
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UM OLHAR NAS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: conflitos, violências, mediação e enfrentamentos

ROSEMEIRE MARQUES RIBEIRO ARCHANGELO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora, sob a orientação da Prof^a Dr^a Joyce Mary Adam, na linha de pesquisa Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo.

08– 2018

ROSEMEIRE MARQUES RIBEIRO ARCHANGELO

**UM OLHAR NAS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NA
ESCOLA: conflitos, violências, mediação e
enfrentamentos**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora, sob a orientação da Profª Drª Joyce Mary Adam, na linha de pesquisa Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo.

ORIENTADORA: Profª Drª Joyce Mary Adam

**RIO CLARO
2018**

371.5 Archangelo, Rosemeire Marques Ribeiro
A669o Um olhar nas relações de convivência na escola:
conflitos, violências, mediação e enfrentamentos / Rosemeire
Marques Ribeiro Archangelo. - Rio Claro, 2018
227 f. : il., gráfs., quadros

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Joyce Mary Adam

1. Violência escolar. 2. Professor mediador. 3.
Microviolência escolar. 4. Exercício da cidadania. 5. Conflitos
interpessoais. I. Título.

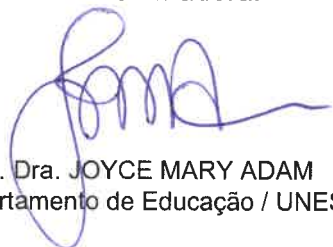
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: UM OLHAR NAS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: CONFLITOS, VIOLÊNCIAS, MEDIAÇÃO E ENFRENTAMENTOS

AUTORA: ROSEMEIRE MARQUES RIBEIRO ARCHANGELO

ORIENTADORA: JOYCE MARY ADAM

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

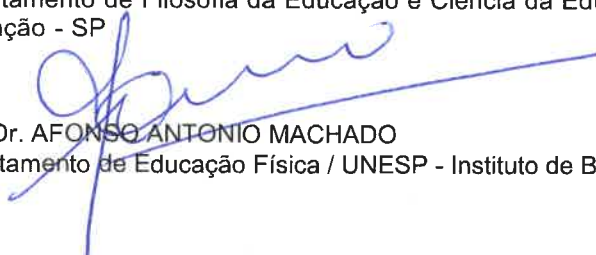


Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. FLAVIA INES SCHILLING

Departamento de Filosofia da Educação e Ciência da Educação / Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação - SP



Prof. Dr. AFONSO ANTONIO MACHADO

Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. TANIA MARIA RECHIA SCHROEDER

Centro de Educação Comunicação e Artes / Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel / PR



Profa. Dra. SÔNIA LOPES LANZONI

ASSER / Associação de Escolas Reunidas de Rio Claro - SP

Rio Claro, 19 de junho de 2018

Para meus netos: Cristiano, Emanuela, Sarah, Olivia, mas também a todas as crianças e adolescentes que possuem o direito de frequentar uma escola de qualidade, onde estejam em pauta todos os aspectos do desenvolvimento humano.

AGRADECIMENTOS

A responsabilidade deste momento é escrever em poucas palavras o agradecimento desta pesquisa. Porém, para relatar a quem agradeço é preciso regressar ao ano de 1999, momento em que uma mudança drástica em nossa família foi o diferencial para reiniciar o estudo.

Com o recebimento da carta de demissão do meu companheiro, tivemos uma reviravolta em nosso lar. Meus filhos então com 14 e 11 anos e, eu, sem ao menos ter finalizado a formação da Educação Básica que poderia ser a ferramenta para contribuir no sustento de minha família, não tinha como colaborar nesse momento.

E por que retornar a esta data? Porque foi neste desafio familiar que decidi regressar, com 31 anos, aos bancos escolares para ter condições de ingressar no mercado de trabalho e a educação foi a minha escolha, pois me daria a oportunidade de continuar a criação de meus filhos e ao mesmo tempo contribuir com o sustento da família, já que professor trabalha, teoricamente, meio período. Quanta ingenuidade!

E foi por esse motivo que voltei a investir na minha formação educacional. Primeiro passando pelo curso supletivo, posteriormente transferida para o curso Normal Nível Médio na Escola Estadual Joaquim Ribeiro e, finalmente, por meio do vestibular, o ingresso no curso de licenciatura em Pedagogia na UNESP de Rio Claro.

Uma escolha que fez toda a diferença em minha vida, mas que só foi possível pelo apoio e companheirismo do meu parceiro de todas as horas Antonio Flavio Archangelo, meu marido, que acompanhou desde o primeiro momento todos os desafios, todos os medos, todas as dificuldades que é tentar retornar ao mercado de trabalho e, no meu caso, retornar aos estudos.

Um episódio que faço questão de nunca esquecer e sempre me ampara, e que deixa clara a importância do Flavio neste processo, foi momento em que estávamos nós dois sentados e discutindo as despesas do mês, meu caçula veio até nós e perguntou: “pai, onde está a minha toalha?” Esta frase trouxe-me a importância de tudo que estava ocorrendo, de todo esforço que eu estava mergulhada, de toda parceria que o Flavio tinha neste momento. Parece uma frase sem sentido, mas para mim, naquele momento, ao perguntar ao pai onde estava a toalha, soou como algo estarrecedor, afinal, até aquele momento, esta era a minha função de mãe, mas ao mesmo tempo trouxe a cumplicidade e a importância de sua presença no meu processo de formação.

Por isso, agradeço a muitas pessoas neste momento, por estar aqui tecendo em um curto espaço os agradecimentos desta pesquisa, as contribuições significativas de minha querida orientadora Joyce, meus colegas de trabalho, os participantes da pesquisa, da banca, dos professores que contribuíram com a minha formação, a professora que contribuiu com a revisão gramatical, aos meus amigos e familiares. Mas, o agradecimento principal deixo à pessoa que contribuiu significativamente, pois sem a sua retaguarda, sem sua disponibilidade em assumir os afazeres do lar, eu não conseguiria finalizar esse processo. **MUITO OBRIGADA POR TUDO, ANTÔNIO FLÁVIO! E os méritos que resultam dessa pesquisa e de todo processo nestes últimos 18 anos, eu compartilho com você!**

Na menor das minhas ações, afeto toda a humanidade.

Sartre

RESUMO

Os conflitos interpessoais estão presentes no cotidiano escolar e muitas vezes acabam por serem desencadeadores das microviolências e da violência desse cotidiano. O Governo do Estado de São Paulo propõe, por meio da Resolução SE 19/2010, a introdução, nas escolas paulistas, de um profissional, o Professor Mediador Escolar Comunitário (PMEC), com o objetivo de mediar os conflitos no ambiente escolar, pautado na justiça Restaurativa (JR), de implantação e desenvolvimento de Projetos Transversais preventivos da violência e de aproximação da escola com as instituições da Rede de Garantia de Direitos à Criança e Adolescentes, para que o clima relacional dentro das unidades melhore. Deste modo, esta pesquisa propõe um estudo exploratório de abordagem qualitativa, tendo como referencial metodológico a pesquisa documental e, como complemento aos dados, entrevista semiestruturada em duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II no interior paulista. Uma das unidades escolares que possui em seu quadro de servidores o PMEC e outra que não possui. Propõe analisar o conteúdo dos Livros de Ocorrências Escolar (LOE), assim como nos Regimentos internos e nas Propostas Pedagógicas quais trabalhos as escolas têm realizado na prevenção e intervenção nas relações de convivência, de conflitos interpessoais, nas microviolências e violência escolar. Busca, ainda, analisar se a escola que possui esse profissional no quadro de servidores ameniza de forma qualitativa as violências e as microviolências do cotidiano escolar quando comparada com a que não conta com esse servidor e qual o impacto ao exercício da cidadania. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2004). Os dados evidenciaram que o trabalho com a Justiça Restaurativa não ocorre na escola pesquisada, assim como a introdução desse profissional não contribuiu com a diminuição das microviolências escolares, que a escola ainda necessita de instrumento de punição para a resolução das mesmas e tem na suspensão do aluno das aulas a grande estratégia de trabalho. Mostrou também que os projetos existentes na escola são burocráticos e a forma como ela faz as intervenções nos conflitos a transforma em produtora de violência e a mesma não tem consciência disso. E, finalmente, que diante da inexistência de um trabalho sistematizado, dialógico, de participação de um projeto de escola, ela, a instituição, negligencia a sua finalidade que consiste na formação para exercício da cidadania plena.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Mediador; violência da escola; microviolência escolar; exercício da cidadania; conflitos interpessoais.

ABSTRACT

Interpersonal conflicts are present in the school routine and often trigger microviolence and violence in such environment. São Paulo state government, through the normative resolution SE 07/2012, introduces a professional – the mediator teacher (MT) – who has the responsibility to mediate conflicts among students. This decision is based on restorative justice (RJ), on the implementation and development of transversal projects for violence prevention and on the approximation of schools to Child and Adolescent Rights Institutions, aiming at improving the relational climate in schools. Therefore, this study proposed an exploratory qualitative approach, having documentary research as methodological reference and using semi-structured interview in two state public schools (Fundamental Education II) for data complementation. From the two schools surveyed, only one has an MT. This study comprised the analysis of the School Reports, Internal Regulations and Pedagogical Proposals to identify which actions have been taken to prevent and intervene in student relationships, interpersonal conflicts, microviolence and violence at school. Furthermore, this research verified whether the presence of this professional qualitatively minimizes violence and microviolence in the school routine and the impact of such intervention on the exercise of citizenship. Content analysis was performed according to Bardin's perspective (2004). The results showed that the intervention of the MT did not contribute to minimize microviolence, i.e., the school still needs punishment elements to solve violence problems, such as student suspension. The results also revealed that the projects are bureaucratic and the current school interventions turn the educational institutions into violence producers, although this fact is unintended and unnoticed by the institutions. Thus, considering the lack of a systematized work, the schools have neglected their role in the formation for the exercise of full citizenship.

KEY WORDS: mediator teacher; school violence; school microviolence; exercise of citizenship; interpersonal conflicts.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. VIOLÊNCIAS E MICROVIOLÊNCIAS	27
2.1. Violência: retrato da realidade	27
2.2. Violência e microviolências na escola.....	33
2.3. Delineando o conceito	33
2.3. Aumento da violência na escola?	38
2.4. Os conflitos interpessoais no cotidiano escolar	40
3. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR ENQUANTO ESPAÇO DE DIREITO À VIDA DEMOCRÁTICA E AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA	53
3.1.A finalidade da educação escolar	54
3.2.A educação escolar como direito à cidadania.....	64
3.3.Política de enfrentamento da violência escolar - Procedimento de resolução de conflitos interpessoais	70
3.3.1.Justiça Restaurativa (JR)	80
3.3.2.Repressão para educar?	90
4. UM OLHAR NA APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	101
4.1.A apresentação dos dados da pesquisa.....	103
4.1.1.As escolas	103
a) O contato com as escolas	104
b) Escola 01	104
c) Escola 02	106
4.1.2.O Grêmio Estudantil.....	110
4.1.3.Professor Mediador.....	118
4.2.Regimento escolar referente aos deveres e as penalidades.....	126
4.2.1. As relações de convivência normatizadas nos documentos regras/ normas de convivência.....	126
a) Direitos dos estudantes	133
b) Deveres dos estudantes e as regras escolares.....	135

c) É proibido ao aluno.....	138
d) Faltas disciplinares dos alunos e as medidas disciplinares	142
4.3. As ocorrências dos conflitos, violência e microviolências escolares: o que mostra a realidade	145
4.3.1. GRÁFICO 01: As ocorrências registradas no LOE	146
4.3.2. GRÁFICO 02: Os registros do LOE organizados de acordo com Debarbieux (2002)	147
4.3.3. GRÁFICO 03: Com quem ocorrem os conflitos interpessoais e a agressão física?	149
4.3.4. Violência e microviolências no contexto escolar	152
4.3.4.1. GRÁFICO 04: As microviolências que culminam em violência	153
4.3.4.2. Quando a escola provoca a violência ao intervir nos conflitos.....	154
4.3.4.3. Quando a escola produz violência a partir das microviolência nas relações de convivência.	157
4.3.5. Punição, medidas protetivas.	162
4.3.5.1. GRÁFICO 05: Suspensão para educar	162
4.3.5.2. Suspensão como controle	163
4.3.5.3. Suspensão como prêmio.....	166
4.3.5.4. Punição e a perda do direito à educação	167
4.3.5.5. Tentativas de fazer diferente – reparação do erro?.....	169
4.4. Discussão dos dados	170
4.4.1. O controle por meio do constrangimento	173
4.4.2. O controle na não participação das discussões e construções das regras de trabalho e conduta	182

CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM OLHAR QUE BUSCA A COMPREENSÃO PARA AS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA	193
--	------------

REFERÊNCIAS.....	202
-------------------------	------------

ANEXOS.....	213
--------------------	------------

**UM OLHAR NAS RELAÇÕES DE
CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: conflitos,
violências, mediação e enfrentamentos**

1.INTRODUÇÃO

Iniciar a descrição de uma pesquisa de doutorado me remete a segunda-feira de uma noite quente de verão no mês de março do ano de 2000.

Dia em que eu tive que reunir toda coragem, que eu pudesse conseguir, para passar do portão da escola. Escola Estadual de supletivo que iria ser a ferramenta das transformações que eu provocaria na minha história de vida.

Descrever a pesquisa que aqui nesse momento vai se delineando a cada linha, a cada caractere é como apresentar um troféu de um percurso árduo, lindo e de lutas. Lutas entre as necessidades de uma família, de uma estudante, de uma mulher.

A pesquisa que descrevo aqui é o resultado desse percurso que me apresenta um cenário no qual a escola, além de contribuir com a formação acadêmica, também é a responsável pela formação da dimensão humana, dos sonhos, das convivências, dos conflitos, das amizades. A escola, muito mais que concreto, frio concreto, abriga vidas que se tecem a cada relação, interação e convivência.

Pensar a escola como essa parte da nossa vida é compreender a sua importância na nossa formação de ser humano. E considerar a responsabilidade dos profissionais que lá estão para contribuir com essa formação.

Porém, estar diante de situações de conflitos, transgressões¹, incivildades, indisciplinas e o modo como a escola tem reagido na mediação desses desafios, apresenta um quadro caótico. Seria impotência? Falta de conhecimento sobre as relações humanas? Afinal, isso não se ensina nos bancos das universidades, principalmente quando se trata de disciplinas técnicas, como as que são apresentadas no Ensino Fundamental II: português, matemática, geografia, entre outras. Disciplinas importantes para a formação e o exercício da cidadania, porém, no processo educativo do docente que ficará responsável por elas, falta-lhe o aprofundamento na dimensão humana, tão importante na complementação da educação de nossos meninos e meninas para o exercício da cidadania.

Mas, não só esses profissionais não têm acesso a essa formação, pois, enquanto aluna de graduação em licenciatura em pedagogia, foram poucas as disciplinas que possibilitaram o debate frente à dimensão humana, e apenas uma oportunizou um aprofundamento nessa temática. Porém, essa disciplina era optativa, não constava no currículo para a formação do futuro pedagogo. Assim, essa temática poderia ser realizada ou em disciplinas optativas, ou então, em forma de pesquisa no processo formativo desse profissional para a conclusão de curso.

Essa realidade remete-nos a algumas reflexões que estão permeadas no resultado da pesquisa que aqui se descreve. E, neste momento, será necessário apresentar a experiência vivida por essa pesquisadora em sua primeira atuação em sala de aula.

¹ Esses conceitos serão abordados no segundo capítulo.

