

## O TRABALHO DE PROFESSORES MEDIADORES ESCOLARES E COMUNITÁRIOS: ENTRE NORMAS E AÇÕES

Angela Maria Martins  
PPGE – Unicid/Fundação Carlos Chagas  
ange.martins@uol.com.br

Cristiane Machado  
PPGE – Unicid  
cristiane13machado@yahoo.com.br



**RESUMO:** Este trabalho integra pesquisa que analisa o programa Sistema de Proteção Escolar, implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo desde 2010, por meio da Resolução SE n.19, de 12 de fevereiro de 2010. O objetivo do Sistema é instaurar na rede pública de escolas do estado de São Paulo ações para prevenir, mediar e resolver conflitos nas escolas estaduais. Para operacionalizá-lo foi criada a figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), com a função de mediar as situações de conflito e violência no espaço escolar. Atualmente, a rede estadual de ensino de São Paulo possui quase três mil PMEC's, um aumento de quase 50% desde seu início (São Paulo, 2015). Este trabalho, circunscrito ao campo desenvolvido em uma das Diretorias de Ensino Regionais (DER) que compõe a amostra utilizada na pesquisa mais ampla, busca identificar e compreender percepções de Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMECs) sobre seu trabalho e situações de conflito em escolas públicas. O questionamento central pode assim ser resumido: de que forma docentes que assumiram funções de mediação de conflitos em escolas públicas, atribuem significados às experiências vivenciadas nessas situações? Os dados foram obtidos por meio de instrumento semiestruturado, junto a 54 Professores Mediadores Escolares e Comunitários distribuídos em 43 escolas de uma das Diretorias de Ensino Regionais participantes da pesquisa. Trata-se de um estudo de caráter exploratório (Stake, 2011) com o objetivo de coletar informações/opiniões iniciais acerca do objeto da pesquisa. Os procedimentos deste estudo possibilitaram a apropriação de informações relevantes, contribuindo para a ampliação da visão sobre o fenômeno em estudo e a estruturação dos instrumentos de campo. Conclui que são altos os registros de depredação e/ou pichação nas dependências externas e internas das escolas; de roubo/furto de equipamentos e/ou praticados contra profissionais e alunos e de

incidência de consumo, porte e tráfico de drogas nas dependências e proximidades das escolas. O principal local em que ocorrem situações de violência na escola é a sala de aula, o que pode comprometer relação pedagógica na escola e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Nas ocorrências de agressão verbal e física, mais da metade dos professores não respondeu a questão sobre as ações adotadas para mediar o conflito, indicando certa impotência na efetivação da mediação deste tipo de conflito.

**PALAVRAS CHAVE:** Trabalho docente; Situações de conflito; Escola pública.

2

## Introdução

Estudos sobre trabalho docente e situações de conflito e violência em escolas há muito ocupam espaço nas pesquisas acadêmicas. Em geral, apontam a complexidade de que se reveste o exercício da docência no cenário contemporâneo, ressaltando, dentre outros fatores, a dificuldade dos profissionais da educação no enfrentamento das situações de conflito no espaço escolar (Aquino, 1998), assim como eventuais comprometimentos do sucesso escolar dos alunos nesses contextos (Oliveira e Ferreira, 2013).

No caso do estado de São de Paulo, pesquisa<sup>1</sup> conduzida pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) durante o XXI Congresso da entidade em dezembro de 2006 com 700 professores-delegados revelou que os tipos mais comuns de casos de violência nas escolas são: verbal (96% dos casos relatados); vandalismo (88,5%); agressão física (82%) e furto (76%). Casos mais graves, como roubo ou assalto a mão armada, violência sexual e assassinato foram mencionados por 18%, 9% e 7% dos delegados, respectivamente. Quando questionados se haviam visto armas no interior da escola, 20% deles afirmaram ter presenciado armas de fogo. Algumas situações de violência atingiram diretamente o professor, sendo que essas manifestações partem de alunos e pais de alunos: 77% dos professores já foram xingados por alunos e 23% afirmam que os insultos são frequentes. Com relação aos pais a porcentagem é menor, mas significativa: 27,5% dos professores afirmaram que já foram ameaçados, xingados ou agredidos por esses. A pesquisa também indicou que a

---

<sup>1</sup><http://www.apeoesp.org.br/hotsite/observatorio/abertura.html>. Acesso em 12/05/2014.

maior parte dos casos de violência é provocada ou infligida por alunos (cerca de 93% dos casos).

É neste contexto que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo criou o Programa Sistema de Proteção Escolar (SPE), implantado por meio da Resolução SE n.19, de 12 de fevereiro de 2010, apontando a necessidade de se instaurar na rede pública de escolas do estado de São Paulo ações para prevenir, mediar e resolver conflitos. 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 Secretaria de estado da Educação de São Paulo. A adesão cada vez maior de escolas da rede estadual de São Paulo ao Sistema de Proteção Escolar chama a atenção pela sua rápida ampliação.

