

TEMA EM DESTAQUE

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM ESCOLAS: ENTRE NORMAS E PERCEPÇÕES DOCENTES

ANGELA MARIA MARTINS • CRISTIANE MACHADO •
ECLEIDE CUNICO FURLANETTO

RESUMO

Este artigo se reporta a dados obtidos em investigação que se propôs a analisar o programa de governo denominado Sistema de Proteção Escolar, implementado pela Secretaria de Estado da Educação desde 2010. O foco ora analisado tem como propósito compreender as percepções de Professores Mediadores Comunitários sobre situações de conflito e violência nas escolas onde atuam. Os dados indicam uma tendência de ampliação dos níveis de conflito e violência no contexto escolar, com predominância de problemas provocados por alunos, na visão dos entrevistados. Esse cenário pode ser creditado à resistência de alunos às condutas dos profissionais e das práticas pedagógicas ali encetadas, se contrapondo à autoridade atribuída socialmente aos professores e ao prestígio da escolaridade.

**POLÍTICA EDUCACIONAL • MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES •
TRABALHO DOCENTE**

CONFLICT MEDIATION IN SCHOOLS: BETWEEN NORMS AND TEACHERS' PERCEPTIONS

ABSTRACT

This article is based on data obtained from a study intended to analyze the government program called Sistema de Proteção Escolar [School Protection System], implemented by the State Secretary of Education in 2010. The current analysis proposes to understand the perceptions of Community Teacher Mediators regarding situations of conflict and violence in their schools. The data show a tendency toward increasing levels of conflict and violence in the school context, mainly with problems caused by students, according to the interviewees. This scenario maybe credited to students' resistance to the professionals' attitudes and the pedagogical practices occurring therein, juxtaposed to the authority socially attributed to the teachers and educational status.

EDUCATIONAL POLICY • SCHOOL CONFLICT MEDIATION • TEACHING WORK

MÉDIATION DE CONFLITS DANS LES ÉCOLES: ENTRE NORMES ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS

RÉSUMÉ

Cet article réfère à des données obtenues dans une investigation qui envisage analyser le programme de gouvernement nommé Sistema de Proteção Escolar [Système de Protection Scolaire], mis en place par la Secretaria de Estado da Educação depuis 2010. L'aspect ici analysé a pour but de comprendre les perceptions des Enseignants Médiateurs Communautaires des situations de conflit et de violence dans les écoles où ils agissent. Les données indiquent une tendance d'accroissement des niveaux de conflit et de violence dans le contexte scolaire, avec prépondérance de problèmes provoqués par les élèves, du point de vue des interviewés. Ce scénario peut être attribué à la résistance des élèves aux conduites des professionnels et des pratiques pédagogiques entamées sur place, en contraposition à l'autorité attribuée socialement aux enseignants et au prestige de la scolarité.

**POLITIQUE ÉDUCATIONNELLE • MÉDIATION DE CONFLITS SCOLAIRES •
TRAVAIL ENSEIGNANT**

MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN ESCUELAS: ENTRE NORMAS Y PERCEPCIONES DOCENTES

RESUMEN

Este artículo se reporta a datos que se obtuvieron en una investigación que se propuso a analizar el programa de gobierno denominado Sistema de Protección Escolar, implementado por la Secretaría de Estado de Educación desde 2010. El enfoque aquí analizado tiene el propósito de comprender las percepciones de Profesores Mediadores Comunitarios sobre situaciones de conflicto y violencia en las escuelas en las que actúan. Los datos indican una tendencia de ampliación de los niveles de conflicto y violencia en el contexto escolar, con predominio de problemas provocados por los alumnos, según la visión de los entrevistados. Este escenario se puede deber a la resistencia de los alumnos a las conductas de los profesionales y a las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo y se contraponen a la autoridad atribuida socialmente a los docentes y al prestigio de la escolaridad.

**POLÍTICA EDUCACIONAL • MEDIACIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES •
TRABAJO DOCENTE**

A ESCOLA NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: UM DEBATE NECESSÁRIO

[...] nenhum homem e nenhuma mulher é uma ilha, mas cada um de nós é uma península, metade ligado à terra firme, metade contemplando o oceano. Uma metade conectada à família, aos amigos, à cultura, à tradição, ao país, à nação, ao sexo, à linguagem e a muitos outros laços. A outra metade quer que a deixem só contemplando o oceano. E acho que deveria ser permitido que continuássemos sendo penínsulas. Todo sistema social e político que transforma cada um de nós numa ilha darwiniana e todo o resto da humanidade num inimigo ou rival é uma monstruosidade. Mas, ao mesmo tempo, todo sistema social, político e ideológico que quer transformar cada um de nós em apenas uma molécula de terra firme também é uma monstruosidade. A condição de península é a própria condição humana. É o que somos e o que merecemos continuar sendo. Assim [...], em toda casa, em toda família, em toda conexão humana, o que realmente temos é uma relação entre uma série de penínsulas. Precisamos lembrar disso, antes de tentar modelar-nos, obrigar-nos uns aos outros a mudar de posição e fazer a pessoa ao lado adotar nosso modo de ser, quando ela realmente necessita contemplar o oceano por um momento. E isso é verdade em relação a grupos sociais, culturas, civilizações, nações [...]. (OZ, 2004, p. 37)

INICIALMENTE, É IMPORTANTE ASSINALAR QUE AS QUESTÕES AFETAS À INDISCIPLINA, à violência e ao conflito em escolas públicas exigem um olhar atento sobre a função social da escola na contemporaneidade – o que ressalta a relevância de estudos no campo das políticas educacionais que ampliem a análise da implementação de programas governamentais – tal como o Sistema de Proteção Escolar – SPE –, implantado em 2010 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP.

Nessa direção, optamos por lançar mão, primeiramente, de parte da literatura do campo das Ciências Sociais para ampliar o espectro de reflexões acerca das intrincadas relações pedagógicas que ocorrem no interior das escolas e/ou das práticas educativas que ali são tramadas.

A complexidade das relações sociais na contemporaneidade tem sido apontada por inúmeros autores, pois vivemos em territórios ainda não nomeados, aos quais, segundo Bhabha (2013), se faz referência utilizando o controvertido prefixo “pós”. As antigas instituições sociais e políticas estáveis que forneciam referências aos indivíduos não se apresentam mais como possibilidade segura de seguir trajetórias de vida previsíveis. No que se refere à educação escolar, não poderia ser diferente. Para alguns autores, a escola não prepara os alunos para a realidade e, em função disso, é acusada de ser uma instituição que aliena; outros teóricos afirmam que a instituição escolar não motiva as novas gerações para os estudos; ainda há aqueles que, embasados por argumentos econômicos, a criticam por falta de eficácia, acentuando as responsabilidades que recaem sobre professores e diretores. Contudo, apesar de todas as críticas que crescentemente vêm sendo feitas ao papel da educação escolar, ainda não se encontrou alternativa para introduzir os mais jovens no mundo do letramento, da matemática e da cultura (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Para Pérez Gómez (2004), a escola atualmente se configura como uma instituição dotada de poucas iniciativas, enredada em uma cultura pretérita comprometida com a reprodução dos conteúdos – mais do que com sua construção – sem se deixar alterar pelas mudanças que ocorrem no cenário social contemporâneo. Fourrez (2008, p. 26) também nos alerta sobre a denominação genérica de “mundo” ou “realidade”, afirmando ser esse um conceito ambíguo: “O que se chama de ‘o mundo’ é uma representação do agir possível. Essa representação é estruturada em certa intencionalidade”. Nessa perspectiva, o autor assinala que a escola poderia permitir que os alunos reconhecessem a existência de diferentes representações da realidade e fossem capazes de colocar-se à vontade para transitar por “mundos possíveis”.