Foi durante meu processo de formação na profissão docente, enquanto aluna do curso Normal Nível Médio em 2002, que me interessei pelo tema das microviolências² que permeiam o cotidiano no processo educativo: “os valores estão invertidos”, dizia com toda simplicidade nos debates e rodas de estudos ao analisar cenas do cotidiano escolar que se referiam à indisciplina, a agressão entre os alunos, ou alunos e professores, as pequenas agressões cotidianas que interferem na aprendizagem e nas relações de convivência no interior da escola.

O maior medo nessas conversas que eu e minhas colegas de curso, futuras professoras, verbalizávamos, não era sobre como ensinar matemática, português, alfabetizar, ensinar ciências, etc., o maior medo dizia respeito ao comportamento dos alunos durante as aulas, medo de não conseguir “controlar” a sala de aula.

E foi durante uma aula eventual que proferi a uma turminha de segunda série durante esse processo de formação que me deparei com o medo relatado nas aulas do “magistério”, ali na minha frente, ao vivo e a cores!

Durante uma aula de artes, releitura de Van Gogh, que acidentalmente uma das crianças presente rasgou a obra de arte de outra. E, em meio a tubos de tintas que voavam sobre a minha cabeça, e a crianças que se engalinhavam a minha frente, que aquele medo se materializava diante de uma recém-formada professora, com toda sua inexperiência.

Todas as conversas, as ideias, os textos lidos não foram suficientes para ajudar-me a “controlar” aquelas pequenas pessoas com 8, 9, 10 e 14 anos.

² Esse conceito será abordado no segundo capítulo.

Sim, 14 anos, pois nessa sala de aula foram aglutinadas todas as crianças com dificuldade de aprendizagem e entre elas, um adolescente de 14 anos, que não estava alfabetizado e que, embora estivesse matriculado em uma sala de quarta série, frequentava uma segunda a fim de se alfabetizar: dificuldades organizacionais, de políticas públicas, falência da educação?

A experiência vivida naquela tarde de novembro iria marcar minha trajetória na educação, a sensação de incompetência, de não ter “ensinado” nada àqueles meninos e meninas embalou meus sonhos por muitos dias a fio e contribuiu para subsidiar a temática de pesquisas realizadas durante este processo. Mais de uma década se passou entre aquele episódio e a pesquisa que aqui se delineia, mas que não conseguiu apagar o desejo pela compreensão do cotidiano escolar, mais especificamente as relações de convivência e os conflitos interpessoais que se transformam em violência escolar.

As brigas, insultos, brincadeiras de mau gosto, pequenos furtos de materiais escolares de estudantes, apelidos, ameaças aos professores, agressão física e verbal entre os alunos, quebra das regras de classe e de escola são alguns dos exemplos de cenas que ocorrem em seu interior. O que fazer? Como agir? Do outro lado punição arbitrária, imposição das regras, normatização das regras de convivência nos regimentos escolares sem a participação e discussão dessas com os estudantes. Essas experiências que ocorrem no interior das escolas não deixam dúvidas da necessidade de trazer para o debate a questão da convivência nesses espaços educativos, dos conflitos interpessoais que os permeiam e da violência e microviolências que surgem como resultado da falta de um trabalho intencional ou da própria forma como a escola vem tratando esse desafio.

Para Chrispino (2007), essa é uma dificuldade brasileira pelo qual outros países já passaram e que podem contribuir com as políticas para a educação e para os diversos atores da escola na tentativa de compreender o “complexo sistema que é o fenômeno violência escolar”. (CHRISPINO, 2007, p. 12). E, pontua que “a massificação da educação [...] garantiu o acesso dos alunos à escola”, porém, “[...] expos a escola a um contingente de alunos cujo perfil ela – a escola – não estava preparada para absorver”. (IDEM, p.16).

Uma realidade da contemporaneidade na educação brasileira, situações no cotidiano que geram um clima de insegurança. Para Salles (2016), o desrespeito ao outro, a transgressão dos códigos de boas maneiras, grosserias, humilhações, gozação, indiferença, a não realização das tarefas escolares, que ocorrem sem parar nesse cotidiano, contribuem para este clima de insegurança. O que faz com que os atores escolares, que são vítimas e causadores dessas microagressões, sintam-se sob ameaça permanente, uma vez que não se pode prever quando a próxima irá acontecer. O que vai marcando as relações no espaço escolar com atitudes de desrespeito, grosserias, desacatos e descortesias.

Para a resolução desse problema, algumas pesquisas assinalam a necessidade de aumentar ou utilizar punições mais rigorosas nos espaços educativos. Nessa perspectiva, os estudos de Malta Campos (2008) e da UDEMO (2001) - Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo - pontuam essa questão.

Malta Campos (2008), após estudar 8500 docentes em 19 Estados brasileiros, mostrou que 83% dos professores que atuam na Educação Básica consideram que, para a resolução dos problemas referentes à indisciplina dos

discentes, a utilização de medidas mais severas com punições mais rigorosas aos alunos deveriam ser inseridas no cotidiano escolar. Esse estudo confirma os dados da pesquisa UDEMO (2001) que mapeou a violência escolar do Estado de São Paulo e propôs para minimizar essa situação nas Unidades escolares a contratação de maior número de funcionários (69%); maior participação da família (66%); a contratação de psicólogos (63%); a implantação de projetos de valorização da escola envolvendo pais/alunos/comunidade (56%); a alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente (44%) e a defesa de policiamento intensivo e permanente no ambiente escolar (22%). Considerando que o maior índice de violência no estudo desse sindicato refere-se às agressões entre os próprios alunos (90%), infere-se que, diante dos conflitos interpessoais, os profissionais da educação acreditam na punição severa, na vigilância acirrada e nas atitudes improvisadas, pautando-se no senso comum como necessárias para o “controle” do comportamento dos alunos.

Contudo a legislação nacional, que embasa as relações de convivência, dispõe que em caso de infrações cometidas pelas crianças e adolescentes, esses possuem o direito de terem a dignidade preservada, e isso inclusive no ambiente escolar. Ou seja, sinalizando o oposto do desejo dos profissionais da educação de acordo com essas pesquisas. O Estatuto da criança e do Adolescente (ECA – Lei 8069/90), pautado na Constituição Federal de 1988, vai normatizar em seu Art. 18-A. que toda

[...] criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Assim, estão proibidos o

[...] I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

- a) sofrimento físico; ou
- b) lesão;

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que:

- a) humilhe; ou
- b) ameace gravemente; ou
- c) ridicularize.

E pautado nessa perspectiva da proteção das crianças e adolescentes e garantindo os Direitos Humanos que surge a abordagem metodológica da inserção de mais um profissional no interior da escola a fim de utilizar medidas protetivas em casos de violência e microviolências escolar, o Professor Mediador³ (PM).

Tendo suas ações oriundas dos princípios da Justiça Restaurativa⁴ (JR), esse profissional tem entre as suas funções mediar os conflitos existentes na escola. Entretanto, Santos e Adam (2017) indagam que essa proposta apresenta ressalvas, uma vez que a escola passa a ceder espaço para a terceirização dos seus conflitos, e infere-se a partir dessa ótica que, ao serem protagonistas das microviolências dentro das salas de aulas ou das escolas, os estudantes são encaminhados para outro profissional mediar esses conflitos, retirando da autoridade do professor essa responsabilidade.

Debarbieux (2002), Charlot (2002) e Vinha (2013) afirmam que a violência escolar ocorre em menor número no interior da escola e que vêm

³ É preciso esclarecer que no percurso de finalização deste estudo o Governo do Estado de São Paulo alterou a Resolução que normatiza a inserção do Professor Mediador nas unidades escolares pela Resolução SE 41 de 22 de setembro de 2017, revogando a Resolução SE 7, de 19/1/2012. Deste modo, para este estudo não foi considerada a Resolução SE 41. Pois a coleta de dados estava pautada nas ações do PM que fundamentou o trabalho da Unidade escolar por força da Resolução 07 no percurso desta pesquisa.

⁴ A Justiça Restaurativa será discutida no terceiro capítulo.

aumentando consideravelmente as microviolências. Archangelo (2003; 2010), Silva (2016) e Charlot (2002) constatarem que a escola também é produtora de violência. A mídia apresenta cenas aterrorizantes de violência entre alunos, ou alunos e professores. A mais recente tragédia apresentada foi a ocorrência do adolescente que atirou o livro e esmurrou sua professora de português e que foi veiculada em grande escala pela mídia em agosto de 2017. A atitude do estudante cortou as pálpebras da docente quando ela solicitou que se retirasse da aula por não estar realizando as atividades de sala⁵. O adolescente, por sua vez, alegou “que primeiramente foi ofendido pela professora, a situação foi se agravando, ele perdeu a cabeça e acabou batendo na professora”, o delegado responsável pelo caso informou que o adolescente [...] “se mostrou arrependido, teria não feito se tivesse pensado um pouquinho mais. Disse que foi um ato impensado, de pura emoção”⁶. Mais um episódio que demonstra que as ações que estão ocorrendo nas unidades escolares, a fim de garantir a aprendizagem ou então resolver conflitos interpessoais, acabam em violência.

Desse modo, considerando as pesquisas recentes apontadas anteriormente, mais os inúmeros casos de agressões ocasionados por tentativas de resolução de conflitos interpessoais dentro das unidades escolares escancaradas na mídia e nas redes sociais, questiona-se se a presença do Professor Mediador na escola tem contribuído com a diminuição da violência ou das microviolências? Seria esse o grande segredo?

⁵ Consultar site: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/professora-denuncia-aluno-de-15-anos-por-agressao-em-escola-de-sc-sociedade-nos-desamparou.ghtml>.

⁶ Disponível no site: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/adolescente-depoe-sobre-agressao-a-professora-em-sc-e-diz-que-ficou-muito-nervoso.ghtml>.

Nesse sentido, concebendo que a violência e as microviolências estão inseridas no cotidiano escolar e muitas vezes são as consequências de falta de trabalho intencional nas escolas é que surge o tema dessa pesquisa: a violência da escola.

Em suma, as reflexões anteriores demonstram a importância e a necessidade de aprofundar os estudos sobre o tema que a cada dia está mais em evidência em nosso país que se trata da violência escolar surgida a partir das relações de convivência na escola e como esse profissional, o Professor Mediador, está contribuindo com a diminuição dessa violência e das microviolências.

E assim, diante dessas experiências que essa pesquisa se delineia, **atrevi-me** a tentar compreender a “caixa preta” das escolas que se refere à convivência que nela pulsa, com toda complexidade das relações interpessoais. Mas sem deixar de enfatizar que é de lá, das experiências iniciais e do processo do chão da sala de aula, que pretendo contribuir ao aprofundar um estudo tão importante para nós, docentes. Seja na dimensão das políticas públicas, ou mesmo das reflexões que serão fomentadas a partir deste estudo.

Portanto, iniciar uma pesquisa acadêmica nos traz todas as inseguranças, inquietações e curiosidades que serão acalentadas pelas descobertas na medida em que a pesquisa vai se delineando sob o olhar atento do pesquisador.

Mais instigante que iniciar a pesquisa é a preocupação com o método a ser utilizado, que possibilitaria desvendar o novo que está à frente dos olhos. Principalmente quando esse olhar estará voltado para as relações existentes no cotidiano escolar.

Segundo Gatti (2002), os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são só um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes.

Desse modo, a metodologia aqui proposta foi o primeiro passo para desvelar e confrontar a hipótese de pesquisa. Prevendo que o embate de ideias com as teorias, pesquisas e a coleta de dados poderão, ou não, ser reconfiguradas. Delineadas e revistas para chegar o mais próximo da resposta às questões que aqui se faz.

E para melhor compreender ou chegar próximo à compreensão da questão inicial, optou-se pela pesquisa qualitativa e um estudo exploratório sobre o tema a fim de maior familiaridade com o problema de pesquisa e contribuir para aprofundar e debater a temática. (GIL, 2002). Visto que a introdução do Professor Mediador no espaço escolar é recente e um olhar sobre as consequências do seu trabalho no ambiente escolar necessita ser observado. Assim, o estudo exploratório será a lente a olhar esse cotidiano e os significados que têm as ações e os eventos para o grupo escolhido para se estudar.

Ao selecionar essa metodologia de pesquisa, acredita-se nas possibilidades de um plano aberto e flexível, pois conforme o cotidiano é desvelado, as hipóteses podem ser reformuladas e novas perspectivas delineadas, porque se concebe a educação e as relações em seu cotidiano como um processo social, dinâmico, histórico.

Desse modo, este estudo pretende responder à questão que surgiu a partir da reflexão das pesquisas anteriores e consiste: **o trabalho com a justiça restaurativa em escola estadual do Ensino Fundamental II, em um município do Estado de São Paulo, por meio do Professor Mediador,**

contribui para resolução de conflitos de ordem interpessoal de forma mais positiva, diminuindo a violência dura e as microviolências escolares se comparado àquela que não possui o Professor Mediador e se está contribuindo para o exercício da cidadania?

Essa questão surge a partir de relatos de alguns profissionais que trabalham na supervisão da rede estadual paulista em que enfatizam o sucesso da implantação da Justiça Restaurativa (JR) no Estado de São Paulo. Além disso, nas pesquisas, o Jornal virtual⁷ InfoSurHoy traz como manchete que a JR está contribuindo com a diminuição da violência nas escolas e apresenta o interesse do Estado do Rio de Janeiro na implantação desse “modelo” paulista. Em palestra presenciada pela pesquisadora e proferida por supervisores das escolas estaduais paulista, fica evidente o sucesso desse projeto, porém, em conversas e debates com professores que trabalham nas escolas fica evidente o insucesso.

Desse modo, essa pesquisa objetiva ampliar, identificar, analisar e debater o processo de mediação implementado pelo Sistema de Proteção Escolar e a utilização dos princípios da JR na escola, qual a sua importância frente às resoluções dos conflitos, qual a contribuição para o exercício da cidadania plena destas intervenções das instituições de ensino nestes conflitos e microviolências que os estudantes vivenciam diariamente no cotidiano escolar. Para isso, será investigado, no decorrer da coleta de dados, qual o conhecimento que esses estudantes possuem do tema, suas visões da realidade vivida, opiniões, quais as “infrações” cometidas pelos estudantes são passíveis de

⁷ Pode ser consultado no site
<http://infosurhoy.com/pt/articles/saii/features/main/2012/01/17/feature-02?source=related>

serem resolvidas com o professor mediador, além dos projetos intencionais que existem nas unidades que possibilitam pensar sobre as incivildades, transgressões, indisciplinas e violência dentro das instituições de ensino. Pautados no princípio que é também a escola o local de grande contribuição na formação para a cidadania, pensando-a enquanto ferramenta para a dimensão humana.

Assim, para tentar responder a questão inicial esse estudo pretende:

I – Identificar em duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II, uma que possui o Professor Mediador e outra que não possui:

- a) Os procedimentos previstos e os utilizados no cotidiano escolar na intervenção dos conflitos interpessoais e nas microviolências e qual a tomada de decisão para a resolução do problema;
- b) Se há diferença qualitativa nas microviolências entre a escola que participa do Projeto do Sistema de Proteção Escolar e possui o Professor Mediador e aquela que não conta com esse profissional em sua equipe;
- c) Qual a contribuição das intervenções da escola nos conflitos interpessoais e microviolências para o exercício da cidadania plena.

E para atender os objetivos que aqui se propõe, serão utilizadas, como instrumentos para a coleta de dados, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturadas.

Um grande desafio nesse percurso em busca de compreender e aprofundar no tema de pesquisa foi selecionar o município que subsidiaria este estudo. E optou-se por um Município do interior paulista que se destacava no trabalho com a inserção do Professor Mediador na intervenção dos conflitos

interpessoais. Para isso, foram consideradas as falas dos professores que atuam nas escolas estaduais que possuem o profissional.

