valores</b>	<b>Número de PMECs</b>
1	0
2	0
3	3
4	4
5	20

**Fonte:** Questionário aplicado a 28 PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

<sup>12</sup> Em todos os aspectos, 1 PMEC assinalou com "x" ao invés, de colocar os valores de 1 a 5. Por isso, suas respostas foram retiradas dos quadros.

Quadro 13- Qualidade dos cursos de formação de PMECs:

<b>Valores</b>	<b>Número de PMECs</b>
1	0
2	0
3	2
4	5
5	20

Fonte: Questionário aplicado a 28 PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Quadro 14- Importância das Orientações Técnicas de PMECs na Diretoria de Ensino:

<b>Valores</b>	<b>Número de PMECs</b>
1	0
2	1
3	1
4	5
5	20

Fonte: Questionário aplicado a 28 PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

No tocante a qualidade do curso de formação, importância da formação continuada e a clareza quanto ao papel que desempenham na escola, vemos que um número representativo dos participantes – mais de 70% - assinalou o valor máximo.

O modo como os PMECs avaliam seu processo formativo foi discutido por Costa (2016), que verificou contradições entre a avaliação positiva dos profissionais a sua formação e o modo como realizavam os procedimentos da mediação de conflitos e da justiça restaurativa e sobre como compreendiam a violência. Contrariamente, 7 de 10 PMECs investigados por Galdino (2016), consideraram a formação inicial insuficiente, por considerarem-na exclusivamente teórica, distante da realidade das escolas.

Em relação à clareza dos mediadores quanto ao seu papel na escola, Costa (2016) aferiu respostas bem-específicas – a maioria destacou o trabalho de intervenção em situações de conflito e violência em meio escolar e na comunidade -, considerando-se o alcance da função, concluindo que cada profissional acaba

desempenhando algumas de suas atribuições em preterimento de outras. Inferi que isso ocorre porque cada PMEC acaba naturalizando obrigações conforme seus conhecimentos e habilidades. Já Galdino (2016), averiguou que os PMECs não conhecem bem o seu papel, sendo que uma delas realizava todas as atividades que apareciam, assumindo e incorporando tarefas de outros profissionais.

Tais considerações levam-nos a ter certa incerteza a respeito das respostas dos PMECs no questionário, apesar de que não adentramos em uma investigação mais aprofundada com eles. O que verificamos é que o espaço da formação continuada, realizada na DE, mostra-se um espaço importante para as discussões dos temas afetos à Proteção Escolar, de orientações das gestoras do Sistema de Proteção Escolar e de socializações de ações e projetos entre os PMECs.

Sobre a formação inicial, tecemos algumas considerações quando da análise dos dados produzidos na escola investigada, que também levaram-nos a questionar a sua proficiência. No que refere à clareza das mediadoras da escola sobre a sua função, constatamos, como se verá adiante, que aparentemente há a apropriação das atribuições de um PMEC. Segundo as profissionais, elas desenvolvem: projetos preventivos de violência; a mediação e resolução de conflitos; orientações aos alunos em relação aos seus estudos; conversas e orientações aos pais ou responsáveis; projetos com foco no aumento da autoestima do aluno, dentre outros.

Quadro 15- Condições de trabalho do PMEC para o exercício de suas atividades<sup>13</sup>:

Valores	Número de PMECs
1	0
2	1
3	4
4	7
5	14

Fonte: Questionário aplicado a 28 PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Quadro 16- Avanços percebidos no tratamento dos casos de violência na escola:

Valores	Número de PMECs
1	0
2	0
3	6
4	6

<sup>13</sup> 1 PMEC marcou dois valores – 4 e 5". Destacou que já melhorou muito suas condições de trabalho, pois antes nem tinha sala de atendimento. Conclui dizendo: "E hoje fizemos uma adaptação".



5	15
---	----

Fonte: Questionário aplicado a 28 PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Em relação a estes dois últimos quadros verificamos que, na opinião de muitos mediadores, eles poderiam ter melhores condições de trabalho para o exercício de suas atividades e ter melhores avanços no tratamento dos casos de violência na escola.

### 3.2 Perfil das duas PMECs entrevistadas

A fim de apresentarmos as PMECs da escola “Paulo Freire”, exibimos nos Quadros 17 a 20, as indagações que fizemos referentes à vida pessoal, profissional, cultural, social e, também, sobre as memórias que elas têm em relação aos seus tempos de escola e como profissional da educação.

Quadro 17 - Informações pessoais das PMECs

<i>PMEC</i>	<i>Cidade Natal</i>	<i>Como era nos tempos de escola</i>	<i>Educação familiar que teve</i>	<i>Estado Civil</i>	<i>Filhos</i>
<b>PMEC 1</b>	Presidente Prudente - SP, onde reside atualmente.	Sempre quietinha, estudiosa, nunca repetiu o ano. Gostava mais da área de humanas do que de exatas. Contava com o auxílio de suas irmãs mais velhas. Ela é a caçula de 5 filhos.	Bem - rígida. Quem mais educava era a mãe, que era disciplinadora e severa. Nunca apanhou. Os castigos traduziam-se em proibições de sair para passear.	Casada	4 filhos. O mais velho já tem 40 anos. Tem 6 netos.

<b>PMEC 2</b>	Regente Feijó - SP, onde atualmente reside.	Bem quietinha e muito tímida. Não era muito de interagir com as outras crianças. As amizades sempre foram muito restritas. Prestava bastante atenção nas aulas.	Após a separação dos pais, quando tinha apenas 5 anos, passou a residir apenas com a mãe. Sua criação foi bastante rígida, com uma mãe disciplinadora, que aplicava castigos, que incluíam apanhar.	Casada	1 filho de 4 anos e está à espera do próximo.
---------------	---	---	---	--------	---

Fonte: Entrevista com as PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Com traços de personalidade no período escolar e educação familiar similares, as PMECs se diferenciam pelo estágio da vida em que se encontram. Enquanto uma está no decorrer do caminho da constituição de uma vida com marido e filhos, a outra já tem filhos adultos e netos.

Quadro 18 - Informações profissionais das PMECs

<i>PMEC</i>	<i>Curso de Formação</i>	<i>Especialização</i>	<i>Tempo no Magistério</i>	<i>Tempo na função de PMEC</i>	<i>Função/Cargo que exercia antes de ser PMEC</i>
<b>PMEC 1</b>	Ciências Sociais	Sociologia	23 anos	4 anos. Exerce a função principalmente no período diurno com uma pequena carga horária no período da tarde. Em sua jornada de trabalho leciona 13 aulas na escola, sendo 1 de manhã, 4 à tarde, e 8 à noite.	Professora.

<b>PMEC 2</b>	Matemática	Informática na Educação	10 anos	9 meses. Exerce a função no período da tarde, e duas vezes por semana – às segundas e quartas – no período noturno.	Professora.
---------------	------------	-------------------------	---------	---	-------------

Fonte: Entrevista com as PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Aqui, as distinções entre as PMECs ficam mais demarcadas. Os cursos formativos e de especialização, o tempo de magistério e como PMEC diferenciam as duas profissionais. Indagadas sobre o porquê do interesse em desempenhar o trabalho na mediação, as respostas se aproximaram.

A PMEC 1 relatou que o interesse na função surgiu porque “gosta de fazer um trabalho social, falar com os alunos, ajudar, melhorar o relacionamento”. A PMEC 2 disse que “o interesse é assim porque eu gosto de lidar com alunos, na sala de aula eu tenho um olhar diferente para o aluno, sabe? Você conhece a realidade daquele aluno, você tem aquele interesse em ajudar aquele aluno, e aí vendo ela trabalhar [PMEC da outra escola em que trabalhou], fazer o trabalho social dela na escola, eu achava bonito, me encantava assim”.

#### Quadro 19- Perfil cultural e social das PMECs

<i>PMEC</i>	<i>Religião</i>	<i>Livros</i>	<i>Filmes</i>	<i>Tempo livre</i>
<b>PMEC 1</b>	Católica praticante. Frequenta as missas.	Gosta de todo tipo de livro, mas destaca os de romance e autoajuda.	Assiste a todos os tipos de filmes, mas destaca os filmes policiais. Ultimamente está sem paciência para ficar sentada vendo televisão. Ao chegar cansada em casa, depois de um dia de trabalho, ainda há outros afazeres.	Normalmente sai com sua irmã, com quem vai tomar um café. Vai à casa de uma amiga. Faz caminhadas.

<b>PMEC 2</b>	Católica. Algum fim de semana vai à missa, outro não. Devido ao final da gestação, têm dias que está muito cansada.	Gosta de romances, mas, ultimamente, tem lido apenas livros referentes ao seu trabalho na mediação de conflitos.	Gostava de filmes baseados em fatos reais. Acha que os filmes atuais estão muito artificiais. Hoje em dia assiste apenas o jornal.	Sai para passear com seu filho, indo ao shopping ou à cidade da criança. Vai visitar a sua mãe.
---------------	---	--	--	---

Fonte: Entrevista com as PMECs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Nos aspectos cultural e social, pontos de contato aproximam as profissionais, que possuem a mesma religião, gostam de ler romances e hoje em dia não assistem a filmes. Sobre os momentos de tempo livre, cada qual em seu estágio familiar, enquanto uma costuma visitar uma amiga, a irmã e fazer caminhadas, a outra faz passeios com o filho e visita a mãe.

#### Quadro 20- Memórias dos tempos de escola e como profissional da educação

<i>PMEC</i>	<i>Melhor recordação dos tempos de escola</i>	<i>Pior recordação dos tempos de escola</i>	<i>Melhor recordação na trajetória como profissional da escola</i>	<i>Pior recordação na trajetória como profissional da escola</i>
<b>PMEC 1</b>	A professora de matemática, que, para ajudar os alunos – inclusive a PMEC- que tinham dificuldades na matéria, fornecia aula de reforço. Isso era feito no período da tarde, na casa da docente, sem custo algum aos alunos.	Quando terminava um ciclo escolar, e havia a separação das amigas.	Quando se tornou efetiva no cargo de professora de sociologia, o que ocorreu em 2013, no segundo concurso desta área.	O início da carreira, que foi muito cansativo. A profissional lecionava apenas 2 aulas, só para não perder o vínculo e logo poder pegar mais aulas. Como tinha pouca pontuação, só conseguiu aulas em Anhumas- SP.

<b>PMEC 2</b>	O professor de matemática do Ensino Fundamental. Apesar de muito rígido, traz uma boa recordação, pois com ele aprendia-se a matéria. Considera que ele era o melhor professor da escola. A influência do profissional levou a PMECC a formar-se em matemática.	Na 4ª série em uma aula de matemática, quando chamada para ir a lousa realizar uma divisão. Devido aos gritos da professora que queria a rápida solução da questão, a PMECC ficou com o raciocínio bloqueado. Então a professora puxou o cabelo da aluna, que veio aos prantos.	Quando dava aulas, ao ver que era reconhecida pelos alunos enquanto professora, quando via que eles estavam bem e que haviam aprendido a disciplina. Ver o aprendizado do aluno era sua maior gratificação.	O drama de uma aluna que era abusada pelo pai.
---------------	---	---	---	--

Fonte: Entrevista com as PMECCs (PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Curiosamente, ambas destacam como boa recordação um profissional que lecionava matemática, onde, com as particularidades de cada um, foram importantes para as PMECCs, influenciando até na escolha do curso de formação da PMECC 2.

Nos demais aspectos, enquanto a PMECC 1 aponta o término de um ciclo escolar e o início da carreira como piores recordações, coloca a efetivação no cargo de professora de sociologia nas suas melhores memórias; a PMECC 2 enfoca nas piores lembranças um episódio onde, em seu período escolar, foi agredida por uma professora e o difícil drama de uma aluna que há anos sofria abusos do pai, e enfatiza, como uma boa memória, quando via que os alunos estavam aprendendo o que estava ensinando, o que era a sua maior gratificação.

#### **4 ENTENDIMENTO DAS PMECs SOBRE O QUE É VIOLÊNCIA E COMO RECONHECEM SUAS FORMAS DE MANIFESTAÇÃO NA ESCOLA**

Seguindo o que Galdino (2016) dispõe, é imprescindível aos PMECs, para a realização da mediação de conflitos, a percepção e compreensão adequada de termos relacionados à sua função – violência, indisciplina, conflito e mediação de conflitos -, pois é a partir disso que os profissionais poderão nortear suas ações. Entende a autora que a compreensão sobre a percepção dos profissionais sobre esses termos, proporciona a análise de como organizam as suas práticas cotidianas.

Tal fato também é apontado por Costa (2016), que discute a falta de clareza entre os PMECs sobre as concepções de conflito e violência, considerando que a não diferenciação adequada leva a interpretação pelos mesmos de todas as

situações como manifestações de violência. Frisa a autora a importância da clareza quanto aos significados atribuídos aos fenômenos, para que sejam tomadas as medidas apropriadas em relação a cada caso.

Em nossa pesquisa, direcionamos a investigação para a discussão sobre o modo como as duas PMECS entendem a violência e como agem diante dela, por ser o fenômeno que analisamos. Para isso, optamos em concentrar-nos na confusão conceitual existente entre a violência e a indisciplina (ZECHI, 2008, 2014; SILVA NETO, 2011), verificando como as mediadoras compreendem cada um desses fenômenos. Para a análise, primeiramente, apresentamos o modo como nós os entendemos.

De início, destacamos que, apesar de considerarmos a existência de 3 dimensões da violência que ocorre em meio escolar, como aponta Schilling (2012), que são: “violência da escola”, “violência contra a escola” e “violência na escola”, centramo-nos na perspectiva da violência praticada pelos alunos “na escola”. Discutimos brevemente, em situações hipotéticas de violência na escola, a violência praticada contra a escola e a que é parte de sua organização institucional, sem desconsiderar que não é possível desvincular a violência protagonizada pelos estudantes com as outras dimensões.

Para distinguir a violência da indisciplina, seguimos o disposto por Silva (2007), que distingue os fenômenos pela gravidade das ações praticadas. Para ele, são considerados atos violentos aqueles de natureza mais grave, como o porte de armas, vandalismos, roubos, agressões físicas e verbais, intimidações etc. Enquanto isso são atos de indisciplina aqueles de menor gravidade, tidos como mais banais, como barulhos, conversas, atrasos, réplicas nas ações disciplinadoras dos professores etc.

Nessa linha, partimos da premissa que o conceito de indisciplina está relacionado aos atos que violam mais precisamente as regras criadas com o fim de garantir as condições básicas para que o trabalho pedagógico seja realizado. Engloba também ações que transgridam normas sociais criadas com o propósito de reger a convivência entre os sujeitos na escola, mas que não atingem o campo da violência.<sup>14</sup> Este é atingido por condutas capazes, mesmo que sem intencionalidade,

---

<sup>14</sup> Garcia (2009), com base na análise de pesquisas, verificou os sentidos da indisciplina para os alunos. Primeiramente, sugere-se que os indisciplinados “desejam comunicar que os contextos onde ocorrem as indisciplinas e as próprias práticas dos professores fornecem um estatuto de legitimidade a determinadas expressões de indisciplina”. Explica

de causar aos sujeitos danos materiais ou que os atinjam na sua integridade moral, física ou psicológica (SILVA, 2007).

Igualmente entende Zechi (2014), ao dispor que não podemos confundir os dois fenômenos. Explica que enquanto os atos de violência causam “dano ao outro, seja pessoa ou patrimônio”, os atos de indisciplina são aqueles em que há a “transgressão aos acordos pedagógicos e normas escolares”. (ZECHI, 2014, p. 21).

#### I. A percepção das PMECs sobre a indisciplina na escola

Indagadas sobre o que poderiam dizer sobre a indisciplina na escola, a PMEC 1 a compreende como o ato de ir contra as regras. Segundo ela é da “cultura do aluno” não aceitar regras, fazer questão de não respeitar o professor, jogar papéis e fazer várias brincadeiras em sala de aula. Associa o comportamento dos alunos à falta de estrutura da família, a não imposição de limites em casa. A PMEC 2 demonstra ter o mesmo entendimento. Vê como atos de indisciplina a conversa em sala de aula, aluno que não realiza as atividades, que não presta atenção na aula. Para ela, trata-se de algo que está mais relacionado à gestão em sala, pois há professores que conseguem lidar com a classe, enquanto outros não conseguem (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Mesmo que não emitam conceitos e explicações mais elaboradas, tal qual o fazem os estudiosos do tema, as mediadoras demonstram perceber o fato de que a indisciplina é afeita aos atos que atrapalham o andamento das aulas, relacionando-a ao desrespeito às regras e a situações de mau comportamento em sala de aula.

Quanto à origem da indisciplina escolar, a PMEC 1 a atribuiu a um ambiente familiar permissivo, desconsiderando que possam haver outros motivos. É

---

que isto revela aos docentes “uma percepção sobre a dinâmica do poder em sala de aula, e como esta pode ser transformada pelo modo como aqueles exercem suas práticas” (GARCIA, 2009, p. 7134).

Em segundo, incute-se que a indisciplina está relacionada à sinalização pelos alunos de “inadequações, inconsistências ou mesmo avanços necessários relacionados às práticas pedagógicas a que são sistematicamente submetidos em sala de aula”. Seria uma forma dos alunos manifestarem “uma expectativa ou o desejo por uma educação que embora lhes seja prometida, ou devida, ainda não está visível na escola” (GARCIA, 2009, p. 7134).

Por último, suscita-se a indisciplina como uma expressão do “desejo dos indisciplinados de resistir a práticas de excessivo controle, de natureza autoritárias, e a uma condição de exclusão na qual se percebem capturados” (GARCIA, 2009, p. 7134). Neste sentido, Pereira e Blum (2014), em seu trabalho sobre poder, resistência e indisciplina escolar a partir da perspectiva docente, explicam que “as práticas autoritárias nas relações sociais, com a intenção de planificar comportamentos, impor regras e reprimir desvios de conduta, acabam por ampliar tensões e conflitos no grupo. Os que estão sob a forte pressão da autoridade se utilizarão de estratégias de resistência para tentar impedir o êxito completo da dominação” (PEREIRA; BLUM, 2014, p. 747).



nesse ponto que destacamos Berton (2005) que frisa que a indisciplina é gerada na sociedade como um todo, o que inclui a própria escola (BERTON, 2005). Neste sentido, podemos indicar que não se trata de uma “cultura do aluno”, como afirmou a P MEC 1, pois, além de ser uma manifestação da cultura em geral, ela tipifica a própria cultura escolar.

Quando falamos da indisciplina que corresponde a uma cultura “da” e “na” escola, nos referimos a: “atrapalhar a aula”, “desrespeitar o professor”, a professores e diretores que podem ser vistos como “mais ou menos permissivos”, “mais ou menos controladores”, “mais ou menos democráticos”, “mais ou menos autoritários”, “com maior ou menor autoridade”. Embora tais fatos estejam ligados a um contexto social e cultural mais amplo, eles se revelam de forma específica em função do tipo de relações interpessoais que ocorrem no espaço escolar.<sup>15</sup>

Explicando que a indisciplina escolar tem uma diversidade de causas, Garcia (1999) apresenta causas externas e internas à escola. Exemplifica as primeiras com a violência social, a influência dos meios de comunicação e o seio familiar. No interior da escola relaciona como causas o espaço escolar, as condições de ensino-aprendizagem, o perfil dos alunos, a relação professor-aluno e as formas de intervenção docente aos comportamentos indisciplinados, que podem gerar mais indisciplina.