Na mesma direção, Masschelein e Simons (2013) defendem a concepção de que a escola é um bem público que deve atuar em favor da maioria dos segmentos sociais que a frequentam. Para isso, seria necessário que ela atraísse os alunos para o tempo presente, sem deixar de

se comprometer com a história passada. Nesses termos, seria necessário profanar os conhecimentos – o que significaria afastá-los do habitual – para torná-los acessíveis às crianças e aos jovens. Ao fazerem uma incursão etimológica sobre a palavra escola, os autores asseveram que, desde sua origem na Grécia antiga, a instituição provocou polêmicas a respeito de seu papel social. O vocábulo de origem, *skholé*, significa tempo livre para estudo cedido aos indivíduos que a ele não tinham direito em virtude da ordem vigente na época. Surge, dessa forma, como usurpação de parte dos privilégios da elite aristocrática e militar da Grécia antiga, por permitir que membros de outras classes sociais tivessem acesso a determinados produtos culturais que possibilitavam a alteração da ordem social. Para Masschelein e Simons (2013), no entanto, essa vocação inicial da escola nem sempre foi levada em consideração durante seu percurso histórico, tendo sobrevivido como instituição de acordo com ideais muito diversos, tanto políticos quanto religiosos.

Nesses termos, a escola ainda se encontra vinculada ao projeto iluminista que a criou e a transformou em uma das instituições mais sólidas do Estado moderno e da cultura ocidental. Cabe recordar que a escolarização obrigatória – elemento central nas políticas educacionais – é um fato recente. Nas palavras de Barbosa (2007, p. 1060):

A escola pública e obrigatória para todos tinha como objetivo central a igualdade entre as pessoas, o progresso das nações, o desenvolvimento econômico, a justiça social, a difusão dos conhecimentos em defesa da valorização da razão – e do conhecimento escolar – como modo de ser e estar no mundo. A crença na mudança da sociedade através da escolarização das massas é resultado do projeto iluminista.

Assim, construída com o intuito de possibilitar à população acesso à cidadania por meio da educação, a instituição escolar ofereceria a todos os indivíduos possibilidades de ascensão social com base na meritocracia. Contudo, o atual cenário econômico, social e político torna complexo seu modo de funcionamento. As diretrizes que orientam diferentes agendas das políticas educacionais desde os anos 1990 apontam que a economia internacional sofreu modificações estruturais ocasionadas por vários fatores, dentre os quais, o surgimento de novas tecnologias – a microeletrônica, a microinformática, a robótica –, assim como de novos materiais e fontes alternativas de energia, provocando o fechamento de postos de trabalho e exigindo novas qualificações (HARVEY, 1996).

Nesse contexto de aprofundamento das transformações políticas, econômicas e culturais, a escola volta a assumir uma posição estratégica. Diretrizes de programas e projetos de governo apontam que os sistemas e redes de ensino perderam eficácia e eficiência, assinalando

que a população jovem apresenta novas formas de analfabetismo (funcional) e, conseqüentemente, uma notável falta de preparação para ingressar no mundo do trabalho, rompendo com a ideia iluminista de que a escolarização obrigatória abriria oportunidades iguais de mobilidade social e econômica para todos. Destaque-se que a estrutura e o funcionamento de boa parte dessas redes e sistemas de ensino foram configurados com base no modelo das sociedades industriais – consolidado na primeira metade do século XX –, que moldou o tempo escolar e a organização pedagógica. O século XXI vem criando demandas completamente diferentes a gestores, professores e funcionários, exigindo urgência na redefinição desse modelo, tendo em vista que as novas tecnologias de informação colocam o mundo dentro da escola em tempo real, por meio do acesso a informações, fatos e acontecimentos que fazem parte do cotidiano de boa parte de crianças e jovens.

A ideia de que a escola é uma instituição prestadora de serviços – como defendem os adeptos das leis de mercado – tem sido recorrentemente difundida. Contudo, temos que lembrar que a escola foi construída como um dos pilares do processo de consolidação das democracias ocidentais, e é esse valor que precisa ser resgatado para viabilizar a renovação dos processos democráticos e de valores, normas sociais e culturais capazes de integrar diferenças.

Vale observar que, na perspectiva cultural, uma das principais funções sociais da escola é a de desenvolver o processo de socialização dos mais jovens, de acordo com os modos de pensar e agir das culturas adultas (PÉREZ GÓMEZ, 2004). Porém o fenômeno assinalado pela literatura da área às vezes como mundialização e outras, como globalização proporciona, de acordo com Martuccelli (1999), um paradoxo: excesso de informação e sensação simultânea de não pertencimento a um grupo social de referência, elementos esses aliados à necessidade de satisfações imediatas e maximização de um tempo performático. Indiscutivelmente polêmica, a globalização promoveu o rompimento das fronteiras geográficas, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informação de maneira acelerada, agravando, ainda mais, a crise da educação e a função social da escola.

Nessa perspectiva, o processo de socialização de crianças e jovens no espaço escolar não é simples e linear, pois, de acordo com Barbosa (2007), nem sempre as lógicas escolares de socialização se aproximam das lógicas das culturas infantis e juvenis, tampouco das culturas familiares. Em outros termos, a cultura escolar sacralizada em práticas de sala de aula cada vez mais distantes da realidade vivenciada por alunos se vê às voltas com a necessidade de responder a questionamentos e inquietações de crianças e jovens que frequentam os bancos escolares e que exigem a (re)organização constante de práticas dos profissionais da educação.

SITUAÇÕES DE CONFLITO, INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA EM ESCOLAS: INCURSÕES E INCERTEZAS

Os rituais têm a função antropológica de canalizar, de regular e de afastar paixões. A política, a justiça, o comércio, o esporte, utilizam-nos amplamente, e os alunos não parecem questioná-los nesses âmbitos. Por que, então, os mesmos adolescentes que se obrigam a respeitar rituais muito antigos, que poderiam até fazê-los sorrir sobre um tatame de judô, não querem compreender que a escola também pode impor-lhes seus próprios rituais? Sem dúvida porque não percebem o significado destes últimos e sua coerência com a atividade que lhes é proposta. (MEIRIEU, 2005, p. 174)

No que se refere à indisciplina, Fanfani (2000) salienta que os jovens são portadores de conhecimentos, valores e comportamentos adquiridos em seu meio social, que não coincidem com a cultura escolar e/ou com os conteúdos escolares, pois esta não é mais a única instituição a deter conhecimento e informações, agora disponíveis em mídias digitais. Para o autor, enquanto os programas escolares apresentam homogeneidade, sistematização, continuidade, coerência e ordem, as culturas juvenis se mostram flexíveis, instáveis e fragmentadas. Essas diferentes lógicas que convivem no espaço escolar entram em conflito, o que acaba por gerar, frequentemente, a resistência de jovens e adolescentes ao que as escolas propõem configurando e/ou ampliando práticas de indisciplina. Na mesma direção, para Debarbieux (2002), o que se denomina “violência” pode se referir a agressões graves ou a pequenas incivildades comuns à faixa etária que frequenta os bancos escolares, não havendo limites definidos entre essas polaridades.

Sobre a violência escolar, há um número razoável de estudos realizados, em alguns casos, como levantamento bibliográfico, configurando-se como ensaios (trabalhos argumentativos e conceituais); em outros, desenvolvidos como investigações que buscaram ouvir diretores, professores e alunos. Contudo, todas as abordagens sublinham dificuldades para a definição do conceito de violência e para o estabelecimento de suas fronteiras com as situações de indisciplina e de conflitos no âmbito escolar (CHARLOT, 2002; ABRAMOVAY; RUA, 2002; AQUINO, 1998; CARDIA, 1999; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002; SPOSITO, 1998, 2001; OLIBONI, 2008; CECCON et al., 2009; COSTA, 2012; LOPES, 2004; MARRA, 2004; SILVA, 2006; TIBÉRIO, 2011). Da mesma forma, estudos sobre o trabalho docente apontam a complexidade de que se reveste o exercício do magistério no cenário contemporâneo, ressaltando, dentre outros fatores, a dificuldade dos profissionais da educação no enfrentamento das situações de conflito no espaço escolar, assim como

eventuais comprometimentos do sucesso escolar dos alunos nesses contextos (OLIVEIRA; FERREIRA, 2013).

O ato de violência pode ser caracterizado pela imposição de força física que envolve dominação entre indivíduos e/ou grupos, configurando as situações mais evidentes – assaltos, roubos, agressões físicas e sexuais – com exposição cada vez mais midiática. Entretanto, a violência também pode ser simbólica e psicológica, assumindo diferentes roupagens por meio de práticas de poder que induzem os outros a se sentirem marginalizados e menosprezados em situações privadas ou públicas. Relações de conflito existem quando diferentes concepções e/ou ideias de ciência, de sociedade, de educação, de política são debatidas, constituindo-se como situações de aprendizagem se forem bem dialogadas e negociadas entre indivíduos e grupos, de forma aberta e transparente. Nessa perspectiva, é preciso compreender as opiniões/posturas diferentes para que não haja manipulação de interesses. Na violência, um poder prepondera, rompendo possibilidades de diálogo e de adoção de medidas de equilíbrio (GOMES; MARTINS, 2016; ABRAMOVAY; RUA, 2002; CECCON et al., 2009).