De posse do tema da pesquisa, a violência escolar da escola proveniente da convivência na escola, deu-se início à leitura de pesquisas (POSSATO, 2014; NEVES, 2013; ZALUAR, 2001; SPOSITO, 2001; DEBARBIEUX, 2002; CHARLOT, 2002; SCOTUZZI, 2014; WAISELFISZ, 2014), por meio de levantamento bibliográfico para delinear o objeto de estudo. Dentre as leituras chamou a atenção a divulgação do mapa da violência no ano de 2014 (WAISELFISZ, 2014). Nas pesquisas consultadas, o trabalho realizado no Estado de São Paulo com a inserção dos professores mediadores nas escolas estaduais possibilitou questionar a violência escolar nas instituições que possuem esse profissional no seu cotidiano (SCOTUZZI, 2012; POSSATO, 2014; NEVES, 2012). Assim, esse docente inserido nas escolas foi um ponto considerado. Apesar do Estado de São Paulo não ser o mais violento do Brasil, ele apresentava um diferencial: o Programa “Sistema de Proteção Escolar”, uma parceria com Secretaria de Segurança Pública e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação que incluem ações conjuntas com o objetivo de promover um ambiente seguro e propício à socialização dos discentes, por meio da prevenção dos conflitos. Por isso, o Estado de São Paulo seria o que subsidiaria os dados para construir esta pesquisa.

A hipótese que se apresenta nesse estudo consiste em considerar que ao introduzir o professor mediador para o trabalho com a justiça restaurativa nas escolas, não se considera a violência produzida pela própria escola. O que nos faz compreender que esse instrumento, a mediação dos conflitos, seria mais uma ferramenta de controle institucional para que as crianças e adolescentes

sejam “moldadas” na perspectiva de justiça unilateral, criada pela própria escola. E, ainda, que a instituição escolar não possui a clareza que cabe a ela, a escola, também a responsabilidade pelo processo de humanização garantido pela legislação e que, teoricamente, oferece uma formação para a cidadania plena.

Desse modo, a pesquisa aqui apresentada, realizada em duas escolas estaduais públicas de Ensino Fundamental II localizadas em município do interior paulista, uma que aderiu ao Programa “Sistema de Proteção Escolar”, uma parceria com Secretaria de Segurança Pública e a Fundação para o desenvolvimento da Educação que incluem ações conjuntas com o objetivo de promover um ambiente seguro e propício à socialização dos discentes, por meio da prevenção dos conflitos e possui o Professor Mediador entre sua equipe. E outra que não possui.

Para a seleção da escola no município levou-se em consideração o tempo de atuação da Direção escolar responsável pela unidade de ensino a ser pesquisada. No primeiro momento utilizou-se como critério o tempo de atuação de pelo menos 10 anos. Todavia, ao não conseguir o profissional com esta experiência na escola, optou-se por selecionar aquela onde a direção trabalharia há mais de 5 anos na unidade, uma vez que seriam selecionados alunos que cursavam o nono ano e estudavam na escola desde o sexto ano. Alguns desafios acompanharam a seleção dessas unidades escolares. As que seriam convidadas a participar desse estudo foram organizadas em um quadro por duplas que possuíam critérios próximos. Nas primeiras selecionadas, a direção possuía 10 anos de experiência na mesma unidade, porém foram descartadas. Uma por não aceitar participar desta pesquisa e a outra por perder o Professor Mediador no ano letivo de 2017 durante o período da coleta de dados. Uma nova

dupla foi selecionada. Nessas próximas unidades a direção possuía uma experiência de no mínimo 05 anos na mesma unidade educacional. E, com isso, chegou-se a Escola 01 que participa do Programa “Sistema de Proteção Escolar”, E a Escola 02 que não participa desse programa e não possui o Professor Mediador em seu quadro recursos humanos.

Outro critério diz respeito à faixa etária dos estudantes da escola. O programa de prevenção ocorre nas escolas estaduais do município estudado, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A escolha dos participantes do Ensino Fundamental II se deu devido às particularidades dessa própria faixa etária e, ao selecionar entrevistar o nono ano, considerou-se que depois de um percurso de escolarização, esses meninos e meninas poderiam ter muitas experiências para relatar. Riqueza de experiências que um aluno ou aluna do sexto ano não poderia expressar.

Para apreciação dos dados utilizar-se-á a análise de conteúdos como recurso. De acordo com Bardin (2004), a análise de conteúdo pode ser de significados (análise temática) e de significantes (análise dos procedimentos); quer dizer, pode ser entendida como uma técnica de investigação que, por meio de uma descrição objetiva, sistemática, com indicadores quantitativos ou não do conteúdo manifesto das comunicações, permite a inferência de conhecimentos relativos à recepção destas mensagens e tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.

Entre as técnicas existentes na análise do conteúdo, utilizaremos a análise categorial que consiste em classificar os diferentes elementos “segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial”. (BARDIN, 2004, p.32). Segundo o autor, para

elaborar as categorias de análises, será necessária a divisão do texto em unidades, seguindo agrupamentos analógicos. O que se realizará com o levantamento das descrições dos Livros de Ocorrência escolar (LOE) e das respostas às questões da pesquisa semiestruturada.

A intenção desse tipo de análise não reside na simples descrição dos conteúdos, mas na interpretação dos indícios cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos, utilizando a inferência, isto é, deduzindo de maneira lógica os conhecimentos sobre o emissor da mensagem. Em outras palavras, procuraremos conhecer, com a análise de conteúdo, aquilo que está por detrás das palavras que serão objeto de análise, buscando outras realidades por meio do que foi falado ou escrito.

Após a **introdução** deste estudo e do percurso metodológico, no primeiro capítulo, apresenta-se ligeiramente o conteúdo dos demais.

No **segundo capítulo**, expõe-se a temática da pesquisa, a violência social no Brasil e que trouxe um referencial teórico relacionado à violência da escola refletindo sobre a importância de categorizar os problemas do cotidiano escolar referentes às microviolências escolar e o debate acerca dos conflitos interpessoais que surgem no seu cotidiano.

No **terceiro capítulo**, foi necessário trazer ao debate o papel da escola na sua organização enquanto espaço de direito à vida democrática e ao exercício da cidadania. Pois se compreende que, ao não realizar um trabalho intencional com a dimensão humana, e nas intervenções sistematizadas de prevenção e ação nos momentos de conflitos interpessoais, nega aos estudantes o direito de uma educação que deveria garantir a formação para o exercício da cidadania e consequentemente contribui para o surgimento da

violência e microviolências **da** escola. É o momento de pensar esse espaço, também, sobre a ótica da dimensão humana.

No **quarto capítulo**, será o momento de trazer para o debate quais as intenções propostas pelas unidades de ensino em seus documentos oficiais, uma que aderiu ao Programa “Sistema de Proteção Escolar” e aquela que não, quais são as propostas de trabalho nessas unidades, além de apresentar o relato e reflexão dos registros nos livros de ocorrência a fim de confrontar com o posicionamento teórico delas, tentando, assim, responder ao questionamento inicial desse estudo. Esse processo foi complementado com os relatos dos participantes da pesquisa na apresentação, análise e discussão dos dados.

Nas **considerações finais**, tentou-se trazer um olhar sobre todas as reflexões, mas que não finaliza e sim, indica o início de um recomeço.

E, para finalizar essa, é preciso esclarecer que a cada início de capítulo serão apresentadas as ocorrências dessas duas unidades educacionais, de modo a provocar o leitor a refletir sobre os conflitos que emergem no cotidiano e as tentativas de resoluções destes conflitos interpessoais que muitas vezes culminam em violência provocada pela escola e ter conhecimento de quais são as ocorrências – em sua maioria – descritas nos LOE das duas unidades. Conteúdo esse que reforça o pânico moral na percepção do aumento da violência escolar, que muitas vezes é enfatizado pela mídia.

2. VIOLÊNCIAS E MICROVIOLÊNCIAS

2.1. Violência: retrato da realidade

Os temas sobre a convivência das relações interpessoais e a consequência dessas relações que se transformam em violência chamam a atenção. Desassossegam.

A violência cotidiana, um tema que tem o conceito que pode ser considerado amplo é um fenômeno que está presente em todas as sociedades. Considera-se inerente à história da humanidade, pois em diversos tempos e espaços, perpassou a vida social e sua explicação parte de reflexões e estudos nas áreas da cultura, política, economia, da vida psicossocial e está intrínseco à convivência humana.

Assim, infere-se que dentre as formas de representação da violência pontua-se a violência enquanto: doméstica, política, policial, religiosa, criminal, nas ruas, no trânsito, no campo, contra o jovem, o negro, o homossexual, a criança, a mulher, o idoso, o portador de deficiência, na escola, entre outras.

Ao buscar a compreensão do conceito de violência, encontra-se o significado epistemológico na sua origem do latim *violentia*, do verbo *violare*, que atribui o significado de tratar o outro com violência, profanar, transgredir. Do grego de *vis*, que significa o emprego da força. (BAILLY, 1950; GAFFIOT, 1934). No Dicionário Houaiss, o conceito violência é definido como o uso da força física; ação de intimidar alguém moralmente ou o seu efeito; ação destrutiva, exercida com ímpeto, força; expressão ou sentimento vigoroso; fervor.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS)⁸, a definição de violência significa:

A imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis, o uso intencional de força física ou poder, real ou como ameaça, contra si mesmo, outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulte em, ou resultou, ou tem uma alta probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação.

Para Salles (2016, s/p), é preciso compreender o significado de violência como sendo consequência do social e do que se transforma socialmente. “[...], ou seja, a tolerância social a um determinado comportamento pode aumentar ou reduzir, passando, nesse caso, a ser significado como violento”. Para essa autora, isso implica em dizer que a “[...] violência depende dos códigos sociais, jurídicos e políticos de um lugar, de uma época e de um grupo de referência”.

Assim, é preciso entender o conceito que abrange a violência como aquele que se pode enfrentar tanto na forma física, moral, cultural ou simbólica, que pode estar associado a uma pessoa ou a um grupo. Demonstrar a irracionalidade humana ao retirar a vida do seu semelhante, diante de situação de estresse. Ou, então, na violência simbólica, utilizar a “inculcação de um arbitrário cultural por um poder arbitrário”. (GUIMARÃES, p.133, 1994). Definida por Bourdieu como “[...] todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força

⁸ World Health Organization, World Report on Violence and Health World Health Organization. Genebra, 2002.

isto é, propriamente simbólica a essas relações de força.” (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p. 19).

As duas formas de violência causam dor e sofrimento, a física e a simbólica. A primeira por estar atrelada à fragilidade humana, principalmente diante de resoluções de conflitos interpessoais e a segunda que muitas vezes está presente dentro das instituições escolares, apresentando-se na forma verbal ou não e que utiliza o [...] “abuso de poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade” e, também a [...] “institucional que se refere à marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder” (PRIOTTO & BONETI, p. 165, 2009).

É preciso compreender que na escola existem outras formas de violência além da simbólica, porém há um incômodo: seria a violência simbólica o ponto de partida para a violência na escola?

Esse questionamento emerge, principalmente quando os vídeos postados em rede social mostram agressão física entre colegas de sala de aula ou desses com os professores. Entretanto, não é só na escola que esse problema ocorre, quando as estatísticas apresentam a quantidade de jovens que perdem a vida de maneira banal, sendo ceifada pelo outro, suscitam reflexões sobre esse fenômeno social e que buscam entender o porquê de tanta agressividade e violência entre pessoas, principalmente os adolescentes e jovens.

É possível verificar estampado nos jornais, na mídia televisiva e/ou nas redes sociais esse problema sério na contemporaneidade: excesso de agressividade nas resoluções dos problemas, nas relações sociais e

interpessoais. E, aqui não se considera apenas os casos que acabam na perda da vida dos jovens vítimas do tráfico ou do consumo de drogas, mas, também, das pequenas violências cotidianas que muitas vezes acabam sendo banalizadas na sociedade, como a agressividade com que as pessoas vêm se relacionando quando são fechadas no trânsito; no barulho estridente vindo da casa do vizinho em altas horas; a falta de tolerância nas relações e/ou diante de pequenos acontecimentos da convivência diária. Além dessas situações da vida, também as que ocorrem na escola como, a explosão de irritação de estudantes ao perceber que um colega pegou sem pedir algum material escolar; ao ser empurrado na fila; ao não emprestar o material, entre tantas outras. Ações essas que são visíveis, principalmente entre os jovens que acabam por ser parte das estatísticas sobre a questão.

Considera-se que essa afirmação está presente no Mapa da Violência dos Jovens no Brasil⁹. (WAISELFISZ, 2014). Esse documento apresenta um aumento significativo de mortes causadas por homicídios, suicídios e assassinatos, especialmente de jovens do sexo masculino, nas regiões das grandes capitais brasileiras¹⁰. (WAISELFISZ, p. 59, 2014).

⁹ O autor utilizou a base de dados disponibilizados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) considerando a mortalidade divulgada pela World Health Organization Statistical Information System (Whosis) que abrange o conjunto de países-membros da organização. (WAISELFISZ, 2014).

¹⁰ Esses dados colocam o Brasil no mesmo patamar de países como: Venezuela, México e Panamá. O que o posiciona em um dos países mais violentos do mundo, ocupando a posição do 7º lugar se considerando os homicídios da população em geral e no 8º lugar para a população de jovens, na mesma proporção que países como, El Salvador, Trinidad e Tobago, Venezuela, Colômbia, Guatemala, Puerto Rico, Ilhas Cayman. Porém, apesar de ter superado a posição que ocupava nas pesquisas anteriores, isso não se deve à diminuição da taxa de homicídios no país, mas sim, no aumento da violência em alguns países, especialmente da América Central. Para o autor, historicamente países como a Colômbia e Brasil tornam-se polos dinâmicos da violência. O primeiro por seu “longo histórico de violência ligada ao narcotráfico e/ou a guerrilha” e o segundo, o Brasil, por ser “parcialmente ligado ao narcotráfico” nos estados de forte consumo e poder aquisitivo, ou então, por ser rota internacional do tráfico, mas também, “por uma exacerbada cultura da violência”. (WAISELFISZ, p. 62, 2014)

O resultado da pesquisa contida nesse documento mostra um quadro da realidade que escancara um problema social grave, a violência com que muitas pessoas vêm sofrendo e muitas vezes culminando com a morte do seu semelhante. E suscita o questionamento referente às causas dessa violência.

Em sua pesquisa, Zaluar (2001) traz reflexões importantes para pensar as causas da violência no Brasil, como o funcionamento do sistema de justiça, o crime negócio, a economia subterrânea em tempos de globalização e a vulnerabilidade dos jovens pobres que convivem em contexto nos quais as oportunidades educacionais e econômicas são inadequadas ou inexistentes (p. 147). Porém, além das causas apontadas por essa pesquisadora, encontra-se no site da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo (SSP) a descrição do perfil dos homicídios nesse Estado que traz como plausível motivação no topo do índice, com 30%, os conflitos interpessoais entre pessoas conhecidas, desconhecidas, cônjuges, familiares.

Desse modo, é preciso considerar, também, como uma das causas desta violência os conflitos interpessoais. Colocando-os como uma categoria importante para serem pensados e estudados mais detalhadamente e, com isso, não se pode pensá-los sem remeter ao ambiente escolar.