A P MEC 2 aponta para a falta de habilidade de alguns professores em lidarem com situações de indisciplina, visto que, ao invés de resolverem situações que caberiam a eles resolver, acabam por transferir tal responsabilidade para as mediadoras. Como exemplos, cita os casos de alunos que não fizeram as atividades que lhes foram propostas ou, então, daqueles que não prestam atenção na aula (PESQUISA DE CAMPO, 2016). Isto é algo que também foi verificado por Galdino (2016), ao verificar que os P MECs eram chamados pelos docentes para resolver problemas de indisciplina em sala de aula.

---

<sup>15</sup> Subsidiados na pesquisa de Fábio Henrique Gulo (2011), apresentamos os conceitos das 3 perspectivas de cultura estabelecidos no bojo de estudos da cultura organizacional, onde busca-se “uma lógica para organização e compreensão dos processos que envolvem a educação escolar” (GULO, 2011, p. 16). Assim, temos:

- Cultura na escola: calcada fundamentalmente nas diversidades e diferenças culturais e étnicas presentes no interior da escola, com foco nas minorias de classe, raciais etc.;
- Cultura da escola: refere-se aos estudos que procuram explicar a identidade cultural de uma escola que, segundo Mafra (2003, p.126), “é constituída por traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida no cotidiano escolar”;
- Cultura escolar: relaciona-se a estudos que buscam a reconstrução da trajetória social e histórica das unidades escolares, analisando “fatores que se inserem na escola e ajudam a constituir sua cultura, seja ao contemplar os currículos e as políticas públicas que as regem em um determinado período histórico, seja por abordar ações específicas propostas por elementos e organizações externas à escola, como universidades, revistas de educação etc., ou por investigar a formação cultural de uma determinada unidade ou rede escolar” (GULO, 2011, p. 22-23).

A profissional relata que a medida tomada por ela é conversar com o aluno e, caso ele não mude o seu comportamento, retoma a conversa em um novo momento. Caso não se resolva, costuma chamar os pais e pedir para que eles possam “estar alertando, orientando o filho” (PESQUISA DE CAMPO, 2016). As mediadoras continuam assumindo tais responsabilizações mesmo que, conforme observado nas OTs, tenham sido orientadas para, ao invés de assumirem tais casos, tenham “uma boa conversa com os professores/professoras, visto que a indisciplina está relacionada com questões pedagógicas que cabem a eles intervir e solucionar” (CADERNO DE CAMPO, OT, 12 DE ABRIL DE 2016). Sobre a orientação que os PMECs recebem destacamos Garcia (1999), que diz que o despreparo dos professores para lidarem com a indisciplina aliado à falta de uma prática de caráter preventivo podem concorrer para que os atos indisciplinados se intensifiquem cada vez mais.

Conclui a PMEC 2 que, muitas vezes, é chamada para ir até as salas de aula em que os professores mais reclamam, para dialogar com os alunos. Em tais ocasiões, busca conscientizar os estudantes, como no caso de algumas turmas do 9º ano que estavam com notas muito baixas. A profissional conversou muito com os alunos, alertou sobre a situação deles, explicando que naquele ano eles podiam reprovar<sup>16</sup> e que não podiam continuar daquele jeito. Comenta que se trata de um dilema, visto que os pais são chamados, mas não comparecem (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Neste sentido, notamos que tanto os pais como os mediadores são chamados para resolver os problemas de baixo rendimento escolar dos alunos. Mas se a responsabilidade por mediar e procurar corrigir tais situações for cada vez mais transferida para pais, mediadores e demais gestores, qual passa a ser o papel que caberia aos professores? Até onde estão sendo preparados para tomar decisões e agir em conformidade com condutas coletivamente pensadas e decididas? Afinal, são eles os mais diretamente envolvidos com os momentos pedagógicos em que emergem tais ocorrências.

Sobre essa posição docente frente à indisciplina, destacamos Souza (2012) que entende que, de todos os atores escolares, o docente é parte primordial

---

<sup>16</sup> Refere-se à PMEC à Progressão Continuada, que, nos termos da Resolução da SEE-SP nº 73/2014 divide o Ensino Fundamental em 3 ciclos: I. Ciclo de alfabetização: do 1º ao 3º ano; II. Ciclo Intermediário: do 4º ao 6º e III. Ciclo Final: do 7º ao 9º ano. Nesta forma de organização do ensino, durante os ciclos não há repetência – há recuperação das matérias através de aulas de reforço-, apenas ao final de cada um, como no caso citado pela profissional, que orientou alunos do 9º ano sobre o risco de reprovação (SÃO PAULO, 2014).

para o sucesso de um projeto de mediação de conflitos na escola, já que deveria ser um mediador dentro da sala de aula, algo que diz não ocorrer, pelo fato do professor não se ver como parte nesse processo. Da mesma forma, Scotuzzi (2012) destaca a ação docente, ao dizer que o exercício da Justiça Restaurativa, lastreada por princípios como a prática do diálogo, da participação dos envolvidos e da responsabilidade, também é algo inerente à função de todo professor.

Contudo, a autora ressalta a resistência do corpo docente, que encaminha ao P MEC todos os casos de indisciplina em sala de aula, esperando por uma solução, tal como narrou a P MEC 2. Pondera que isto é um reflexo da dificuldade dos docentes de aceitarem sua responsabilidade no direcionamento e resolução dos conflitos escolares (SCOTUZZI, 2012). Perguntamos, portanto: até que ponto o trabalho do P MEC, em tais casos, não seria mais junto aos docentes do que junto aos alunos?

## II. A violência em meio escolar

Partindo para a análise de como a violência em meio escolar é compreendida e abordada pelas P MECs, destacamos alguns pontos de suas falas. Iniciamos pela percepção da P MEC 1, que, acerca da violência presente na escola, relatou:

Oh, normalmente eu falo pra você que as crianças são violentas porque elas sofrem muito. Assim pela experiência que eu vejo, por exemplo, muitas não têm a família, que é muito importante na vida deles. Moram com a vó e depois hoje a mídia mostra muita coisa, ter isso, ter aquilo outro, então eles querem isso, querem aquilo, aí acontece às vezes de roubar celular, de pegar dinheiro da bolsa dos outros, entendeu. Então a violência eu acho que é tudo isso, tudo aquilo que você, por exemplo, tá prejudicando o outro, tá se prejudicando também, é violência.

Vemos que em sua primeira fala a respeito da violência, a P MEC 1 a associou a atos contra o patrimônio e à integridade física, como roubos e furtos. Com certa imprecisão, relacionou a ideia de violência a tudo àquilo que viesse a prejudicar o outro.

Apresentando suas justificativas para a presença da violência na escola, a qual associa à ausência familiar e à influência ao consumismo propagada

pela mídia – o que discutiremos oportunamente-, a PMEC 1 relaciona a violência praticada pelos alunos ao fato deles sofrerem muito. No entendimento da profissional os alunos sofrem porque são criados pela avó ou pelo fato de não terem os bens de consumo apregoados como forma de alcance da felicidade.

A questão da família “desestruturada” é o motivo mais usual, como verificaram Salles e Silva (2011). Quanto à influência da mídia nos processos de subjetivação dos sujeitos, apesar de sua veracidade, é preciso que seja verificada caso a caso, para não incorrerem na facilidade de explicações genéricas e destituídas de outros elementos mais particulares que determinam as ações de cada pessoa.

Sobre a violência presente na escola, relatou a PMEC 2:

Aqui na escola, da violência que acontece, eu não considero que é uma escola que tem muita violência. Eu acho que violência, violência aqui, é difícil. O que eu vejo também é intriguinhas, imaturidade. Aqui acontece muito de uma ter ciúmes de amizade, por exemplo: ‘eu sou sua amiga, eu não quero que você converse com fulana’, começa esse atrito dentro da sala de aula. E uma das coisas também que acontece aqui na escola, agora, recentemente aconteceu uma situação, não mais ai vai entrar em outro caso que não faz parte da sua pergunta (risos), que é o *cyberbullying*<sup>17</sup>.

A mediadora afirma que na unidade escolar há pouca violência, apesar de citar vários episódios de sua ocorrência no decorrer das entrevistas. Contou casos de: *bullying* praticado por um aluno contra outro, que apanhava frequentemente; ofensas a professores; briga com agressão física entre alunas por causa de namorado; e alunos que, em um ato de depredação, chutaram carteiras e portas da escola. Apesar disto, diz que o que mais ocorre são muitas intrigas, devido a ciúmes de amizades, mas que ela costuma mediar e consegue que as pessoas envolvidas se entendam após o diálogo (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Segue afirmando que, no geral, as brigas ocorrem fora da escola, por acreditarem os alunos que não haverá qualquer providência da escola a respeito. Contudo, diz que ao tomar conhecimento do fato, geralmente pelo aluno que está sob ameaça, as medidas tomadas são as mesmas como se o fato tivesse ocorrido na escola: há a apuração do ocorrido, diálogo com os alunos e os pais são convocados. Quanto ao episódio de *cyberbullying* narrado, um aluno vazou fotos

<sup>17</sup> É o *bullying* praticado através dos meios virtuais.

nuas de uma aluna para toda a escola. A orientação à garota foi no sentido dela “encarar o problema uma vez que ela mesma fez isso, de passar fotos nuas” (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Buscando sempre uma precisão maior na resposta, questionamos o que se pode compreender como violência. Inicialmente a P MEC 1 ficou pensativa, e depois disse:

Ah, violência seria, por exemplo, você não respeitar o outro, em todos os sentidos, desde o momento que você vai tirar a liberdade do outro, você tá praticando uma violência, porque você tá indo contra aquilo que a gente sabe que tem que ter – tolerância, respeito. Se você, por exemplo, eu vou lá na sua casa e abro todas as suas cartas, tô te invadindo né, tô te violentando né. Não é só o ato mesmo, então tudo isso é violência.

A resposta continuou sem uma conceituação específica. A P MEC 1 relacionou a violência à falta de respeito, tolerância, agressão à liberdade do outro e invasão de privacidade.

Em contrapartida, a P MEC 2 explicou o que entende como violência citando algumas de suas formas de manifestação:

Olha, violência pra mim é agressão verbal, eu considero dependendo dessa agressão aí, às vezes é pior do que você bater, não é? Eu penso assim. Muitas vezes as palavras são muito mais agressivas, muito mais violentas do que fisicamente, dependendo do que você vai falar pra outra. Então a verbal eu considero, a física também né, eu considero como violência, o *cyberbullying* né é um tipo de violência, o *bullying* é uma violência né, porque eu morro de dó da criança que sofre *bullying* na escola, então é uma violência né, você não pode falar que não é, porque é né, porque aqueles que são tímidos sofrem você não sabe o quanto, alguns casos como nos Estados Unidos que teve, se matou, a pessoa se mata, fica depressiva. Então não é só fisicamente [...].

Indo ao encontro à forma como concebemos a violência, a mediadora apontou as agressões física e verbal, que podem ser realizadas pela via do *bullying* e do *cyberbullying*. Relacionou violência com agressividade, tal como aquela em que o efeito é a depressão ou até o suicídio. Destacou que, dependendo da agressão, sua manifestação verbal é muito mais violenta do que na forma física.

Com base nos depoimentos, verificamos que o *bullying* está entre as formas mais usuais de manifestação da violência na escola investigada. Destaca-se o modo como foi tratado um caso grave de *cyberbullying*, narrado pela P MEC 2 – do vazamento de fotos nuas de uma aluna – em que a postura tomada pode ter discriminado ainda mais a garota. Parece que não houve, por parte dos profissionais

da escola, qualquer reflexão sobre as desigualdades de gênero, visto que orientar para os cuidados que devem ser tomados em relação aos usos que podem ser feitos das redes sociais, sobre a prática de violência que significa expor o outro a situações em que se torne alvo de agressões que o atingem em sua integridade e dignidade, não foram atitudes aventadas.

Interpeladas sobre os tipos de violência que já observaram nas escolas, relatou a PMEC 1:

Um aluno que atirou a carteira, bateu no professor. Aqui na escola, dois alunos brigaram à toa, e a aluna que se sentiu prejudicada jogou a carteira na cabeça do menino de trás, aqui - apontando pra nuca -, sangrou tudo aqui. E esse outro, do pai que veio pra defender a menina - houve agressão de um aluno ao pai de uma garota, que revidou a agressão -, o menino também não era santo não, porque ele xingava, mas os dois saíram da escola [...].

Agressão física do tipo narrado, “atirar carteira sobre o outro” e “xingar alguém” dizem respeito a ações com níveis de agressão bastante diversos. Outro fato brevemente citado se refere ao caso de, um aluno, usuário de drogas, que em um determinado dia, agrediu outro aluno no banheiro.

Em relação aos episódios que presenciou ou vivenciou, a PMEC 2 relata:

Então, que eu já vivenciei até hoje foi essas brigas, fisicamente. Já vi aluno sofrendo *bullying*, já vi aluno, porque assim, ele acaba se sentindo rejeitado na sala. Muitos alunos que eu vejo assim, muito isolado no intervalo, sozinho. Naquela época eu não era mediadora, ai eu falava assim: ‘aquele aluno só fica sozinho, parecia eu quando estudava’. Nas sérias iniciais eu ficava sempre sozinha. Eu até mandei chamar os pais dele pra eu saber por que ele era daquele jeito, mas os pais não compareceram. Ah, é mais assim essa coisa de ficar xingando um o outro. O que mais acontece na escola, pra ser sincera com você, é a intolerância, assim, de fica um xingando a mãe do outro.

Interessante esta última fala: “pra ser sincera com você, é a intolerância, assim, de fica um xingando a mãe do outro”. Como tal afirmação aparece em outros momentos das entrevistas realizadas, somos convidados a pensar que são estes os principais incômodos ou transtornos que perturbam a comunidade dos professores da escola, em seu dia a dia.

Dos episódios violentos, além de citar novamente agressões físicas e *bullying*, em outra passagem a mesma mediadora relata o vandalismo praticado na escola. Em relação à troca de xingamentos entre os alunos, que é algo corriqueiro,

não considera como violência. É algo que vê a necessidade de um trabalho de conscientização, para mudar o comportamento dos alunos (PESQUISA DE CAMPO, 2016). Apesar de não os ver como uma violência praticada pelos alunos, as trocas de xingamentos são agressões verbais, uma forma de expressão da violência, que, pelo relato da mediadora, percebemos que se encontra banalizada na escola.

Sobre as brigas refere-se especificamente a um episódio ocorrido em outra escola, onde era professora de matemática. Na ocasião, estava lecionando a uma turma quando, sem motivo aparente, dois alunos começaram a se bater. Desesperada e sem conseguir conter os alunos, a profissional gritou por ajuda. Em seguida, a mediadora da escola fez o trabalho dela, convocou os pais e esclareceu a razão da briga (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Quanto ao episódio violento que mais observa em meio escolar, a PMEC 1, após pensar um pouco, disse que acha ser o *bullying*. Entende que é algo que agora a mídia passou a mostrar mais, em que, muitas vezes, uma pessoa que já se encontra com a autoestima baixa, com o outro reforçando isso - com os apelidos-, deixa-a ainda pior. E, segundo ela, isso desencadeia em agressividade e violência. A PMEC 2 voltou a apontar o *bullying*, descrevendo o caso de um menino, o qual apresenta como pequenininho, tímido e quietinho. Explica que ele apanhava diariamente de outro menino. Finalizou narrando a situação de outro aluno que estava cheio de hematomas no braço, de tanto levar socos de outros dois alunos (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Citado em vários momentos pelas profissionais, o *bullying* foi apontado como o episódio violento que mais observam em meio escolar. As PMECs mostram compreensão sobre suas formas de manifestação, em que as mais comuns e que foram citadas são as agressões físicas e verbais, praticadas de forma agressiva, intencional e repetitiva. Conforme explicam Toro, Neves e Rezende (2010, p. 215):

Independentemente de como o fenômeno é nomeado, o *bullying* se refere a posturas violentas, físicas ou verbais, entre os estudantes, sem que exista uma motivação aparente. A Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia) propõe que o termo *bullying* seja compreendido como ações agressivas, físicas ou verbais, intencionais e repetidas, que ocorrem entre os estudantes sem um motivo específico, em que um indivíduo ou mais causam angústia e dor ao outro, estabelecendo assim uma relação desequilibrada de poder.

Com base nos depoimentos, verificamos que o *bullying* está entre as formas mais usuais de manifestação da violência na escola investigada. Constatamos que o que costuma se repetir nos discursos dos profissionais da escola é que a causa de todos os problemas que ocorrem no espaço escolar são decorrentes de problemas envolvendo, em primeiro lugar, as famílias. E, além disso, como citaram as PMECs, a sociedade de consumo e sua propagação por meio das mídias.

### III. Das situações hipotéticas de violência na escola

Outro instrumento nos possibilitou buscar respostas aos nossos objetivos de pesquisa, atentando para a compreensão das profissionais sobre o que é violência e das ações empreendidas em seu enfrentamento. Por meio de 3 situações hipotéticas de violência na escola, interpelamo-las se entendiam que houve um ato de violência nos episódios descritos e que medidas tomariam em cada caso.

#### 1ª Situação:

Meninos brigaram e se agrediram fisicamente, no momento de saída da escola. O motivo alegado foi que alunos do 6ºC não gostam de um grupo de alunos do 7ºB, porque dizem que eles são “maloqueiros”.

Após ficar pensativa e dizer que no caso não chegou a ter violência, a PMEC 1 narrou novamente o episódio da agressão física entre o pai de uma aluna e um aluno, dizendo que ali houve violência. Em seguida, indagou-me se na situação descrita houve agressão física. Com a minha confirmação, a profissional disse que achava que era violência. Questionada, ela disse: “Ah, porque chegar a bater, agredir não é, é violência. Tudo que você faz contra o outro, porque assim nós como seres humanos, nós temos que controlar os nossos instintos, não é? [...]”(PESQUISA DE CAMPO, 2016).