No âmbito escolar, situações de conflito que degeneram em violência ocorrem influenciadas por causas externas e internas. Os fatores externos podem ser provocados por condições socioeconômicas e culturais, envolvendo situações de famílias expostas à violência nas comunidades; pressão dos grupos de referência (amigos e/ou outros indivíduos influentes na comunidade); preconceitos étnico-raciais e religiosos; práticas de *bullying* e *cyberbullying*.

Ressalte-se o advento de novas configurações familiares – fenômeno mais recente e que coloca em crise os valores tradicionais que a escola dissemina no que se refere ao papel da mãe e do pai (em sua composição nuclear) – apontadas em diferentes estudos como um contexto no qual vem ocorrendo uma “deserção” da figura masculina (o pai), frente à ascensão de mulheres como chefes de família, o que resulta na necessidade de construir valores que sustentem vínculos sociais e afetivos diferenciados. De acordo com Kliksberg (1997), estudos vêm demonstrando que essa deserção paterna ocorre em famílias pobres em virtude de uma série de fatores, dentre os quais cabe ressaltar a precarização cada vez maior do trabalho assalariado, aliada a valores sociais que impelem ao consumo desenfreado e desenham um cenário adverso para saídas alternativas de emprego e vida digna. Esse contexto promove uma ruptura de modelos de referência para os filhos, que “repercute em vários planos de desenvolvimento das crianças, desde o mais diretamente biológico até o intelectual, o afetivo e o moral”, induzindo ainda ao “baixo rendimento escolar ou o abandono da escola” (KLIKSBERG, 1997, p. 24). Esse “círculo perverso de exclusão” amplia ainda os níveis de violência, sobretudo entre os jovens, alimentando no interior das

sociedades profecias que se autorrealizam, pois o “circuito de carências nutricionais, crise familiar e deserção da escola conduz à impossibilidade de competir no mercado de trabalho, ao desemprego e à precarização, os quais se transmitem às gerações seguintes” (KLIKSBURG, 1997, p. 24).

Para superar essas adversidades, as características internas das escolas desempenham um papel essencial ao fazerem a mediação com o contexto onde se localizam. Quando não estão atentas às especificidades da comunidade, as escolas tendem a não trabalhar de forma coerente essas manifestações. É necessário, sobretudo, que gestores, professores e funcionários compreendam a dimensão dos problemas trazidos pelos alunos, construindo um ambiente coletivo de apoio para evitar/superar sentimentos de marginalização e insegurança no espaço escolar.

Apesar das diferentes visões, a literatura da área alerta para o fato de que a violência coloca em xeque a função socializadora da escola, percebida (e apreendida) pelos alunos como um espaço hostil, ausente de regras claras e acordadas coletivamente, pouco afeito a acatar e conviver com diferenças e diferentes. Em suma, no cenário contemporâneo, a escola necessitaria (re)construir os significados inerentes a sua função social e renovar valores, respeitando os elementos que compõem os rituais da cultura juvenil. Como assinala Meirieu (2005, p. 174), os jovens e adolescentes “têm uma relação de necessidade interna com a atividade em si”, o que exige pactos coletivos e solidários, claramente discutidos e apresentados aos alunos, simbolicamente, em espaços e tempos apropriados.

Nesse contexto, situações de conflito e violência lograram centralidade como tema na literatura da área e na mídia, sendo ainda pauta de inúmeros programas e projetos de diferentes esferas de governo, cuja preocupação, ao que tudo indica, tem sido a de enfrentá-las de maneira mais sistemática (GOMES; MARTINS, 2016). Nessa direção, Tibério (2011) aponta o teor jurídico que permeia a educação escolar, podendo influenciar o modo de pensar e agir de professores em sala de aula, assinalando que nesse cotidiano emerge a relação educação *versus* direito, polos cada vez mais interligados.

No cenário contemporâneo, não basta à escola se preocupar apenas com as relações de ensino e de aprendizagem, com foco na permanência em sala de aula de alunos e professores. As unidades escolares precisam se preparar para enfrentar contextos adversos, pois são inúmeras as dificuldades para implementar práticas e posturas adequadas ao enfrentamento das situações de indisciplina juvenil e de conflitos, o que pode comprometer as chances de aprendizagem de milhares de crianças e jovens.

Assim, políticas públicas no campo da educação têm sido implementadas como tentativa de enfrentar o desafio engendrado por situações de conflito em redes de escolas desde os anos 1990, por meio

de projetos e programas específicos. Levando em conta esse contexto, este artigo se reporta a dados obtidos em investigação que tem como propósito geral analisar o programa de governo denominado Sistema de Proteção Escolar – SPE – implantado por meio da Resolução SE n. 19, de 12 de fevereiro de 2010, cujo objetivo central aponta a necessidade de se instaurarem na rede pública de escolas do estado de São Paulo ações para prevenir, mediar e resolver conflitos. O estudo ora analisado tem como objetivo específico compreender as percepções de Professores Mediadores Comunitários – PMECs –, profissionais responsáveis pela operacionalização do referido programa, sobre situações de conflito e violência nas escolas onde atuam.

AÇÕES PARA O ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES DE CONFLITO: O CASO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Entre 1996 e 2010, os projetos da SEE-SP voltados para enfrentar situações de conflito podem ser divididos em dois grupos. No primeiro, os que incentivavam a participação da comunidade na escola e desenvolviam atividades de atenção à saúde, destacando-se o Projeto Comunidade Presente, o Projeto Prevenção Também se Ensina e o Programa Escola da Família (GOMES; MARTINS, 2016). No segundo, os projetos apontavam a necessidade de incentivar o sentimento de pertencimento da comunidade escolar, indicando um movimento para realização de ações de prevenção ao uso de drogas, de bebidas alcoólicas e da depredação do ambiente, a exemplo do Projeto Prevenção ao Consumo de Álcool nas Escolas Estaduais e do Projeto Justiça Restaurativa em Heliópolis e Guarulhos: Parceria para a Cidadania, este último envolvendo escolas de Heliópolis, na periferia da capital paulista e da região de Guarulhos (Região Metropolitana da Grande São Paulo), processo que forneceu elementos para a elaboração do SPE, em 2010.

Desenvolvido por meio de parceria entre a Justiça, a Educação, a Comunidade e o Conselho Tutelar, o Projeto Justiça Restaurativa apresentava como eixo a aprendizagem de procedimentos restaurativos pelos facilitadores voluntários, que operariam nos Círculos Restaurativos nas escolas, no Fórum e na comunidade. Para isso, a SEE-SP organizou o Curso de Formação de Lideranças Educacionais, do qual participavam cinco integrantes de cada unidade escolar juntamente com representantes do Sistema Judiciário (juiz e promotor). As oficinas oferecidas no Curso de Formação visavam a mobilizar ações pautadas no objetivo de incentivar os atores escolares ao diálogo, desenvolvendo atitudes para evitar conflitos desnecessários, violências verbais e, conseqüentemente, agressões físicas. Entretanto, o documento oficial também indicava a ocorrência de resistências no interior das escolas por parte de diretores, coordenadores, professores e funcionários, pois estes assinalavam que a

indisciplina não mais seria contida, tendo em vista que apenas o diálogo não resolveria as questões conflituosas, além de provocar a perda de sua autoridade (SÃO PAULO, 2007).

Ressalte-se que não é tarefa simples romper com medidas disciplinares consagradas culturalmente nas redes de escolas, muitas vezes legitimadas na família, dinâmica essa que pode acabar apoiando formas de castigo para crianças e jovens, pois muitos dos profissionais da educação podem acreditar que esse tipo de disciplina ainda é a mais adequada para a aprendizagem e para a manutenção de um ambiente “equilibrado” por parte dos gestores escolares.