Para operacionalizá-lo, as escolas – levando em conta fatores de vulnerabilidade e de risco a que estão expostas – podem contar com até dois docentes, para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), selecionados pelas Diretorias de Ensino, seguindo algumas prioridades. Atualmente, a rede estadual de ensino de São Paulo possui quase três mil Professores Mediadores Comunitários, um aumento de quase 50% desde seu início (São Paulo, 2015). Destaque deve ser dado para a seleção prioritária de 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 respeitado o rol de atribuições estabelecido pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde – CAAS (São Paulo, 2011), o que pode gerar ambiguidade na compreensão do rol de atribuições desse profissional. Desvestir-se de funções que configuram a identidade docente, para assumir outras - ainda que no âmbito escolar - é de extrema complexidade, sobretudo no que se refere às funções mediadoras de conflitos e violências em escolas públicas, conforme discute-se na sequência do texto.

O estudo aqui apresentado compõe pesquisa mais ampla em andamento, com financiamento do CNPQ e da Fundação Carlos Chagas, intitulada “Conflitos no espaço

escolar: a gestão de escolas públicas em contextos vulneráveis”<sup>2</sup>, que intenciona analisar os motivos pelos quais escolas públicas da rede de ensino estadual paulista, localizadas em regiões consideradas vulneráveis pela Secretaria de Estado da Educação, aderem ao referido Programa.

Este trabalho, circunscrito ao campo desenvolvido em uma das Diretorias de Ensino Regionais (DER) que compõe a amostra utilizada na pesquisa mais ampla, busca identificar e compreender percepções de Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMECs) sobre seu trabalho e situações de conflito em escolas públicas. O questionamento central pode assim ser resumido: de que forma docentes que assumiram funções de mediação de conflitos em escolas públicas, atribuem significados às experiências vivenciadas nessas situações? Em outras palavras, ainda, que sentido dão a aspectos/fatos/situações/acontecimentos de conflitos em seu cotidiano de trabalho?

4

### **Trabalho docente e situações de conflitos em escolas públicas: apontamentos**

O exercício da profissão docente se materializa por meio de medidas objetivas: piso salarial; condições de trabalho (número de turmas, condições do espaço físico das escolas, material didático); horários de aula; férias coletivas; diários de classe que devem ser preenchidos e entregues no prazo determinado; programas de currículo que devem ser cumpridos; formas de avaliação (internas à escola e externas a ela). Acrescente-se a essas condições legais e normativas, os aspectos sociais, econômicos e culturais que configuram o contexto das escolas públicas.

Pesquisas sobre identidades docentes (Ferreira, 2007), têm apontado que o tema poderia ser subdividido em dois eixos de análise. O primeiro se refere à localização da categoria na divisão social do trabalho, abordando o que se chama de proletarização/precarização do trabalho docente. De acordo com a autora, Mariano Fernandez Enguita, ao analisar a profissão docente como semiprofissão em seus estudos, incentivou o desenvolvimento de pesquisas que discutem se o professorado vem sofrendo redução de autonomia em seu processo de trabalho, de forma semelhante

---

<sup>2</sup>A pesquisa “Conflitos no espaço escolar: a gestão de escolas públicas em contextos vulneráveis” possui financiamento do CNPq (Processo 445406) e da Fundação Carlos Chagas. Agradecemos a participação das pesquisadoras Marialva Rossi Tavares, Vanda Mendes Ribeiro e Maria Helena Bravo.

ao que ocorre com outros ofícios, em especial a partir das últimas décadas do século passado, e as relações disso com a diminuição do *status* e o empobrecimento da categoria. Esse fenômeno teria aproximado os docentes dos demais trabalhadores. O segundo eixo de análise aborda a natureza do ofício, as formas de realizá-lo, como se constrói o saber profissional e como se produzem princípios éticos comuns. Neste segundo eixo poderiam ser agrupados estudos que propõem uma análise do sujeito por meio da subjetivação.

Outros aspectos apresentados em pesquisas da área ainda merecem ser ressaltados: o processo de feminização na área; o trabalho cada vez mais controlado por amplo escopo legal e normativo; baixos salários; desvalorização profissional; ausência de formação continuada em horário de trabalho; estrutura física inadequada de escolas; carga horária excessiva; turmas lotadas; ausência da família no apoio e acompanhamento dos educandos; falta de limites dos alunos (Martins, 2009; Ferreira, 2007; Villegas-Reimer, 2003; Rausch e Dubiella, 2006).