Zaluar (2001) também considerou como relevante a análise dos dados referentes à educação escolar para pensar as causas da violência e verificou que uma escola de qualidade não modifica o quadro em torno da sociedade com relação à violência. Chegou a essa conclusão ao investigar a diminuição da taxa de analfabetismo e de aprovação nas escolas de Ensino Fundamental. Identificou uma melhora significativa nos dados, mas que, comparado ao índice de agressão, morte e assassinato nas regiões estudadas,

essa melhora na educação não fez com que o quadro da violência se modificasse. Essa autora considera como preocupante os dados obtidos na comparação entre a educação e a taxa crescente da violência e cita um fator que é fundamental entre as reflexões acerca do tema: ela se refere ao fato da escola não estar cumprindo sua finalidade na transmissão dos conhecimentos básicos e à falta de trabalhos que envolvam conhecimentos da *moral e ética*, e defende que com isso a escola não estaria propiciando a autonomia pessoal necessária para a defesa dos riscos provocados pelo próprio desenvolvimento tecnológico. (GIDDENS, 1991; BECK, 1986, apud ZALUAR, 2001, p. 147).

Essa afirmação dos dados escancara a fragilidade da escola referente a essa questão, pois a mesma é concebida como espaço social de construção de conhecimento e de desenvolvimento integral do sujeito, neste caso, das crianças, adolescentes e jovens que nelas estão inseridos. Esses dados mostram o não cumprimento da sua função social, além de trazer um ponto importante para pensar a violência na escola com a inserção da categoria dos conflitos interpessoais.

Diante desses fatos, será fundamental pensar os conflitos interpessoais e a convivência na escola na contemporaneidade, pois as reflexões anteriores levam ao questionamento: a escola, um ambiente propício para “aprender” a COM-viver¹¹, a resolver os conflitos de forma positiva, estaria se desresponsabilizando de um papel social que também é seu? E ao negligenciar um trabalho de forma intencional, considerando que esses conflitos

¹¹ Utilizar a grafia do termo COM-vivência foi intencional, uma forma de chamar a atenção para a convivência escolar, em que não é possível acontecer sem o outro. COM VIVER com o outro.

existem na convivência escolar, estaria ela fomentando a violência, mesmo que não tenha consciência sobre essa responsabilidade?

Na sequência, apresentaremos reflexões acerca da violência escolar a fim de estreitar e compreender o objeto de estudo.

2.2. Violência e microviolências na escola

A violência na escola tem acompanhado esta pesquisadora ao longo de sua história de vida, seja como aluna, ou como profissional da educação. As experiências vividas trazem o desconforto ao pensar que a escola é o local da construção do conhecimento, da formação e da vivência para a cidadania plena, mas, que ao contrário, vem negando esse direito.

O chão da escola vivenciado como aluna foi cheio de afeto, de amizades, de aprendizagem, de conhecimento, mas também apresentou uma realidade dolorida, seja pela violência ocasionada pela agressão física de professores contra alunos, ou alunos contra alunos, principalmente no início do processo educativo. Vivências que apresentaram a realidade, que na resolução dos conflitos interpessoais impera a agressão, física ou verbal. O discurso de ódio, as brincadeiras de mau gosto, bullying, ansiedade, dor.

2.3. Delineando o conceito

Ao falar sobre a violência escolar, é preciso pensar o que ela é? E delimitar os conceitos para compreender inclusive que, a partir dos conflitos nas relações interpessoais, a mesma pode ser desencadeada.

Para Chrispino (2008, p. 602), “[...] a violência escolar é sistêmica e complexa”. Para Chauí (1998, p. 02), a violência “é tudo que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser”. Para Sposito (1998, p. 60), a violência pode ser considerada como “todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força”. Por isso, infere-se que a violência necessariamente ameaça à integridade física, psicológica, social ou material.

De acordo com Debarbieux (2002)

[...] se expandirmos a definição de violência, correremos dois riscos: primeiramente, o risco epistemológico de hiperampliar o problema até torná-lo impensável, e em segundo lugar, o risco político de vir a criminalizar padrões comportamentais comuns, ao incluí-los na definição de violência. Por outro lado, uma definição excessivamente limitada pode excluir a experiência de algumas das vítimas, ignorando o fato de que a pior violência deriva da “microviolência”. Por trás dessa “batalha de palavras” reside um problema fundamental, no qual as preocupações do “cientista” se unem às do “político”. Por mais abstrato que possa parecer esse debate acerca da definição, ele dá origem a desentendimentos que são de natureza teórica e que dizem respeito às escolhas relativas às medidas a serem tomadas. (p. 60).

Debarbieux (2002) defende ampliar a definição de violência escolar incluindo, também, atos de delinquência não necessariamente passíveis de punição, “ou que, de qualquer forma, passam despercebidos pelo sistema jurídico”. Esclarece que “a voz das vítimas” deve ser levada em consideração nessa definição, que diz respeito tanto a incidentes múltiplos e causadores de estresse que escapam à punição, quanto à agressão brutal e caótica. Porém, traz a objeção pautada nos estudos de Bonafé-Schmitt que denunciou considerar a violência como a: agressão física, extorsão, vandalismo e aquilo

que é conhecido como incivilidade por: “xingamentos, linguagem rude, empurra-empurra, humilhação”. (p. 60 – 61)

O autor afirma que “[...] atribuir o termo “violência” a uma ampla gama de fenômenos é um mau uso do termo”. Por outro lado, considerá-lo apenas com o que está previsto no código penal acaba por limitar a sua compreensão. E, ao não ponderar as suas formas de manifestação ocorrida nas escolas é “[...] recusar a ouvir o que as vítimas têm a dizer [...] daquelas pessoas “esquecidas pela história” [...]”. Ou seja, é necessário “[...] reconhecer, portanto, seu poder de colocar seu sofrimento em palavras”. (DEBARBIEUX, 2002, p. 67).

Esclarece que ao se ater aos grandes atos violentos, desconsiderando a violência rotineira, possibilita desconsiderar também o quanto essas ações estão interferindo na vida das pessoas, transformando-as. Para Debarbieux (2002):

Essa fascinação pelos crimes sangrentos e violência extrema é, muitas vezes, uma atitude que mascara uma violência rotineira [...] e que forma a base da destruição de muitas vidas. Porque, ao colocarmos o grau de violência muito em perspectiva, corremos o risco de aprisionar as vítimas em sua própria culpa e em seu silêncio. Apesar de as vítimas serem raras, nem por isso é menor o dever social de conhecê-las melhor e de assegurar que elas sejam bem-cuidadas após o trauma sofrido por elas. (IDEM, p. 79).

Desse modo, o autor considera as violências rotineiras como as microviolências e que o estresse acumulado por elas “[...] pode ter um efeito tão desestabilizador quanto um único ataque grave, e que a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de atos brutais e espetaculares.” (IDEM, p. 82).

Afirma, também, que essa microviolência tem efeitos sociais danosos: “[...] o baixíssimo nível de autoestima das vítimas costuma ser acompanhado de

uma introversão que anula qualquer possibilidade de ação conjunta, qualquer maneira coletiva de lidar com as incivildades.” (DEBARBIEUX, 2001, p. 83).

Assim, pautando-se nos estudos de Debarbieux (2002), será considerado e utilizado neste estudo a distinção entre o conceito violência e as microviolências. Para violência “dura”, ações agressivas que são reguladas pelo código penal, ou seja, que atacam a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, agressões físicas, furto.

As microviolências estarão representadas pelas incivildades, transgressões e indisciplinas. E compreendendo por incivildade aquilo que não contradiz nem lei, nem o regimento interno, mas rompem com as regras de boa convivência e são consideradas como pequenas agressões que ocorrem no cotidiano escolar. Repetem-se constantemente, tais como:

[...] andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, falta de pontualidade, conversas a margem do que se está tratando na aula, entretenimento com objetos impróprios para atividade e momento, comportamentos irritantes, desordem, enfrentamento, indelicadeza, barulho, impolidez, atribuir apelidos, zombarias, grosserias, empurrões, levantar, empurrar, jogar objetos, gargalhar, gritar, demonstrar indiferença, brincadeira, interrupções. (VINHA, p. 62, 2013).

A fim de ampliar a compreensão dos conceitos que serão utilizados neste estudo, as transgressões estarão presentes como parte das microviolências e serão definidas como comportamento que ferem o regimento interno da escola, mas não considerado ilegal do ponto de vista da Lei como na violência “dura”. São as ações realizadas pelos alunos como o uso do celular, “matar” aula, ficar fora da sala. (CHARLOT, 2002).

E, finalmente, a Indisciplina, ações e situações variadas, mas que compartilham de alguma forma para a desordem nas relações pedagógicas, capazes de interferir na aprendizagem do aluno. Ela está relacionada com a

ruptura do contrato social da aprendizagem tanto pelo professor como pelo aluno. (GARCIA, 2006 apud VINHA, 2013). O professor, ao não planejar suas aulas, está cometendo indisciplina, assim como o aluno ao não estudar ou se dedicar ao estudo. A indisciplina perpassa a relação professor/aluno. (VINHA, 2013).

Para Charlot, distinguir essas definições é extremamente útil, pois permite não colocar tudo em uma única categoria,

[...] mas também porque designa diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos. Assim, um tráfico de drogas não depende do conselho de disciplina do estabelecimento, mas da polícia e da justiça; inversamente, um insulto ao ensino deve ser tratado pelas instâncias do estabelecimento e não justifica que se chame a polícia. Quanto à incivildade, ela depende fundamentalmente de um tratamento educativo. (p. 437)

Todavia, o autor ressalva a fragilidade dessa distinção. Justifica que nesses espaços, “[...] as violências, transgressões e incivildades estão [...] intimamente misturadas nos comportamentos quotidianos” e o aumento das incivildades “[...] cria às vezes um clima em que professores e alunos sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional – ataque à dignidade que merece o nome de violência”. (CHARLOT, 2002, p. 437)

Concorda-se com esse autor, porém, para esse estudo, será necessária uma distinção na medida em que o olhar de pesquisador estará voltado para os conflitos interpessoais existentes na escola, os quais são denominados por Charlot (2002) de comportamentos cotidianos e que muitas vezes deles derivam a violência escolar, como já pontuou Debarbieux (2002). Assim, ao distinguir os conceitos, espera-se considerar além da violência “dura” presente nas escolas, como também as pequenas situações agressivas, as

microviolências, que muitas vezes acabam por ser o desencadeador da violência.

2.3. Aumento da violência na escola?

Os estudos apresentados aqui, principalmente com relação ao aumento da violência ocorrida na sociedade contra jovens, embasam a hipótese de que na escola a violência também esteja aumentando. Porém, não é essa realidade apontada por Debarbieux (2002). Esse autor chama a atenção sobre a manipulação da mídia a respeito da “Violência na escola”, afirmando ser uma onda criada pelos meios de comunicação social, “[...] na qual os pesquisadores vêm surfando, ou, ainda pior, um alibi para as tentações repressoras que o mundo dos “especialistas” ajuda a justificar”. (DEBARBIEUX, 2002, p. 69).

Para esse autor, nas pesquisas realizadas nos últimos anos, o número dos delinquentes juvenis que cometem atos de violência grave é relativamente baixo, por mais que as pessoas pensem o contrário. Violência com homicídios, estupros e agressões com armas tornam-se raras nas escolas. (DEBARBIEUX, 1996, 1999; FACY, em CHARLOT e EMIN, 1997; GILL e HEARNshaw, 1997; LINDSTRÖM, 1998, apud em DEBARBIEUX, 2002, p. 76; CHARLOT, 2002).

No Brasil, Vinha (2013) também questiona a crença de que a violência teria aumentado no interior da escola, apresentando dados do Ministério da Educação¹² (MEC) sobre a questão. Nesse estudo apresentado pela autora,

¹² Disponível em www.gedu.org.br

participaram professores do 5º e 9º anos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nele ficou evidenciado, ao se comparar dados entre os anos de 2007 e 2011, que a violência “dura¹³” escolar vem diminuindo. Porém, os dados das pesquisas evidenciam que há um aumento de pequenas infrações, insultos, desrespeito às normas, às regras, ou seja, da incivilidade, transgressões e indisciplinas. (LA FÁBRICA DO BRASIL, 2001; LEME, 2006; DEBARBIEUX, 2006; LUCATTO, 2012; RAMOS, 2013).

E, considerando esses dados, Vinha (2013) infere que existe sim violência escolar, mas em menor quantidade do que o alardeado, pois, principalmente na mídia, ao se abordar a violência escolar, é colocado tudo na mesma perspectiva da violência “dura”, o que dificulta o entendimento, para análise de dados e a proposta de políticas públicas visando à resolução do problema.

Diante do exposto, e para complementar as reflexões sobre a violência e microviolências escolar, é preciso considerar também, de acordo com Charlot (2002), os tipos de violência existentes para tentar compreender esse cotidiano e as formas que a escola está intervindo para contribuir para a formação dos meninos e meninas que passam longos períodos de suas vidas em seu interior.

O autor destaca três tipos de violência: a violência existente na escola que se produz como resultado da violência fora dela, além dos muros escolares; violência da escola, aquela produzida dentro da instituição escolar, simbólica, e

¹³ E aqui entendendo a violência “dura” escolar como aquela em que os discentes transgridem a Lei, como agredir fisicamente alunos ou professores, portar armas de fogo ou arma branca.

que afeta os educandos das instituições quer pela forma de tratamento, das regras abusivas, da atribuição da nota, da organização do espaço de aprendizagem e da falta de profissional (professores entre outros); violência à escola, aquela dirigida diretamente à instituição, aos seus representantes. Acredita-se ser importante entender essas formas de violência porque se compreende que elas são produzidas pela escola, da escola e tornam-se as desencadeadoras das demais violências e microviolências.

Os estudos que apresentam que a violência tem diminuído e as microviolências, tomado maior proporção, confirmam que os conflitos interpessoais muitas vezes são os desencadeadores dessas e estão latentes no interior das instituições educativas. (DEBARBIEUX, 2002; CHARLOT, 2002; VINHA, 2013)

Diante dos dados sobre a violência social que apresentaram os conflitos interpessoais como a categoria principal para desencadear a violência social, nesse caso os homicídios, da afirmação de que a violência é menor que as microviolências na escola (DEBARBIEUX, 2002; CHARLOT, 2002; VINHA, 2013) e a importância da compreensão desse conceito em seu interior, é preciso também refletir como a escola compreende esse conceito que está presente nas relações de convivência que muitas vezes culminam com agressões.

2.4. Os conflitos interpessoais no cotidiano escolar

Para iniciar a reflexão sobre os conflitos interpessoais no cotidiano escolar, apresentam-se três cenas de escola que trazem como conteúdo o

conflito, seu impacto e as formas de resolução pelo docente em momentos distintos do processo de escolarização desta pesquisadora:

MAIO DE 1979¹⁴

Duas meninas, muito amigas, desentendiam-se no fundo da sala, a gritaria era intensa, na frente, a professora sentada em sua cadeira, em cima do tablado de madeira que a deixava em uma posição evidente e notória, anotava algumas linhas em sua caderneta. Quando o clima ficou insustentável, a professora levantou-se, gritou com as duas e uma delas respondeu: “Também, professora, vai tomar banho viu, essa menina fica me provocando!” Nesse momento a professora, de estojo de tecido em mãos, profere alguns golpes na boca da menina que justificava a briga. Um silêncio mortal pairou sobre todos enquanto a garota, com a cabeça deitada sobre a carteira, soluçava tentando não chorar.

NOVEMBRO DE 2002¹⁵

Estava um dia lindo lá fora e dentro da sala de aula as crianças retratavam a releitura da obra de Van Gogh – Os girassóis. Conforme os trabalhos ficavam prontos eram anexados na lousa para que a tinta fresca pudesse secar e as crianças, a maioria com 09 anos, apreciavam o lindo trabalho, até que... uma criança rasga um dos trabalhos que estava exposto ao colocar a mão. Imediatamente, iniciou-se a luta, socos, pontapés e potes de tinta guache voavam pela sala e uma professora assustada e sem saber o que fazer, tentava separar aquelas crianças que, exalando ódio e raiva, deixavam a sala de aula toda suja de tinta.