Após os projetos desenvolvidos entre 1996 e 2010, a SEE-SP criou o SPE. As escolas que optam por se inscrever no referido sistema devem atender a uma série de critérios: baixo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp –; razoável número de registros de ocorrências de conflitos; localização em região considerada vulnerável pela SEE-SP. Para operacionalizar o referido programa, as escolas – considerando fatores de vulnerabilidade e de risco a que estão expostas – podem dispor de até dois docentes para o desempenho das atribuições de professor mediador escolar e comunitário – PMEC –, selecionados pelas Diretorias de Ensino, seguindo algumas prioridades: em primeiro lugar, titular de cargo docente da própria unidade escolar que se encontre na condição de adido (sem aula atribuída, cumprindo horário de permanência); em segundo, o docente readaptado¹ e, por último, docente ocupante da função-atividade. O artigo 17 da Lei n. 444, de 27 de dezembro de 1985, preconiza que o preenchimento de funções-atividades se dá para reger classes e/ou ministrar aulas cujo número reduzido, especificidade ou transitoriedade não justifiquem o provimento de cargo, para cargos vagos ou ainda não criados, podendo ser ocupados por professores afastados a qualquer título.²

Destaque deve ser dado à prioridade legal para a seleção focada em titulares de cargo docente da disciplina de Psicologia que se encontrem na condição de adido; na sequência, a diretriz legal indica que pode ser docente de outra disciplina, na condição de adido; por último, o docente readaptado, porém portador de histórico de bom relacionamento com alunos e com a comunidade, desde que respeitadas as atribuições estabelecidas pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde – Caas (SÃO PAULO, 2011). Essas atribuições legais fazem com que a função de Professor Mediador Comunitário seja vulnerável e transitória. Nem sempre desvestir-se de funções para assumir outras é um processo tranquilo em qualquer campo profissional, o que dizer no caso da mediação de conflitos e violências em escolas públicas, em exercício de função transitória?

Registre-se que a adesão cada vez maior de escolas da rede estadual de São Paulo ao Sistema de Proteção Escolar chama a atenção

¹ Professor readaptado: professor afastado de suas funções de sala de aula, por motivos de saúde, desenvolvendo outras funções na unidade escolar em conformidade com o rol autorizado pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde.

² Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei_complementar/1985/lei_complementar-444-2712.1985.html>. Acesso em: 12 abr. 2013.

pela sua rápida expansão, o que pode indicar a ampliação de situações de conflito envolvendo professores, alunos, direção e funcionários. Atualmente, a rede estadual de ensino de São Paulo possui em torno de três mil Professores Mediadores Escolares Comunitários, um aumento de quase 50% desde seu início, em 2010 (SÃO PAULO, 2015).

ITINERÁRIO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Trata-se de estudo exploratório,³ tendo em vista que o tema – análise de um programa de governo denominado Sistema de Proteção Escolar – não tem sido objeto expressivo de pesquisa e de produções científicas na área da Educação. É preciso ainda esclarecer que a investigação original partiu da perspectiva – no campo da análise de políticas educacionais – de trabalho anterior, em que se discute a relevância de se analisarem programas de governo, levando em consideração o que pensam e/ou como atuam os atores responsáveis por sua operacionalização (MARTINS, 2013). Vale destacar que, no cenário contemporâneo, a clássica definição que orientou o início dos estudos em políticas públicas – o que o governo faz, para quem e por que – ganha complexidade frente aos discursos oficiais semelhantes que fundamentam diferentes agendas de programas e projetos governamentais. Em outros termos, políticas públicas mudam ao longo do tempo em contextos nos quais as intenções de ontem já não são as mesmas de hoje. Ações previstas em programas e projetos sofrem mudanças de diretrizes, às vezes, no decurso de um mesmo governo, configurando-se, portanto, como processos dinâmicos, cuja complexidade de análise exige mais do que modelos estatísticos e/ou abordagens teóricas que possam explicar escolhas feitas, e já não mais vigentes.⁴

De qualquer forma, estudos com foco na avaliação de planos, programas e projetos podem ser realizados baseados em dados disponibilizados em sítios de governo e de institutos de pesquisa, contribuindo para ampliar o debate sobre as opções políticas, intenções e ações governamentais. Contudo, no campo microsociológico (LAPASSADE, 2005), é relevante a realização de pesquisas que proporcionem uma visão mais cuidadosa sobre o que ocorre efetivamente em sistemas, redes e instituições escolares, em sua implementação. Em outros termos, trata-se de identificar e compreender o que pensam os profissionais da educação e como atuam no seu cotidiano de trabalho, ao serem instados a operacionalizar programas e projetos, muitas vezes distantes da realidade do seu cotidiano de trabalho.

Ainda convém assinalar que levantamentos quantitativos, embora necessários para contextualizar cenários, não permitem revelar as percepções dos profissionais da educação sobre relações de convivência e de trabalho no espaço escolar. Assim, o estudo deu continuidade a investigações anteriores nos quais se procurou analisar práticas de

3

Este estudo está ancorado em investigação maior – Conflitos no espaço escolar: a gestão de escolas públicas em contextos vulneráveis – com financiamento do CNPq (Processo n. 445406) e da Fundação Carlos Chagas. É preciso registrar que, sem a participação das equipes de supervisores e assistentes técnicos pedagógicos – ATPs – das Diretorias de Ensino envolvidas no processo, a pesquisa – realizada de forma colaborativa – não teria sido possível. Agradecemos também a participação das pesquisadoras Marialva Rossi Tavares, Vanda Mendes Ribeiro, Sandra Faria Fernandes e Maria Helena Bravo no estudo.

4

Ver a discussão realizada por Ham e Hill (1993). Os autores se reportam a diversos teóricos da área para estruturar um painel sobre as diferentes concepções que prevalecem referentes a essa discussão.

resistência de professores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e assistentes de apoio pedagógico quando instados a operacionalizarem diretrizes, programas e projetos de governo (MARTINS, 1997). Em outra pesquisa, buscou-se compreender os processos de constituição da autonomia na gestão de escolas e a (re)leitura do conjunto normativo e legal realizada por esses atores escolares, sobretudo pelas equipes de gestão de escolas públicas (MARTINS, 2002). Registre-se ainda outra investigação na qual se discutiram os elementos que constituem o exercício da profissão docente, focando a análise no campo de tensão configurado entre a demanda de programas de governo e as possibilidades e limites dos profissionais da educação para atendê-las de forma efetiva, no âmbito do processo de municipalização no estado de São Paulo (MARTINS, 2003).

Assim, em continuidade às pesquisas anteriores, realizou-se uma pesquisa exploratória por meio de diversos procedimentos: entrevistas, questionários semiestruturados, observações de campo, grupo focal, dinâmicas de grupo, levantamento de medidas legais e documentos oficiais. Vale destacar que foram feitas aproximações sucessivas ao campo por meio de reuniões técnicas e entrevistas informais com equipes de supervisores e dirigentes de Diretorias de Ensino Regionais do estado de São Paulo, com o propósito de coletar informações/opiniões para contextualizar o objeto (STAKE, 2011).

Ademais, as investigações qualitativas não buscam as causas explicativas de um fenômeno, mas a compreensão das complexas relações presentes nas situações sociais estudadas – com especial atenção à análise do contexto particular em sua relação com o contexto mais amplo – assim como a análise das percepções e interpretações dos sujeitos que participam do fenômeno estudado. Levar em conta aspectos subjetivos, porém, não implica descuido da necessária credibilidade dos resultados, pois, para se garantir a confiabilidade na análise dos dados, é necessário realizar uma triangulação, isto é, recolher e analisar dados a partir de distintos ângulos, com o propósito de colocá-los em perspectiva. Essa confrontação pode ser feita baseada em documentos oficiais, na literatura da área que apresenta resultados de estudos já realizados em torno do tema, em dados disponíveis nos *sites* de governo, em informações colhidas junto a diferentes atores escolares, em diferentes visões dos próprios pesquisadores envolvidos no processo de investigação, etc. (STAKE, 2011).

No estudo original, a primeira fase foi realizada na Diretoria de Ensino Guarulhos-Sul, onde se aplicou questionário semiestruturado a 43 diretores – que representam o total de escolas inseridas no SPE, naquela região – e 54 PMECs.⁵ Na sequência, também foi realizada uma dinâmica de grupo com os 54 PMECs.⁶

Na segunda fase, os achados da coleta de dados realizada em Guarulhos exigiram um redimensionamento dos instrumentos

⁵ Como assinalado no início deste texto, as escolas podem ter mais de um PMEC.