A literatura da área também alerta para o fato de que a violência coloca em xeque o trabalho docente e a função socializadora da escola, onde alunos percebem (e aprendem) como um espaço hostil. Vale registrar afirmação de François Dubet (1997, p. 224), em entrevista concedida à Revista Brasileira de Educação, marcando sua visão da experiência como professor de história e geografia em um colégio da periferia de Bordeaux (França), durante um ano, por ser ela expressiva acerca das contradições, tensões e dilemas vivenciados por professores em escolas públicas de territórios vulneráveis:

[...] os alunos eram sensíveis ao fato de eu me interessar por eles como pessoas, isto significa que eu falo com eles, que eu me lembro de suas notas, de suas histórias (...). Era uma relação muito complicada já que era ao mesmo tempo afetivo, muito disciplinar e muito rígido (...). Quando olho para os meus colegas, havia muitos deles que eram muito fortes, que davam boas aulas. Havia outros que visivelmente, não conseguiam. O que mais me chamou a atenção, foi o clima de receio para com os alunos na sala dos professores. Isto quer dizer que alguns professores tinham medo antes de entrar na sala. Não era um colégio violento. Não havia agressões, não havia insultos mas era obviamente uma provação; como fazê-los trabalhar, como fazer com que ouçam, como fazer com que não façam barulho? Esta é a dificuldade, não é a violência”.

O processo de socialização de crianças e jovens construído nas redes e sistemas de ensino, 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, tão pouco 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 práticas renovadas dos profissionais da educação.

Além disso, como nos informa Aquino (1998), a escola, como toda instituição, também objetiva conformar seus alunos para uma certa homogeneização de comportamentos, inclusive como condição para efetivar sua tarefa educativa, o que evidencia uma das principais contradições do trabalho escolar: ensina-se para dotar as novas gerações de conhecimento e condições para atuar autonomamente na sociedade e, ao mesmo tempo, desfere-se mecanismos de padronização aos quais todos devem se adequar.

### **Trajetória metodológica**

Este trabalho insere-se no campo dos estudos exploratórios, tendo em vista que o tema analisado não tem sido constante e recorrente objeto de pesquisa e das produções científicas na área da educação. A coleta de dados em uma pesquisa exploratória, conforme Stake (2011), pode ser realizada por meio de diversos procedimentos: entrevistas; questionários semiestruturados; observações de campo; grupo focal; dinâmicas de grupo; levantamento de medidas legais e documentos oficiais. Assim, na pesquisa mais ampla procurou-se cumprir as etapas previstas para o desenvolvimento de investigações exploratórias, a saber: levantamento de informações baseadas em documentos oficiais e na legislação, com vistas a ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a temática; leitura e sistematização de literatura pertinente ao tema; aproximações sucessivas ao campo por meio de reuniões técnicas com equipes de supervisores e diretores escolares de Diretorias de Ensino Regionais (DER) do estado de São Paulo, com o propósito de coletar informações/opiniões iniciais acerca do objeto (Stake, 2011). Esses procedimentos possibilitaram a apropriação de informações relevantes,

contribuindo para a ampliação da visão sobre o fenômeno em estudo e a estruturação do instrumento de campo.

Aplicou-se um questionário semiestruturado a 54 Professores Mediadores Escolares e Comunitários, alocados em 43 escolas estaduais, todas com Sistema de Proteção Escolar. A atividade para coleta de dados foi realizada em duas etapas<sup>3</sup>: primeiramente, os PMECs responderam ao questionário semiestruturado, organizado em três blocos. O primeiro - dividido em duas partes – solicitava, inicialmente, o registro das situações de conflito e violência nas unidades escolares com a frequência (nunca; às vezes; frequentemente); a segunda parte solicitava a livre descrição das ações adotadas para enfrentar situações de conflito e violência (os respondentes poderiam assinalar várias ações). O segundo bloco - constituído por questões abertas - buscava registrar suas apreensões a respeito das funções e atribuições preconizadas pelo escopo legal do SPE e a respeito da instauração (ou não) de práticas pedagógicas renovadas para o enfrentamento de conflitos. O terceiro bloco teve o objetivo de captar o perfil profissional do PMEC. Os dados foram classificados e agrupados em sete categorias. Na sequência apresenta-se o perfil dos PMECs e a análise dos dados.

7

### **Quem são os Professores Mediadores Escolares e Comunitários?**

Do total de 54 participantes neste estudo, 42 dos respondentes são mulheres (77%) e 11 são homens (20%), sendo que um respondente não identificou seu gênero e também não respondeu algumas questões. No que se refere às funções ocupadas, estas se distribuem da seguinte maneira: 50 professores Ocupantes de Função Atividade (OFA), pertencentes à categoria F (professores contratados após seleção em prova feita pela SEESP) (92%), e apenas 3 professores estáveis (5%). Esses dados são preocupantes e indicam a precariedade no quadro de Professores Mediadores Comunitários, à mercê de contratações provisórias. Dos respondentes, 40% apresentam formação inicial em pedagogia, seguida por diversas licenciaturas: 26% em letras; 16% em biologia; 11% em matemática, psicologia ou artes; 5% em história e 3% em

---

<sup>3</sup> Na segunda etapa da coleta de dados realizou-se uma dinâmica de grupo de livre associação. Os dados obtidos nesta atividade podem ser vistos no trabalho apresentado no XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, realizado em Curitiba, de 26 a 29 de outubro de 2015, disponível em <http://educere.bruc.com.br/anais/>



filosofia. Ainda 7% apontam apenas formação em ensino superior completo, sem designar seu curso específico.