MARÇO DE 2012¹⁶

Durante a explicação de um professor, uma adolescente conversa sem parar, atrapalhando a aula. O docente imediatamente solicita, com a voz firme, que a garota aja como um bom ser humano e não atrapalhe mais a aula. Imediatamente a garota levanta-se aos berros: “Ahhh... você que é um cavalo, você é um jumento!” Na sequência, joga em direção do professor uma carteira que o atinge.

Essas três cenas reais e mais os inúmeros casos divulgados em vídeo pela mídia apresentam a realidade do cenário educativo que vem delineando o cotidiano escolar há décadas, ou mesmo séculos. Esse pequeno recorte mostra

¹⁴ Esse protocolo refere-se à narrativa vivenciada por esta pesquisadora enquanto aluna da escola pública.

¹⁵ Narrativa das experiências vividas por esta pesquisadora na escola.

¹⁶ Vídeo divulgado em reportagem no Jornal Hoje da TV Globo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UG7PmrgYAqs>

que os conflitos interpessoais estão presentes no cotidiano e dá-nos os indícios da dificuldade do professor que, diante dessas situações, muitas vezes, não sabe o que fazer, qual melhor atitude tomar, como reagir de forma positiva para que no processo educativo os conflitos existentes possam ser o combustível para a aprendizagem.

Para Andrade (2009), “[...] a educação requer interação social, portanto o conflito é o motor fundamental da educação” (p. 123) e afirma ainda que “[...] não é possível aprender ou ensinar sem envolver-se em conflitos das mais diversas ordens, desde os cognitivos até os afetivos e sociais” (IDEM).

Desse modo, compreende-se que a vida cotidiana em um ambiente escolar não se desenha apenas pelos saberes historicamente acumulados pela humanidade; nesse ambiente, as relações interpessoais pulsam e colaboram com a formação integral do ser humano. A convivência entre pares e entre todos os atores das escolas também é parte de aprendizagens e conhecimentos e consequentemente dos conflitos existentes nessas relações de convivência.

Se buscarmos a etimologia da palavra conflito, verificamos que vem do latim *conflictus*, *conflictatio*, *onis*, do verbo *ere*: que significam chocar, disputa ou ação de lutar contra. (BAILLY, 1950; GAFFIOT, 1934). Talvez, devido à própria etimologia da palavra e seus significados, os conflitos podem ser considerados como algo ruim, perigosos, ameaçadores às relações de convivência.

Para Chrispino (2007), devemos considerar como conflito toda a opinião divergente ou modos de interpretar as vivências e experiências, além de

pontos de vistas de acontecimentos que vão desde a infância, adolescência à vida adulta. Divididos entre os conflitos interpessoal¹⁷ ou intrapessoal¹⁸.

O autor utiliza uma adaptação do estudo de Redorta (2004) para apresentar as diferenças de conflitos, de acordo com o referencial teórico utilizado, e que pode ser verificado no quadro a seguir:

Quadro 01: “Exemplos de conflito nos conhecidos movimentos de rompimento de paradigmas” (CHRISPINO, 2007, p. 15):

AUTOR	TIPO DE CONFLITO	PROCESSO RESULTANTE	SÍNTESE
Freud	Conflito entre o desejo e a proibição	Repressão e defesa	Luta pelo dever
Darwin	Conflito entre o sujeito e o meio	Diferenciação e adaptação	Luta por existir
Marx	Conflito entre as classes sociais	Estratificação social e hierarquia	Luta pela igualdade
Piaget	Conflito nas decisões e experiências	Aprendizagem e Resolução de problemas	Luta por ser

Desse modo, o autor conceitualiza o conflito enquanto “[...] parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga”. E argumenta que no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito origina-se da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. “Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes”. (CHRISPINO, 2007, p. 16).

Para este estudo, considera-se *conflito* na perspectiva de Chrispino (2007) e que se refere às interações sociais em desequilíbrio, provocado por

¹⁷ Chrispino (2007, p. 15) identifica como conflito interpessoal as brigas entre vizinhos, a separação entre casais, as brigas entre estudantes nas escolas, as guerras.

¹⁸ Exemplos de conflito intrapessoal: “(ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar, etc.)” (CHRISPINO, 2007, p. 15).

perspectivas ou opiniões contraditórias, mas que fazem parte da vida cotidiana e devem ser vistos com naturalidade. Como defendido pelos autores (MORGADO; OLIVEIRA, 2009; REDORTA, 2009; SERRANO, 2011) e que o consideram como inerentes à condição humana.

Chrispino (2007) pontua como causa dos conflitos na escola as divergências de ideias entre os atores da mesma, sejam adultos ou não, e, também, a dificuldade em estabelecer o diálogo e a comunicação assertiva entre as pessoas nas unidades escolares.

Além das duas causas descritas por esse autor como provocadoras da existência dos conflitos dentro das escolas, ele aponta para uma terceira causa que é a “massificação da educação”, e que o Estado, ao garantir escola para todos, trouxe para as instituições um perfil de estudante que as mesmas não estavam preparadas para receber. “[...] Com a massificação, trouxemos para o mesmo espaço alunos com diferentes vivências, com diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes valores, com diferentes culturas e com diferentes hábitos [...]”. Porém, a escola permaneceu a mesma. E continua afirmando que obviamente esse conjunto de diferenças torna-se o “[...] causador de conflitos que, quando não trabalhados, provocam uma manifestação violenta. Eis, na nossa avaliação, a causa primordial da violência escolar”. (CHRISPINO, 2007, p. 16).

Para Schilling (2016), “quando os conflitos [...] não são vistos, colocados em discurso, tratados como o que são, como conflitos ou podem ser compartilhados e enfrentados, há a possibilidade de a escola se defrontar com violências e injustiças” (p. 703)

E, é nesse sentido, que se compreende que é a partir dos conflitos interpessoais originados das transgressões, incivilidades, ou seja, as microviolências, que a violência escolar aflora. Muitas podem ser as causas do aparecimento da violência no interior da escola, porém, defende-se nesse estudo que ela surge também a partir dessa perspectiva. É preciso pontuar que há diferença significativa entre os conflitos interpessoais e a violência escolar (CHRISPINO, 2008; CHAUI, 1998; SPOSITO, 1998), pois os conflitos interpessoais podem ser considerados menos danosos se forem entendidos como parte do processo de humanização e de divergências de ideias que surgem nas relações de convivência que muitas vezes transformam-se em violência escolar.

Pesquisa de La Taille (2006) identificou que os conflitos estão presentes no interior das escolas e no cotidiano escolar e, ao entrevistar 5000 jovens da cidade de São Paulo, desvelou que 90% dos conflitos existentes entre eles são “muito mais” ou “mais” resolvidos pela agressão do que pelo diálogo. Compactuando com a compreensão de que a violência escolar surge a partir dessas relações de convivência.

Leme (2006), ao entrevistar diretores de escolas paulistas, obteve a resposta de que 85,5% consideram que a gestão dos conflitos entre alunos um aspecto muito importante para garantir o bom funcionamento e convívio escolar. Nessa mesma pesquisa, 76% de profissionais das instituições acreditam que as desavenças entre os estudantes estão sendo resolvidas cada vez mais de modo violento. Ao serem questionados sobre o que fazer diante dessas situações, esses docentes afirmaram que se sentem despreparados, inseguros e inaptos

para agir de maneira mais construtiva na mediação dos conflitos de forma que contribuíssem com a aprendizagem dos valores e das normas.

O aumento da microviolência¹⁹, resultado da pesquisa de Leme (2006), também foi constatado por Vinha (2013)²⁰ que ao perguntar aos educadores qual era a maior dificuldade presente no cotidiano escolar, 48,31% responderam que a indisciplina, agressividade e violência são os problemas que mais dificultam o trabalho docente. O que demonstra que os conflitos são vistos como algo antinatural, aquele que precisa ser banido do cotidiano escolar e que caminha na contramão dos princípios contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²¹, que os prevê como parte do trabalho nas escolas para a construção do conhecimento, isso é, entendendo o conflito como necessário para o desenvolvimento humano.

Segundo estudos realizados por Blaya (et al. 2006), Debarbieux (2006), Leme (2006) e Vinha (2013), os conflitos interpessoais (insultos, agressões, pequenas infrações, desobediência às regras, ou seja, as incivildades, as microviolências) na escola têm superado a “violência dura”, as reguladas pelo Código Penal brasileiro.

¹⁹ Aqui foram analisadas as violências indicadas pela autora e transformado no conceito de microviolências, conforme explicitado no corpo do texto deste estudo.

²⁰ Dado retirado da apresentação de slides em palestra intitulada: “os conflitos interpessoais na escola e a aprendizagem da convivência”, proferida por Telma Pileggi Vinha no Seminário Internacional “A convivência na escola em pauta”, realizado de 26 a 27 de agosto de 2013 na UNICAMP.

²¹ Esse documento afirma que o objetivo da Educação Básica é formar para a cidadania, elegendo como princípios orientadores para a ação educativa: a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e a corresponsabilidade pela vida social. A Educação, segundo esse parâmetro, é entendida enquanto uma “fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável” (PCN, vol. 2. p. 59). Entendendo democracia no sentido amplo, ou seja, a democracia enquanto a “sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais”.

Porém, Chrispino, (2007) chama a atenção para a dificuldade que temos em intervir nos conflitos interpessoais e afirma que esse problema deriva da nossa falta de capacidade de identificá-los, para ele

Um exemplo claro da dificuldade que temos para lidar com o conflito é a nossa incapacidade de identificar as circunstâncias que derivam do conflito ou redundam nele. Em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas. Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem! (p. 16).

Esse autor utiliza pesquisa realizada entre professores e alunos em uma escola do Distrito Federal para argumentar que a visão de que os conflitos são negativos no cotidiano escolar começa a ser modificada, pois na pesquisa supracitada, ao responderem a mesma questão, é possível identificar respostas diferentes entre a visão dos adultos e dos estudantes, o que indica que essa diferença torna-se um conflito, que o mesmo está dentro da escola e pode não ser negativo. Ressalta, porém, que essa diferença em uma escola que está “treinada” para inibi-lo, isso é visto como algo ruim, “uma anomalia ao controle social”. (CHRISPINO, 2008, p. 17). Contudo, pontua a importância dos conflitos nas relações sociais entre as pessoas, organismos políticos e Estados. Afirmando as inúmeras vantagens que são dificilmente percebidas por aqueles que veem neles algo a ser evitado:

- Ajuda a regular as relações sociais;
- Ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro;
- Permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos;
- Ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições;
- Permite perceber que o outro possui uma percepção diferente;
- Racionaliza as estratégias de competência e cooperação;

- Ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social. (CHRISPINO, 2008, p. 17).

Nesse sentido, deve-se considerar os conflitos como algo a ser pensado na escola de modo que irá contribuir com o exercício da cidadania normatizada nos documentos oficiais brasileiros. (LDB, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, ECA, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS). Ou seja, isso significa que a escola precisa oportunizar espaços e tempos para as vivências de experiências para negociar, identificar e expressar sentimentos, refletir com relação aos direitos e aos deveres do outro, coordenar as informações diferentes da sua, de modo que os conflitos interpessoais não sejam banidos das escolas, pois não existe essa possibilidade. Esses fazem parte do processo de humanização e o que é preciso mudar são as formas de sua resolução. É preciso ficar claro que nos ambientes democráticos os conflitos interpessoais sempre existirão, pois a democracia implica em divergências de ideias e essas são saudáveis.

No cotidiano, essas divergências envolvem as regulações afetivas, pois estão relacionadas aos desejos ou aos sentimentos envolvidos nessas relações. E isso poderá interferir na forma como se resolvem esses conflitos, as pessoas envolvidas poderão até ter a consciência de como seria a melhor maneira de solucionar determinadas questões, porém o lado afetivo que envolve nesses momentos, interferirá no modo de agir. (LA TAILLE, 2002). De acordo com Oliveira (2015, p. 69), “crianças e jovens vivem todo o tempo esse conflito de “quereres”. Por exemplo, eles não querem agredir, mas sentem uma raiva incontrolável, ou querem algo que não lhes pertence, entretanto querem se ver como pessoas em quem se pode confiar”. Desse modo, é preciso considerar que o ser humano não é apenas razão, as emoções permeiam as nossas

relações, conhecimento, interações e cabe à escola, também, compreender que na contemporaneidade os problemas de ordem interpessoal existirão e é preciso encará-los como mais um momento no processo da construção de uma sociedade democrática que visa à transformação.

Em seus estudos, Sastre e Moreno (2002) inferem sobre a importância dos conflitos nas relações interpessoais - somos humanos - e defendem a realização de um trabalho sistematizado no cotidiano escolar nessa área, planejado e organizado de modo que os estudantes possam refletir a respeito de seus conflitos. Se não há aprendizagem para a resolução de suas desavenças, as resoluções das diferenças deixar-se-ão levar pelas emoções e impulsos, sem reflexão, apresentando comportamentos primitivos, como agredir, inibir-se de atuar ou guardar ressentimento.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 62), a reflexão sobre as relações de convivências pautadas na tendência da escola democrática afirma que “[...] democratizar as relações entre os membros da escola, cada um podendo participar da elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisão a respeito de problemas concretamente ocorridos na instituição”, são necessárias. Nesse documento há a reflexão que as relações de convivências na instituições de ensino estão ligadas aos aspectos da moral e ética e pontua que se deve,

[...] focalizar a qualidade das relações entre os agentes da instituição escolar. De fato, as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, são os melhores e mais poderosos “mestres” em questão de moralidade. Para que servem belos discursos sobre o Bem, se as relações internas à escola são desrespeitosas? De que adianta raciocinar sobre a paz, se as relações vividas são violentas? E assim por diante. Então, o cuidado com a qualidade das relações interpessoais na escola é fundamental. Pesquisas psicológicas levam a essa conclusão. E mais ainda: relações de cooperação, de diálogo, levam à autonomia, ou seja, à capacidade de pensar, sem a coerção de

alguma “autoridade” inquestionável. Relações de cooperação são relações entre iguais, baseadas e reforçadoras do respeito mútuo, condição necessária ao convívio democrático. A democracia é, portanto, um modo de convivência humana e os alunos devem encontrar na escola a possibilidade de vivenciá-la. Daí a importância de se promoverem experiências de cooperação no seu seio. (PCN, vol. 08, p. 62 – 63)

Desse modo, infere-se que, muitas vezes, a escola, ao não permitir que os conflitos interpessoais sejam debatidos, dialogados e solucionados na perspectiva da reciprocidade e reparação do erro²² na perspectiva da quebra das regras de trabalho ou de conduta. E, isto, influencia e contribui para a existência da violência no espaço escolar, porque esta violência pode sim ser provocada pela própria escola. E aqui, pensando na negação de uma educação de qualidade, na violência simbólica, na forma como o próprio professor resolve os conflitos, na ausência de espaços e tempos para o diálogo e a compreensão de que nas instituições de ensino cabe somente o saber sistematizado e acumulado historicamente pela humanidade.

O tema da resolução dos conflitos interpessoais no interior das escolas incomoda gestores, professores, funcionários e também alunos, ou seja, todos os atores escolares, inclusive os familiares. E o que as pesquisas (LA TAILLE, 2006; LEME, 2006) apresentam é que há um comportamento mais agressivo nas resoluções desse problema que assola essas instituições.