⁶ Sobre essa primeira fase, ver Martins, Furlanetto e Machado (2015) e Martins e Machado (2016).

aplicados, permitindo um aprofundamento de questões que emergiram. Nessa direção, foram reorganizados os questionários aplicados na Diretoria de Ensino Regional de Santos, para 37 diretores, 49 PMECs e 103 alunos. Além das questões específicas sobre conflitos, o instrumento passou a conter um bloco referente às relações do cotidiano entre professores, direção, alunos, funcionários e pais, e à construção e implementação (ou não) de regras claras e acordadas entre todos. Portanto é importante salientar que, neste artigo, recortamos o trabalho desenvolvido apenas nesta última fase, lançando mão de dados obtidos por meio do questionário semiestruturado aplicado a 49 PMECs,⁷ organizado em quatro blocos: a) o primeiro, com questões referentes ao perfil do respondente; b) o segundo descrevia situações sobre relações cotidianas entre alunos, professores, funcionárias; regras estabelecidas pela escola; espaços físicos onde as ocorrências de violência mais aconteciam, solicitando que eles registrassem frequentemente, às vezes ou nunca; c) o terceiro solicitava a descrição de suas funções no cotidiano de trabalho; d) e o quarto bloco instava ao registro de experiências que eles considerassem significativas ao longo de sua trajetória profissional, envolvendo situações de conflito.

O tratamento dos dados foi realizado com base na análise de conteúdo, conjunto de técnicas que examinam as comunicações procurando obter indicadores que permitam inferências, isto é, “uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições, já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1994, p. 39).

Num primeiro momento, cumpriu-se a fase de leitura flutuante do *corpus* do material coletado, com vistas a organizar aspectos importantes para as demais fases, sem sua sistematização ainda, buscando apreender as ideias/noções/significados expressos pelos professores. Não se pode deixar de considerar que, nesse primeiro contato com o material, emergem as percepções e sentimentos dos próprios pesquisadores quando estavam em campo, pois vêm à tona as falas, os silêncios, as atitudes, as reações, as emoções dos entrevistados. A chamada leitura flutuante possibilita a apreensão dos significados e fornece caminhos para a sistematização e classificação final dos conteúdos.

A seleção das unidades de análise (ou unidades de significados) levou em consideração as respostas completas nas questões dos blocos B e C, configurando-se, a partir daí, as unidades de análise temática, expressas pela triangulação entre os propósitos do estudo, o campo teórico, os documentos oficiais examinados e as entrevistas iniciais realizadas informalmente durante as reuniões na Diretoria de Ensino Regional. Nesse percurso – que envolve também as subjetividades dos pesquisadores na interação com os entrevistados, conforme aponta Bourdieu (2005), foram construídas as categorizações, processo que pode ser definido como a classificação de elementos centrais do conteúdo e/ou até

7

Neste caso, participaram em torno de 60% do total de PMECs da região.

mesmo o que não aparece com recorrência. Optou-se pela categorização não apriorística, pois levaram-se em consideração os conteúdos que emergiram totalmente das respostas dos profissionais entrevistados, o que exigiu um retorno persistente ao material e ao campo teórico.

Cumprido destacar que os registros das experiências dos PMECs solicitados no último item do instrumento foram analisados como narrativas significativas em sua trajetória profissional, pois, como salienta Larrosa (2011), a experiência deve ser compreendida nos aspectos subjetivos de quem a vivencia e experimenta, o que envolve a expressão de sentimentos e emoções. É importante ainda registrar que, “do ponto de vista textual, a narrativa é concebida como uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens da ação” (PASSEGGI et al., 2014, p. 88).

Após esse percurso, as categorizações foram assim agrupadas: “relações de convivência no espaço escolar: dilemas nos (e dos) processos interativos”; “funções dos professores mediadores comunitários escolares: entre atribuições legais e possíveis mudanças no cotidiano de escolas”; “dificuldades e facilidades no exercício das funções de mediador escolar e comunitário”; “experiências: a significação de situações de conflitos na trajetória profissional”. Antes, porém, são descritos elementos que compõem o perfil dos PMECs das escolas públicas estaduais de Guarulhos.

QUEM SÃO OS PROFESSORES MEDIADORES COMUNITÁRIOS?

Com base nas informações coletadas por meio do instrumento semiestruturado, do total de participantes, 39 respondentes são mulheres e 10 homens. Apresentam idades diferentes: 15 deles com idades entre 31 e 40 anos; 10 professores entre 41 e 50 anos; 18 entre 51 e 60 anos; 6 com mais de 61 anos. No que se refere à cor, 29 deles se identificam como brancos, 16 como pardos, 3 como pretos e 1 como amarelo. No que tange à formação superior, 21 PMECs apresentam formação superior inicial em Pedagogia, seguida por diversas licenciaturas: 17 com formação em Letras; 13 professores com formação em Educação Física. Em número menor, há professores formados nas diversas licenciaturas: 2 em História, 2 em Matemática, 2 em Artes, 2 em Ciências Sociais e 1 em Biologia.

A maior parte dos mediadores apresenta uma característica de estabilidade no exercício do magistério na rede estadual paulista, com 21 dos profissionais trabalhando entre 10 e 15 anos; 15 professores há mais de 21 anos; 7 professores estão trabalhando na rede estadual entre 16 e 20 anos; 4 professores de 4 a 9 anos; apenas 3 professores trabalham de 1 a 3 anos. Chama a atenção sua permanência nas escolas nas quais lecionam atualmente, pois 24 dos profissionais afirmam trabalhar na atual escola entre 4 e 9 anos; 16 deles, de 1 a 3 anos de trabalho na

escola atual; 6 professores estão há 10 a 15 anos e apenas 3 afirmam estar há menos de 1 ano na escola atual. Essa tendência é relevante de ser registrada, tendo em vista que os critérios de atribuição do exercício da função na rede estadual (conforme discutidos no início do texto) não facilitam a estabilidade dos profissionais na mesma escola. Do total de respondentes, 40 deles afirmam não acumular cargo na rede estadual; 6 acumulam cargo como professor na esfera municipal e 3 profissionais estão na rede privada também como professores.

Registre-se que o avanço na carreira é proporcionado, no estado de São Paulo, por evoluções funcionais pelas vias acadêmicas – cursando especialização, mestrado ou doutorado na área de Educação – e não acadêmicas – por meio de cursos de atualização e aperfeiçoamento autorizados e homologados pela SEE-SP. Considerando que o tempo é um fator importante para o reconhecimento da realidade da escola, da comunidade local e de suas necessidades, infere-se que esses professores têm conhecimento da escola em que atuam. Entretanto, esse fator deve ser visto com a devida precaução no que se refere a repercussões e/ou desdobramentos de programas de governo no espaço escolar – sobretudo no que se refere a tensões, conflitos e situações de violência – pois outros fatores pesam significativamente, como se discutirá a seguir.

RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: DILEMAS NOS (E DOS) PROCESSOS INTERATIVOS

Os dados coletados permitiram desvelar as percepções dos mediadores acerca das relações de convivência no cotidiano escolar, especificamente entre professores, alunos e funcionários. Chama a atenção a opinião dos profissionais no que se refere ao comportamento dos alunos em relação à sala de aula, pois para a maior parte dos respondentes não é sempre que “os alunos prestam atenção nas aulas”, “fazem as lições de casa” e “esforçam-se para tirar boas notas”. Na mesma direção, a maior parte dos mediadores também assinalou que nem sempre os alunos tratam colegas, professores e funcionários com respeito, indicando uma tendência para animosidades no espaço escolar, o que se confirmou quando os professores relataram suas experiências.

Com relação à existência de regras e conseqüentes punições na convivência do espaço escolar, as ambigüidades e contradições merecem registro: prevalece a afirmação de que os alunos “às vezes” são muito punidos; concomitantemente, os professores também afirmam que os alunos são elogiados “frequentemente” e “recompensados” por “serem bons alunos”. Registre-se ainda que todos os PMECs se referem à aplicação de regras claras nas escolas sobre como os alunos devem se comportar, assim como esclarecem quais comportamentos consideram adequados para o relacionamento em sala de aula; contudo, os

mediadores assinalam que menos da metade dos alunos se comporta de acordo com elas. Afirmam que a maioria dos professores não escuta com frequência os alunos quando estes têm problemas, embora os ajudem a resolver os conflitos, recompensando-os por “bom comportamento em sala de aula”.