A PMEC 2, de imediato manifestou que considerava que o ato foi de violência. Indagada do porquê, tal como a PMEC 1, ela disse que devido ao fato de



ter havido agressão física. Aliás, relatou que episódios análogos já ocorreram diversas vezes na escola. Os alunos brigam fora do espaço escolar, e a mediação, ao tomar conhecimento, realiza o trabalho de resolução de conflitos (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Apesar de uma incompreensão inicial da P MEC 1 sobre o caso, posteriormente identificou-o como uma manifestação da violência. É automático o entendimento das profissionais de que onde há agressão física, há violência. Citou a P MEC 2 alguns fatos ocorridos fora da escola, onde atuou, como o caso de brigas de alunos, de um aluno que, junto com uma turma realizou furto de balas e pirulitos em uma loja de R\$ 1,99 e de um pai que abusava da filha há anos (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Interpeladas sobre como agiriam em situação semelhante, a P MEC 1 relatou que antes de uma iminente agressão, faria uma reunião com os alunos. Primeiro com os agressores e depois com os agredidos. Tentaria um acordo entre eles. Caso não tivesse sucesso, ligaria para os pais, para que todos juntos tentassem ver o que fazer para que não ocorresse a violência em vias de fato. Contudo, como no caso hipotético houve a agressão, a mediadora disse que já passaria o caso para a direção da escola, onde poderia haver suspensões. Não atuaria no caso, porque diz que seu trabalho é para amenizar, se já está com “aquela violência”, quem atenderá é a direção, que ela seria para mediar, evitar que alguma insurreição de briga venha a concretizar-se (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Verificamos certa contradição na resposta da P MEC 1 em relação ao seu papel diante do ocorrido. Do mesmo modo que atuou na resolução de conflito em um episódio de *bullying*, como veremos no próximo capítulo, igualmente poderia atuar nesse caso. No entanto, disse que transferiria para a diretora a condução do ocorrido, explicando que o seu trabalho é apenas o de amenizar e mediar para evitar que uma situação conflituosa chegue às vias de fato e não o de intervir depois que algo de ordem mais grave ocorreu. Contudo, sua atuação é prevista tanto para os casos de mediação, como também nos de prevenção e resolução dos conflitos, independente da forma como eles ocorram.

Mediar estaria ligado apenas à prevenção e à intervenção em situações de conflito em andamento? Os casos mais graves, em andamento ou que envolvem decisões frente à correção de fatos consumados, seriam cabíveis, basicamente, a intervenção direta da direção? Em nosso entendimento,

provavelmente, um dos motivos para isso seria porque o trato com a direção já implica na legitimação da tomada de medidas mais diretamente punitivas.

Já a P MEC 2, ao relatar que casos semelhantes já ocorreram, explicou quais foram as medidas por ela tomadas. Primeiramente identificou todos os envolvidos e chamou um por um para conversar. Constatando que houve um grupo que provocou aquela discussão, buscou fazê-los refletir. Chamou todos os alunos em sua sala, esclareceu o fato, “faz aquele trabalho para que o aluno sinta aquela responsabilidade, acorda pra consciência, pra aquilo que é errado e precisa ser mudado hoje”. Colocou o ponto de vista de cada um e depois sugeriu que se colocassem um no lugar do outro, questionando o aluno que agrediu, fazendo-o pensar o que faria se estivesse no lugar do outro. Posteriormente os pais foram convocados e inteirados do ocorrido (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Mediando a situação, a P MEC 2 destacou que em casos análogos apurou o fato, identificou os participantes, realizou oitivas, conversas com foco na reflexão, conscientização e responsabilidade, ao final promovendo a reconciliação entre as partes, e sempre inteirando os pais do ocorrido. Frisou sua preocupação com que todos se entendessem (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Destacou esta profissional a sua preocupação com que todos saiam de bem, reconciliados, pois entende que não poderia deixar que o conflito continuasse, caso contrário, seu trabalho não teria tido valia. Disse que tem que comunicar o ocorrido para a direção, que também informa tudo o que ocorre para a mediação, há troca e diálogo entre elas (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Conforme percebemos, conquanto todos comunguem um mesmo universo cultural e de preparação para atuar em uma determinada área profissional, não existe uma fala homogênea, nem mesmo quando observadas e comparadas a intervenção de apenas duas profissionais, atuando em uma mesma escola e que recebem as mesmas orientações em reuniões na Diretoria de Ensino. Mesmo considerando que partilham de uma cultura e sociedade mais ampla, como de certa cultura escolar, da escola e na escola, é cabível observar a existência de particularidades em suas trajetórias de formação – tanto acadêmicas, como nas relações de trabalho, como na vida pessoal - as quais estão envolvidas na explicação como cada uma resolve um mesmo problema ou, no caso, um mesmo conflito no âmbito escolar.

## 2ª Situação:

Foram quebrados os vasos sanitários da escola em horários e locais diferentes.

Inicialmente, a P MEC 1 falou que antes de ser uma violência, o ato praticado era uma falta de educação muito grande. Disse que fala aos alunos que tudo que tem na escola foram os pais deles que pagaram e não o governo. Se caso algo fosse quebrado, os impostos seriam aumentados para corrigir o que eles fizeram na escola. Indagada novamente, a mediadora disse que se tratou de um episódio de violência, porque houve deterioração do patrimônio público, algo que vai contra as leis, que falam que além de ser apoiada, a criança, ao praticar esses atos, precisa ser corrigida (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

A princípio, a P MEC 2 apontou que não considerava o ato como de violência, mas como um vandalismo, pois houve uma destruição de algo que é do patrimônio público. Em outro momento da entrevista, ao ser perguntado sobre tipos de violência que verificou nas escolas, a mediadora citou o vandalismo, que colocou como uma violência ao patrimônio público, fazendo menção ao caso hipotético, afirmando que é uma situação em que o aluno não está atingindo o ser humano, mas o direito dele de usar o vaso sanitário (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Percebemos, de início, certa confusão das profissionais para classificar como violento o episódio que identificaram como de “deterioração/destruição do patrimônio público”, especialmente a P MEC 2. Contudo, elas concluíram que houve uma violência. Em uma situação como essa, a P MEC 1 faria o diálogo com os alunos envolvidos, porém como já tinha ocorrido o dano, teriam que “assumir”. Acha que a direção daria suspensão, e os pais seriam comunicados, fariam um rateio para o pagamento dos danos. Similarmente, a P MEC 2 conversaria com o aluno, buscando fazê-lo refletir sobre seu ato. Pensaria em um projeto de prevenção na escola, algo que destacou que sempre deve ser feito, mas que nunca conseguirá atingir a todos, pois “sempre algo ocorrerá”. Convocaria os pais e encaminharia para a direção onde eles saberiam se teriam ou não que ajudar com o custo da reforma. Destaca-se que caso análogo ocorreu no turno de trabalho dessa profissional, em que, no último dia de aula do 1º semestre de 2016, em torno de seis alunos, do 8º e 9º anos, praticaram vandalismo na escola. Começaram a chutar as portas e jogar as

carteiras no chão. As ações praticadas foram análogas às citadas, e os alunos tiveram três dias de suspensão (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Interessante constatar tanto na pesquisa de campo, quanto em algumas das pesquisas analisadas – Carvalho (2013), Possato (2014) e Costa (2016) -, como permanece o uso de medidas punitivas na escola, mesmo depois da instituição do Sistema de Proteção Escolar. As PMECs entrevistadas citaram que, em determinados casos, a direção aplicaria ou aplicou suspensão aos alunos. Conforme a PMEC 1 quando há agressões físicas, xingamentos ao professor, em sendo situações muito graves, já é dada suspensão. Caso contrário, ainda é dada “chance” ao aluno.

Isso é um reflexo das contradições que fazem parte do Sistema de Proteção Escolar. Em seus próprios documentos estão previstas medidas punitivas para o enfrentamento dos conflitos escolares, o que, como aponta Costa (2016), depõe contra os princípios em que ele se fundamenta e com sua premissa, que conforme estabelece a FDE é calcada na promoção de “um ambiente escolar saudável e seguro, propício à socialização dos alunos, por meio da prevenção de conflitos [...]. As ações que integram o Sistema de Proteção Escolar reafirmam a escola como um espaço privilegiado para a construção da cidadania participativa e o pleno desenvolvimento humano” (SÃO PAULO, 2011).

Além disso, o modelo de justiça apresentado pelo programa é a justiça restaurativa, algo que, segundo Galdino (2016) reforça o “caráter jurídico dos conflitos escolares” (GALDINO, 2016 p. 97), algo que pode ser que ocorra, apesar de considerarmos bastante pertinentes os preceitos desse modelo de justiça, que preconiza o empoderamento das partes que participam e interagem na resolução do problema, a recomposição das relações, responsabilidade do causador do dano, contudo, cremos que isso poderia ser introduzido nas escolas dentro de uma outra lógica que fugisse da ideia de “justiça”, que já traz em seu bojo incutida a premissa da punição.

Entendemos que é importante que as escolas insistam em focar suas discussões nas possibilidades de substituir a ideia de “punição” pela de “responsabilização” – preconizada pela justiça restaurativa, que discutiremos mais adiante. Isso implicaria em não abrir mão de envolver os participantes em ações conflituosas dos processos de discussão de cada caso. O ponto central a ser problematizado em tais momentos seria sobre as possíveis formas de reordenar as

relações entre as pessoas para que não mais ocorram eventos semelhantes. Por outro lado, implicaria em tomar decisões, junto com os participantes dos conflitos, sobre quais seriam os tipos de compromissos e ações com os quais eles poderiam se responsabilizar para combater e evitar que os mesmos tipos de atitudes e ações venham a se repetir.

### 3ª Situação:

A mãe de uma aluna negra fez um boletim de ocorrência acusando uma das professoras de intolerância religiosa. Ela justificou dizendo que a professora fazia constantes menções e defesas de sua própria religião e, ao mesmo tempo, fazia referências à sua religião de maneira pejorativa (candomblé).

Para a PMEC 1 se trata de um caso de violência psicológica. Questionada em relação a sua percepção, ela disse:

Uai porque fica intimidando a menina, né?. E essa professora, se ela fez isso, ela não tem sabedoria, não é?. Porque assim ó, a gente que lida com pessoas diferentes, você tem um ponto de vista, aquele tem outro e aquele tem uma religião, aquele tem outra, mas o que a gente tem que ver é o respeito. Respeito e tolerância tem que ter com todo mundo, pode ser diferente, pode ser homossexual, pode ser lésbica, pode ser negra, pode ser protestante, testemunha de jeová, candomblé. A única coisa que você tem que fazer é respeitar. É isso que eu ensino pra eles, a gente tem que usar a alteridade, por exemplo, você sempre se colocar no lugar do outro, e isso é muito difícil, né?. Todo mundo pensa mais no ter do que no ser, não é verdade. Então quem falou que a religião dela é certa e que a minha não é?. Eu acho que a minha é, eu vivo bem com ela, você vive bem com a sua, tudo bem. Eu tenho amigas que cada uma tem uma religião, um ponto de vista, mas eu respeito, né?.

A PMEC 2 considerou que houve violência, justificando:

Olha porque isso mexe com o ser humano, você magoa, não é? Você pode magoar muito, você mexe com a pessoa. Eu considero, assim, não é fisicamente, mas né, você não concorda comigo que você vai mexer psicologicamente com a pessoa? Você vai magoar, as diferenças precisam ser compreendidas, e ela precisa ser respeitada, precisa ter tolerância. Então eu acho assim uma violência né, na verdade é uma ofensa também, não é?.

No entendimento das mediadoras, a intolerância à religião praticada pela professora consiste em uma violência psicológica<sup>18</sup>, por ter sido atingida a integridade psicológica da aluna. Interessante o discurso das PMECs ao falarem em respeito e tolerância. A PMEC 1 cita também a alteridade, o colocar-se no lugar do outro, o convívio com as diferenças etc., preceitos abordados em projetos realizados na escola. São valores que fazem parte da premissa do Sistema de Proteção Escolar, quando dispõe, nos termos da Resolução da SE nº 19/10, que o “direito público subjetivo do aluno à educação deve se efetivar em um ambiente escolar democrático, tolerante, pacífico e seguro” e que “as escolas devem promover práticas de resolução de conflitos, com respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias”. (SÃO PAULO, 2010).

A PMEC 2 visualiza o sofrimento, a mágoa que uma conduta como a da docente pode provocar em um aluno. Entende que no caso houve, além de uma violência, uma ofensa. Na verdade, houve uma violência por parte da docente, haja vista, como explica Abramovay (2005), abordando a violência na escola, que as agressões verbais podem ser consideradas ofensas, desrespeito, xingamentos, formas grosseiras de expressão etc.

Em um caso como esse a PMEC 1 conversaria com a professora, mas antes falaria com a diretora para ver se ela é quem conversaria. Fala também que dependendo do professor, tem os “que não aceita que a gente chama a atenção. Tem aluno difícil, mas também tem professor difícil”. E continua: “[...] Aí como a direção é um passo mais a frente que o meu, né?, uns passos na frente, ai ela escuta mais. Mas eu diria que isso é uma falta de bom senso, né?, seja a menina o que for, cada um tem sua opção, seu ponto de vista, a não ser que ela venha aqui, fique xingando, ai.. mas se ela é quieta, no seu lugar, por que eu vou ficar mexendo com ela, né?”.

Este último comentário da PMEC parece incoerente com o que vinha dizendo sobre ter respeito, tolerância, alteridade e se colocar no lugar do outro. Qual

---

<sup>18</sup> Destacamos a existência de impropriedades entre a violência psicológica e a violência moral, no tocante às distinções entre ambas. Conforme Machado (2013) - que discute essa questão à luz da Lei 11.340/06, “Lei Maria da Penha”, a violência moral, compreende os crimes de ameaça e injúria que, “resumem apenas um meio pelo qual se pode produzir um resultado final de prejuízo à integridade psicológica” (MACHADO, 2013, p. 184). Na referida lei, em seu artigo 7º, II, a violência psicológica compreende atos que causem dano emocional e diminuição da autoestima ou que visem degradar ou controlar as ações, comportamentos, crenças e decisões da vítima, mediante constrangimentos e humilhações etc. (BRASIL, 2006). Explica Machado (2013) que, devido à dificuldade de condensar o alcance da extensão e do significado do dano psicológico, na referida lei, foram congregados atos capazes de produzir tanto danos morais, quanto psicológicos. Esclarece que o dano moral difere-se do dano psicológico por ele consistir em um “prejuízo valorativo à pessoa humana”, enquanto que o segundo está relacionado a um “sofrimento subjetivamente registrado, muitas vezes, gerador de um diagnóstico, sob a perspectiva psicopatológica”. Concluiu que, na prática, em boa parte das situações a indistinção é verificada devido à dificuldade de enquadramento na perspectiva dos dispositivos legais (MACHADO, 2013, p. 89-99).

é o motivo para supor que a garota que pratica o candomblé ficaria “xingando”? E o que ela quis dizer com “se ela ficar quieta, se colocar no seu lugar”? Todos nós portamos preconceitos sem que o percebamos. Assim é importante que coloquemos sempre sob rasura e sob suspeita os princípios que afirmamos professar. Por que será que a mediadora fez este comentário?

A PMEC 2 dialogaria com a aluna, com a professora, com as duas juntas, com os pais. Fala que tem que mediar a situação, já que esse é o seu papel. Frisou:

Só que o importante aqui na escola, no meu ponto de vista, aqui na escola, que eu sempre me preocupo com isso, é fazer com que a professora reflita, ela precisa encontrar uma maneira de convencer esse aluno a uma reconciliação, ela não pode ficar em atrito com o aluno, ela é a adulta, ela é educadora, ela precisa refletir mais que aluno sobre isso, não é verdade? Como ela é educadora, tem que ter o momento de reconciliação, o que não pode é ficar no atrito aqui na escola, porque a aluna vai ter essa professora pelo ano inteiro, como que vai ficar a situação das duas, não é?

Apesar de mostrar que também pode ter preconceito com a religião do candomblé, a PMEC 1 foi mais explícita ao falar do problema, justificando por que não se deve ter preconceito, no mal que isso traria para a aluna etc. Também foi clara ao explicar que quando é o professor que vai ser chamado à atenção, ela precisa do apoio da diretora. Isso mostra que alguns professores podem ser difíceis de lidar, de serem mais maleáveis e flexíveis a críticas do que os próprios alunos. Isto nos permite supor que parte dos problemas de indisciplina e violência envolve o próprio comportamento dos professores. Importante notar que a PMEC 2 teve uma fala “muito certinha”. Fica a indagação: O que ela quis dizer com “convencer o aluno a uma reconciliação”, ainda mais partindo da professora que o agrediu?

## CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Ao partirmos nossas indagações iniciais acerca da percepção das mediadoras a respeito da indisciplina, constatamos uma convergência com o modo como nós, filiados a Silva (2007), compreendemos o fenômeno. Isto se deu pelo fato

delas relacionarem os atos de indisciplina a comportamentos dos alunos que dificultam e atrapalham o trabalho pedagógico em sala de aula.

As profissionais reconheceram exclusivamente como causas da indisciplina a estrutura familiar e a falta de habilidade de professores no tratamento com os alunos em sala. Elas não consideraram que, além destes fatores, há diversos outros que implicam no modo como os alunos se comportam na escola, relacionados à manifestação da cultura em geral, como explicou Gulo (2011). Ademais, Garcia (1999) apresentou variadas causas, internas e externas à escola, para os atos indisciplinados dos alunos, como, por exemplo, a violência social, a influencia dos meios de comunicação, as condições de ensino-aprendizagem, o perfil dos alunos, dentre outras.

Partindo para o entendimento das mediadoras sobre o que é violência, verificamos a dificuldade de apresentar conceitos. Sem uma conceituação específica, a PMEC 1 relacionou a violência a tudo que viesse a prejudicar o outro, à falta de respeito e tolerância. Já a PMEC 2, que inicialmente manifestou que havia pouca violência na escola – o que atribuímos ao fato de que apesar de diversos episódios terem sido narrados por ela, talvez considere o número pequeno, em proporção à quantidade de alunos que a escola possui, que é em torno de 1500 -, optou em, ao invés de conceituar, citar situações ocorridas, o que também foi feito pela PMEC 1, possibilitando-nos ter maior clareza sobre como compreendem o fenômeno.

Apesar de não terem se apropriado do conceito de violência, em geral, a identificação que as PMECs fazem do fenômeno no cotidiano escolar, expressa, principalmente, em atos de agressão física, depredação e *bullying*, coaduna-se com a caracterização apresentada por Chauí (1999), em que a violência consiste em atos de violação da natureza de alguma coisa ou alguém, coação, constrangimento, brutalização e tortura. Ademais, as mediadoras, tal como Silva (2007), reconhecem como violentos atos que atinjam o patrimônio, como também os que ofendam a integridade física, moral ou psicológica dos sujeitos.

Evidenciamos certa imprecisão em algumas falas das profissionais. Tal constatação ficou evidente na classificação de alguns episódios como violentos; no discurso da PMEC 1 de que sua atuação se restringe à prevenção de agressões, enquanto a PMEC 2 descreveu sua intervenção em qualquer estágio do conflito; na



postura adotada pela PMEC 2 em um caso de *cyberbullying*; e, no modo como atuariam na hipótese de intolerância religiosa praticada por uma professora

Consideramos que estas evidências se justificam através de várias determinantes, que perpassam: pela trajetória acadêmica das mediadoras, suas relações profissionais e vida pessoal; e, de um modo mais amplo, em questões culturais. Além destes pontos há a insuficiência do processo formativo das PMECs, que já foi constatada nas pesquisas de Carvalho (2013), Possato (2014), Costa (2016) e Galdino (2016), que resulta em muitos conhecimentos que não foram apreendidos, aliado a pouco tempo de trabalho e experiência em meio a diversas questões que surgem no cotidiano escolar.

## **5 AÇÕES E PROJETOS REALIZADOS PELAS PMECs**

Analisamos no capítulo anterior as compreensões que as duas PMECs apresentam sobre a violência e suas formas de expressão na escola, o que está diretamente ligado ao modo como organizam suas práticas. Passamos, então, à verificação e discussão de algumas ações e projetos que elas desenvolvem.