Compreende-se que a escola está, preocupada com o crescimento dos conflitos de ordem interpessoal existentes em seu interior e, há tempos,

²² De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 84), ao reparar o erro as pessoas “[...] tomam consciência das dimensões e consequências de seus atos. E reparam o que fizeram, restabelecendo o equilíbrio” nas relações de convivência. Diminuindo as tensões advindas das injustiças derivadas das punições propostas pelas escolas ao tentar resolver os problemas das violências que por sua vez poderá desencadear a violência escolar pela própria unidade.

preocupa-se com a temática, mas não se pode desconsiderar a reflexão de Debarbieux e Blaya (2002) ao pontuar que a violência na escola é construída lentamente e muitas vezes produzida pela própria instituição.

O resultado do mapa da violência no Brasil, principalmente o perfil dos homicídios, indica que estamos negando aos nossos meninos e meninas uma educação que visa à transformação social e às experiências de COM-vivência pautadas no respeito ao outro, pensando em formas positivas das resoluções desses. Esses indícios sugerem que urge transformar nossos espaços educativos formais em espaços democráticos para a aprendizagem e COM-vivência.

Além da escola, as políticas públicas encaminham-se para implantar projetos visando à mediação dos conflitos interpessoais quando existentes. Todavia, toda essa questão remete-nos a pensar se a escola está cumprindo com a sua real finalidade na formação para o exercício da cidadania plena. E, que cidadania é essa? Temática que será refletida no próximo capítulo.

3. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR ENQUANTO ESPAÇO DE DIREITO À VIDA DEMOCRÁTICA E AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

As pesquisas anteriormente relatadas possibilitam pensar os conflitos interpessoais como, também, os desencadeadores da violência social e escolar.

Pesquisa de Archangelo (2010) aponta que a forma como a escola está organizada nega o direito à educação de qualidade ao não oportunizar um trabalho voltado para as ações que contribuam, também, no processo educativo das resoluções dos conflitos nas relações interpessoais, com espaços em que é possível aprender a dialogar, a expor suas ideias e a participar do processo educativo. E, com isso, contribuir para que nossos meninos e meninas possam vivenciar relações mais afetivas, humanas, respeitadas e éticas. Ao negar esse direito, infere-se que a escola torna-se produtora de violência na medida em que não contribui para que a função social seja efetiva, no processo de inserir os jovens na sociedade, de modo que exerçam formas mais positivas de relacionamento social aprendidas no interior da escola com vivências reais, positivas, de resoluções de conflitos, incivilidades, transgressões e indisciplina.

Diante desse contexto, será necessário, neste momento, trazer para o debate alguns pontos fundamentais para contribuir com o aprofundamento do estudo, entre eles: a finalidade da educação; a educação como direito à cidadania; política de enfrentamento da violência escolar - Procedimentos de resolução de conflitos interpessoais; a Justiça Restaurativa (JR); Repressão para educar?

3.1. A finalidade da educação escolar

Ao defender e pensar que os conflitos interpessoais presentes na escola necessitam ser refletidos de forma intencional, prevendo espaços para o diálogo e para o comportamento dialógico das relações de convivência, direciona-nos a questionar: qual seria a finalidade da escola? Qual seria o real objetivo da escola? Ao buscarmos uma resposta ampla para essa questão, verificamos que a escola tem por objetivo a transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Ao remetermo-nos a legislação brasileira, deparamo-nos com a delimitação desse conceito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB: 9394/96) apresenta em seu artigo 22 a finalidade da educação básica, enfatizando que devemos assegurar aos educandos a formação para o exercício da cidadania. Artigo esse que traz uma educação pautada na concepção progressista, na medida em que expõe uma escola em que não só os saberes acumulados pela humanidade devem estar em pauta. Ao inserir a cidadania como finalidade da educação, podemos inferir que se considera a escola enquanto espaço democrático no qual a divergência de ideias estará presente, onde conflitos e interesses sociais contraditórios emergirão, momento em que é possível criar um discurso crítico capaz de desvelar essa realidade, seus condicionamentos socioeconômicos e as condições necessárias à sua superação, (no debate, no embate) pelo diálogo e diferenças existentes nesse espaço educativo formal.

Essa compreensão e concepção de educação também está prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos²³. Em seu artigo 26 reza:

[...]

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos apresenta a inserção de princípios da educação para a manutenção da paz em nível universal, entre as nações. Entretanto, entende-se a ampliação dos princípios da educação para a manutenção da paz, contida nesse documento, nos processos educativos formais locais. O que nos remete a pensar a necessidade da organização desses espaços compreendendo a complexidade do desenvolvimento humano, atrelado à transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade.

Porém, além do artigo 22 da LDB e do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, também é preciso colocar em pauta a resolução que institui as Diretrizes Gerais para a Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. (CNB/CEB, 04/ 2010). Esse documento apresenta entre seus objetivos o de:

[...] sistematizar os princípios e as Diretrizes Gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, **tendo como foco os sujeitos que dão vida** ao currículo e à escola. (CNE/CEB, 04/2010, art. 2º, inciso I). (Grifo da autora).

²³ https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm

Além de trazer a proposição de observar os princípios e as Diretrizes Gerais para a Educação Básica considerando os sujeitos como aqueles que dão vida à escola; normatiza em seu artigo terceiro como função da escola a garantia dos princípios constitucionais fundamentados “[...] na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade”. (CNE/CEB, 04/2010, art. 3º). E complementa afirmando que:

[...] A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da **cidadania em plenitude**, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições **que consagram as prerrogativas do cidadão**. (CNE/CEB, 04/2010, art. 5º). (Grifo da autora)

Ao afirmar ser a educação o “alicerce indispensável para o exercício da cidadania” (IDEM), complementa sua normatização inserindo a dimensão do “educar e do cuidar” em todas as etapas da educação básica, ampliando o olhar pedagógico da escola. E traz como inseparáveis esses dois conceitos, “[...] buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”. (CNE/CEB, 04/2010, art. 6º).

Porém, o que seria ampliar para o Ensino Fundamental e Médio, etapas da educação básica, ou seja, as dimensões do cuidar e educar?

Antes de responder a essa questão, vê-se como indispensável trazer, neste momento, o ponto principal para a reflexão sobre o conceito de cidadania. Seguindo a LDB (9394/96): “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe **a formação comum indispensável**

para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (Grifo da autora).

Mas como poderemos entender o conceito cidadania?

Para Covre (1993, p. 16), desde os primórdios das poleis gregas e romanas, a cidadania está relacionada ao surgimento da vida nas cidades, em coletividade e na disposição desses homens exercerem seus direitos e deveres de cidadãos²⁴. Na esfera pública, cidadania é o que diz respeito a tudo que é comum às pessoas dessas cidades, dessas coletividades. Exercitando o poder de decisão por meio do diálogo, permeando os princípios da democracia.

Covre (1993) chama-nos a atenção afirmando que embora as sociedades grega e romana fossem escravistas, promoveram, sim, certo exercício da cidadania. E apesar do surgimento do feudalismo e da sociedade rural nas quais o exercício da cidadania não existiu, foi com a longa ascensão da burguesia lutando contra o feudalismo que se retorna, aos poucos, esse exercício, na medida em que os homens passam novamente a viver em “núcleos urbanos” (p. 17). Cada vez mais foram ocorrendo mudanças nas estruturas da sociedade e lutas sociais observadas em diversos países são, “ao longo dos séculos XIX e XX, responsáveis pelo caráter reivindicatório da cidadania, tal como a conhecemos”. (REZENDE & CÂMARA, 2017).

Mas foi apenas com as guerras mundiais e com o temor à extrema violência dos conflitos e de seus subprodutos, como foram os regimes totalitários, que a sociedade civil e os órgãos internacionais, como a ONU, entenderam ser os direitos humanos uma questão de primeira ordem para o tema da cidadania contemporânea. (REZENDE & CÂMARA, 2017, s/p.)

²⁴ Nas poleis gregas, mulheres, crianças e escravos só tinham direito a esfera da vida privada, ou seja, ao que diz respeito à vida particular. Apenas os homens livres tinham o direito da participação política com os debates de direitos e deveres da vida coletiva. (COVRE, 1993, p.17).

Todavia, para Dubet (2011), a compreensão desse conceito de cidadania não é una e precisa ser compreendido dentro do seu contexto histórico, regional e de tradições. E, sobretudo, pensá-lo de forma heterogênea, pois segundo esse autor [...] “abrange várias dimensões mais ou menos contraditórias entre si”. (p. 290). Além de ser possível distingui-lo dentre alguns elementos dentro do conceito de cidadania, chamados por ele como: o cidadão de uma nação; o sujeito autônomo; a competência cidadão. Respectivamente, os membros de uma nação forjando o patriotismo; aquele que mais que membro de uma nação julga por si seus interesses e os da nação, pautado nos princípios da responsabilidade e da universalidade dos valores; e a competência para intervir em um espaço democrático.

É a concepção de cidadania entendida como produto de histórias vividas pelos grupos sociais, “[...] como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”. (PCN, vol. 8, p. 9; 19 - 20). Assim, o princípio da cidadania propicia o despertar da consciência sobre o valor da pessoa humana, no sentido de respeitar a dignidade do outro na convivência entre todas as pessoas, não somente nos direitos adquiridos. (DALLARI, 2004, p. 42). E a vivência em um ambiente cooperativo, no qual as relações interpessoais devem estar pautadas no respeito, na justiça e na igualdade.

Se considerarmos o processo de origem da cidadania, de acordo com Covre (1993); Rezende & Câmara, (2017); Dubet (2011); pode-se afirmar que para exercê-la é preciso vivenciá-la na vida em grupos, na sociedade, na interação, no respeito às ideias divergentes que a vida em grupo oportuniza.

Pois, segundo Dubet (2011), a formação do cidadão requer competências de intervenção no espaço democrático a fim de ser ouvido, em defesa de seus próprios interesses e/ou de seus grupos, do seu coletivo.

Esse autor afirma que a escola francesa ²⁵ republicana, nos primórdios, foi muito tímida em oferecer um trabalho pedagógico voltado para a formação da cidadania. Para ele, a escola, apesar de ter sido idealizada para a cidadania:

[...] não ofereceu aos alunos muitas ocasiões para debater e escolher dentre as várias áreas da vida escolar: poucas cooperativas de alunos, pouco reconhecimento da vida juvenil... Na verdade, a escola republicana ensinava os benefícios da democracia, mas considerava que o seu exercício não lhes dizia respeito. A disciplina sempre foi das mais tradicionais e as atividades auto-organizadas pelos alunos foram reduzidas a pequenas coisas, diferentemente, por exemplo, dos modelos pedagógicos desenvolvidos nos países anglo-saxões. A rigidez laica procurava impedir que a democracia entre os alunos reintroduzisse as paixões e as desordens sociais. A aprendizagem das competências cidadãs ocorreu, portanto, por meio de alguns cursos de instrução cívica que explicavam aos alunos alguns elementos do sistema constitucional da República. (DUBET, 2011, p. 292)

E por isso, construiu uma moral da razão, mas não uma cidadania democrática. (DUBET, 2011). Para esse autor, a escola francesa, berço da escola republicana, desconsiderou que “[...] a formação da cidadania não é apenas uma questão de princípios e de valores”, e que, além disso, ela registra-se “[...] na própria forma de escolarização, na maneira de operar as aprendizagens, num sistema de disciplina, num conjunto de regras. Ela procede sobretudo de uma forma escolar.” (IDEM, p. 293). E, desse modo, esse autor afirma que a escola possibilitou a construção da cidadania pautada em

²⁵ Aqui se cita a escola republicana francesa pelo fato de ter sido considerada e deliberadamente pensada e idealizada como a escola da cidadania. (DUBET, 2011)

processos tradicionais de socialização, apesar dos valores modernos postos em prática. E traz a reflexão de que na contemporaneidade,

[...] o principal desafio da formação para a cidadania consiste, portanto, na construção de um espaço de civilidade escolar, no qual os problemas de disciplina, de violência, de desvio precisam ser abordados em termos democráticos, em termos de direitos e de deveres. (DUBET, 2011, p. 304)

Assim, quando os documentos oficiais e a LDB propõem como finalidade da educação assegurar a formação para o **exercício** da cidadania, cidadania em plenitude, remete-nos a pensar a importância e o desafio das unidades escolares incluírem em suas propostas pedagógicas ações coletivas de diálogo, principalmente quando em meio a tantas singularidades de vidas, o conflito de ideias causará mal estar, ou dificuldades na convivência entre pares.

Trata-se portanto de um problema extremamente difícil, porque nos obriga a pensar na construção de uma ligação democrática entre indivíduos desiguais, porque nos obriga a conceber a formação de comunidades educativas com base numa legitimidade democrática, numa legitimidade discutida e discutível, distanciada ao máximo do modelo tradicional das instituições. (DUBET, 2011, p. 304)

Nesse sentido, esse desafio posto propicia pensar uma escola que ao deixar de ser “[...] uma instituição que se dirige a públicos cativos, é importante que ela vise cidadãos conscientes e a racionalidade desse consumidor faz parte da cidadania”. E que, além disso, “[...] a obrigação de explicitar as regras permite torná-las mais justas, pois elas podem ser criticadas por aqueles que são suas vítimas”. (IDEM)

A escola, enquanto espaço para formação e exercício à cidadania, também está prevista pela UNESCO, defendida pelo secretário-geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, enfatizando que o papel da educação visa “[...] auxiliar pessoas a construir sociedades mais justas, pacíficas e tolerantes [...]”

incluindo a “educação para *fomentar a cidadania global* como uma de suas três prioridades para construir um melhor futuro para todos”. (UNESCO, 2015, p. 03). Considerando a educação para a paz e o desenvolvimento sustentável como o maior objetivo do seu programa de educação.

Portanto, é preciso pontuar que ao considerar a educação formal, escolar, enquanto espaço para a educação para a paz, visando uma sociedade mais justa, é conceber que as relações de convivência surgidas nesse espaço educativo e as divergências de ideias e conflitos interpessoais surgidos dessas divergências não serão extintos. Ou seja, os conflitos interpessoais não irão desaparecer do interior da escola, pois, ao visar essa sociedade mais justa e tolerante, o que mudará será a forma de identificá-los e resolvê-los. O que muda é o olhar, a concepção. Já que, como defendido anteriormente, a vida em grupo possibilita as divergências de ideias e as interações na defesa de pontos de vistas e modos de compreendê-los, possibilita essa mudança, também, o olhar para os conflitos interpessoais que surgem da convivência, ou seja, a garantia da vivência dos princípios democráticos previstos ao exercício pleno da cidadania. A partir dessa visão é que será possível refletir as dimensões do cuidar e educar inseridos nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino médio.

E o que seria ampliar para o Ensino Fundamental, participantes desta pesquisa, a dimensão do cuidar e do educar?

Para responder a essa questão, remete-se ao parecer 07 do CNE/CEB que esclarece e antecede as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Não se objetiva analisar o conteúdo desses documentos, mas sim considerá-los como base legal que, na atualidade, teoricamente fundamentam, ou deveriam fundamentar, o ensino nas escolas

brasileiras. Considerando-o como o documento mandatário da educação nacional.

Esse documento chama a atenção para a importância de garantir a vivência plena da cidadania, justificando que é essa que possibilitará todos os demais direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, no ECA e nas demais legislações brasileiras que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. “Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos”. (PARECER 07/2010, p. 12).