Apesar da precariedade na forma de contratação apontada acima, os PMECs persistem na profissão, com 44% ocupando a função de professor na rede estadual entre 10 e 15 anos; 24% a mais de 21 anos; 15% de 4 a 9 anos; e outros 15% de 16 a 20 anos. Entre o total de respondentes, 88% também afirmam não acumular cargos em outras esferas; 4% afirmam acumular cargo de professor na rede privada, e 1% na própria rede estadual. 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 SEESP. 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 diretores 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 discute adiante.

### **Mediação de conflitos em escolas públicas: significados atribuídos às experiências vivenciadas**

O tratamento dos dados foi realizado com base na análise de conteúdo, conjunto de técnicas que analisam 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). Com base nessa perspectiva, foram construídas as seguintes categorias: 1) violência contra o patrimônio: depredação/pichação em áreas internas e externas da escola; roubo e furto de equipamentos e materiais; 2) situações de tráfico, porte e uso de drogas; 3) uso de álcool nas dependências da escola e em seu entorno; 4) violência interpessoal: agressões verbais e físicas entre alunos; 5) violência interpessoal: agressões verbais e físicas de funcionários a alunos; 6) formas de registros efetuados sobre situações de violência e conflito no espaço escolar; 7) localização das situações de



conflito e violência no espaço escolar. A seguir, destacam-se os achados de cada uma das categorias.

### **1) Violência contra o patrimônio: depredação/pichação em áreas internas e externas da escola; roubo e furto de equipamentos e materiais**

No que diz respeito à depredação/ pichação nas dependências externas e internas das escolas, 70% dos PMECs afirmam que isso ocorre às vezes, e 14% frequentemente; 11% afirmam que essa situação nunca corre em suas escolas e 3% não responderam. Quanto às soluções adotadas por eles, 40% dos respondentes afirmam convocar os pais à escola para conversa, bem como orientação, diálogo e conscientização dos alunos; 18% apontam palestras, projetos e oficinas; outros 14% apontam ações de conservação do patrimônio (limpeza do espaço, reparação dos danos, câmeras de monitoramento) como as soluções empregadas; e 18% não responderam. Quanto ao acionamento de órgãos externos para a solução deste tipo de problema, 14% dos respondentes afirmam acionar a Polícia Militar (PM) ou a Guarda Civil; 9% acionam o Conselho Tutelar; e 6% reafirmam a convocação dos pais para estes casos. Outros 61% dizem não ter acionado nenhum órgão externo à escola, sendo que 10% afirmam resolver os problemas internamente, com conversas, palestras, projetos e oficinas. Para esta questão, a taxa de não resposta foi de 18%.

No que tange a roubo/furto de equipamentos ou a profissionais e alunos, 64% afirmam que isso ocorre às vezes e 3% frequentemente; 25% dos professores afirmam que isso nunca ocorre e 5% não responderam. Quanto às ações adotadas para enfrentar essas situações, 31% afirmam dialogar com os envolvidos, orientar e conscientizar; 11% afirmam promover palestras, projetos e oficinas sobre o tema; 9% convocam os pais ou responsáveis pelo envolvido; outros 13% acionam a PM, realizam Boletins de Ocorrência (BO) e anotações no ROE; e 29% não responderam. Quando perguntados sobre a necessidade de se acionar órgãos externos para a resolução destes problemas, 17% reafirmam a necessidade da Ronda Escolar, da PM e da realização de BO, e 7% das anotações no ROE. Para esta questão, a taxa de não resposta foi de 27%.

### **2) Situações de tráfico, porte e uso de drogas**

No que se refere ao consumo, porte e tráfico de drogas nas dependências ou proximidades da escola, 48% afirmam ter vivenciado esse tipo de situação às vezes e 33% frequentemente, enquanto 14% afirmam nunca terem vivenciado e 3% não responderam. Para enfrentar essa situação, 51% afirmam resolve-la internamente (35% apontam orientação, diálogo e conscientização dos alunos; 16% afirmam realizar palestras, projetos e oficinas na escola); 22% afirmam convocar os pais ou responsáveis para conversa; 14% afirmam solicitar a presença da Ronda Escolar; e 16% não responderam. 37% dos respondentes ainda afirmam acionar órgãos externos para essas questões, sendo que 29% acionam a PM, Ronda Escolar ou Polícia Civil; 5% mencionam o estabelecimento de parcerias; 3% dizem acionar o Conselho Tutelar, CAPS e UBS. Para esta questão, a ausência de resposta foi da ordem de 27%.