O enfrentamento ao *bullying*, o combate ao uso de drogas, a aquisição de valores e o aumento da autoestima são algumas das principais questões

envolvidas em alguns projetos que declararam desenvolver na escola. Portanto, a seguir, trataremos de como se referiram a tais ações.

### I. Enfrentando o *bullying*

As PMECs afirmaram que desenvolveram projetos para o enfrentamento ao *bullying* na perspectiva de sua prevenção. Isto está em acordo com aquilo que é sempre destacado pelas gestoras regionais do Sistema de Proteção Escolar durante as OTs.

A PMEC 2 selecionou alunos que sempre estavam na direção, indisciplinados, e que, às vezes, praticavam *bullying* e os preparou para a discussão do assunto em cada sala, onde explicariam o que é o *bullying*, os motivos de não praticá-lo e suas consequências. Entende que como eles “davam esse trabalho” tinha que passar a eles essa responsabilidade, trazê-los para a consciência. Foram feitos cartazes, apresentação de teatro e também assistiram a um filme que aborda o assunto (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Para citar um caso e as ações tomadas, retomamos a discussão, na segunda entrevista, do episódio do garoto do 6º ano que diariamente apanhava do colega de sala. A mediadora relatou que, ao tomar conhecimento do fato conversou com os alunos. Descobriu que o aluno que batia sofreu agressões em sua outra escola. Relaciona a conduta do aluno com pesquisas que verificaram que pessoas que são agressivas e praticam o *bullying*, já sofreram agressões anteriormente. Após a conversa individual com os alunos, que se abraçaram, choraram e se desculparam, os pais foram chamados. Ao aluno que sofria *bullying*, a mediadora disse que não devia ter ficado calado, que devia ter contado o que estava acontecendo. O aluno que agredia, segundo a PMEC 2, mudou completamente, o que atribuiu ao diálogo, que o fez ver que “o que fazia não era certo, foi trazido para a responsabilidade”, afirmou ela (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Em suas ações diante dos casos ocorridos, também destacamos um caso citado pela PMEC 1 de um garoto que sempre era chamado por outro com um apelido do qual não se lembrava no momento. Seu conhecimento do fato se deu através da mãe do garoto agredido, que temia que uma hora o seu filho fosse “explodir”. Chamou os alunos para conversar. O aluno agredido disse que não gostava do apelido, e o outro disse não imaginar que ele se incomodava com a

maneira como era chamado. Disse a ele a mediadora: “Por isso que você tem que pensar antes de falar para os outros, porque às vezes pra você é normal, pra ele não é, não gosta. Jamais você fica colocando apelidos nos outros, ninguém gosta, não é, por melhor apelido que seja”. Após o diálogo, o aluno que praticava pediu desculpas e, segundo a profissional, não chamou mais o garoto daquela forma, entendeu que não era para fazer isso.

Aproveitando o caso ocorrido, a PMEC 1 deu andamento a um projeto que já vinha sendo desenvolvido na sala desses garotos, que consistia na discussão do *bullying* através de um livro chamado ‘E se fosse com você?’, de autoria de Sandra Sarue e Marcelo Boffa. Inicialmente a mediadora conversou com a classe sobre algumas situações ocorridas na escola. Destacou que já foram realizados teatros com os episódios vivenciados, onde os alunos ao final deram uma conclusão, dizendo o que fariam para que não acontecesse aquele tipo de violência, para as coisas não chegarem àquele ponto. Na abordagem do livro, xerocado para cada dupla de alunos, todos leram juntos e, na sequência, foram postas questões para reflexão e realizada uma roda de conversa discutindo o que é *bullying* e que não devia ser praticado (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Interessante o modo como o livro é abordado com os alunos, que vemos que pode ser profícua a sua discussão dando espaço para eles se expressarem e, também, por buscar trazê-los à reflexão. Igualmente, o envolvimento dos alunos em trabalhos, peças de teatro e assistindo a filmes que tratam do assunto. Pelas ações descritas e também pelas situações hipotéticas, percebemos que as profissionais buscam o entendimento entre os envolvidos em conflitos através de acordos, pedidos de desculpas. Destaque para a PMEC 2, que em vários momentos citou que busca trazer os alunos para a reflexão – colocar-se um no lugar do outro -, conscientização e responsabilidade, sempre preocupada com que os alunos saiam de sua sala reconciliados.

Em suas considerações sobre o assunto, a PMEC 2 também declarou que visa desenvolver um trabalho em uma “perspectiva de sociabilização e, também, uma perspectiva de responsabilidade, porque o aluno tem que saber por que que ele tá errando, e você tem que despertar a responsabilidade naquele aluno perante os erros dele”. Frisou que o seu papel é promover na escola um ambiente social agradável, de paz e tranquilidade e, com um olhar de sensibilidade com cada aluno, ouvir cada um e trazê-los para a responsabilidade. Reconheceu que são muitos

alunos e cada um tem suas características, por isso sempre ocorrerá algo. Disse que há os que choram de arrependimento e, saem se abraçando, em paz (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Apesar de pautarem suas práticas na reflexão, responsabilidade e reconciliação, vemos que, de fato, as profissionais não promovem um diálogo restaurativo, e sim, atuam através de aconselhamentos. Pelos relatos, verifica-se que não é dada, efetivamente, voz às partes para que resolvam o conflito. A não apropriação de como realizar as práticas restaurativas se atrela ao fato de haver lacunas na compreensão das PMECs sobre o que seja a justiça restaurativa, como também constataram Galdino (2016) e Costa (2016).<sup>19</sup>

A PMEC 1 disse: “No caso a justiça restaurativa, aquela que eles vão pagar com cesta básica, isso?”. Tendo em vista a não compreensão da profissional, perguntei sobre a justiça restaurativa realizada na escola, e ela disse:

Eu acho assim, eu pensava assim: ‘justiça restaurativa, por exemplo, o aluno errou, fez muita coisa que não devia, então, por exemplo, ele não vai, não é como pagar, ele vai fazer alguma coisa pra melhorar, entendeu? aquilo que ele errou, pra mim seria isso.

Posteriormente, relatou que esse modelo de justiça é praticado na escola, reunindo o conselho de escola e o grêmio estudantil, este, que estava participando de projetos sobre tolerância, resgate de valores e violência, até o dia em que interrompeu suas atividades. Isto ocorreu devido à interferência de uma professora, que disse acreditar que este não era o propósito do grêmio (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Segundo a profissional, após este fato, o grêmio acabou não fazendo mais nada na escola. Pretende envolvê-lo novamente em 2017. Concluiu mencionando que o grêmio estaria mediando situações de conflitos na escola, o que vê como importante, por ser um diálogo interpares. Perguntado se eles chegaram a

---

<sup>19</sup> Justiça Restaurativa constitui-se em um modelo de justiça que objetiva restaurar as relações de conflito, promovendo a mediação, com a participação das partes envolvidas, e a interação entre elas, em uma troca de informações quanto ao acontecido, conhecendo as necessidades de cada uma. Foca-se na resolução dos problemas, nas necessidades presentes e nas intenções futuras, colocando, dentro do possível, o poder nas mãos das partes – premissa de que o empoderamento é fundamental para a ocorrência da recuperação e da justiça -, partindo da ideia que o ofensor só chegará à responsabilidade e no fechamento da vivência, pela participação na solução do conflito. A conclusão da interação resulta em acordos que podem ser quantificados e monitorados (ZEHR, 2008).

mediar/resolver conflitos na escola, ela disse que “acha que sim” (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Em relação ao seu entendimento acerca da justiça restaurativa, respondeu a P MEC 2:

Então, essa daí você tem que montar um grupo de alunos, com professores, né? Você faz o trabalho de intervenção também. Quando acontece um problema na escola, você traz esse problema pra esse grupo, que vai fazer toda uma justiça restaurativa, sempre pensando na conciliação, na mediação, encontrar medidas para resolver o problema na escola. Isso é legal.

A P MEC 1, inicialmente, relacionou a justiça restaurativa ao âmbito jurídico-penal, fazendo menção a uma das medidas alternativas à prisão, em que, para as infrações menores, pode ser determinada a doação de cestas básicas. Ao mencionar como essa justiça ocorre na escola, apontou que o aluno faria algo para melhorar e que o grêmio estaria mediando conflitos.

Já a P MEC 2 a relacionou a um grupo formado na escola, com alunos e professores, que buscariam meios de resolver os problemas da escola. Incluiu, também, as atuações do grêmio em salas de aula, que na escola “Paulo Freire” abordou temas como valores e violência com os alunos, visando leva-los à reflexão.

As falas das mediadoras mostram que não houve a apropriação do que venha a ser a justiça restaurativa e, conseqüentemente, de como promover o diálogo restaurativo, em que, como explica Galdino (2016), vítima e ofensor são colocados frente a frente, com a aceitação dos dois, para que dialoguem, entendam-se e juntos cheguem a um acordo acerca de como reparar o dano causado e, assim, restaurar o que tinha se perdido.

Entendemos que o papel do mediador no diálogo restaurativo é atuar como um facilitador para que a restauração das relações ocorra, dentro do que propõe a justiça restaurativa, sem proferir conselhos e opiniões. É algo que remete à importância de que haja uma formação qualificada dos P MECs, que os possibilite compreender os procedimentos relacionados a sua função, como, por exemplo, a justiça restaurativa, o que poderia resultar em melhoria nas estratégias e ações empreendidas pelos profissionais.

## II. Abordando o combate ao uso de drogas

A PMEC 1 citou um projeto para discussão da violência na escola, realizado em parceria com o professor de artes. Temas como agressividade, álcool e cigarro foram discutidos pelos alunos através de encenações teatrais. As apresentações eram feitas nas reuniões do conselho, composto por professores, pais e alguns alunos. Fala que há a reflexão no sentido de que “essa atitude não é legal, antes de chegar a essa atitude extrema, vamos tentar fazer outras atitudes, entendeu. Então é através da reflexão deles mesmo, daquilo que eles encenam”. Visualizamos que a abordagem do tema utilizando o teatro, o que vem sendo feito dentro da metodologia do “Diálogo com Teatro”, envolveu os alunos na dramatização de situações violentas, na discussão do assunto e buscou levá-los à reflexão.<sup>20</sup>

O teatro como forma de abordagem da violência vem sendo utilizado pelos demais PMECs, que relataram na formação da DE os projetos que desenvolveram com este recurso. Foi citada a produção de vídeo-teatros, onde os alunos encenaram situações de *bullying*, de agressão física, de depredação do patrimônio, de uso de drogas etc. e, posteriormente, debateram sobre cada tema (CADERNO DE CAMPO, OTs, 21 DE SETEMBRO E 21 DE OUTUBRO DE 2015).

A PMEC 2 – que mencionou o caso de um garoto da 7ª série, que, influenciado por companhias do bairro onde mora, estava usando drogas - efetuou uma parceria com um tenente aposentado da Polícia Militar, que fez parte do projeto do PROERD, e promoveu palestras visando à prevenção ao uso de drogas. Elas foram realizadas para algumas turmas, incluindo a do garoto citado, contando também com o auxílio da professora de ciências. Segundo a PMEC 1, quando verificado o uso de cigarro ou de outras drogas, os pais são chamados à escola, e os alunos são suspensos (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Para discutirmos acerca da presença da polícia na escola, através de um policial aposentado que atuava com o PROERD, destacamos Domingues (2016), que analisou o papel deste programa na educação. Verificando o seu material didático destinado a alunos do 5º ano, critica a sua abordagem pautada em táticas de amedrontamento como forma educativa sobre as drogas, dentro de uma lógica punitiva de penalização e exclusão dos atos considerados desviantes. Verificou que o uso de drogas ilegais é colocado em um viés patológico, como estrita e única

---

<sup>20</sup> Criada pelo Instituto Sou da Paz, que é parceiro da SEE-SP no Sistema de Proteção Escolar, a metodologia do “Diálogo com Teatro” é, nos termos do que dispõe o Instituto, um projeto que faz “a utilização da linguagem teatral como ferramenta pedagógica para reflexão, com jovens, sobre violência e cultura de paz na escola”. Visa que as situações cotidianas de violência sejam abertamente conversadas, “buscando a construção de soluções dialogadas e pacíficas” (SOU DA PAZ, s/d s/p).

forma de consumo delas. Aliado a isso, um dos modos de convencimento para renúncia ao uso é a afirmação da ilicitude dessas substâncias e a necessidade de obediência às leis.

Constatou que há uma divisão binária em polos maniqueístas, onde de um lado está os que fazem uso das substâncias e, assim, escolheram o caminho da alucinação, paranoia, agressividade, delírio, dependência e violência e, de outro, os que optaram pela saúde, família, liberdade e escola. Nesta hierarquização, o usuário, posto como mau elemento, a que a sociedade está exposta aos riscos, acaba marginalizado em uma ótica de periculosidade e conduta patológica, em uma segregação social (DOMINGUES, 2016).

Observa que é transmitida aos indivíduos a crença na obediência ao poder das autoridades como necessária para o balizamento do comportamento correto, e que, ao sujeitarem-se, não sofrerão quaisquer punições jurídicas ou morais. Conclui dizendo que a sociedade, a qual chama de “punitiva”, atua em uma prevenção que “não opera por uma noção educadora e emancipatória. Ela está introjetada em política do Estado, sendo transmitida aos cidadãos que certos atos podem acarretar em punições, tanto jurídicas quanto morais”. (DOMINGUES, 2016, p. 68).

Seguindo o que expõe o autor, colocamos em xeque a forma como a temática das drogas está sendo abordada nas escolas, dentro de hierarquia, sujeição, amedrontamento, punição e segregação, e, no contexto da escola que investigamos, mesmo considerando as diferenças individuais entre os sujeitos, pode ser que o tenente aposentado siga os moldes do PROERD, para o qual foi treinado, em suas palestras, de modo que não produzimos dados que nos permitam confirmar tal hipótese.

Finalizamos a discussão apresentando outra forma de abordar o uso de drogas, através do modelo da “Redução de Danos”, proposto por Feffermann e Figueiredo (2006). Na proposta das autoras, o adulto, em qualquer meio social que a criança e o jovem frequente, deve ser um instrutor acerca da forma de como enfrentar as drogas. Segundo as autoras, esta tarefa foi abandonada a partir do momento em que o assunto passou a ser tratado de modo punitivo e acusatório, deixando inúmeros jovens sem informação.

Nesta perspectiva propõem uma postura preventiva, sem a submissão a moldes rígidos, com respeito às diferenças e promoção da saúde, em que a

discussão sobre o uso de drogas seja “questionando as alternativas, consequências e comportamentos relativos a esse uso, facilitando a construção de códigos de conduta mais saudáveis entre os jovens. Essa seria a base mínima para a promoção da autonomia individual e, portanto, do incentivo ao autocuidado” (FEFFERMANN, FIGUEIREDO, 2006, p. 4).

III. Aquisição de valores e autoestima por meio da parceria com psicólogos, grupo de jovens de uma igreja católica e o grêmio estudantil.

Com o fim de enfrentar alguns problemas de autoestima, estudantes do curso de Psicologia e um grupo de jovens de uma igreja católica abordaram, com algumas classes, temas como solidariedade, alteridade, respeito etc. Entende a PMEC 1 que os alunos são carentes quanto a esses valores. O grêmio estudantil também foi envolvido no projeto, abordando esses preceitos com as salas. A PMEC 2 vê como importante o envolvimento do grêmio por ajudar os próprios alunos que o compõem – segundo ela alguns precisam exercitar a tolerância -, além do fato de ser diferente a receptividade dos alunos, que podem acabar se espelhando nas mudanças de atitudes dos alunos do grêmio (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

A ação é realizada por meio de parceria com uma Universidade do município e conta com a participação de alunas estagiárias da Psicologia, estudantes do último termo da graduação. Além do trabalho com valores, autoestima e convivência, da abordagem de conflitos que mais acontecem na escola, como os relacionados ao *bullying*, elas também participam de projetos relacionados à dificuldade de aprendizagem e à importância do estudo, com turmas que têm muitos repetentes. Também há o encaminhamento dos alunos para a Universidade, para um acompanhamento individual. Como citado pela PMEC 1, uma das abordagens utilizadas pelas estagiárias são dinâmicas, com exibição de filmes e rodas de conversa, como quando discutiram o *cyberbullying* (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Em relação à atuação do grêmio, contou a PMEC 2 que envolveu o colegiado em práticas de justiça restaurativa. Contudo, disse que foi difícil reunir o grupo, cujos alunos, que na maioria são do Ensino Médio, estudam de manhã, por isso tem mais contato com a PMEC 1 e com as turmas da manhã. Relatou que o começo foi bom, o grupo comparecia no período da tarde, trazia violão, tocava



música, abordou valores nas salas de aula, falou sobre violência, visando levar à reflexão sobre o assunto (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

A profissional relatava os problemas de determinada sala e combinava o que seria trabalhado. Porém, após o início das provas, começaram a ter faltas de membros do grupo. Para 2017, planeja montar o grêmio com alunos do período da tarde, pois são alunos que já estarão na escola naquele período. A PMEC 1, como já citado, contou que após o início do trabalho, o grêmio acabou não fazendo mais nada, devido à interferência de uma professora. Tal como no período vespertino, o colegiado estava trabalhando a violência, tolerância e o resgate de valores. Pretende envolvê-lo novamente em 2017 (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

A presença de estagiárias do curso de Psicologia na escola, em projetos desenvolvidos pelas PMECs, como estimulado pelo Sistema de Proteção Escolar que prescreve a parceria com a rede de proteção social, pode ser de grande efetividade, dependendo do modo como os alunos veem esses profissionais e como está direcionada a atuação deles. Em seu trabalho abordando a psicologia escolar, Sant'ana et al. (2009) concluíram que os alunos querem um profissional que seja dinâmico, que não foque em uma atuação clínica e individual, mas, em um trabalho que se estenda a todos os atores escolares e que tenha um impacto geral.

É o que tem acontecido na escola “Paulo Freire”, onde as PMECs têm desenvolvido seus projetos, em parceria com as estagiárias, envolvendo várias turmas, com enfoque em questões emergentes na escola, trabalhadas, por exemplo, com dinâmicas e rodas de conversa. A atuação individual fica para os encaminhamentos de alunos à Universidade.

Sobre o trabalho com o grupo religioso, a PMEC 2 fez uma lista de alunos indisciplinados e que tem problema familiar. Segundo ela, a ideia não era discutir religião - apesar de eles falarem no “amor de Deus”- mas assuntos que fazem parte da vida dos alunos, para levantar a autoestima deles. Disse a profissional que o grupo lia textos e os contextualizava com os problemas que os alunos estavam passando, tocava violão, conversava e dava uma palavra de incentivo (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

A profissional relatou que tinha dúvidas quanto à continuidade do projeto - que já havia realizado no 1º bimestre de 2016 - por não saber se teria autonomia da diretora para fazê-lo. Isto é devido a problemas que teve com a família de um aluno, que foi reclamar que o grupo de jovens havia convidado os alunos para

participarem do grupo, e o filho deles é de outra religião. A partir disso, a ideia seria desenvolver o projeto com três turmas da tarde, em que os alunos estão mais desmotivados e com nota vermelha.