Quando as regras são quebradas, todos afirmam que há consequências, por ordem de recorrência: os alunos são enviados à diretoria; os pais são chamados; há uma conversa coletiva e/ou conversas individuais. Ainda vale destacar que, para a maior parte dos mediadores, é usual que alunos sejam postos para fora da sala de aula.

FUNÇÕES DOS PMCEs: ENTRE ATRIBUIÇÕES LEGAIS E POSSÍVEIS MUDANÇAS NO COTIDIANO DE ESCOLAS

No que se refere à visão que os mediadores têm sobre suas funções, identificou-se que os participantes da pesquisa acreditam ser necessário dialogar com alunos e pais; conhecer a comunidade onde a escola está inserida; desenvolver projetos de mediação; acompanhar a assiduidade dos alunos na escola; evitar depredações; fazer um trabalho preventivo no campo das drogas; trabalhar com valores; evitar a evasão escolar; acompanhar o rendimento de cada aluno; acompanhar alunos que participam do Programa Bolsa Família. Vale lembrar que o escopo legal preconiza que esse professor deve ser portador de um histórico de bom relacionamento com alunos e com a comunidade, estabelecendo uma relação direta com a área da saúde. Nessa direção, demonstraram ter conhecimento de suas funções legais, o que justifica o fato de que a maioria reproduza o discurso oficial que orienta o SPE.

Os dados corroboram achados da primeira fase do estudo (MARTINS; FURLANETTO; MACHADO, 2015), quando se identificou que há um processo de aprendizagem para o exercício de suas funções – em construção –, pois lidar com essas situações implica aprendizagens de outras ordens. A maioria dos PMCEs afirmou ainda que, para exercê-las, é necessário acolher os envolvidos no conflito, saber ouvir as partes e conversar, necessitando ter humildade e, ao mesmo tempo, posicionamento seguro diante de situações graves. Há evidências nas falas de que o professor mediador pode ser visto como um profissional capaz de levar a escola a superar todos os seus problemas, transformando-o em “modelo de atuação”, o que faz com que sua responsabilidade seja ampliada.

Quando perguntados se o exercício de suas funções gerou alguma mudança na escola em que trabalham, os mediadores foram unânimes em responder afirmativamente. Foram 46 respostas “sim”, excetuando-se 3 professores que deixaram de responder. Essa questão solicitou também que os profissionais relatassem quais mudanças foram significativas na escola. As respostas – genéricas – se concentram em

torno das seguintes afirmações: “diminuição de situações de conflito”; “diminuição de falta dos alunos”; com menor incidência, mas recorrentes também, aparecem afirmações de “diminuição de casos de *bullying*, de depredação de mobiliário e de gravidez na adolescência”. As falas nos levam a inferir que prevalece um movimento ambivalente: de um lado, a necessidade de responder às expectativas postas pelos documentos oficiais que fundamentam o programa e, de outro, relatar e mostrar a relevância das mudanças efetivadas pela introdução de funções mediadoras na rede de ensino.

Relatos de “melhorias” são descritos no que se refere ao rendimento dos alunos, ao relacionamento entre eles e, da mesma forma, ao relacionamento entre professores, alunos e funcionários. Chama a atenção por sua especificidade a recorrência, ainda que em menor número, da palavra “harmonia” e seus correlatos, “harmonioso, harmoniosa”, quando os professores relatam as mudanças ocorridas no ambiente escolar. Alguns deles afirmam que são procurados por alunos para mediar conflitos antes de serem chamados pelos demais professores e/ou pela equipe gestora, indicando um possível reconhecimento desses profissionais como referências para a resolução dessas situações. Interessante e inusitado destacar, em virtude da ausência de relação com a mediação das situações de conflito, o relato de um PMEC sobre uma das mudanças provocadas na escola com sua presença: “parabenizar os aniversariantes com uma lembrancinha elogiando e pedindo participação”.

DIFICULDADES E FACILIDADES NO EXERCÍCIO DAS FUNÇÕES DE MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO

Em relação às principais dificuldades, as falas, em geral, estavam ancoradas na palavra “ausência”. Para uma parte dos PMECs, a ausência de apoio dos pais ou responsáveis é o principal entrave ao desenvolvimento de seu trabalho na escola. Chama a atenção também que, para uma boa parte dos mediadores, os professores – seus colegas – aparecem como dificultadores do trabalho cotidiano, pois “há docentes que são ausentes no que se refere a colaborar com o processo de mediação dos conflitos”, não possuem “postura em sala de aula”, estão “desestimulados”, “acreditam somente na punição e não no diálogo”. Há também aqueles que não participam das regras estabelecidas.

Outras dificuldades são apontadas acerca da integração, da participação e/ou do atendimento de órgãos da rede de apoio, justiça e segurança como Conselho Tutelar, Centros de Atenção Psicossocial – Caps –, Centro de Referência de Assistência Social – Cras –, Promotoria e Ronda Escolar. Há um interessante relato sobre as relações nem sempre tranquilas entre professores e equipes de direção. Na fala de uma das professoras: “Tenho muita dificuldade em realizar meus projetos, pois a diretora é

‘linha dura’, nada pode, só o que ela quer. Sou chamada atenção quando tenho autonomia, sofro assédio moral [...] no final do ano escuto que não vou ser reconduzida”. Porém, para a maioria dos mediadores, não há dificuldades na realização de seu trabalho, pois reconhecem ter o apoio da direção. Vale destacar que, para alguns deles, a dificuldade está localizada no fato de não possuírem um espaço específico para atender pais e alunos e de não terem computadores para trabalhar. Esses relatos indicam que a infraestrutura das escolas compõe um dos principais obstáculos cotidianos para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que se proponham a realizar ações fora da sala de aula.

Em relação às principais facilidades, a palavra “equipe” aparece recorrentemente nas respostas, configurando-se como aspecto central no desenvolvimento de suas funções. Os PMECs afirmam que têm “autonomia e apoio da equipe gestora para realização do trabalho”, enfatizam o “trabalho em equipe”, indicam que há “apoio e cooperação da equipe gestora”, “presente e atuante”.

EXPERIÊNCIAS: A SIGNIFICAÇÃO DE SITUAÇÕES DE CONFLITOS NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Registre-se que 45 dos 49 PMECs expuseram uma ou mais experiências significativas no exercício de suas funções. Dessa forma, foram sistematizadas e analisadas 67 situações relatadas.

A observação dos textos escritos pelos professores permitiu identificar que as respostas, a despeito de serem breves, foram densas por abordarem situações complexas de serem enfrentadas. Alguns relatos são genéricos e mantêm certa distância dos acontecimentos, tais como “alunos abandonando as drogas e retomando os estudos”. Outros, no entanto, são mais específicos e tratam de casos concretos, tal como o de cinco alunos na faixa etária de dez anos usando drogas. Na visão da mediadora, ela havia conseguido “resgatar essas crianças”.

As narrativas das experiências possibilitaram também localizar quais atores se envolveram nas situações de conflito, identificando-se que 53 relatos apontaram especificamente quem se envolveu em cada situação de conflito e violência. Eles apareceram citados de diversas maneiras. A maioria menciona somente os alunos; na sequência (por ordem de frequência), os relatos indicam – além dos alunos – situações que implicam as famílias, os professores, o Conselho Tutelar, os gestores, as equipes de gestão e a Ronda Escolar, ratificando os dados anteriores comentados. Em outros termos, evidenciam que os alunos fazem parte de 48 das 53 experiências narradas, o que permite afirmar que os PMECs têm focado sua atuação na mediação de problemas que afetam particularmente os alunos, dentre os quais destaca-se o “uso de drogas por meninas grávidas”.