Insere as dimensões do cuidar e educar, justificando que a centralidade do trabalho e a função social da educação é o estudante. E isso significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação plena, da essência humana. O cuidado enquanto aquele que acolhe, pois

[...] educar exige cuidado; cuidar e educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar e, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (PARECER 07/2010, p. 12)

É possível compreender que esse documento insere, também, as relações de convivência na escola como arte da formação integral dos educandos. E ressalva que “[...] apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador”. (IBIDEM), pois estamos falando também de pessoas, com toda sua singularidade, histórias e memórias, valores. E, as relações estabelecidas dentro

do espaço escolar, irão, sim, influenciar “significativamente a definição da conduta no percurso cotidiano escolar. Não de um valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar o comportamento de seres humanos [...]”, pessoas essas “[...] que respeitam a si mesmas, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema”. Que se fundamentam na “[...] ética e na estética que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade”. (PARECER 07/2010, p. 12).

Para Boff (1999, p. 91), o cuidado inserido enquanto aquele que consiste na atitude e solicitude de atenção com o outro, no sentido da responsabilidade com o outro, ou seja, de pensar, manter a atenção, interessar-se, mostrar a atitude de desvelo sem perder a “ternura”.

O Parecer 07 deixa explícito que o cuidado requer o olhar para o outro, cuidar do outro, e cabe à educação resgatar esse conceito no processo educativo:

[...] cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. E essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (PARECER 07/2010, p. 13)

Ampliar para a Educação Básica as dimensões do cuidar e educar é considerar que a escola, também, precisa olhar para as relações de convivência,

não apenas para os saberes formais, historicamente acumulados pela humanidade. É preciso olhar para essas relações e conviver de modo a enfrentar as divergências de ideias que surgem ao considerar de fato a cidadania plena.

Porém, é preciso ponderar também que as interações em meio a ideias divergentes não ocorrem de forma pacífica. Mas, sim, na existência de conflitos, de embates de ideias, ou não. Ou seja, defender um ponto de vista causará conflitos, sejam eles de ideias ou não. Desse modo, para exercer a cidadania, no sentido de vivenciar a vida em sociedade defendendo seus direitos e cumprindo seus deveres, desde cedo, as experiências de diálogo precisam permear o processo educativo. Ou seja, é a suposição “[...] que o aluno aprenda a exercer na prática os seus direitos” (DUBET, 2011, p. 292).

Desse modo, é preciso pensar a escola enquanto espaço social formal principal de convivências e de direito à formação e ao exercício da cidadania. Mas, as escolas têm cumprido essa sua função garantida na legislação nacional?

É nessa perspectiva que o próximo tópico tentará refletir, ou seja, a escola enquanto espaço de direito à cidadania.

3.2. A educação escolar como direito à cidadania

Até aqui foi possível compreender que a formação para a cidadania plena está atrelada à organização do espaço pedagógico de modo que as ações educativas compreendam os conflitos interpessoais e as intervenções como possibilidade de integrar a formação humana com os princípios da educação para a paz. E pensando a paz não como ausência de conflitos, mas sim, como

possibilidade de interações e resoluções pautadas no respeito mútuo. Uma educação voltada para os princípios da paz não prevê a extinção dos conflitos, mas a compreensão que eles existem nas relações de convivência e são necessários nesse processo. O que muda é o olhar para a sua resolução.

Desse modo, não tem como deixar de pensar os conflitos interpessoais sem pensar na escola, local rico de experiências, vivências e de possibilidades de interação. Ela é a instituição social vivenciada por nossas crianças e adolescentes que tem como função, além do desenvolvimento dos conhecimentos acumulados pela humanidade, oportunizar em seu currículo situações, espaços de convivências e interações entre eles e a experiência de vivenciar e construir a cidadania que pressupõe as implicações decorrentes de uma vida em sociedade, inclusive as relações sociais.

Desse modo, construir a cidadania no sentido de não apenas dar a informação sobre o direito ao sufrágio e à vida política, mas também de,

[...] informar e despertar a consciência sobre o valor da pessoa humana, suas características essenciais, sua necessidade de convivência e a obrigação de respeitar a dignidade de todos os seres humanos, independentemente de sua condição social ou de atributos pessoais (DALLARI, 2004, p. 42).

Goergen (2013) afirma que “nem a sociedade pode desconsiderar a liberdade e autonomia relativa dos indivíduos, nem o indivíduo pode se imaginar livre das fundamentais marcas nela impressas pela convivência social”. (p. 732). Esse autor defende que para o sujeito se tornar cidadão é necessário introduzi-lo em espaços para a convivência social. Para ele, “liberdade e autonomia se desenvolvem e se legitimam no coletivo e é no coletivo que adquire seu real e mais profundo sentido de cidadania”. (IDEM).

Nos dados apresentados por Zaluar (2001), a violência, nesse caso os homicídios, é consequência das questões sociais, econômicas, de miséria e pobreza, porém o site da SSP apresentou o mapeamento do perfil dos homicídios no Estado de São Paulo em 2014 e aponta que a maioria deles é reflexo da dificuldade na convivência nas relações interpessoais. Esses dados permitem-nos refletir sobre as relações que estão sendo estabelecidas nos espaços educativos. E é a partir deles que podemos inferir que no processo educativo, seja ele familiar ou educacional, há ênfase no modelo social sobrepondo-se a liberdade individual à liberdade coletiva. Diferente dos ideais de que ambas necessitam ocupar o mesmo espaço, coexistindo, compartilhando e cooperando. (IBIDEM).

A escola, enquanto espaço educativo para a educação formal, torna-se fundamental para oportunizar as vivências e a participação em uma gestão democrática que traz como ponto central a construção das relações sociais em interações dignas e justas. O acesso à educação de qualidade, na qual todos estão inseridos, sob a responsabilidade do Estado, transforma o espaço escolar, além do local do conhecimento acadêmico, também o de construção e superação do egocentrismo, pois essa superação ocorrerá no debate, no confronto de ideias divergentes, na participação como ato político, na resolução dos problemas coletivos na e pela coletividade.

E sua pesquisa de mestrado, (ARCHANGELO, 2010) deixou claro que o espaço escolar ainda mantém o ranço de tempos passados em que educar significava estabelecer as relações pela disciplina, pelo controle e não pela autodisciplina, pela autonomia.

Ao privilegiar no espaço escolar a disciplina, enquanto controle pelo autoritarismo, e pela negação das vivências e resoluções dos conflitos interpessoais, nega-se aos nossos meninos e meninas as possibilidades de expressão de ideias, interesses e necessidades. Sem oportunidade de defender seus direitos no espaço privilegiado que é a escola.

Para Goergen (2013, p. 732), “a cidadania está relacionada à capacidade de intervir tanto nos espaços privados da ordem econômica, quanto nos assuntos públicos de ordem política”. E continua seu pensamento afirmando que essa dupla “capacidade e habilidade leva o sujeito a ultrapassar o umbral da simples e formal posse de direitos e alcançar o que se pode chamar de cidadania ativa [...]” inserida na “[...] verdadeira participação no modelo democrático”. Enfatizando que embora existam tantas possibilidades de percursos para a construção da habilidade de tornar-se cidadão, a escola é a principal delas. “[...] a educação formal continua sendo absolutamente imprescindível ao exercício da cidadania.” (IDEM). E infere-se que é lá, no espaço educativo, que aprenderemos também que não estamos sozinhos nesse mundo, que pensamos diferente, que a diferença é saudável e poderemos sim dialogar sobre essas diferenças e com isso construir uma sociedade menos caótica e violenta.

Para ter seu direito à construção da cidadania preservada é preciso garantir o acesso à educação formal, que faz parte do sentido pleno de uma sociedade democrática. E é preciso garantir também que, nesses espaços, não apenas os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade estejam em pauta para serem debatidos, estudados, refutados ou não, mas também uma escola que possibilite que esses pensamentos possam ser ferramentas importantes para a transformação social. Porém, uma escola que se pauta pela

disciplina rígida não abre espaço para essa participação plena e obviamente sem espaços para que esses meninos e meninas possam dialogar sobre seus pensamentos divergentes.

Para Bobbio (2004), é preciso pensar no direito a partir do pressuposto de que, principalmente “os direitos humanos são coisas desejáveis”.

(p. 15). Possibilitar o direito à vivência da cidadania plena é reconhecer que:

[...] somente depois da declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda humanidade – partilha alguns valores comuns, e que podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. (BOBBIO, 2004, p. 28).

Garantir que o direito à cidadania plena esteja inserido no contexto escolar, a partir da normatização da legislação nacional, é validar a escola como espaço de relações sociais que interferem no desenvolvimento social, emocional e intelectual de nossos meninos e meninas que a frequentam e convivem nela. Uma escola em que a participação democrática é plena, ou seja, em que seus atores possam participar politicamente no seu cotidiano é um espaço/local em que esses mesmos meninos e meninas poderão, nas divergências de ideias, debaterem e de forma positiva, sem utilizar de agressão física para sobrepor-las ou impô-las.

Goergen (2013) afirma que, na contemporaneidade, são duas as tarefas educativas:

[...] de um lado, porque a escola pode e deve ajudar o diferente excluído, não importando se por razões étnicas, ideológicas ou econômicas, a ter acesso aos conhecimentos e habilidades necessários à cidadania plena; de outro, porque a escola pode e deve estimular o pensamento crítico sobre o caráter desumano da exclusão e da intolerância”. (p. 733).

Ainda, segundo esse autor, embora os espaços educativos e institucionais também possam partilhar dessa responsabilidade, é na escola [...] “como nenhum outro, o lugar de formação, do ensino sistemático e planejado, do contato com a cultura, da socialização com o outro, o diferente”. (IDEM) Um espaço onde [...] “se pode e se deve aprender a viver em sociedade, inclusive em termos de sua transformação.” (p.734).

Diante dessas discussões, neste momento, é necessário compreender o espaço educativo formal, a escola, como o local que possibilita a transformação social e a aprendizagem de aprender na COM-vivência dessa sociedade em que o mercado dita as normas e regras nas vidas privadas e coletivas, sem oportunizar em seus espaços o tempo para o diálogo, o debate, as críticas, o pensamento reflexivo. E isso não tem como ocorrer se a escola privilegia em seus tempos e espaços o saber acadêmico e desconsidera a convivência. Ambos precisam fazer parte dos espaços dessa instituição, não para aprender a conviver de forma utilitarista, mas de maneira que esses meninos e meninas vivenciem situações de divergências de ideias, de compreensão de seus direitos e que esses direitos se ampliam nas pessoas envolvidas nesses espaços.

Entre as possibilidades de participação ativa dos estudantes no processo educativo está o Grêmio Estudantil. Deste modo, a reflexão sobre esse colegiado, como espaço para o exercício de uma escola democrática, será discutido no próximo tópico.

De acordo com Pröglhof (2015, p. 09), a urgência demandada pela insegurança provocada pelas ocorrências de episódios de “violência escolar”²⁶, “[...] acentuado principalmente pela mídia [...]”, conduz o poder público a buscar respostas concretas e efetivas para o problema. Desse modo, o próximo tópico irá contribuir para pensar a política pública vigente para o enfrentamento da violência e as microviolências da escola, resultado dos embates nas interações sociais e muitas vezes dos conflitos interpessoais.

3.3. Política de enfrentamento da violência escolar - Procedimento de resolução de conflitos interpessoais

Pensar o modo como a escola está resolvendo os conflitos interpessoais e as microviolências no seu interior é compreendê-los, também, como mais um fator desencadeador da violência escolar. Além disso, é concordar que nas relações de convivência do cotidiano esses conflitos irão surgir, estão presentes e não deixarão de existir nesses espaços, principalmente na escola. Na medida em que a própria vida em sociedade, complexa, pulsa, é dinâmica e abriga a diversidade de ideias. Por isso, é compreender, também, que as políticas públicas e a própria escola necessitam de um trabalho sistematizado com relação à convivência neste espaço educativo.

Para Debarbieux (2001), há um aumento significativo dos relatos da violência escolar e com isso maior sensibilidade e visibilidade dessa manifestação a partir da década de 90. No âmbito internacional, Debarbieux

²⁶ O conceito violência escolar está entre aspas porque se considera como microviolências como já discutido no segundo capítulo.

(2002) pontua a dificuldade encontrada pelos países membros da União Europeia em recomendações comuns que subsidiem o trabalho para o enfrentamento à violência e a segurança nas escolas. No processo de discussão, a dificuldade vem inclusive sobre o consenso referente ao conceito do que seria a violência escolar e conseqüentemente na formulação e implementação de políticas públicas no trato desse fenômeno.

Todavia, a partir das discussões provocadas entre os países-membros da União Europeia acerca da violência nas escolas, inicia-se a troca de informações e de experiências tendo como recursos publicações de relatórios de pesquisas e trabalhos dos 17 países e que têm como temáticas

a) prevenção do *bullying* e das violências entre pares; b) iniciativas que se utilizam do ambiente escolar como local de educação contra a violência; c) projetos centrados na responsabilização dos professores e da equipe escolar como atores de proteção da infância; d) desenvolvimento de estudos e de ferramentas sobre o tema da violência nas escolas. Além dessas iniciativas, em 1998 foi criado o Observatório Europeu de Violência Escolar, com o objetivo de construir uma federação internacional de pesquisadores sobre o tema. (PRÖGLHÖF, 2015, p. 39)

Em sua pesquisa de mestrado, Pröglhof (2015) traz o levantamento das políticas públicas referente ao enfrentamento à violência e das ações em países europeus, americanos e na América Latina. Pontua que apesar das diversas iniciativas realizadas pela União Europeia, não existe enquadramento jurídico ou político sobre o tema no espaço europeu. E traz como intensão de resolução do problema uma carta de estudantes de 19 países, que alerta para a “[...] necessidade de resolução não violenta dos conflitos, a igualdade de tratamento, o respeito, entre outros temas [...]” (p.39). Idealizada pelo Conselho

da Europa como um instrumento “[...] para servir de modelo para a negociação dos códigos escolares nos estabelecimentos europeus”. (IDEM)²⁷.

No continente norte-americano, Estados Unidos²⁸, a prevenção da violência é antiga, de acordo com Pröglhof (2015), essas ações são marcadas pelo caráter pragmático, de experimentação e avaliativo. São implantadas via programas, o que as diferencia dos Europeus, na França, por exemplo, são implantadas por via de serviços públicos o que as tornam menos dinâmicas.

No Canadá, desde 2008, há o Plano de Ação para Prevenir e Lidar com a violência nas escolas que se caracteriza tanto como normativo quanto com ações práticas e que tem como foco os estudantes. Esse plano visa reduzir os comportamentos inapropriados, favorecer as competências pessoais e sociais, e são voltados para a melhoria do ambiente escolar, reduzindo a violência. (PRÖGLHOF, 2015, p. 41)

Na América Latina a autora identifica a fragmentação do trabalho, mas pontua algumas linhas comuns de ação destes países incluindo “[...] garantia e fortalecimento dos direitos da infância e da adolescência, projetos em torno da melhoria do clima escolar, reformas pedagógicas, além de iniciativas pautadas pela mediação e resolução de conflitos”. (IDEM, p. 42).

²⁷ De acordo com a autora, pautada nos estudos de Smith, afirma que apesar dos países europeus possuírem no Plano Nacional algum requisito solicitando um ambiente escolar de respeito pelos outros, apenas alguns países apresentam alguma regulamentação sobre a violência escolar entre eles: Bélgica, Finlândia, França, Alemanha, Irlanda, Luxemburgo, Suécia e Reino Unido. (PRÖGLHOF, 2015, p. 39).

²⁸ São “voltados ao gerenciamento do espaço e do corpo dos estudantes, representados de um lado por iniciativas de aumento da segurança nas escolas e de prevenção situacional (como instalação de câmeras e detectores de metal) e, de outro, por diversos programas de solução de conflitos e de arbitragem. Outra linha de ação refere-se à prevenção da violência nas escolas de forma multidimensional, a partir da criação de “escolas multisserviço”. [...] a ideia dessa abordagem baseia-se na compreensão de que em bairros menos privilegiados a escola deve servir como um elemento coordenador de parcerias que ajudem a superar as deficiências e a desorientação encontrada no plano familiar” (PRÖGLHOF, 2015, p. 41).