10

### **3) Uso de álcool nas dependências da escola e em seu entorno**

Para 42% dos PMECs, há casos de consumo de álcool nas dependências e/ou proximidades da escola, às vezes e, para 5% frequentemente; sendo que 46% deles afirmam nunca terem vivenciado essa situação em suas escolas; e 5% não responderam. Para enfrentá-la, as ações mais utilizadas giram em torno da conscientização do aluno – 39% (orientação e diálogo, além da realização de palestras, projetos e oficinas); 14% convocam os pais ou responsáveis; 3% buscam estabelecer parcerias; e 46% não responderam. Em torno de 14% dos respondentes afirmam acionar órgãos externos para ajudá-los a solucionar este problema, sendo a Ronda Escolar convocada por 7% dos professores; as UBS ou CAPS por 5%; os pais ou responsáveis por 1% destes; e 53% não responderam. Destaca-se para esta dimensão a porcentagem elevada de PMECs que não registraram quais ações adotam para encaminhar/resolver esse tipo de problema.

### **4) Violência interpessoal: agressões verbais e físicas de alunos**

Há um predomínio de agressões verbais entre alunos: 37% dos PMECs afirmam que isso ocorre às vezes, porém, 59% dizem que essa situação ocorre frequentemente; há uma inversão quando se trata de agressão física, pois 79% dos professores afirmam ocorrer às vezes e apenas 11% afirmam que isso ocorre frequentemente. Infere-se que discussões entre alunos provocadas por inúmeros fatores (disputas variadas entre grupos/gangues; problemas familiares que repercutem na escola) podem configurar o

centro dos problemas a serem enfrentados e estão mais relacionadas a questões de indisciplina, comportamento comum entre adolescentes e jovens. Sem uma adequada organização da escola para encaminhar soluções e renovar suas práticas pedagógicas, essa dinâmica pode se transformar em caldo explosivo, com potencial para redundar em agressões físicas intrapessoais generalizadas. Quando se trata de agressão verbal, 57% dos professores afirmam solucionar os problemas com diálogo, orientação e conscientização dos alunos, além de círculos restaurativos; 31% afirmam realizarem palestras, projetos ou oficinas com os alunos; 20% dizem que os pais ou responsáveis são chamados; 3% afirmam realizar advertências orais ou escritas e 9% não respondeu. Quando se trata de agressão física, 48% dos professores afirmam solucionar os problemas com diálogo, orientação e conscientização dos alunos; e em segundo lugar (40%), os pais são chamados. Neste caso, apenas 3% dos professores dizem acionar órgão de segurança, como Ronda Escolar ou Conselho Tutelar.

No que diz respeito a agressões verbais e físicas de alunos aos profissionais da escola, há diferenças significativas entre a primeira e a segunda situação: 74% afirmam que vivenciam agressões verbais às vezes; 7% frequentemente e 14% nunca vivenciaram esse tipo de situação, sendo que 3% não responderam. Quando se trata de agressões físicas, 81% afirmam que isso nunca ocorre; 12% às vezes e apenas 0% registram que ocorre com frequência, sendo que 5% não responderam. Como se disse anteriormente, a predominância de agressões verbais em relação às agressões físicas – em outros termos, as discussões e provocações de alunos a profissionais da escola – podem ser ocasionadas por inúmeros fatores: resistência a determinadas aulas; aluno ocioso, sem aula e sem projetos para se envolver; disputas variadas entre grupos/gangues, com desdobramentos para todo o espaço escolar; problemas familiares que repercutem na escola, transpostos para a necessidade de enfrentar a figura de autoridade representada pelos profissionais da escola, entre muitos outros que poderiam ser citados. Infere-se que neste caso, o papel da mídia é relevante quando divulgam fatos de agressões físicas ocorridas no espaço escolar (ocorridas em volume significativamente menor), sem contextualizar o fenômeno, resumindo-se a expor a situação de vitimização, o que, sem dúvida, comove os leitores/espectadores. A “espetacularização” dos fatos pela mídia amplia a sensação de insegurança, promovendo a falsa ideia de que agressões físicas são mais comuns do que realmente

são, conforme demonstram os dados. Ações de orientação, diálogo e conscientização do aluno, além da realização de círculos restaurativos, são apontadas por 55% dos professores como a prática mais adotada para a resolução das agressões verbais; e, em segundo lugar, com 33% de incidência, os pais ou responsáveis são chamados à escola para resolver estas questões. Em torno de 12% dizem resolver estes conflitos com a realização de palestras, projetos ou oficinas; 5% dizem ministrar advertências orais ou escritas e outros 5% dizem acionar órgão de segurança, como Ronda Escolar ou Conselho Tutelar, sendo que 24% não apontaram quais ações realizam nestes casos.