O relacionamento com as famílias também é citado como elemento central para colaborar com a escola na resolução dos problemas enfrentados com os alunos, sobretudo no que se refere ao uso de drogas, possibilitando a emergência de um sentimento “gratificante pela ajuda prestada”. Outras vezes, as mães são convocadas com o intuito de abordar conflitos existentes entre elas e seus filhos, com vistas a tentar “uma reaproximação”. Vale registrar ainda experiências marcadas pela atuação inadequada do professor, que “fez ocorrência sem ter a veracidade dos fatos, deixando o aluno passar por uma situação vexatória”. Outras situações mostram que o Conselho Tutelar e a Ronda Escolar também são acionados – embora com menor frequência – no caso de violência com alunos ou entre alunos; neste último caso, portando arma de fogo na escola para “usá-la se sua namorada terminasse o namoro”.

Há ainda alguns relatos de acontecimentos que incluem a mediação de conflitos entre os próprios professores e as famílias; com menor frequência, aparecem os casos nos quais o corpo docente e a comunidade escolar participaram da resolução dos conflitos na escola. Às vezes, algumas falas chamam a atenção pela riqueza de detalhes, tal como os que envolvem abuso sexual em família, levando o mediador a provocar a perda do pátrio poder e a transferência do aluno para a responsabilidade civil de outro parente. Há também relatos sobre uma campanha de solidariedade realizada por uma das escolas, com participação intensa da comunidade escolar, para arrecadar fundos para um aluno e sua família em situação de necessidade extrema.

Os participantes da pesquisa também fizeram alusão aos dispositivos que utilizam para mediar os conflitos, mencionados em 22 relatos dos 67 sistematizados, por ordem de frequência: conversas e orientações acerca de atos de homofobia e prática de *bullying* (entre alunos e envolvendo professores); namoros entre alunos (do mesmo gênero e/ou de gêneros diferentes) nos espaços coletivos da escola; campanhas e projetos de teatro e música; encaminhamentos a órgãos da rede de apoio. Ressalte-se que algumas narrativas indicam ausência de clareza sobre possibilidades e limites no exercício de funções públicas, pois alguns mediadores lançam mão de termos como “adoção de alunos”, sem esclarecer as circunstâncias do processo de adoção.

ESCOLA, PROFESSORES E SITUAÇÕES DE CONFLITO: SÍNTESE E PERSPECTIVAS

O estudo empreendido permite pontuar sinteticamente alguns importantes achados. Entretanto, é preciso destacar que procuramos manter o distanciamento necessário entre os pesquisadores e os professores envolvidos, o que não significa que estes últimos não tenham lançado mão da já conhecida agenda oculta, como assinalaria Goffman (1992),

respondendo de modo a atender expectativas. Em outros termos, consideramos a premissa de que a situação de entrevista e/ou de preenchimento de questionários abertos ou semiestruturados, com a presença dos pesquisadores, pode influenciar tendências em algumas respostas. Contudo, como dissemos anteriormente, o percurso do estudo original cumpriu diferentes etapas que permitiram vislumbrar a (re)invenção (CERTEAU, 1994) das diretrizes do SPE, configurando dilemas entre o que preconiza um programa de governo e o que ocorre efetivamente no trabalho cotidiano desses professores. Foi com esse olhar – e sabendo dessas limitações constituídas em situações de interação entre pesquisadores e entrevistados – que se buscou compreender suas percepções sobre as situações de conflito e violência.

Programas de governo e/ou diretrizes legais requerem a reorganização de práticas profissionais e o modo de funcionamento de escolas. Nessa direção, pode-se afirmar que a implementação do SPE – que atribuiu funções de mediação a professores da rede estadual de ensino – promoveu reorganizações na gestão das escolas no que concerne às relações de convivência entre professores, direção, alunos, funcionários e pais. No que diz respeito às situações de conflito, violência e indisciplina, há indícios de um arrefecimento nas ocorrências e suas possíveis consequências, como diminuição nos casos de desforras, retaliações e vinganças. Ao que parece, ter um profissional na escola – que é referência para a mediação dos conflitos – promove o atendimento imediato dos envolvidos, por meio de diálogos e explicações sobre as ocorrências, o que pode poupar sua continuidade, ocasionando, conseqüentemente, a diminuição da possibilidade de essas situações degenerarem em violência.

Chama a atenção o fato de que regras existem para serem cumpridas, entretanto, na percepção deles, a maioria dos alunos não as cumpre, expondo-se a punições: são enviados à diretoria, os pais são chamados, são postos para fora da sala de aula.

Ainda que eles não especifiquem índices, na visão de boa parte dos mediadores, o desempenho dos alunos melhorou; na mesma direção, pontuam que o relacionamento entre alunos, professores e funcionários também passou por mudanças positivas, registrando-se o termo “harmonia” de forma recorrente nas expressões. Contudo, vale destacar o uso da palavra “falta” para tratar de ausências de participação no espaço escolar como elementos dificultadores: os pais não se interessam e não comparecem e colegas/professores não colaboram na mediação dos conflitos.

Identifica-se que o trabalho do professor designado como mediador ainda carece de *status*, na expressão de Tardif e Lessard (2005), como identidade profissional – em construção –, tendo em vista as atribuições legais que conferem funções transitórias, conforme discutido no início do texto. As experiências relatadas indicam que houve um processo de

aprendizagem espontânea – eles estão aprendendo a lidar com situações de conflito que se repetem –, mas concomitantemente vivenciam um processo de intensificação e (re)significação dessas situações.

Observa-se que os problemas apontados estão relacionados à necessidade de ressignificar a ordem, a disciplina e os valores, ocupando o centro de suas atenções. Os dados indicam que os PMECs se esforçam para compreender a diversidade de valores sociais que se manifestam na escola e emergem no contexto atual, tais como aborto, drogas, orientação sexual, violência, problemas familiares, mas têm dificuldades para agir de forma mais coerente diante dessas manifestações, corroborando achados de outros estudos (MARTINS, 2008). Vale ainda destacar o que apontam Tardif e Lessard (2005, p. 148) sobre esses problemas:

[...] o desabamento das antigas morais autoritárias ou absolutas deu lugar a um relativismo moral que afeta o trabalho docente, na medida em que os professores não sabem mais ao certo quais valores transmitir e ensinar.

Como se discutiu no início deste texto, a complexidade do contexto social, político, econômico e cultural se manifesta na escola, que tem seu papel constantemente alterado por grandes reformas encetadas no campo das políticas públicas e que parecem não mudar, de forma significativa, o ideário pedagógico no qual se apoiam os profissionais da educação.

Alguns autores anunciam que o projeto de escolarização – concebido e consolidado pelo Estado Moderno – está chegando ao fim. Os pilares de sustentação do modelo disciplinador que visava a formar cidadãos mediante práticas de disciplina, vigilância e punição aos que se desviavam da norma estão ruindo. Na concepção de Diker (2010), o retraimento dos valores universais, as mudanças na concepção moderna de infância e de adolescência, o questionamento da centralidade do saber docente como estruturador do modo de funcionamento das relações de ensino e de aprendizagem, a ruptura da aliança entre a escola e a família – enfim, o desabamento do Estado-nação como doador de sentido à escola – colocam em cheque suas funções sociais no cenário contemporâneo.

Frente a essa desestabilização, se proliferam reformas, programas e projetos de formação de professores, amplia-se a permanência dos alunos na escola, sofisticam-se os procedimentos de avaliação, sempre oferecendo mais do mesmo na tentativa de preservar o atual modelo que parece estar esgotado. As numerosas críticas feitas à escola chegam a preconizar um tempo pós-escolar, no qual outras alternativas seriam propostas, porém urgente e prioritário seria identificar e compreender o que as unidades escolares enfrentam em seu dia a dia.

Os relatos dos professores mediadores – cujas funções foram introduzidas nas escolas com o intuito de resolver os conflitos – desvelam

aspectos de enorme complexidade desse cotidiano. De acordo com Lewkowicz (2008), na atualidade, os processos de construção das subjetividades são pautados por um cenário midiático, baseado em imagens e opiniões pessoais e/ou de grupos de referência, cujos valores são voláteis. Dessa forma, o que se vê na escola é um desencontro entre a imagem do aluno suposto e do aluno real. Se antes o problema dos professores era ir além do instituído – além da rotina, da burocratização, do autoritarismo –, hoje o problema dos professores é como (re)instituir os significados do processo de escolarização aos jovens e adolescentes.