Constatamos a boa intenção da mediadora ao envolver um grupo de jovens católico em um de seus projetos, trabalhando a autoestima dos alunos e discutindo valores como solidariedade, tolerância, alteridade e respeito, contudo, apesar da P MEC ter orientado o grupo a não abordar religião com os alunos, isso não foi seguido, inclusive já houve problemas com os pais de um aluno. Por isso, acreditamos que caberia uma nova orientação da P MEC ao grupo religioso, de modo que ficasse bem-claro que certos limites não poderiam ser ultrapassados, e que, de preferência, não fosse trazida a discussão de religião para dentro da escola, pois os alunos têm suas igrejas para fazer isso.

Em relação ao grêmio, nas formações continuadas na DE, a gestão regional enfatiza que não é à toa que a SEE determinou a sua instituição nas escolas. Sugere aos P MECs, desde o processo de eleição dos membros do grupo, a orientá-los para serem mais efetivos, não ficarem apenas em atividades lúdicas, como cuidando do som na hora do intervalo ou de atividades esportivas. Diz que às vezes eles podem impedir/diminuir os conflitos, em uma intervenção interpares (CADERNO DE CAMPO, OT, 12 DE ABRIL DE 2016).

A equipe da DE responsável pelo grêmio afirma que ele precisa estar articulado com todos os atores escolares, desenvolvendo ações efetivas em aspectos pedagógicos e de indisciplina, sendo o elo entre a gestão e o aluno. Aponta que os alunos precisam ser formados enquanto cidadãos, o que significa formar o seu caráter, a vida política, com incentivo à liderança e ao protagonismo (CADERNO DE CAMPO, OT, 12 DE ABRIL DE 2016). Os P MECs, ao socializarem suas práticas, citam algumas importantes atuações do colegiado: organização de debate junto ao professor de História para tratar da violência e do meio ambiente; auxílio nos teatros realizados; e, divulgação de materiais da DE, como o que trata da Lei Maria da Penha (CADERNO DE CAMPO, OT, 21 DE SETEMBRO DE 2015).

Concordamos com Martins e Dayrel (2016), que ressaltam a importância do grêmio na escola por seu caráter educativo, de “uma educação relacionada à prática, ao fazer, ao se relacionar com outros” (MARTINS; DAYREL, 2016, p. 1274), pelo fato de seus membros aprenderem, como em todo movimento/organização social, a viver em coletividade, a escutar o outro,

argumentar, em meio a disputas e conflitos, na busca de um consenso através da discussão. Isto é reconhecido pela PMEC 2, ao afirmar a importância do grêmio para os alunos que o compõe, pois têm aqueles que precisam ter tolerância e, estando ali no grêmio, isso irá ajudá-los.

O colegiado bem orientado e articulado junto à gestão e à mediação da escola, como recomendam a gestão regional e a equipe da DE, pode ter grande importância e significado, seja pelo seu papel formativo para os seus próprios membros, como por proporcionar a oportunidade de maior participação nas questões da escola. O fato é que o não reconhecimento das ações e projetos dos PMECs tem gerado resistências e objeções, como apontaram os PMECs nas OTS e também a PMEC 1 ao citar a interferência de uma professora nas ações do grêmio.

O ponto é que as oposições não poderiam ter força e caberia à mediadora, como responsável pela condução/intervenção nas relações escolares, ter conversado com a professora e incentivado a continuidade da atuação do colegiado, buscando, caso fosse necessário, o apoio de outros atores escolares.

## CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Em análise e discussão dos métodos e projetos desenvolvidos na escola “Paulo Freire”, verificamos que uma diversidade de temas é trabalhada. Importantes questões emergentes no cotidiano escolar estão abrangidas nas ações das duas PMECs. Dentro do que propõe o Sistema de Proteção Escolar, a atuação delas está calcada na busca de entendimento entre os envolvidos em conflitos através de acordos, pedidos de desculpas e, como citou a PMEC 2, em trazer os alunos à reflexão, conscientização e responsabilidade. Em sua prática utilizam de dinâmicas, teatros, rodas de conversa e questões para reflexão.

A justiça restaurativa, procedimento que objetiva restaurar as relações atingidas pelo conflito, deve ser fomentada pelo PMEC na escola, que, diante dos envolvidos em conflito, deve ser um facilitador do diálogo restaurativo, no qual as partes são empoderadas, dentro do possível, para que juntas cheguem a um acordo, uma reconciliação, com o agressor chegando a sua autorresponsabilização pelo dano que causou. Contudo, as profissionais, que atuam através de aconselhamentos, apontam que não se apropriaram do que venha a ser a justiça restaurativa e, assim sendo, sobre como promover o diálogo restaurativo. Apesar

disso, os relatos das mediadoras mostram a significância de suas práticas e de seus esforços para encontrarem caminhos que possibilitem a instauração de relações interpessoais pautadas por princípios do respeito e da boa convivência.

Com relação a algumas parcerias externas à escola em projetos da mediação, tecemos alguns comentários. É fato que o trabalho do Professor Mediador não é solitário, como destacou Possato (2014), que frisa que deve haver o envolvimento de toda a comunidade escolar. O ponto é que cremos que, seja através de parcerias internas ou externas, a chave para a efetividade de um projeto está no seu direcionamento. Nesta linha acreditamos na proficuidade de uma educação emancipatória, que respeite as diferenças e que conduza os alunos à discussão e reflexão dos temas propostos. Entendemos que toda ajuda externa é bem-vinda, dentro de um projeto da escola, em que esteja claro a esses parceiros os princípios, o que se pretende ensinar e os objetivos do projeto, com a orientação de que certos limites não podem ser excedidos, como, por exemplo, trazer a discussão de religião dentro da escola e/ou convidar os alunos para frequentar determinado culto.

Algo que devemos ponderar é que ninguém está preparado para resolver ou atuar acertadamente em todas as situações. Reconhecemos que as profissionais, que mostram dedicação ao que fazem, entre erros e acertos, no fazer diário, estão construindo experiências em seu processo formativo. Porém, acreditamos que ainda falta-lhes um processo formativo mais sistemático, o qual lhes permita conhecer melhor os fenômenos, os procedimentos e as estratégias que sejam mais adequadas para o seu tratamento na e pela escola.

## **6 PERCEPÇÕES DAS PMECs ACERCA DAS CAUSAS DA VIOLÊNCIA PRESENTE NA ESCOLA E EM RELAÇÃO AO TRABALHO QUE REALIZAM**

Nos capítulos anteriores analisamos e discutimos o que as PMECs da escola “Paulo Freire” entendem por “violência” e as práticas empreendidas em seu enfrentamento. Passamos a explorar as causas que atribuem aos episódios violentos presentes na escola em que atuam e como avaliam o trabalho que

realizam, em relação as suas possibilidades e resultados e, também, quanto as suas limitações e potencialidades na resolução dos casos de violência.

#### I. Causas atribuídas à violência na escola

De início, já apontamos que a causa principal apontada pelas profissionais para a violência presente na escola é a questão da família. Em vários momentos da produção de dados foram citados os entes familiares como justificativa para a violência praticada pelos alunos. Igualmente, no questionário aplicado aos 28 PMECs. Neste instrumento, 22 mediadores apontaram a família e a falta de diálogo nela como causas da violência. Apareceu também a liberdade excessiva, indicada por 21 PMECs, algo que se associa também à família.

Em sua atribuição à família como principal causa da violência na escola, a PMEC 1 diz que falta uma orientação familiar, colocando limites, pois muitos alunos são agressivos, algo que relaciona à história deles, que vem de casa. Entende que normalmente os alunos são violentos por sofrerem muito, vê que muitos não têm família, o que diz ser muito importante na vida deles. Muitos moram com a avó. Fez, também, uma associação à mídia – apontada por 13 PMECs no questionário - e ao consumismo por ela estimulado, o que diz levar a furtos e roubos.

Em outro momento, ao comparar a escola de hoje às anteriores, enunciou a mediadora:

Eu acho que é a família né, a questão da família. Antes a família era, por exemplo, o pai, a mãe, os filhos. As mães ficavam mais orientando, né? Hoje não, o pessoal tá sem referência, né? Uma é questão, por exemplo, dos casamentos, né? É um padrasto de um, outra é madrasta de não sei quem, não é? Mora o filho de um com o outro. Pra eles é natural, mas pra gente não é natural. Dai fica assim um filho de um, o outro é filho do outro. E, às vezes, deixam muito a desejar, porque elas ficam sem referência, não têm educação e, também, a questão de por necessidade, a mulher também tem que trabalhar. Tá certo que a mulher precisa trabalhar fora, né? Mas daí quando a criança chega, a mãe não chegou ainda, quando a mãe sai o menino tá dormindo ainda, então não tem aquele relacionamento da mãe cobrando o filho, entendeu? Então a família é o grande diferencial. Dos problemas sociais na escola, normalmente é em função da estrutura familiar.

Ao manifestar as suas percepções a respeito das causas que imputa à presença da violência na escola, relatou a PMEC 2:

Olha, eu acho que é a família, maioria é família, porque a maioria dos alunos que têm problemas assim, que a gente conversa, não moram com os pais, moram com os avós, e eles sentem muito isso. Eles querem a mãe e o pai. Eles dizem: 'Ah meu pai me deixou' ou 'minha mãe me deixou', e você vê no olhar deles a falta que eles têm da mãe e do pai. Às vezes eles ficam tão rebeldes pelo pai ou mãe ter rejeitado, entendeu? Então vem a avó e fala: 'Ah a mãe arrumou outro e foi embora' ou 'A mãe não quer nem saber dele e jogou pra mim'. Então assim é uma desestrutura, né? Familiar mesmo. Às vezes mora com o pai, mora com a mãe, mas tá tudo bagunçado dentro de casa.

A PMEC 2 vê a necessidade da presença da família para que seu trabalho tenha melhores resultados. Diz que a família tem que estar estruturada. Cita que os alunos podem estar seguindo o mau exemplo da família. Citou o caso de um aluno que tinha mau comportamento em sala de aula. O pai dele havia saído recentemente da prisão, onde estava preso por tráfico de drogas, havia agredido a esposa e chegou a atear fogo na casa onde moram. A mediadora conversou com os professores pedindo que tivessem tolerância com o aluno. Abriu-se com o garoto. Disse que o fez ver que o caminho que o pai dele estava seguindo não era legal, que ele precisava fazer diferente e que, de repente, seu pai veria seu comportamento e aprenderia com ele (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

É preciso reconhecer que, embora não seja suficiente, a profissional usou de todos os recursos que tinha para orientar o aluno: cuidado, atenção, conversa, pediu tolerância aos professores. O discurso das PMECs foi visto por Salles e Silva (2011) que verificaram, em investigação com educadores de duas escolas públicas, a culpabilização das famílias pelos comportamentos violentos dos alunos, uma estereotipização e estigmatização deles e de suas famílias. O entendimento desses educadores é de que a falta de estrutura familiar, que perpassa pela falta de orientação, de diálogo, regras e limites, a permissividade, os novos arranjos familiares e a ausência dos pais por motivos de morte, trabalho, abandono, prisão ou vícios, é causa da violência dos jovens na escola. A referência dos profissionais é de que o modelo ideal de família é a tradicional, nuclear, formada por um pai provedor e uma mãe que cuida dos filhos.

Em sua pesquisa-intervenção, em que abordou as concepções de professoras acerca das famílias não convencionais dos alunos, Oliveira Júnior (2016) também verificou o "ideário de família tradicional". (OLIVEIRA JÚNIOR, 2016, p. 186). Para algumas professoras "apenas as famílias tradicionais eram funcionais"

(OLIVEIRA JÚNIOR, 2016, p. 227). Contudo, a metodologia adotada pelo pesquisador - que utilizou da experiência estética através da exibição de obras cinematográficas, que têm como pano de fundo “famílias organizadas em modelos não convencionais”- possibilitou que as profissionais revessem seus conceitos e admitissem as diversas formas de famílias como legítimas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2016, p. 230).

As professoras compreenderam que independente do modo como os entes familiares estão configurados, eles são aptos a proporcionar aspectos protetivos, quando existe o equilíbrio de valores e sentimentos positivos, que lhes permita superar momentos de opressão. A partir disso, crê o autor que as docentes buscariam estratégias visando acolher todos os alunos e suas famílias, promovendo uma relação sadia entre estas e a escola (OLIVEIRA JÚNIOR, 2016).

Salles e Silva (2011) criticam o fato dos educadores não terem feito referências à responsabilidade da escola, como se ela não fizesse parte da vida dos jovens e, tal como a família, não tivesse dentre seus objetivos guiar as novas gerações. Pontuam que as explicações sobre a violência praticada pelos alunos não são simples, que é algo relacionado ao modo como a escola está organizada, os seus métodos didáticos, os procedimentos institucionais e o significado que ela tem para os alunos, como também às atribuições de responsabilidade e culpa e às exclusões praticadas.

Incluindo a família e a escola como explicação para as diversas violências que ocorrem no ambiente escolar, além destas, Abramovay e Rua (2004) apresentam outras variáveis, como as questões raciais, de gênero, a influência dos veículos de comunicação – citada pela PMEC 1 - e o entorno das escolas (sociedade, bairro). Em relação à escola citam o impacto dos métodos de punição, as atitudes dos professores diante dos alunos, as regras estabelecidas pelo projeto pedagógico escolar e as práticas educativas.

Observam que a discussão a respeito dessas variáveis é bastante controversa sendo a maior propensão, tal como verificamos, a de realçar as causas de fora à escola, o que diminuiria a responsabilidade das instituições escolares em relação ao fenômeno e ao seu combate. Concluem que apesar das causas exógenas influírem e impactarem na violência observada nas escolas, há meios de lidar com as diferentes formas de violência, a partir de estratégias construídas pelas

instituições escolares, na construção de uma cultura de paz (ABRAMOVAY; RUA, 2004).

Filiamo-nos ao entendimento de Salles e Silva (2011) de que é papel da escola admitir o desencontro existente entre as famílias que estão excluindo e ela, pois o percurso escolar dos alunos não necessita ser desenhado por um processo de desvalorização e estigmatização deles e de suas famílias. Finalizam que a condição fundamental para a redução da violência dentro e fora da escola está na construção de uma relação entre escola, família e alunos alicerçada no respeito.

## II. Possibilidades, limitações, potencialidades e resultados do trabalho das PMECs

### a) O que é possível:

Ao explicitar o que, dentre as atribuições de um Professor Mediador, é possível realizar, a PMEC 1 citou reuniões com os pais visando orientá-los, pois, segundo ela, muitos não têm noção de educação, de como tratar os filhos. Apontou que vai às salas de aula, e conversa sobre determinados assuntos que vê que estão acontecendo mais, onde busca amenizar a situação, orientar os alunos. Concluiu mencionando um dos projetos desenvolvidos na escola, em que psicólogas de uma universidade trabalharam a importância do estudo e a autoestima com as turmas (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

A PMEC 2 destacou que é possível fazer: o trabalho de prevenção e, caso aconteça, fazer o trabalho de mediação para resolver os conflitos na escola; fazer trabalho de intervenção com os pais, trazendo-os para a escola, desenvolvendo palestras educativas para eles e para os alunos; convocar os pais para resolver determinado conflito; trabalhar em equipe, junto com o professor – algo que frisa ser “importantíssimo” -; e, conscientizar muitos alunos pra aprendizagem em sala, na realização de atividades (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Os relatos dos PMECs nas OTs mostram que tem sido possível fazer: a mediação entre alunos e entre estes e os professores; a realização de vídeo-teatros, onde os alunos encenaram situações de violência na escola, com posterior debate sobre cada tema; e, trazer psicólogos para abordagem de temas como a



violência, a sexualidade, a afetividade, a exposição no meio virtual, a importância de preservar-se e também o outro etc. (CADERNO DE CAMPO, OTs, 21 DE SETEMBRO DE 2015, 21 DE OUTUBRO DE 2015 E 12 DE ABRIL DE 2016)

b) Limitações:

Ao abordarmos as limitações que as PMECs veem ao seu trabalho, a PMEC 1 elencou como uma condição negativa o fato de sua sala não ter computador e telefone, o que faz com que ela fique mais na sala da direção, só quando vai fazer algum atendimento ela sobe até a sala dela, localizada no 2º andar da escola. Entende que desenvolveria mais se ficasse mais tempo em sua sala (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Concebeu que o que mais poderia ajudar em seu trabalho seria um maior envolvimento de todos, com maior apoio das famílias - que apresenta como um limitador para a resolução de casos de violência na escola-, comparecendo quando chamadas, ratificando em casa o que é orientado aos alunos na escola e, com mais respeito ao seu trabalho por parte dos professores, que não dão a ele a devida importância (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Disse a profissional que há professores que não gostam quando ela vai desenvolver o seu trabalho na aula deles, e que até uma professora a xingou em uma ocasião, falando que ela só fazia “meleca” e que se ela continuasse daria um “piti”<sup>21</sup>. Isto resultou no afastamento da PMEC 1 de seu trabalho com a sala, onde discutia o *cyberbullying* com os alunos (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Igualmente, alguns PMECs relataram o descomprometimento dos professores, que encaminham a eles todos os problemas de sala de aula. A solução encontrada por uma PMEC foi conversar com os professores, orientando-os a primeiro tentarem dialogar com os alunos, encaminhando-os a ela em último caso. Outra profissional relatou que há docentes que desacreditam suas ações, discordando com elas. Nessa situação, a gestora orientou a PMEC a “respirar fundo” e que, caso ela entendesse que suas ações foram corretas, que prosseguisse com o seu trabalho (CADERNO DE CAMPO, OT, 12 DE ABRIL DE 2016).

Falando de suas condições de trabalho, a PMEC 2 explicou que o mais difícil é conciliar o tempo para desenvolvimento de projetos, pois sempre acontece

---

<sup>21</sup> Gíria referente a ficar nervoso, irritar-se.

algo ou chega um pai de aluno para conversar com ela. Frisou a importância do professor, que se tivesse uma parte a desenvolver nos projetos, ela teria mais tempo, até porque sozinha não obtém os resultados que espera, pois necessita do envolvimento de todos para que isso possa ocorrer (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Ressaltou que alguns professores não se envolvem porque estão com muitas tarefas a fazer – cursos extras, mestrados -, não por falta de vontade em ajudar. Em relação à estrutura, assim como a PMEC 1, relatou que seu trabalho seria facilitado se tivesse computador e telefone em sua sala, porém, ressaltou que isto não a impede de realizar o seu papel, porque há telefone e sala de informática no 1º andar (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Apesar de apontada pelas PMECs, a falta de estrutura na sala da mediação pode não ter o impacto sobre o seu trabalho como colocado pela PMEC 1, como foi reconhecido pela PMEC 2. Contudo, evitaria possíveis confusões entre as funções dos gestores escolares com as que lhes são típicas. Também podemos pensar que ainda não é dada a importância devida ao trabalho das PMECs que, apesar de disporem de sala própria, não têm telefone e computador, o que faz com que fiquem mais na sala da direção, que fica no 1º andar.