### **5) Violência interpessoal: agressões verbais e físicas de funcionários a alunos**

Para mais da metade dos professores - 61% - nunca ocorrem casos de agressão verbal de profissionais da escola contra alunos; outros 31% registram que essa situação ocorre às vezes e 1% que ela ocorre frequentemente, sendo que 5% não responderam. Quanto à agressão física, os 88% dos PMECs afirmam que isso nunca acontece, enquanto outros 7% afirmam que ocorre às vezes e 3% não responderam. No caso das agressões físicas, quando perguntadas quais ações são realizadas para solucionar o problema, chama atenção a porcentagem elevada de não resposta - 77% - à questão, enquanto outros 12% dizem não terem conseguido efetivar ações para solucionar o problema. No caso das agressões verbais de profissionais da escola a alunos, 31% dos professores apontam alguma ação para solucionar o problema: resolução interna por meio de diálogo, orientação e advertência verbal; outros 64% não apontaram quais ações adotam nesses casos.

### **6) Formas de registros efetuados sobre situações de violência e conflito no espaço escolar**

No que se refere às formas de registros de ocorrências escolares realizados pelos PMECs, 94% dos respondentes afirmam registrar as ocorrências em livros de ata ou fichas e pastas de ocorrências dos alunos, outros 57% afirmam utilizar o Registro de Ocorrência Eletrônico (ROE) como instrumento de registro e, ainda, 40% afirmam fazer outras formas de registro desses casos, como caderno de registro ou arquivo por classe, registros de mediação ou convocação de pais. Como vantagens ao uso dos livros de atas ou livros de ocorrências como forma de registro das ocorrências escolares, 29% dos

respondentes apontam que este é um respaldo à escola, tornando-se uma prova irrefutável do fato acontecido. Outros 12% afirmam que é um bom instrumento de controle dos alunos, pois estes adquirem consciência sobre o ocorrido, 12% apontam a facilidade de acesso e utilização do livro, 14% o apontam como uma maneira de conscientizar os pais e, por fim, 7% afirmam utilizá-lo como instrumento de intimidação aos alunos. Com relação ao uso do ROE, 9% dos respondentes apontaram como vantagem de utilização este ser um instrumento de respaldo e segurança para a escola nesses casos, principalmente no caso de conflitos graves, e outros 11% o assumem como maneira de conscientizar ou intimidar pais e alunos. Por desvantagens, 5% apontam a falta de praticidade do sistema.

13

### **7) Localização das situações de conflito e violência no espaço escolar**

Cabe destacar que os Professores registraram os locais onde mais se presenciavam ocorrências de violência na escola: 74% dos respondentes afirmam que estas acontecem em sala de aula, seguidas por 59% que apontam a saída dos alunos como momento conflituoso; 55% apontam os momentos de recreação e 35% apontam os corredores e no entre aulas como cenário principal; 20% dos professores consideram o momento no refeitório como problemático e 12% que indicam a entrada na escola como conflituosa.

### **Considerações finais**

O estudo empreendido permite pontuar sinteticamente alguns importantes achados. A maioria dos PMECs (70%) afirma presenciar depredação e/ou pichação nas dependências externas e internas das escolas. Quando isso ocorre, 40% dos profissionais convocam os pais à escola para conversar. Chama a atenção o fato de 18% não responderem à questão, isso porque o PMEC é o profissional destacado para adotar providências nestes casos. A grande maioria (61%) afirma não acionar órgão externo à escola nestes casos, no entanto, 14% afirmam acionar a Polícia Militar (PM) ou a Guarda Civil. Casos de roubo/furto de equipamentos ou a profissionais e alunos ocorrem às vezes nas escolas para 64% dos PMECs e, nestes casos, 31% afirmam buscar diálogo com os envolvidos para orientar e conscientizar. A ausência de respostas

nesta questão foi de 29%, o que nos leva a indagar: será que, conforme a situação de conflito se agrava, os PMECs se tornam mais refratários a comentar as situações?

Para 48% dos respondentes, casos de consumo, porte e tráfico de drogas nas dependências ou proximidades da escola ocorrem às vezes, e para 33% frequentemente, totalizando 81% dos PMECs que responderam afirmativamente à questão. As providências internas adotadas são: orientação, diálogo e conscientização dos alunos (35%); realização de palestras, projetos e oficinas na escola (16%); convocação de pais ou responsáveis para conversar (22%). Órgãos externos são acionados por 37%, sendo que: 29% acionam a PM, Ronda Escolar ou Polícia Civil; 5% mencionam o estabelecimento de parcerias; 3% acionam o Conselho Tutelar, CAPS e UBS. Do total, 27% não responderam a questão. Já casos de consumo de álcool nas dependências e/ou proximidades da escola ocorre às vezes para 42% dos PMECs e frequentemente para 5%, totalizando 47%. Registre-se que estas situações, de uso de drogas consideradas lícitas, são verificadas em número menor do que as que se referem ao uso de drogas consideradas ilícitas, situações estas vivenciadas por 81% dos PMECs.