Reconhece-se que o trabalho dos PMECs é eivado de tensão e dilemas, pois não é tarefa fácil compreender e distinguir comportamentos de indisciplina, conflito e violência – para saber agir de forma coerente em cada uma dessas situações – considerando que isso exige (re)conhecimento dos processos sociais de construção de identidade, de preconceito e de estigma, sobretudo quando se trata de jovens e adolescentes.

Evidência dos dilemas que permeiam o sentimento desses profissionais foi registrada em trabalho anterior (MARTINS; FURLANETTO; MACHADO, 2015), no qual se solicitou que PMECs da Região Metropolitana da Grande São Paulo/Guarulhos registrassem (por livre associação) palavras relacionadas aos termos conflito e violência. Nesse estudo, foram assinaladas com recorrência os seguintes termos: intolerância; dificuldade para enfrentar divergências de pensamento e ouvir o outro; falta de respeito; dor; constrangimento; dificuldade de lidar com valores e construir princípios e relações de respeito; sofrimento sem diálogo; intolerância à diversidade; problemas com a família. Com base nas falas, caberiam outras indagações: como potencializar as funções do PMEC para que a superação das situações de conflito seja efetivada, evitando, assim, seus desdobramentos em violência escolar? Nas palavras de Dubet (1997, p. 231):

O problema é que não se sabe o que determina o efeito professor. O método pedagógico escolhido não faz a diferença. Os homens não são mais eficientes que as mulheres, os antigos não mais que os novos. Há velhos professores totalmente ineficientes e pessoas que começam eficientes logo na primeira semana [...]. Os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que veem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser.

Os dados indicam uma tendência de ampliação dos níveis de conflito e violência no contexto escolar, com predominância de problemas provocados por alunos, na percepção dos PMECs. Como assinalamos na introdução do artigo, esse cenário pode ser creditado ao fato de que as

lógicas manifestas por jovens no espaço escolar nem sempre se conjugam com as lógicas secularmente expressas nas escolas. Estes manifestam, de diferentes maneiras, resistência às condutas dos profissionais e das práticas pedagógicas ali encetadas, se contrapondo à autoridade atribuída socialmente aos professores e ao prestígio da escolaridade. Na afirmação de muitos dos mediadores, os alunos que estão frequentando a escola não se encontram “prontos” para frequentá-la e para se apropriar do conhecimento escolar, requerendo dos professores outras referências e práticas pedagógicas.

Nessa direção, vale destacar que Dubet (1997, p. 225) chama a atenção para a importância de a escola ter um sentido para os alunos, o que não seria mais o “caso nos estabelecimentos populares já que os alunos que lá estão não são mais os antigos bons alunos oriundos das boas famílias para quem a escola é uma coisa normal”. Conclui o autor que os profissionais da educação não podem “esperar que o sentido da situação escolar venha de fora, das famílias cujo julgamento os professores fazem aliás muitas vezes”.

Compreende-se que os PMECs expressaram de que forma enfrentam os desafios do cotidiano escolar, contudo também demonstraram sentimento de impotência e indecisão, pois muitas vezes não sabem quais práticas adotar para encaminhar os conflitos que chegam até eles. Talvez o contexto democrático requeira não outro profissional na escola além dos já existentes, mas outro tipo de relação civil, na qual o princípio da igualdade – com base no respeito incondicional às diferenças de todos os tipos e no compromisso inalienável do direito à aprendizagem de todos – seja o pilar da ação de cada profissional e do desenvolvimento do trabalho coletivo na escola. Cabem mais estudos e investigações que aprofundem a reflexão sobre as consequências dessas ocorrências no trabalho do docente e do gestor e, principalmente, nos impactos das situações de conflito e violência nas relações de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Org.). *Violência nas escolas*. Brasília, DF: Unesco, 2002.

AQUINO, Júlio G. A indisciplina e a escola atual. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 maio 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BHABHA, Homi. *O lugar da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papiurus, 2005.

- CARDIA, Nancy. *Pesquisa sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violência em 10 capitais brasileiras*. Brasília, DF: Ministério da Justiça; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.
- CECCON, Claudia et alii. *Conflitos na escola - modos de transformação: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. São Paulo: Cecip; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.
- COSTA, Silvana Ferreira Magalhães. *Mediação de conflitos escolares e justiça restaurativa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.
- DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco, 2002.
- DIKER, Gabriela. Entre la ciencia ficción y la política: variaciones sobre la desaparición de lo escolar. In: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (Org.). *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial; Clacso, 2010. p. 149-163.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor – entrevista concedida a Angelina T. Peralva e Marília P. Sposito. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 222-231, 1997.
- FANFANI, Emilio T. *Culturas jovens e cultura escolar*. In: SEMINÁRIO ESCOLA JOVEM: UM OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO. 2000, Brasília, DF. *Anais...* Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2013.
- FOURREZ, Gérard. *Educar: docentes, alunos, escolas, éticas, sociedades*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2008.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- GOMES, Roberto Alves; MARTINS, Angela M. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. *Ensaio*, Fundação Cesgranrio, v. 24, p. 161-178, 2016.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.
- KLIKSBERG, Bernardo. *O desafio da exclusão: para uma gestão social eficiente*. São Paulo: Fundação do Desenvolvimento Administrativo; Fundap, 1997.
- LAPASSADE, Georges. *As microsociologias*. Brasília, DF: Liber Livros, 2005.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.
- LEWKOWICZ, Ignacio. Escuela y ciudadanía. In: CORREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio (Org.). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas y familias perplejas*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2008.
- LOPES, Rosilene Beatriz. *Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas “violentas”*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.
- MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. *Violência escolar: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- MARTINS, Angela M. Educação e diretrizes de mudança: possibilidades e limites do Estado. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 15, p. 7-54, 1997.
- MARTINS, Angela M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002.
- MARTINS, Angela M. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 221-238, nov. 2003.

- MARTINS, Angela M. A constituição de trajetórias profissionais: possíveis contribuições ao debate sobre o trabalho docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 9, n. 46, p. 1-8, 2008. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008.
- MARTINS, Angela M. O campo das políticas públicas de educação: revisão de literatura. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, 2013.
- MARTINS, Angela M.; FURLANETTO, Ecléide C.; MACHADO, Cristiane. Significados atribuídos por professores mediadores comunitários a situações de conflito e violência em escolas públicas. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. 12., Curitiba, 2015. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 5074-5088.
- MARTINS, Angela M.; MACHADO, Cristiane. Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. *Educar em Revista*, v. 59, p. 157-173, 2016.
- MARTUCCELLI, Danilo. Reflexões sobre a violência na condição moderna. *Tempo Social*, Revista de Sociologia, n. 1, p. 157-175, maio 1999.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- OLIBONI, Samara Pereira. *O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2008.
- OLIVEIRA, Victor Rodrigues; FERREIRA, Diego. Violência e desempenho dos alunos nas escolas brasileiras: uma análise a partir do Saeb 2011. Trabalho apresentado na Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia – ANPEC, 2013.
- OZ, Amós. *Como curar um fanático*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- PASSEGGI, Maria Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Revista Educação do Centro de UFSM*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 2004.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania*. São Paulo: Cecip, 2007.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n. 19, de 12/02/2010*. São Paulo: Cenp/DRHU, 2010.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n. 1, de 20/01/2011*. São Paulo: Cenp/DRHU, 2011.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Seminário de Proteção Escolar: debate temas como bullying e prevenção de conflitos*. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/spec/seminario-protecao-escolar-debate-temas-bullying-prevencao-conflitos>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- SILVA, Dezir Garcia da. *Violência e estigma: bullying na escola*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.
- SPOSITO, Marília P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.
- SPOSITO, Marília P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.
- STAKE, R. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TIBÉRIO, Wellington. *A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

ANGELA MARIA MARTINS

Pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas – FCC –, São Paulo, São Paulo, Brasil; coordenadora do Mestrado Profissional da Universidade Cidade de São Paulo – Unicid –, São Paulo, São Paulo, Brasil
ange.martins@uol.com.br

CRISTIANE MACHADO

Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo – PPGE/Unicid –, São Paulo, São Paulo, Brasil
cristiane13machado@yahoo.com.br

ECLEIDE CUNICO FURLANETTO

Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo – PPGE/Unicid –, São Paulo, São Paulo, Brasil
eclidean@terra.com.br