A PMEC 2 seguiu apontando como limitação ao seu trabalho, no enfrentamento da violência na escola, a dificuldade de contatar algumas famílias pelo fato do telefone no cadastro da escola estar desatualizado. Finalizou asseverando que aquilo que mais poderia ajudar sua atuação na escola são as parcerias externas – com psicólogos e assistentes sociais exclusivos, para professores e alunos-, mais apoio da sociedade com a escola. Contou que um escritor e uma psicóloga agendaram com ela de ir à escola e não compareceram. Vê como algo importante a presença de parceiros na escola por serem profissionais que sabem como falar e trabalhar as questões atinentes a sua área de atuação (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Apontada por 24 dos 28 profissionais que responderam o questionário, a falta de apoio da família foi elencada como uma dificuldade para o seu trabalho, assim como para os mediadores das pesquisas de Carvalho (2013), Costa (2016) e Galdino (2016). Destacamos a fala de uma PMEC durante uma OT, que disse: “sem o apoio da família, o trabalho do PMEC é fadado a não ter sucesso em seus objetivos” (CADERNO DE CAMPO, OT, 21 DE OUTUBRO DE 2015)

Foi mencionada, também, pelas PMECs da “Paulo Freire”, a importância da compreensão e envolvimento dos professores com os projetos desenvolvidos, algo igualmente verificado por Costa (2016) e Galdino (2016). E foi enfatizada por Souza (2012) e Scotuzzi (2012), que destacaram o papel do professor, que deve ser um mediador em sala de aula.

Como observa Possato (2014), um trabalho voltado à mediação de conflitos e redução da violência em meio escolar deve envolver toda a coletividade, sendo impossível ficar a cargo de um único profissional. Concluímos que a proficuidade dos projetos e ações está atrelada primeiramente ao engajamento de professores, gestores, pais, alunos, compreendendo a atuação da mediação e com ela compartilhando responsabilidades.

Além destes, há os parceiros externos que compõem a Rede de Proteção Social, além de outras parcerias, como as firmadas na instituição investigada, que conta com palestrantes e estudantes de universidades. Cada qual, dentro do conhecimento específico de suas áreas, contribui com as temáticas trabalhadas.

c) Potencialidades e resultados:

Em relação à potencialidade do trabalho do Professor Mediador, a PMEC 1 entende que ele pode melhorar a disciplina, a relação do professor com o aluno, fazer as pessoas se verem de outra maneira. Frisou a importância de mais pessoas no foco de tentar ajudar. Vê a diminuição dos índices de violência na escola, mas que pode melhorar, através dos teatros, mostrando comportamento, e do projeto abordando solidariedade e respeito. Destacou como pontos fortes de seu trabalho que tem que ter muita paciência, tolerância e tentar enxergar o aluno com outro olhar, evitando o senso comum do pré-julgamento (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

A PMEC 2 vê em seu trabalho, no tratamento dos conflitos e violências na escola, o potencial de transformar o aluno, melhorar a conduta dele para que ele tenha responsabilidade. Aponta três pontos fortes em seu trabalho que são o trabalho de prevenção, a mediação diante dos conflitos e a parceria com os pais. Sobre esta, novamente enfatiza sua importância, dizendo que com a família junto o

resultado é outro e que, “quando os pais não querem saber do filho, é difícil” (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Quanto aos resultados alcançados com seu trabalho relativamente aos casos de violência na escola, a PMEC 1 fala que, com suas orientações, os alunos estão mais conscientes, os eventos violentos diminuíram, tem evitado que cheguem às vias de fato. Relata que o clima no ambiente escolar melhorou “um pouquinho”, não tanto como devia ser (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

A PMEC 2 contou que o clima sempre está melhorando no ambiente escolar, que as ocorrências diminuíram bastante. Pensa que o diálogo que tem com os alunos e as parcerias, têm ajudado para isso. Percebe que seu trabalho é de “formiguinha”, por ser algo gradativo, que vai surtindo efeito. São desde alunos que antes eram assíduos na sala da direção a mudanças de postura em sala de aula, reconhecidas por professores (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

No questionário, os PMECs também apontaram que houve avanços percebidos com o tratamento dos casos de violência na escola. Pelos relatos das mediadoras, vemos que as mudanças estão acontecendo paulatinamente e há o reconhecimento, como disse a PMEC 2, dos resultados de seu trabalho por parte dos professores, decorrente da mudança de comportamento de alguns alunos.

## CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

As discussões das causas da violência na escola, tanto na pesquisa de Salles e Silva (2011), quanto com as profissionais entrevistadas, levam a um denominador comum, que é o discurso de culpabilização das famílias, apresentadas como ‘desestruturadas’. Desconsiderando diversas variáveis, dentre as quais a violência praticada pela instituição escolar, as mediadoras acabam por estigmatizar os alunos e suas famílias, gerando, conseqüentemente, um distanciamento entre a escola e elas.

Atentar-se para as questões citadas pode possibilitar mudanças de práticas escolares e uma ampliação do modo como é vista a relação entre violência e escola, além de permitir a construção de outra relação com as famílias. Isto é algo importante, haja vista como relatam as profissionais em relação à necessidade de apoio das famílias para que seu trabalho tenha melhores resultados.

Apesar das limitações que apresentaram decorrentes da falta de recursos na sala da mediação, incompreensão e descomprometimento de alguns docentes com o seu trabalho, além da falta de auxílio dos pais, vemos, pelos relatos, que as mediadoras têm realizado diversas ações expressivas na escola. Orientações aos alunos e pais, o trabalho em equipe junto a professores, a conscientização aos alunos para a aprendizagem e, também, a prevenção e mediação de conflitos, estão entre as ações que as PMECs destacaram que têm sido possíveis de realizar.

As mediadoras verificaram a redução dos índices de violência, melhoria do clima no ambiente escolar e a mudança de comportamento dos alunos, que estão se conscientizando sobre os atos que praticam. Ressaltaram que os resultados estão aparecendo gradativamente. Veem o potencial de seu trabalho para a transformação do aluno, de mudança de sua conduta para que tenha responsabilidade, melhoria nas relações na escola, a partir da prevenção, mediação e do envolvimento dos pais.

Ficou evidenciado que o trabalho da mediação não dá conta de atender toda a expectativa e atribuições que recebe. Diante disso, indagamo-nos: o que é possível ser feito internamente? Quais condições de apoio que precisam? Entendemos que não é dada a devida importância ao trabalho das duas PMECs, o que ficou notável por não disporem de recursos em sua sala, o que facilitaria o trabalho delas. Além disso, faltam maior envolvimento e respeito dos membros da escola, o que permitiria que outras ações fossem engendradas internamente. Não desconsideramos a importância de condições exógenas à escola, como o apoio das famílias e a parceria com especialistas externos, mas, pensamos que, primeiramente, deve haver maior articulação dentro da escola.

Acreditamos que ninguém melhor que os agentes escolares, que estão diariamente na escola e que, por isso, conhecem a realidade e as necessidades daquele espaço, para, junto à mediação, desenvolver ações e projetos. Com isso, poder-se-ia pensar em uma melhoria na continuidade das medidas e no acompanhamento de seus resultados.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, analisamos a violência em meio escolar a partir de uma política pública do Estado de São Paulo denominada Sistema de Proteção Escolar, instituída em 2010. No bojo deste programa foi criada a função do Professor

Mediador Escolar e Comunitário, que é o principal encarregado pela materialização do projeto na escola. Diante disto, para verificarmos como é desenvolvida essa política, definimos como nossos sujeitos de pesquisa os PMECs. Foi a partir da percepção de duas PMECs de uma escola do interior paulista a respeito da violência e da atuação delas naquele espaço e, tangencialmente, dos 36 PMECs da DE a que esta escola pertence, que realizamos nossa investigação.

Concluimos este trabalho apresentando, a seguir, uma síntese dos principais aprendizados que resultaram de seu desenvolvimento, com o intuito de apresentar e relacionar os conhecimentos obtidos em relação às políticas educacionais voltadas para a mediação e os resultados das análises sobre a sua aplicação em uma determinada escola.

Foi por meio da pesquisa em bibliotecas virtuais, onde entramos em contato com o universo acadêmico que já discutiu a violência na escola e as ações públicas em seu combate, pela aproximação com as gestoras regionais do Sistema de Proteção Escolar e pelo acompanhamento da formação continuada dos PMECs na DE, que delineamos nossos objetivos de pesquisa. Analisamos o entendimento das duas PMECs sobre o que é violência e como identificam suas formas de manifestação na escola; as compreensões e justificativas que elas dão aos casos de violência da escola em que atuam; e, como avaliam as possibilidades e os resultados de seu trabalho, bem como os limites e potencialidades do mesmo para a contribuição com a resolução de casos de violência na escola.

Discutimos a naturalização e banalização da violência em nossa sociedade e como o seu enfrentamento motivou diversas políticas do governo paulista, com destaque dos anos 1980 em diante até chegarmos ao Sistema de Proteção Escolar. Tais projetos enfocaram desde a segurança nas escolas – “Ronda escolar”-, a discussão de sexualidade e drogas – projetos “Escola é vida” e “Prevenção também se ensina”-, à construção de uma cultura de paz nas escolas, através da integração entre elas e a comunidade – projetos “Comunidade presente”, “Parceiros do futuro” e “Escola da família”. Foi por meio do projeto “Justiça e educação: parceria para a cidadania”, que a justiça restaurativa passou a ser adotada nas escolas. As práticas restaurativas se consubstanciam na resolução pacífica dos conflitos, através do diálogo, da autonomia e do empoderamento das partes, a fim de que o causador do dano chegue a autorresponsabilização, restaurando as relações atingidas pelo conflito.

Apresentamos o contexto que originou a criação do Sistema de Proteção Escolar, marcado por dois grandes episódios violentos em escolas públicas paulistas, que fez com que a questão da violência voltasse à pauta do governo. O programa, condensando objetivos de projetos anteriores, foi concebido com o fim de promover um espaço escolar seguro e saudável, que propiciasse a socialização dos alunos, através da prevenção de conflitos, 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, 2011).

Verificamos na política a mescla de medidas pedagógicas/ educativas com medidas de segurança pública/ disciplinares, o que constatamos que sempre fez parte das políticas do Estado, em vista a atender a diferentes interesses, como os das demandas sociais e dos organismos internacionais. Ressaltamos a contradição em um programa que preconiza a resolução pacífica dos conflitos, priorizando o uso do diálogo e que, também, prescreve medidas punitivas. Além disso, fragiliza-se o projeto em apenas focalizar os conflitos interpessoais e patrimoniais, desconsiderando uma das dimensões da violência presente na escola, que é a violência “da escola” - praticada pela instituição escolar, em seu modo de organização e práticas desenvolvidas. Esta é uma das formas de expressão da violência que pode ter grande importância no quadro de problemas enfrentados por uma escola.

Em relação ao PMEC, vimos como a realidade está caótica com as modificações feitas este ano no quadro de mediadores, em que a SEE-SP decidiu, com o argumento de diminuir os gastos públicos, porém, demonstrando dar pouca importância ao programa, retirar a figura do PMEC das escolas que têm o projeto “Escola da Família”, atribuindo a sua função ao vice-diretor, o que atingiu 14 escolas públicas de um total de 35 que tem a atuação desse profissional. A escola “Paulo Freire”, como não tem o “Escola da Família”, não foi atingida neste ponto pela modificação, porém, como nas alterações consta que cada escola poderá contar com um PMEC, a instituição, que dispunha de duas profissionais, atualmente está apenas com uma delas exercendo a função de PMEC. A outra, que está em licença maternidade, ainda não retornou à escola e pode nem voltar ao seu trabalho na mediação.

Questionamos estas modificações porque elas comprometem sete anos em que vem sendo construída a função do PMEC nas escolas, e que, como

vimos na escola investigada, os bons resultados que estavam aparecendo com duas profissionais muito envolvidas e dedicadas a sua função. Sem contar que o vice-diretor acumulará funções na escola e, além disso, não tem a capacitação necessária para as atribuições de mediador, porque nessas escolas não haverá qualquer processo de seleção por perfil, por mais questionável que isto também fosse. Segue em trâmite uma ação civil pública proposta pelo Ministério Público Estadual, que obteve, em liminar judicial concedida em abril deste ano, a manutenção do quadro de mediadores.

Exibimos várias outras fragilidades existentes em torno da função do PMEC, a começar pela ampla gama de atribuições a ele destinadas. A prevenção, mediação e resolução de conflitos, o apoio aos alunos em seus estudos, a promoção da integração entre escola, família e comunidade, compartilhando responsabilidades e ser o elo entre a rede de proteção social e a escola, são algumas das competências deste profissional. Concordamos com Scotuzzi (2012) quando diz que isto acaba por transformar o PMEC, como se possível fosse, na panaceia das escolas. São diversas atribuições a um único profissional, o que conseqüentemente deve sobrecarregá-lo e limitar a proficiência de suas ações.

Outra fragilidade diz respeito ao processo de seleção dos PMECs, em que estão especificadas as categorias de professores que podem se inscrever para a função, que transparece que o interesse principal da SEE-SP é realocação de professores, por serem priorizados os adidos e os readaptados, que, por sua situação profissional, estão sujeitos a terem questionadas as condições necessárias para a execução deste trabalho. Somado a isto, há a avaliação do perfil do professor inscrito a PMEC, cujos critérios não estão especificados em lei, o que fica a alvedrio da gestão regional do Programa, que permanece limitada à ordem de prioridade estabelecida na lei, o que resulta, como diz Costa (2016) em professores sem experiência ou conhecimento dentro do Projeto.

Quanto à formação dos professores para atuarem na mediação, realizada através de plataforma virtual após o início do exercício da função, destacamos as críticas já feitas por Costa (2016) e Galdino (2016), que verificaram a superficialidade do curso. Essa constatação se deu pela evidência do desconhecimento dos PMECs acerca de institutos correlatos a sua função, como a violência, a justiça restaurativa e a mediação de conflitos, o que, conseqüentemente,



compromete a atuação destes profissionais. É algo que também verificamos em nossa investigação e que abordaremos mais detidamente a seguir.

Na formação continuada, realizada na DE, chamada de Orientações Técnicas, constatamos um clima amistoso, em um grupo de 36 mediadores, que é bastante heterogêneo, apesar de que se percebe que há uma resistência de alguns em relação às orientações. Enquanto alguns PMECs são bastante participativos nas discussões que ocorrem nos encontros, muitos deles só se manifestam quando são chamados a falar por uma das gestoras.

Percebemos também, pelo preparo e pelas diversas atividades realizadas, que há um comprometimento das gestoras regionais do Sistema de Proteção Escolar com a formação dos PMECs. São discutidos nos encontros os mais diversos temas relacionados à Proteção Escolar, como uso de drogas, agressões, *bullying*, abusos, indisciplina etc. Ali são recebidos convidados externos para falar com o grupo: defensoria pública, promotoria da infância e adolescência, psicólogos, psicopedagogos etc. Também são discutidas propostas de ação, tal como o teatro, para serem desenvolvidas nas escolas e terem seus resultados apresentados e discutidos, após realizadas. Algo sempre destacado é que o foco da mediação é a prevenção de conflitos, mesmo considerando que medidas paliativas são necessárias para a resolução das situações cotidianas, porém, é consenso que projetos devem ser desenvolvidos com o fim de evitar os surgimentos de novos episódios.

O estudo de pesquisas que já investigaram o trabalho do PMEC trouxe-nos a constatação de outras fragilidades que circundam a função do mediador, expressas na falta de clareza sobre o seu papel na escola, nos desvios de função e na falta de envolvimento de professores, gestores e pais. Foi interessante verificar nestes trabalhos que, mesmo diante de adversidades, alguns PMECs desenvolveram algumas ações que podem ser consideradas significativas. O diálogo e a escuta com os alunos, as parcerias com a rede de proteção social – CREAS, CRAS, Conselho Tutelar etc. -, que realizam na escola palestras e oficinas sobre temas afetos aos alunos, como gravidez na adolescência, drogas, DSTs etc.; e, a promoção de rodas de conversa com os alunos, para a discussão de temas como família, mundo do trabalho, sexualidade etc. são algumas das medidas cujos usos foram citados.

Para a produção dos dados empíricos deste trabalho, inicialmente valemo-nos das resoluções da SE que tratam do Sistema de Proteção Escolar e da função do P MEC, da observação livre nas OTs e de um questionário aplicado a 28 P MECs. Estes instrumentos nos permitiram conhecer o universo que íamos investigar e nos trouxeram informações gerais referentes aos nossos objetivos de pesquisa. Posteriormente, realizamos as entrevistas estruturadas e semiestruturadas com as duas P MECs de uma unidade escolar e apresentamos a essas profissionais situações hipotéticas de violência na escola, a fim de averiguarmos as suas compreensões sobre cada caso.

Para identificarmos o que as duas P MECs entendem por violência e como reconhecem suas formas de manifestação na escola, inicialmente verificamos como compreendem a indisciplina. Tal indagação foi necessária para verificarmos se fazem a distinção entre ela e a violência, pelo fato de haver uma confusão conceitual entre ambas.

Da mesma forma que Silva (2007), as duas mediadoras relacionaram a indisciplina a comportamentos dos alunos que dificultam e atrapalham o trabalho pedagógico em sala de aula. Relacionaram os atos de indisciplina, exclusivamente, à falta de habilidade de professores e à estrutura familiar dos alunos, não considerando que diversos outros fatores implicam no modo como os alunos se comportam na escola.

Na discussão acerca da indisciplina, já constatamos uma limitação ao trabalho da mediação na escola “Paulo Freire”, pelo fato de alguns professores transferirem às P MECs a resolução de todas as ocorrências de sala de aula. O que concluímos é que alguns professores, na visão das P MECs, não veem que um trabalho de prevenção, mediação e resolução de conflitos deve envolver todos os segmentos da escola, caso contrário, as ações da mediação ficam bastante limitadas. Entendemos como necessária uma inter-relação entre mediação e corpo docente, onde este compreenda e assuma a sua responsabilidade diante dos conflitos escolares.

Em relação ao entendimento das mediadoras acerca da violência, percebemos a dificuldade delas de apresentar conceitos. Sem uma conceituação específica, a P MEC 1 relacionou a violência a tudo que viesse a prejudicar o outro, à falta de respeito e tolerância. Já a P MEC 2 preferiu citar manifestações do fenômeno na escola, apesar de que, foi a partir das exemplificações das profissionais, que

verificamos como o compreendem. Tal como nós, que filiados a Silva (2007), entendemos a violência como todo ato que causa dano ao patrimônio ou ao outro, em sua integridade física, moral ou psicológica, as profissionais apontaram as agressões física e verbal, a depredação do patrimônio escolar e o *bullying*, este citado por ambas como o episódio violento que mais observam em meio escolar.

Evidenciamos certa imprecisão em algumas falas das profissionais. Tal constatação ficou evidente na classificação de alguns episódios como violentos; no discurso da PMEC 1 de que sua atuação se restringe à prevenção de agressões, enquanto a PMEC 2 descreveu sua intervenção em qualquer estágio do conflito; na postura adotada pela PMEC 2 em um caso de *cyberbullying*; e, no modo como atuariam na hipótese de intolerância religiosa praticada por uma professora

Consideramos que estas evidências se justificam através de várias determinantes, que perpassam: pela trajetória acadêmica das mediadoras, suas relações profissionais e vida pessoal; e, de um modo mais amplo, em questões culturais. Além destes pontos há a insuficiência do processo formativo das PMECs, que já foi constatada nas pesquisas de Carvalho (2013), Possato (2014), Costa (2016) e Galdino (2016), que resulta em muitos conhecimentos que não foram apreendidos, aliado a pouco tempo de trabalho e experiência em meio a diversas questões que surgem no cotidiano escolar.