Há um predomínio de agressões verbais e físicas entre alunos: 59% dos PMECs dizem que essa situação ocorre frequentemente, e 37% afirmam que isso ocorre às vezes, ou seja, 96% relatam casos de agressão entre alunos. Já em relação aos professores, apenas 7% dos PMECs declararam presenciar casos de agressão verbal frequentemente, enquanto para 74% eles ocorrem às vezes; em relação à agressão física 12% assinalaram que isso ocorre às vezes e 81% afirmam que isso nunca ocorre. Tanto no caso de agressão verbal como no de agressão física, a maioria dos PMECs adota a estratégia do diálogo, orientação e conscientização como forma de encaminhamento do conflito, 57% no primeiro caso e 48% no segundo.

Casos de agressão verbal contra aluno, por parte de funcionários da escola, nunca ocorrem para 61% dos PMECs e às vezes ocorre para 31%, já casos de agressão física contra aluno, por parte de funcionários da escola, nunca ocorrem para 88% dos PMECs e às vezes ocorre para 7%. Nas situações de agressões verbais de profissionais da escola a alunos são adotadas resoluções interna para 31% dos professores. No entanto, chama a atenção que 64% dos PMECs não apontaram quais ações adotam nesses casos e, no caso das agressões físicas, 77% não responderam à questão. Ao que parece, há uma disposição em adotar medidas nos casos de conflito cometido e/ou



provocado por aluno, objetivando uma repreensão a ele, entretanto, não se verifica a mesma disponibilidade quando ocorrem situações de conflito contra o aluno. Contexto que coloca em xeque um dos pontos do que seria uma escola justa, corroborando pesquisa de Schilling (2013, p. 46), pois entende-se que na escola, como espaço educativo, deva haver “respeito à igualdade de direitos e recusa da desigualdade de tratamento. Se todos e todas são iguais perante leis, regras e combinados - sejam estes formalizados ou sociais, cotidianos -, o justo é que não existam *dois pesos e duas medidas*” (grifos da autora).

Pertinente realçar, ainda, os locais nos quais os PMECs mais verificam situações de violência na escola. Para 74% estas acontecem em sala de aula, 59% indicam a saída dos alunos como momento conflituoso e 55% destacam os momentos de recreação. Caberiam outros estudos que buscassem verificar possíveis implicações destas situações para a aprendizagem dos alunos, uma vez que a sala de aula, embora não seja o único local de relação pedagógica na escola, é o espaço privilegiado de exercício da relação ensino-aprendizagem. Em estudo realizado com base nos microdados do Saeb 2011, Oliveira e Ferreira (2013, p. 17) ponderaram os impactos de oito indicadores de violência sobre a proficiência de alunos do 9º ano do ensino fundamental em matemática e concluíram, a partir de uma reclassificação das proficiências, que “a violência escolar reduz a probabilidade de os alunos apresentarem um desempenho adequado” e, ainda, que “a ocorrência de tráfico e consumo de drogas, de roubo e de atentado à vida apresentaram o maior efeito sobre a proficiência dos alunos”.

Reconhece-se que o trabalho dos PMECs é eivado de tensão e dilemas, seja pela constante exposição a situações de conflito, seja pela ausência de parâmetro e autonomia para adotar ações que vislumbrem equacionar os conflitos, o que torna sua tarefa de mediar conflitos um tanto quanto difusa e com baixa incidência de sucesso. Além disso, não é tarefa fácil compreender e distinguir comportamentos de indisciplina, conflito e violência para saber agir de forma coerente em cada uma dessas situações, pois isso exigiria conhecimento sobre processos sociais de construção de identidade, de preconceito e de estigma, sobretudo quando se trata de jovens e adolescentes. Evidência da tensão que permeia o trabalho destes profissionais foi registrada em estudo anterior, no qual solicitou-se que os Professores Mediadores Comunitários registrassem (por livre associação) termos relacionados a conflito e violência. As incidências recaíram



sobre: 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 (Martins, Furlanetto, Machado, 2015).

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 Professores Mediadores Escolares e Comunitários. A expressão desses significados pode ser creditada 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 de práticas pedagógicas, se contrapondo à autoridade atribuída socialmente aos professores e ao prestígio da escolaridade.

Por fim, vale destacar que pesquisas sobre a escolha profissional apontam que a opção pelo magistério não configura escolha profissional prioritária. Em pesquisa realizada sobre trajetórias profissionais de alunas do curso de Pedagogia, Martins (2009) assinala que estas afirmam ter escolhido o referido curso, porque não passaram em outro concurso no vestibular (segunda ou terceira opção de curso); não poderiam arcar financeiramente com qualquer outro curso; gostavam de cuidar de crianças, desde pequenas; uma forma de arrumar trabalho imediato para, posteriormente, cursar outra faculdade; após o casamento e o advento da maternidade, sentiram necessidade de aprender mais em relação ao cuidar de crianças; estabeleciam certa identificação entre brincar de ser professora quando crianças e a opção pelo magistério, posteriormente.