Em contrapartida à formação inicial dos PMECs, que entendemos por insuficiente, verificamos, na formação continuada na DE, um caminho necessário e importante. Contudo, questões político/administrativas de corte de gastos vêm reduzindo o número de encontros, limitado em 2016 a 5 OTs, com 8 horas de duração cada, contra 8 encontros em 2015. Em 2017, até maio não teve OT. Isto denota como não é dada a devida importância à política pelo Estado, que parece não considerar a relevância deste espaço para a discussão e orientação aos PMECs em relação à diversidade de temas afetos ao trabalho da mediação.

Após vermos como as PMECs entendem a violência, o que se relaciona à forma como organizam suas práticas, apresentamos e discutimos algumas ações e projetos desenvolvidos por elas. Algumas das principais questões citadas foram o enfrentamento ao bullying, o combate ao uso de drogas, a aquisição de valores e o aumento da autoestima. Constatamos pela fala das profissionais, a significância de suas práticas e de seus esforços para encontrarem caminhos que possibilitem a instauração de relações interpessoais pautadas nos princípios do

respeito e da boa convivência. Seguindo o que propõe o Sistema de Proteção Escolar, a atuação delas está calcada na busca de entendimento entre os envolvidos em conflitos através de acordos, pedidos de desculpas e, como citou a PMEC 2, em trazer os alunos à reflexão, conscientização e responsabilidade. Em sua prática utilizam de dinâmicas, teatros, rodas de conversa e questões para reflexão.

A justiça restaurativa, procedimento que deve ser promovido pelo PMEC na escola, preconiza uma nova forma de tratamento dos conflitos, consubstanciada na restauração das relações, através de um espaço de diálogo restaurativo, no qual as partes são empoderadas, dentro do possível, para que juntas cheguem a um acordo, uma reconciliação, com o agressor chegando a sua autorresponsabilização pelo dano que causou. Neste espaço, o PMEC atuaria como um facilitador, conduzindo imparcialmente aquele momento. Contudo, as PMECs, que atuam através de aconselhamentos, apontam que não se apropriaram do que venha a ser a justiça restaurativa e, assim sendo, sobre como promover o diálogo restaurativo.

Sobre o convite aos membros da comunidade, externos ao ambiente escolar, para que venham desenvolver ações na escola (palestras ou workshops, por exemplo), deveria haver um entendimento prévio entre esses e os coordenadores na escola em relação às metas, aos objetivos e aos resultados esperados de sua participação. Os convidados deveriam ser alertados, por exemplo, quanto ao caráter laico da escola, os preconceitos de gênero, raça e classe a serem combatidos, a crítica ao caráter meramente disciplinar e punitivo das abordagens ou os “meros aconselhamentos” quanto a necessidade de boa ordem, sem que os princípios éticos que os embasam sejam apreciados. Assim, atentos ao direcionamento dado aos projetos, cremos na proficuidade de uma educação emancipatória, que considere as diferenças e que conduza os alunos à discussão e reflexão dos temas propostos.

O fato é que a mediação não dá conta de atender toda a expectativa e atribuições que recebe, e que faltam maior envolvimento e respeito dos membros da escola, possibilitando que diversas medidas sejam concebidas internamente. Não desconsideramos o apoio das parcerias externas, pois todas as ajudas são bem-vindas, porém, ponderamos que, acima de tudo, a escola deve estar mais bem articulada com os projetos das PMECs, abrindo maior espaço ao grêmio estudantil,

democratizando o espaço escolar, para que decisões sejam tomadas em conjunto. Isto possibilitaria projetos mais efetivos e com condições de maior continuidade e acompanhamento, haja vista que são os atores escolares, que estão diariamente na escola, que conhecem a sua realidade e suas necessidades. Seja como for, todas as ações devem estar em consonância com os propósitos traçados no projeto pedagógico escolar e nos princípios e metas dos projetos que os mediadores realizaram.

As causas atribuídas pelas profissionais à violência presente na escola têm uma única direção, que são as famílias. Estas, vistas como desestruturadas por estarem fora do modelo tradicional de um pai provedor e uma mãe que cuida dos filhos, são exclusivamente culpabilizadas pelos comportamentos violentos dos alunos. Desconsiderando outras variáveis, como a violência que a escola pratica, as mediadoras rotulam os alunos e suas famílias e, com isso, podem estar provocando um afastamento entre a escola e elas.

Creemos que a instrução e conscientização em relação a tais questões podem permitir mudanças no modo como é vista a relação entre violência e escola e, também, o estabelecimento de outra relação com as famílias. Isto que é algo imprescindível para as profissionais, que relataram a importância do apoio das famílias para que o trabalho delas tenha melhores resultados.

As limitações citadas pelas PMECs envolvem desde a questão estrutural da escola, decorrente da falta de telefone e computador na sala da mediação, até o apoio em sua função, muitas vezes ausente pela falta de auxílio dos pais e, também, devido à incompreensão e descomprometimento de alguns professores com o trabalho delas. Contudo, mesmo com estas adversidades, constatamos que as profissionais estão realizando diversas ações significantes na escola, como o trabalho em equipe com alguns professores, a orientação a alunos e pais, a conscientização dos alunos para a aprendizagem e a prevenção e mediação de conflitos.

Em relação aos resultados que veem com o seu trabalho, as profissionais verificaram: a diminuição dos índices de violência; melhoria nas relações no ambiente escolar, proporcionando bem-estar; e, a mudança de comportamento dos alunos, que, segundo afirmaram, estão se conscientizando sobre os atos que praticam. Ressaltaram que os resultados aparecem gradativamente. A partir das experiências que tiveram, consideraram que o seu

trabalho tem contribuído para a mudança nas condutas dos alunos, para que tenham maior responsabilização por seus atos e, finalmente, para uma melhoria nas relações na escola como um todo, a partir da prevenção, mediação e do envolvimento dos pais.

Encerramos este pequeno recorte, de como uma função instituída no âmbito de uma política pública da SEE-SP está se concretizando em uma unidade escolar, pertencente a uma das 91 DEs do Estado. Concluímos que um dos maiores problemas a serem apontados é a formação insuficiente dos mediadores. Há conhecimentos não apreendidos em relação aos significados referidos às ideias de:

- Família e suas múltiplas configurações;
- Tipos de violência;
- O que são práticas restaurativas (diálogo restaurativo, círculos restaurativos, estratégias usadas nas conversas etc.).

Entendemos que o papel do PMEC deve ser repensado nas orientações e normatizações decorrentes das políticas referidas ao trabalho com a indisciplina e violência na escola. Além de contar com uma formação mais aprofundada e sistemática, o mediador poderia ser o articulador das ações, sendo um coordenador dos projetos (propondo estratégias, acompanhando o seu desenvolvimento e avaliação), as quais envolveriam a participação de todos os agentes que constituem a comunidade escolar.

A escola como um todo precisaria ser sensibilizada, preparada e autorresponsabilizar-se pelos resultados positivos ou negativos de tal empreendimento. Ressaltamos a necessidade de debates que envolvam os docentes visando prepará-los para essa atuação. Naturalmente, as escolas precisariam ter maior autonomia para gerenciar o uso dos tempos desses profissionais, de modo que eles pudessem dedicar-se ao referido trabalho.

Apesar das vicissitudes que circundam o Sistema de Proteção Escolar e a função do PMEC e, mesmo que ainda sejam passíveis de questionamentos algumas práticas que permanecem na escola, bem como as condições para que os PMECs exerçam com mais eficácia o seu trabalho, é notável que a política propiciou novas reflexões quanto aos modos de enfrentamento dos conflitos entre os agentes escolares.

Entendemos que foi inaugurado, mesmo que de forma restrita, um novo tratamento das questões dos conflitos na escola, inaugurando práticas até

então ausentes. As mediadoras da escola “Paulo Freire” se mostram dedicadas ao que fazem e, entre erros e acertos, no fazer diário, vêm construindo experiências em seu processo formativo e realizando diversas ações expressivas na escola que, como elas relatam, têm produzido bons resultados.

Apesar disso, vimos que possíveis modificações podem acontecer no quadro de mediadores e que, até o presente momento, não houve OT em 2017. São alterações que culminam no comprometimento de um importante trabalho que vem sendo realizado nas unidades escolares, alicerçado no diálogo, em implementar uma cultura de paz, com a prevenção de conflitos e restauração das relações.

Apresentaremos a versão final da dissertação para a Diretoria de Ensino em que foi realizada a pesquisa. Esperamos, com este trabalho, ter contribuído com as discussões postas pela problemática levantada, e que, os dados e resultados produzidos possam auxiliar na realização de novas pesquisas acadêmicas.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. 4.ed. Brasília: UNESCO; Instituto Ayrton Senna, 2004.
- ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. 2. ed. Brasília: UNESCO. Observatório de Violência. Ministério da Educação, 2005.
- BERTON, D.R. **Cultura escolar e indisciplina: um olhar sobre as relações na instituição escolar**. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2005.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340 de 7 de agosto de 2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm)>. Acesso em: 14 abr. 2017.
- BRUCHEZ, A. et al. Análise da utilização do estudo de caso qualitativo e triangulação na brazilian business review. In: MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, 15., 2015, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2015.
- CARVALHO, D.; FREIRE, M.T.; VILAR, G. Mídia e violência: um olhar sobre o Brasil. **Rev. Panama Salud Publica**, Washington, v.31, n.5, 2012.
- CARVALHO, P. C. A. **O professor mediador escolar e comunitário: desafios à violência escolar**. 2013. 235 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Paranaíba, MS, 2013.
- CECIP. **Centro de criação de imagem popular**. Disponível em: <[www.cecip.org.br](http://www.cecip.org.br)>. Acesso em: 16 jan. 2016.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez., p. 432-443, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em: 05 out.2015.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Mais!, 1999.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, ano 16, v. 16, n. 002, p. 221-236.



CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.11-28, jan./mar. 2007.

COSTA, A. S. da. **O sistema de proteção escolar e comunitária do estado de São Paulo**: o entendimento do professor mediador escolar e comunitário sobre suas práticas funcionais. 2016. 248 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

DANTAS, G. K. G. O Sistema de Proteção Escolar, o Trabalho do Supervisor de Ensino e do Professor Mediador Escolar e Comunitário na Rede Estadual de Educação de São Paulo: Possibilidades de Trabalho com a Questão de Gênero?. In: BRABO, T. S. A. M. (Org). **Educação, mulheres, gênero e violência**. Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

DOMINGUES, V. G. Educação e guerra às drogas: uma reflexão sobre o PROERD na escola. **Revista Eletrônica dos alunos da Escola de sociologia e política de São Paulo**, São Paulo, ano, 4. v.1, n.7, 2016.

FEFFERMANN, M.; FIGUEIREDO, R. Redução de Danos como Estratégia de Prevenção de Drogas entre Jovens. **Boletim do Instituto de Saúde**, São Paulo, n.40, 2006.

GALDINO, R. C. A. **Novas configurações do trabalho docente na rede estadual paulista**: o caso do professor mediador escolar e comunitário. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

GALVÃO, A. et al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.18, n.68. Rio de Janeiro, 2010.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. n.95. Curitiba, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, R. A.; MARTINS, A. M. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. **Ensaio: aval. Polit. Public. Educac.**, Rio de Janeiro, v.24, n.90, 2016.

GULO, F. H. **Educação sexual na escola e juventude**: um estudo das pesquisas acadêmicas no Brasil (2000-2004). 2011, 308 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2011.

HAYECK, C. M. Refletindo sobre a violência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Uberlândia, n.1, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 6.ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2007.

LEANDRO, S. A. **Sistema de proteção escolar: É instrumento de proteção da cidadania?**. 2014. 109 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MACHADO, I. V. **Da dor no corpo à dor na alma: uma leitura do conceito de violência psicológica da Lei Maria da Penha**. 2013. 282 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, SC, 2013.

MAFRA, L. A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários da pesquisa: perspectivas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARIACA, D. M. P.; GUTIÉRREZ, A. M. R. La justice restaurative: un modele communautariste de résolution des conflits. **Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas – UPB**, Medellín, v. 45, n. 122, 2015.

MARSHALL, C.; BOYACK, J.; BOWEN, H. Como a Justiça Restaurativa assegura a boa prática? Uma abordagem baseada em valores. In: SLAKMON, Catherine; VITTO, R. Campos Pinto.; PINTO, Renato Sócrates Gomes (ORG.). **Justiça Restaurativa**. Brasília/ DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

MARTINS, F. A. S.; DAYRELL, J. T. Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.4., 2013.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/ USP**, v.2, n.2. p.8-18, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: Da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n.1, p.90-98, abr. 2007.

OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. de. **Professores e famílias não convencionais: uma proposta de intervenção e formação pelas lentes do cinema**. 2016. 260 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração e Programa sobre uma Cultura de Paz**. Resolução aprovada por Assembleia Geral em 6 de outubro de 1999, nº 53/243.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS- ONU. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Genebra: ONU, 2002.

PENIDO, E. A. Justiça e Educação: parceria para a cidadania em Heliópolis/SP: a imprescindibilidade entre Justiça Restaurativa e Educação. **Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal**, Porto Alegre, ano IX, n.50, jun./jul. 2008.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.100, p.763-785 out. (Esp.), 2007.

POSSATO, B. C. **“O professor mediador escolar e comunitário”**: uma mirada a partir do cotidiano escolar. 2014. 195 fls. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014.

PRÖGLHÖF, P. O. N. **Violência nas escolas e Políticas Públicas**: um estudo sobre a formulação do Sistema de Proteção Escolar e Cidadania. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. P. **Jovens, violência e escola**: um desafio contemporâneo. Cultura Acadêmica: São Paulo, 2010.

SALLES, L. M. F. et al. Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, . v.26, n.1, p. 148-157, abr. 2014.

SANT´ANA, I. M. et al. Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 29-36, jan./jun. 2009.

SANTANA, C. S. **Justiça restaurativa na escola**: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura da paz. 2011. 337 fls. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Curso de Introdução à Justiça Restaurativa para Educadores**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/spec/curso-de-introducao-a-justica-restaurativa-para-educadores/>>. Acesso em: 15 mar.2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Sistema de Proteção Escolar. **Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania**. São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.fde.sp.gov.br/PermanentFile/File/Manual%20de%20prote%C3%A7%C3%A3o%20escolar\\_web.pdf](http://www.fde.sp.gov.br/PermanentFile/File/Manual%20de%20prote%C3%A7%C3%A3o%20escolar_web.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2016

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Sistema de Proteção Escolar. **Normas Gerais de Conduta Escolar**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://paisonline.homestead.com/files/NormasGeraisdeCondutaEscolarSP.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Programa Escola da Família**. Disponível em: <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Projeto Justiça e Educação**: parceria para a cidadania. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=justeduc>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Regulamento Mediação Escolar e Comunitária**, 2. ed. 2015. Disponível em: <[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/88/regulamento\\_mediacao\\_escolar\\_2ed\\_2015.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/88/regulamento_mediacao_escolar_2ed_2015.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE 19, de 13 de fevereiro de 2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19\\_10.HTM?Time=13/07/2016%2010:12:55](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=13/07/2016%2010:12:55)>. Acesso em: 10 jan.2016

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE 07, de 19 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre o exercício das atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07\\_12.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_12.HTM)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE 73, de 29 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/73\\_14.HTM?Time](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/73_14.HTM?Time)>. Acesso em: 28.mar. 2017

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE 2 de 6 de janeiro de 2017**. Altera a Resolução SE 19, de 12.2.2010, que institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo, a Resolução SE 7, de 19.1.2012, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e a Resolução SE 53, de 22.9.2016, que dispõe sobre a consolidação das normas que regulam e regulamentam o Programa Escola da Família – PEF, nas escolas da rede pública estadual, e dá outras providências. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2\\_17.HTM?Time=12/05/2017%2015:32:18](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_17.HTM?Time=12/05/2017%2015:32:18)>. Acesso em 01 maio 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Sistema de Proteção Escolar**. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=suppr ot>>. Acesso em: 17 out. 2015.

SCHILLING, F. **Direitos, violência, justiça**: reflexões. 2012. 229 f. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCOTUZZI, C. A. **O Sistema de proteção escolar e o professor mediador nesse contexto**: Análise de uma política pública de prevenção da violência nas escolas. 2012. 211 fls. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2012.

SILVA, L. C. **Disciplina e indisciplina na aula**: uma perspectiva sociológica. 2007. 284 fls. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.

SILVA NETO, C. M. da. **(In) disciplina e violência no espaço escolar**: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem. 2011. 248 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO - APEOESP. **Violência nas Escolas**: o olhar dos Professores. 2013.

SOU DA PAZ. **Instituto Sou da Paz (Ong)**. Disponível em: <<http://www.soudapaz.org/o-que-fazemos>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SOUZA, C. A. F. de. **Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos**: um estudo de caso centrado no professor mediador escolar e comunitário. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, São Paulo, 2012.

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jun. 2001.

SPÓSITO, M. P. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pró- Posições**, v.13, n.3, p.71-83, mar. 2002.

TIBÉRIO, W. A produção de professores nas escolas: o Sistema de Proteção Escolar e suas articulações saber/poder. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.2, p. 387-401. , 2013.

TORO, G. V. R.; NEVES, A. S.; REZENDE, P. C. M. Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v.12, n.1, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. Socerj**, Rio de Janeiro, v.20, n.5, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZECHI, J. A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológico da produção acadêmica no período 2000 a 2005**. 2008. 147 fls. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2008.

ZECHI, J. A. M. **Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola**. 2014. 280 fls. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2014.

ZEHR, H. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES MEDIADORES

Pesquisador: MURILO DELANHESI DE OLIVEIRA, Discente da Universidade do Oeste Paulista, Programa de Mestrado em Educação, Presidente Prudente, Estado de São Paulo, e-mail: mdelanhesi@adv.oabsp.org.br

Prezado Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), com o objetivo de desenvolver minha pesquisa, peço-lhe a colaboração de responder as perguntas que se seguem. Objetivo através dessas questões ter um conhecimento inicial sobre o trabalho do PMEC, seu processo de formação, as dificuldades e os avanços obtidos com sua atuação na escola.

Pedimos que seja sincero em suas respostas.

Desde já, agradecemos.