Nessas circunstâncias pode-se afirmar que a construção de conhecimentos adequados – seja para o exercício da docência e/ou para ocupar outras funções no espaço escolar - se configura como um processo conflituoso e difícil. Nessa direção, problemas em sala de aula e/ou no espaço escolar relacionados à ordem, disciplina e valores, extrapolam questões de ensino e de aprendizagem, configurando-se como questões a serem enfrentadas de forma mais sistemática.

Os dados do estudo permitiram identificar que os PMECs se esforçam para compreender a diversidade de valores sociais que se manifestam na escola no contexto atual - aborto, drogas, opção sexual, violência, problemas familiares - mas têm dificuldades para agir de forma mais coerente diante dessas manifestações. Essas

questões emergentes exigem mudanças na visão de mundo e reorganização de conteúdos proporcionados em cursos de formação inicial, nem sempre adequados para o enfrentamento do cotidiano escolar. Vale destacar ainda que os professores se vêm frente à necessidade de (e são cobrados para) equipar os alunos rumo à concorrência de mercado, transformando-se em mediadores de um conhecimento “cujo valor está na utilidade”. O tempo de aprendizagem, acelerado pela lógica de mercado, passa a ser contabilizado em rentabilidade, tanto quanto qualquer outro investimento. Nesse sentido, “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” (Tardif e Lessard, 2005, p 148).

Assim, parece restar um sentimento de impotência entre os PMECs, pois estes também não sabem quais ações e procedimentos adotar para encaminhar os conflitos que chegam até eles. Talvez o contexto democrático requeira não outras funções profissionais 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 o compromisso inalienável do direito à aprendizagem de todos sejam os pilares da ação de cada profissional e do desenvolvimento do trabalho coletivo na escola.

## Referências

- Abramoway, Miriam; RUA, Maria das Graças (Orgs.). (2002). **Violência nas escolas**. Brasília:UNESCO.
- Aquino, Júlio G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. Unicamp/Cedes: **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 47, p. 07-19.
- Barbosa, Maria Carmem Silveira. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entre tecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28 n. 100, p. 1059-1083. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Acesso em 17 de maio de 2015.
- Bardin, Laurence. (1994). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta.
- Dubet, François. (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor – entrevista concedida a Angelina T. Peralva e Marília P. Sposito. Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago, n. 5, set/out/nov/dez n. 6, p. 222-231.
- Ferreira, Márcia Ondina Vieira. (1998). Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. Autores Associados/Unicamp. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 62, p: 13-30.

Martins, Angela, M. (2009). Trajetórias de formação de alunas do curso de Pedagogia. INEP: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.90, n. 225, p. 352-366.

Martins, Angela M.; Furlanetto, Ecleide C.; Machado, Cristiane. (2015). Significados atribuídos por professores mediadores comunitários a situações de conflito e violência em escolas públicas. **Trabalho apresentado no XII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação: Formação de professores, complexidade e trabalho docente**, PUCPR, Curitiba. p. 5074- 5088.

Oliveira, Victor Rodrigues, Ferreira, Diego. (2013). 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**.

Raucsh, Rita Buzzi; Dubiella, Eliani. (2013). Fatores que promovem mal-estar ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Rev. Dialogo Educ.**, Curitiba, v 13, n 40, p.1041-1061, set./dez. 2013. Disponível em: [www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12307](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12307). Acesso em: 18 nov. 2014.

São Paulo (Estado). (2007). Secretaria de Estado da Educação. **Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania**. São Paulo: CECIP.

São Paulo (Estado). (2009<sup>a</sup>). Secretaria de Estado da Educação. **Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania**. Sistema de Proteção Escolar. São Paulo: FDE.

São Paulo (Estado). (2009b). Secretaria de Estado da Educação. **Normas Gerais de Conduta Escolar**. Sistema de Proteção Escolar. São Paulo: FDE.

São Paulo (Estado). (2010). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 19, de 12/02/2010**. São Paulo, CENP/DRHU.

São Paulo (Estado). (2011). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 1, de 20/01/2011**. São Paulo, CENP/DRHU.

São Paulo (Estado). (2015). Secretaria de Estado da Educação. **Seminário de Proteção Escolar** - debate temas como *bullying* e prevenção de conflitos. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/spec/seminario-protecao-escolar-debate-temas-bullying-prevencao-conflitos/> Acesso em: 20 julho 2015.

Schilling Flávia. (2013). Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, jan./mar.

Stake, Robert. (2011). **Pesquisa qualitativa** – estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso.

Tardif, Maurice, Lessard, Claude. (2005). **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes.

Villegas-Reimers, Eleonora. (2003). **Teacher professional development: an international review of the literature**. IIPÉ/UNESCO.