- 1) Curso (s) de formação: \_\_\_\_\_
- 2) Especialização: Sim (  ) Não (  ) Qual (is) \_\_\_\_\_
- 3) Tempo no magistério: 5 a 10 anos (  ) 10 a 15 anos (  ) 15 a 20 anos (  )  
20 a 25 anos (  ) 25 a 30 anos (  ) 30 a 35 anos (  )
- 4) Tempo na função de PMEC? Menos de um ano (  ) Mais de um ano (  )
- 5) Função que exercia antes de assumir a função de PMEC: \_\_\_\_\_
- 6) Já conhecia a escola e o bairro onde trabalha? Sim (  ) Não (  )
- 7) Coloque um valor (sendo 1 para o mínimo e 5 para o máximo) em relação a importância do trabalho do PMEC para:  
(  ) apoiar a escola na resolução de conflitos entre professores e alunos



- apoiar a escola na resolução de conflitos entre os alunos
- atuar junto às famílias e comunidade

8 ) Principais problemas e conflitos existentes entre: (pode marcar mais de uma opção)

a) alunos e professores:

- desrespeito
- desobediências às regras
- agressões
- Outros \_\_\_\_\_

b) Entre os alunos:

- brigas
- desrespeito
- agressões
- intimidações
- humilhações
- Outros \_\_\_\_\_

9) Principais causas dos conflitos e problemas causados por alunos (pode marcar mais de uma opção):

- mídia
- família
- pobreza
- abuso de drogas
- sexualidade aflorada
- falta de diálogo na família
- falta de diálogo na escola
- liberdade excessiva
- falta de apoio de órgãos como o Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública
- Outros \_\_\_\_\_

10) Trabalha em outras atividades da escola? Exemplos: apoio à secretaria, direção, inspeção de alunos etc.

Sim ( ) Não ( )

11) Quem é responsável por mais conflitos na escola?

( ) meninos ( ) meninas ( ) ambos

12) Principais dificuldades encontradas para o seu trabalho (pode marcar mais de uma opção):

( ) número de alunos

( ) grande quantidade de casos de conflitos e violência na escola

( ) falta de funcionários

( ) falta de apoio dos gestores

( ) espaço inadequado das salas de aula e da escola

( ) falta de apoio das famílias

( ) Outros \_\_\_\_\_

13) Teve alguma formação prévia antes de iniciar o seu trabalho como PMEC?

Sim ( ) Não ( )

14) Coloque um valor (sendo 1 para o mínimo e 5 para o máximo) quanto a:

( ) clareza quanto as suas funções na escola

( ) qualidade dos cursos de formação de PMECS

( ) importância das Orientações Técnicas (OTs) de PMECS na Diretoria de Ensino

( ) condições de trabalho para o exercício de suas atividades

( ) avanços percebidos no tratamento de casos de violência na escola

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS ESTRUTURADAS COM AS PROFESSORAS MEDIADORAS

#### APRESENTAÇÃO:

Curso (s) de formação:

Especialização:

Tempo no magistério:

Tempo na função de PMEC:

Função que exercia antes de assumir a função de PMEC:

Estava na condição de adido?

Já conhecia a escola e o bairro onde trabalha?

Quantos alunos têm na escola?

Como soube do trabalho de PMEC e por que quis desempenhar essa função?

#### PARTE I – Conflitos na escola/ Ações realizadas

- 1) Que episódios de violência você mais observa no meio escolar? E de indisciplina? Quais são os mais difíceis de mediar?
- 2) Pode dar exemplos de casos de conflito entre professores e alunos onde houve “desobediência às regras” ou “desrespeito” ao professor? E agressões?
- 3) Qual é o principal tipo de problema que as meninas costumam apresentar? Já observou casos de agressão entre elas?
- 4) Qual é o principal tipo de problema que os meninos costumam apresentar? Já observou casos de agressão entre eles?
- 5) Relate de um caso de conflito ou violência em que entrevi e foi bem sucedido
- 6) Relate de um caso de conflito ou violência que entrevi e não foi bem sucedido

- 7) Que causas atribui como principais para os conflitos e violências presentes na sua escola?
- 8) Que tipo de medidas a escola costuma tomar para os casos de violência ou indisciplina? Quem é o responsável pelas medidas finais? Existe livro de registro de ocorrências? Quem registra as ocorrências no Livro e no ROE? O que acontece a partir desses registros? Segue os Manuais da SEE? Existem suspensões, transferências? Em sendo positivo, exemplifique situações em que ocorreu.
- 9) Há encaminhamentos/consultas à Polícia, Ministério Público, Defensoria Pública, unidades/órgãos de assistência social (Conselho Tutelar, CAPS, CRAS, CREAS)? Cite situações em que isso ocorreu.
- 10) Como tem funcionado a articulação dos projetos na escola? Além de você, quem está envolvido em sua definição? Em que momento são apresentados aos demais profissionais/colegiados da escola?

#### PARTE II – Apoio na Escola/Comunidade com o trabalho do PMEC

- 1) Que tipo de apoio você necessita dos profissionais da escola para que o seu trabalho tenha bons resultados? Como ele tem acontecido em seu lugar de trabalho? De quem mais recebe apoio? Há um compartilhamento da formação que recebe na Diretoria de Ensino?
- 2) Que tipo de apoio você necessita da família na resolução de problemas na escola? Como ele tem acontecido no seu local de trabalho?

#### PARTE III: Formação/ preparo/ recepção e acompanhamento do trabalho de Mediador

- 1) Como você avalia, a partir das atribuições atinentes a sua função, o seu processo de formação para o exercício do seu trabalho? Considera importante as

Orientações Técnicas realizadas na Diretoria de Ensino? Por quê? A sua função, o seu papel na escola está bem definido pra você? E para outros atores escolares?

3) Que problemas enfrentou ao chegar à escola? Chegou com clareza quanto a sua função naquele espaço? Quando você se inteirou melhor do seu trabalho? Como vem construindo sua função?

3) Foi bem recepcionada pelos profissionais da escola, e também pelos pais, alunos e comunidade? Eles compreendem a sua função na escola?

5) Como é o contato com a Gestão Regional do Programa? Recebe/busca orientações/ envia projetos realizados frequentemente? Há visitas da Equipe da DE/Oficinas na sua escola?

#### PARTE IV- O Trabalho do PMEC na Escola

1) Descreva como é um dia de trabalho.

2) Quais são suas condições de trabalho? Em que elas impactam positiva ou negativamente para os resultados que vem obtendo com seu trabalho? O que mais poderia ajudar o trabalho do PMEC nas escolas?

3) Quais são as limitações e as potencialidades do trabalho do PMEC para contribuir na resolução de casos de violência na escola?

4) Realiza atribuições na escola que não são correspondentes à sua função, como trabalho de Agente de Organização Escolar, da área administrativa ou docente? Em sendo positivo, por que isso ocorre e com que frequência?

5) Como avalia o trabalho que executa e os resultados alcançados, em especial no tratamento dos casos de violência na escola? Houve uma mudança no clima do ambiente escolar após sua entrada na escola e os trabalhos que vem desenvolvendo?

6) Gostaria que falasse sobre as parcerias externas e os projetos que está desenvolvendo na escola, com o foco na prevenção de conflitos.

#### PARTE V – Últimas Declarações

1) Gostaria de dizer mais alguma coisa que considera importante?

## APÊNDICE C

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PMEC 1

#### **I - APRESENTAÇÃO: PERFIL DO PMEC (PESSOAL, CULTURAL, SOCIAL):**

- 1) ONDE NASCEU, COMO ERA NA ESCOLA: APROVEITAMENTO E COMPORTAMENTO.
- 2) COMO FOI A EDUCAÇÃO FAMILIAR QUE TEVE
- 3) ESTADO CIVIL, FILHOS
- 4) RELIGIÃO. LIVROS QUE GOSTA DE LER. FILMES.
- 5) TEMPO LIVRE O QUE FAZ.
- 6) MELHOR RECORDAÇÃO DE SEU TEMPO ESCOLAR E/OU COMO PROFISSIONAL NA ESCOLA
- 7) PIOR RECORDAÇÃO DE SEU TEMPO ESCOLAR E/OU COMO PROFISSIONAL NA ESCOLA
- 8) COMO FOI A ESCOLHA DA PROFISSÃO
- 9) O QUE MAIS DIFERENCIA A ESCOLA DE HOJE DAS ANTERIORES

#### **II – EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA DA ESCOLA:**

##### CASO 1:

- Lembra aquele caso que você falou, vou citá-lo com suas palavras: “Teve uma ocasião em que um aluno atirou um ventilador -desses que ficam pendurado na parede, já estava meio caído- contra uma professora. Não acertou nela, mas teve uma agressão. Foi um caso assim eventual

- a) Gostaria que me falasse mais sobre como ocorreu esse episódio. Porque isso aconteceu.
- b) Qual foi a repercussão na escola e o que foi feito em relação ao fato.

**CASO 2:**

Vou citar outro caso, de acordo com suas palavras: “Uma vez uma senhora veio me falar que o filho dela disse que um colega sempre o chamava de, não lembro o nome. Ela disse que ele chama o filho dela, mas ele não gosta, ela temia que um dia ele fosse explodir. Daí eu chamei os dois, conversei. O que estava mexendo com o outro, ele achava que ele não ligava. Daí quando eu pus os dois, o que tava sofrendo o *bullying* disse: ‘eu não gosto desse apelido’. Daí o que praticava não fez mais. Entendeu que não é pra fazer isso”.

- c) Gostaria que me falasse mais sobre como ocorreu esse episódio. Porque isso aconteceu.
- d) Qual foi a repercussão na escola e o que foi feito em relação ao fato.

**III - SITUAÇÕES HIPOTÉTICAS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA:**

1) Meninos na saída brigaram e se agrediram fisicamente, no momento de saída da escola. O motivo alegado foi que alunos do 6ºC não gostam de um grupo de alunos do 7ºB, porque dizem que eles são “maloqueiros”.

- a) Você considera este um caso de violência? Por quê?
- b) O que fazer em situações como essa?

2) Foram quebrados os vasos sanitários da escola em horários e locais diferentes.

- a) Você considera este um caso de violência? Por quê?
- b) O que fazer em situações como essa?

3) A mãe de uma aluna negra fez um boletim de ocorrência acusando uma das professoras de intolerância religiosa. Ela justificou dizendo que a professora fazia constantes menções e defesas de sua própria religião e, ao mesmo tempo, fazia referências à sua religião de maneira pejorativa (candomblé).

- a) Você considera este um caso de violência? Por quê?
- b) O que fazer em situações como essa?

**IV – QUESTÕES FINAIS**

1) Quero que você me fale sobre uma questão que é central na minha pesquisa, que é a “violência em meio escolar”. O que você pode me falar sobre isso.



- 2) Você pode me falar sobre algumas ocorrências da violência que já verificou em escolas onde trabalhou e trabalha até hoje?
- 3) Dentre aquilo que são as atribuições de um Professor Mediador, o que você acha que é possível ele realizar?
- 4) Gostaria que falasse sobre as principais dificuldades que você acha que o PMEC enfrenta.
- 5) O que você chamaria de pontos fortes do trabalho do Professor Mediador na escola?

## APÊNDICE D

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - P MEC 2:

#### **I - APRESENTAÇÃO: PERFIL DO P MEC (PESSOAL, CULTURAL, SOCIAL):**

- 1) ONDE NASCEU, COMO ERA NA ESCOLA: APROVEITAMENTO E COMPORTAMENTO.
- 2) COMO FOI A EDUCAÇÃO FAMILIAR QUE TEVE
- 3) ESTADO CIVIL, FILHOS
- 4) RELIGIÃO. LIVROS QUE GOSTA DE LER. FILMES.
- 5) TEMPO LIVRE O QUE FAZ.
- 6) MELHOR RECORDAÇÃO DE SEU TEMPO ESCOLAR E/OU COMO PROFISSIONAL NA ESCOLA
- 7) PIOR RECORDAÇÃO DE SEU TEMPO ESCOLAR E/OU COMO PROFISSIONAL NA ESCOLA
- 8) COMO FOI A ESCOLHA DA PROFISSÃO
- 9) O QUE MAIS DIFERENCIA A ESCOLA DE HOJE DAS ANTERIORES

#### **II – EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA DA ESCOLA:**

##### CASO 1:

Vou citar um caso que você narrou na primeira entrevista, de acordo com suas palavras: “No período da manhã, não sei se a Maria Ivone te contou [a outra P MEC da escola, já entrevistada], que teve uma menina que agrediu um menino, parece que ele perdeu a audição de um ouvido. A menina teve que ficar uns dias suspensa.

- a) Gostaria que me falasse mais sobre como ocorreu esse episódio. Porque isso aconteceu.
- b) Qual foi a repercussão na escola e o que foi feito em relação ao fato.

### CASO 2:

Vou citar um outro caso, de acordo com suas palavras: “Teve uma turminha que fez vandalismo na escola. Eles entraram no último dia de aula, chutaram as carteiras, chutaram as portas, desceram lá pra baixo, começou a chutar tudo. Aí a Diretora deu três dias de suspensão.”

- a) Gostaria que me falasse mais sobre como ocorreu esse episódio. Porque isso aconteceu.
- b) Qual foi a repercussão na escola e o que foi feito em relação ao fato.

### **III - SITUAÇÕES HIPOTÉTICAS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA:**

1) Meninos na saída brigaram e se agrediram fisicamente, no momento de saída da escola. O motivo alegado foi que alunos do 6ºC não gostam de um grupo de alunos do 7ºB, porque dizem que eles são “maloqueiros”.

- a) Você considera este um caso de violência? Por que? (primeiro faz esta pergunta e só depois da resposta faz a outra (b); isso caso seja necessário e ela já não tenha respondido ao falar da primeira questão)
- b) O que fazer em situações como essa?

2) Foram quebrados os vasos sanitários da escola em horários e locais diferentes.

- a) Você considera este um caso de violência? Por quê?
- b) O que fazer em situações como essa?

3) A mãe de uma aluna negra fez um boletim de ocorrência acusando uma das professoras de intolerância religiosa. Ela justificou dizendo que a professora fazia constantes menções e defesas de sua própria religião e, ao mesmo tempo, fazia referências à sua religião de maneira pejorativa (candomblé).

- a) Você considera este um caso de violência? Por quê?
- c) O que fazer em situações como essa?

#### IV – QUESTÕES FINAIS

- 1) Quero que você me fale sobre uma questão que é central na minha pesquisa, que é a “violência em meio escolar”. O que você pode me falar sobre isso.
- 2) Você pode me falar sobre algumas ocorrências da violência que já verificou em escolas onde trabalhou e trabalha até hoje?
- 3) Dentre aquilo que são as atribuições de um Professor Mediador, o que você acha que é possível ele realizar?
- 4) Gostaria que falasse sobre as principais dificuldades que você acha que o PMEC enfrenta.
- 5) O que você chamaria de pontos fortes do trabalho do Professor Mediador na escola?

## APÊNDICE E

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA DIRIGENTE** **REGIONAL DE ENSINO**

**Título da Pesquisa:** “Percepções do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) em relação à violência nas escolas”.

**Nome do Pesquisador:** Murilo Delanhesi de Oliveira

**Nome da Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Salum Moreira

1. Natureza da pesquisa: Você está sendo informado (a) do interesse destes pesquisadores em desenvolver sua pesquisa com os PMECs desta Diretoria de Ensino. Para isso, buscamos a sua autorização. A finalidade deste estudo é compreender, dentre outras questões, as percepções que o Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) tem em relação à violência nas escolas.
2. Participantes da Pesquisa: Esta pesquisa será com os PMECS que compõem a Diretoria Regional de Ensino localizada em um município do interior paulista.
3. Envolvimento na Pesquisa: ao autorizar a produção desta pesquisa na Diretoria de Ensino, o (a) Sr. (Sra.) permitirá que os pesquisadores Murilo Delanhesi de Oliveira e Dra. Maria de Fátima Salum Moreira realizem a coleta de dados com os PMECs por meio de observação nas Orientações Técnicas na Diretoria de Ensino e de um questionário. A abordagem será de natureza qualitativa. O (A) Sr. (Sra.) tem liberdade de se recusar a autorizar o desenvolvimento desta pesquisa em qualquer fase, sem qualquer prejuízo para o (a) Sr. (Sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone dos pesquisadores.
4. Sobre a observação livre e o questionário: Pretendemos participar, na qualidade de observadores não participantes, de 5 encontros de formação continuada dos 36 PMECs, realizada na Diretoria de Ensino. Ademais, aplicaremos um questionário com esses profissionais.
5. Riscos e desconforto: a autorização desta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do

Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade e aos participantes.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas nesse estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.

7. **Benefícios:** ao autorizar a realização desta pesquisa o Sr. (Sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o exercício da função de PMEC e suas limitações e potencialidades para o enfrentamento da violência em meio escolar. Buscamos ampliar o conhecimento sobre essa temática no meio acadêmico.

8. **Pagamento:** O (A) Sr. (Sra.) não terá nenhum tipo de despesa com esta pesquisa, bem como nada será pago por sua autorização.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para a realização desta pesquisa na Diretoria de Ensino. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

**Obs.** Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em autorizar a realização da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Murilo Delanhesi de Oliveira. Telefone: (18) 99613-5283

Orientador: Prof. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira. Telefone: (18) 99782-8354

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Gisele Alborgheti Nai

Vice- Coordenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barili Nogueira

Telefone do Comitê: 3229-2077

E-mail: cep@unoeste.br

## APÊNDICE F

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS PROFESSORAS MEDIADORAS**

**Título da Pesquisa:** “Percepções do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) em relação à violência nas escolas”.

**Nome do Pesquisador:** Murilo Delanhesi de Oliveira

**Nome da Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Salum Moreira

9. Natureza da pesquisa: Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender, dentre outras questões, as percepções que o Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) tem em relação à violência nas escolas.

10. Participantes da Pesquisa: Esta pesquisa será com os PMECS que compõem a Diretoria Regional de Ensino localizada em um município do interior paulista.

11. Envolvimento na Pesquisa: ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (Sra.) permitirá que os pesquisadores Murilo Delanhesi de Oliveira e Dra. Maria de Fátima Salum Moreira realizem a coleta de dados por meio de entrevistas. A abordagem será de natureza qualitativa. O (A) Sr. (Sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) Sr. (Sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone dos pesquisadores.

12. Sobre as entrevistas: Pretendemos aplicar as entrevistas semiestruturadas com 2 Professores Mediadores de uma escola localizada em um município do interior paulista

13. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

14. Confidencialidade: todas as informações coletadas nesse estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e sua orientadora (e/ou equipe



de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.

15. Benefícios: ao participar desta pesquisa o Sr. (Sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o exercício da função de PMEC e suas limitações e potencialidades para o enfrentamento da violência no meio escolar. Buscamos ampliar o conhecimento sobre essa temática no meio acadêmico.

16. Pagamento: O (A) Sr. (Sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

**Obs.** Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Murilo Delanhesi de Oliveira. Telefone: (18) 99613-5283

Orientador: Prof. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira. Telefone: (18) 99782-8354

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Gisele Alborgheti Nai

Vice- Coordenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barili Nogueira

Telefone do Comitê: 3229-2077

E-mail: cep@unoeste.br

## ANEXO

## ANEXO

**PARECER FINAL DE APROVAÇÃO DA PESQUISA**

07/08/2017

Certificado

**UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista**

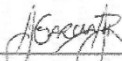
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação

**Parecer Final**

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "PERCEPÇÕES DO PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO (PMEC) EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS", cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) sob o número nº 2942 e tendo como participante(s) MURILO DELANHESI DE OLIVEIRA (discente), MARIA DE FATIMA SALUM MOREIRA (docente), DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (orientador responsável), foi avaliado e APROVADO pelo COMITÊ ASSESSOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL (CAPI) e COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, 27 de Junho de 2017.

  
Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.  
Coordenador Científico da CPDI  
Profª Drª Gisele Alborgheti Nai  
Coordenadora do CEP - UNOESTE