Aponta, ainda, a falta de políticas em âmbito nacional nesses países, evidenciando as raras iniciativas como as diversas formas de diretrizes e linhas de trabalho criados para o enfrentamento à violência escolar e a ausência de requisitos legais sobre o tema, além de falta de avaliação das ações efetuadas o que, segundo a pesquisadora, dificulta o trabalho de correções e as possibilidades de sequência nos projetos implementados. (PRÖGLHOF, 2015).

A autora detalha alguns trabalhos realizados nestes países da América Latina utilizando os dados da análise de Jorge Werthein, em publicação da Unesco sobre políticas para redução da violência escolar:

[...] Na Argentina, por exemplo, a maior parte das intervenções focaliza o Ensino Médio, podendo este fato relacionar-se ao entendimento de que, entre outros fatores, este foi o nível de ensino mais afetado pela cultura autoritária durante a ditadura militar argentina e em que houve mais dificuldades para adequação dos conteúdos após as mudanças sociais. Ainda na Argentina, mas também em países como Chile e Equador, aponta-se que a maior parte das ações que lidam com a violência nas escolas trabalha de modo inespecífico ao tema, ou seja, por meio de iniciativas mais amplas como a aprendizagem de formas de convivência e relações solidárias (na Argentina), políticas de convivência e participação (no caso do Chile) e a promoção do “bom trato”, da ternura e dos direitos de crianças e adolescentes (no Equador). Nesse último país, a maior parte das ações tem origem em organizações não governamentais e, para que elas tenham receptividade nas escolas, precisam incluir alguma discussão sobre o reconhecimento, a autoestima e a identidade dos professores, revelando que no Equador “o reconhecimento de uma responsabilidade pessoal e institucional pela violência e pelo maltrato escolar ainda constitui um problema pendente” (PRÖGLHOF, 2015, p. 43).

A pesquisadora aponta também, o trabalho realizado no México, em que a “[...] questão das drogas aparece como tema prioritário e é objeto de políticas de diversos setores, os quais precisam legitimar suas propostas e marcar sua presença [...]”, o que faz Pröglhof (2015, p. 43) deduzir que há mais incidências de “[...] nomes de programas do que ideias e propostas de fato

inovadoras”. E mesmo diante do “[...] tamanho e da complexidade do desafio das drogas, outros temas que constituem o problema da violência nas escolas – como roubos, chantagens, intimidações e discriminações – acabam recebendo pouca atenção”. (IDEM).

No Brasil, também, intensificam-se os estudos para contribuir com a contenção da violência nas escolas incentivados pelo governo federal. Porém, as iniciativas públicas, que visam à redução da violência escolar no Brasil, originam-se principalmente das esferas estadual e municipal, oscilando entre o caráter educativo e da área de segurança, com reflexo nas políticas públicas. (GONÇALVES & SPOSITO, 2002). Advindas principalmente da proposta de redemocratização do ensino que tinha por objetivo a promoção do acesso à educação às camadas populares, a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social, a modificação das políticas de repetência e evasão escolar.

Pröglhof (2015) identificou que a maioria dos programas implementados pelo governo federal brasileiro referem-se a experiências de curta duração. Além disso:

[...] os programas aparecem bastante ligados ao momento em que o tema se destaca nas agendas de organismos internacionais, perdendo centralidade posteriormente. No entanto, apesar dessa redução do papel federal na execução de políticas diretamente ligadas à violência nas escolas, destaca-se no mesmo período a afirmação do tema nas grandes agendas orientadoras de políticas públicas, passando a ser incluído de modo mais claro em documentos como planos nacionais de educação e de direitos humanos. (p.52 – 53)

Dentre as ações que tiveram início a partir da década de 80, principalmente com a redemocratização do Brasil, algumas estiveram relacionadas direta ou indiretamente com a temática da violência nas escolas e embasaram os planos e programas educacionais, quer por meio da promulgação

de Leis quer pela inserção de princípios que previam a organização e participação dos estudantes em entidades estudantis. O Grêmio Escolar, o Conselho de escola e Associação de Pais e Mestres (APM) tinham por objetivo melhorar o clima escolar e conseqüentemente a violência.

O Grêmio Estudantil é um espaço com possibilidade do exercício da cidadania Plena e conseqüentemente a vivência de espaço democrático e gestão democrática. Sua criação está garantida pela Lei Federal 7398/1985, a qual dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes da Educação Básica, com o objetivo de garantir a organização autônoma dos estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio no interior das Unidades Escolares. Que, a partir dos esforços dos alunos Universitários e das escolas de Segundo Grau, culminaram na aprovação da Lei Federal, sancionada pelo então presidente José Sarney que possibilitou o retorno e a legalidade dos movimentos estudantis. (SOUZA & LEMOS, 2008). Os quais foram proibidos junto com as organizações estudantis, a partir do golpe militar da década de 60, obrigando os estudantes atuarem na clandestinidade. E, por meio do Decreto-lei nº 477, legitimou-se a punição de estudantes, professores e funcionários de escolas públicas que incentivassem ou promovessem algum tipo de manifestação política dentro das unidades Escolares. (ARCHANGELO & OLIVEIRA, 2009).

Os princípios que regem a participação dos estudantes por meio de colegiados educacionais, no caso o Grêmio Estudantil, estão pautados no exercício da cidadania plena e no papel transformador nos quais os estudantes poderão de fato e verdadeiramente discutir, opinar e participar. Vivenciando-a, e construindo nessas vivências a criticidade diante da sociedade e contribuindo com a sua transformação, principalmente porque durante os debates, que esse

trabalho proporciona o exercício do diálogo, o respeito às divergências de pensamento e as ideias, a construção da argumentação e da contra argumentação estarão presentes. (ARCHANGELO & OLIVEIRA, 2009). E, esses princípios são encontrados na concepção de Educação das legislações vigentes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses documentos, entre os seus artigos e incisos, consideram a Educação como formação integral, aliando à educação formal questões relacionadas à cidadania, cultura, direitos e deveres, respeitando o processo de desenvolvimento humano dentro da unidade escolar, tendo a educação como finalidade para a construção das Propostas Pedagógicas dessas instituições.

Na implantação de sistemas democráticos de ensino, os princípios que regem a educação, acima de tudo, objetivam a construção de pessoas melhores para si mesmas e para os outros, compreendendo a necessidade do grupo e agindo para que esse seja respeitado e utilizando-o como ferramenta principal para as resoluções de conflitos o diálogo.

Porém, apesar do Grêmio Estudantil ser considerado um espaço coletivo de discussões, inserido em um projeto de gestão democrática, trazendo a oportunidade dos estudantes de expor ideias acerca da comunidade escolar, tanto sobre as questões administrativas quanto as pedagógicas e participando ativamente na construção do processo educacional (AGUIAR & GRÁCIO, 2002), estudos têm identificado que a forma, a organização, a participação nas decisões e as reivindicações escolares não atendem às reais necessidades da comunidade estudantil. (SCORSOLINE; MOURA; SANCTIS, 2005). Seria essa

agremiação, sinônimo de espaço de participação ativa e movimento estudantil, mais uma ferramenta de controle dos estudantes na medida em que vem cumprindo um papel burocrático e de executor de tarefas? Pois,

Podemos dizer que no nível da discussão e da efetivação a gestão democrática da escola pode significar participação quando há o envolvimento das várias instâncias da escola na discussão, no planejamento e nas decisões relativas à instituição, ou apenas significar representação, quando há órgãos colegiados na escola sem efetivo envolvimento ou poder de intervenção e decisão. Nesse último caso, citamos o exemplo de conselhos escolares cujo presidente é o gestor ou gestora da escola e este inibe ou cerceia a participação dos outros membros, impondo suas decisões. Outro exemplo é a presença do grêmio escolar na escola sem apoio da gestão, ou, ainda, manipulado por ela. (SANTOS, SALES, 2012, p. 175)

Além da implantação dos Grêmios Estudantis como política para a melhoria do clima escolar e conseqüentemente a violência, dois documentos que dão visibilidade às relações de convivência e, portanto à superação da violência serão evidenciados aqui: O Parâmetro Curricular Nacional (PCN, 1998) e As Diretrizes Curriculares para o Ensino de 09 anos.

O PCN, por trazer um trabalho sistematizado com a convivência e conseqüentemente as propostas práticas²⁹ para o enfrentamento à violência escolar, na transversalidade³⁰ que objetiva em três³¹ grandes eixos a inserção do

²⁹ Dentre os conteúdos apresentados, cita-se: respeito mútuo; justiça; diálogo e solidariedade. Ressalva a importância de esses conteúdos estarem inter-relacionados e contextualizados interdisciplinarmente, pautando-se principalmente no princípio da dignidade do ser humano.

³⁰ Para La Taille (2008), a proposta do trabalho na transversalidade contida nesse documento, do qual foi coautor, não funcionou no Brasil e apesar de considerar a proposta muito sofisticada, admite que ela não se transformou em realidade.

³¹ **1º** “[...] refere-se ao que se poderia chamar de “núcleo” moral de uma sociedade, ou seja, valores eleitos como necessários ao convívio entre os membros dessa sociedade”. **2º** “[...] ao caráter democrático da sociedade brasileira. A democracia é um regime político e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a pluralidade”. E finalmente o **3º** “[...] refere-se ao caráter abstrato dos valores abordados. Ética trata de princípios e não de mandamentos”. (BRASIL, 1998, p. 50).

tema ética³², embasou o trabalho do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) para o enfrentamento à violência escolar, assim como as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica por debater a temática atrelada ao currículo.

No texto que antecede a Resolução 07³³, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a ampliação dos objetivos da escola em face ao seu alunado debate a violência escolar e assume a violência simbólica da cultura da escola³⁴, além da violência das sociedades contemporâneas, como os responsáveis pelo desânimo dos professores no processo educativo³⁵ e ao fracasso escolar discente. Indicando que o fracasso escolar não diz respeito apenas ao de rendimento escolar, mas também, ao de exercício da cidadania, na medida em que os estudantes insurgem sobre as regras da escola, advinda da possibilidade de fracassar na mesma, ou seja, a criação do *efeito de halo*³⁶. (BRASIL, 2013, p. 111). É possível inferir, que ao incluir a violência simbólica como também a responsável pelo fracasso escolar, possibilita à escola e seus profissionais pensarem nas relações estabelecidas nesses espaços,

³² Podemos inferir que ao apontar o trabalho com ética e moral, este documento traz implicitamente a possibilidade de incluir ações práticas na prevenção da violência escolar, na medida em que infere sobre a convivência escolar e toda sua complexidade.

³³ Resolução CNB/CEB 07, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 09 anos.

³⁴ Esse documento argumenta que a cultura escolar “[...] impõe normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelece um diálogo com a cultura dos alunos [...]”. (BRASIL, 2013, p. 111).

³⁵ “[...] revelada pelo auto índice de ausências ou das licenças nas escolas”. (BRASIL, 2013, p. 111)

³⁶ Efeito de halo pode ser compreendido como o conjunto da experiência escolar “[...] que aparece como uma ameaça difusa de exclusão relativa e revela uma contradição essencial da escola quanto ao lugar que é reservado ao sujeito e a suas responsabilidades. [...]” (DUBET, 2003, p. 40).

considerando o diálogo com a cultura do aluno, a participação ativa do mesmo e a possibilidade de pensar o currículo com princípios da escola ativa e da gestão democrática.

Entre os as ações do governo federal, destaca-se as do Ministério da Justiça do Brasil que “[...] encarregou uma comissão de especialistas da Secretária de Direitos Humanos a elaborar diretrizes para a diminuição das manifestações violentas nas escolas”. (AVALOS, 2003 apud POSSATO, 2016, p 363). E, desse movimento surge o programa “Paz nas Escolas” que abrangeu a formação de professores e policiais brasileiros. Outras ações foram surgindo nas esferas federal, estaduais, municipais, organizações não governamentais que dentre as experiências propostas focavam a mediação dos conflitos interpessoais nas escolas. (POSSATO, et al, 2016). Pode-se citar também outras propostas oriundas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), além de ações específicas como os trabalhos com objetivos correlatos ao tema:

[...] o estímulo à abertura de escolas nos finais de semana para atividades de lazer comunitário; a implementação de medidas de democratização do processo de escolha dos dirigentes das escolas, com a participação das comunidades escolares e locais; a promoção de um ensino fundado na tolerância, na paz e no respeito às diferenças, que contemple a diversidade cultural do país; além do fortalecimento dos programas de educação em direitos humanos nas escolas, com base nos temas transversais estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. (PRÖGLHOF, 2015, p. 48).

Dentre as propostas especificamente dedicadas à violência escolar dos governos estaduais, que se sobrepõem às do governo federal, destaca-se a política de enfrentamento à violência nas escolas no Estado de São Paulo com a implantação do Programa “Sistema de Proteção Escolar e Cidadania”, uma parceria com Secretaria de Segurança Pública (SEESP) e a Fundação para o desenvolvimento da Educação (FDE), pela introdução do profissional do professor mediador, e no qual o trabalho fundamenta-se na Justiça

Restaurativa³⁷ (JR) por meio dos círculos restaurativos³⁸. Desse modo, na sequência, será explanado este trabalho.

3.3.1. Justiça Restaurativa (JR)

O Projeto estadual “Justiça e Educação: parceria para a cidadania” traz para o cenário da educação paulista a Justiça Restaurativa (JR) a partir da parceria entre a Secretaria Estadual da Educação (SEE) e o Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP) no ano de 2004. Objetivou

[...] contribuir para a transformação de escolas e comunidades, que vivenciam situações de violência, em espaços de diálogo e resolução pacífica de conflitos, por meio da colaboração entre os Sistemas Judiciário e Educacional, do trabalho com a Rede de Apoio e da parceria com a comunidade (EDNIR, 2007, p.26).

A inserção da Justiça Restaurativa nas escolas conduz a pensar sobre esse conceito e sua introdução nesse meio. E para isso, será necessário retomá-lo.

Antes do aparecimento das prisões, as formas de punição para quem cometia o delito eram extremamente cruéis. Formas arcaicas, agressivas, invasivas e mortais (FOUCAULT, 2007). Na atualidade, a Justiça Restaurativa (JR) surge como proposta em meio à crise do sistema judiciário que apresenta na contemporaneidade prisões superlotadas e o aumento da violência em

³⁷ O documentos do programa da Justiça Restaurativa a conceitua como uma metodologia alternativa e complementar de resolução de conflitos. Na Justiça Restaurativa, procura-se a responsabilização pelos danos causados, a reparação do erro, mas também a satisfação das necessidades dos diversos atores envolvidos, emergidas a partir da situação de conflito (EDNIR, 2007, p.13).

³⁸ Os Círculos Restaurativos são uma das práticas da Justiça Restaurativa e referem-se a espaços de diálogo em que ocorre o processo de responsabilização e a restauração das relações interrompidas pelo conflito. (IDEM)

contraposição aos exemplos da Justiça Retributiva³⁹ que somente pune, no sentido material, e que não tem se mostrado eficaz na regeneração dos enclausurados, em sua mudança cultural, dos hábitos e maneiras de agir. (AMES, 2012). Além de ser estimulada pela crítica ao modelo prisional brasileiro e a introdução dos direitos humanos aos infratores, buscando propiciar uma recuperação mais adequada a determinados casos para que eles não necessitem ocupar as prisões. (SILVA, 2010).

É nesse cenário que a JR surge no sistema judiciário e [...] “lança um olhar diferenciado sobre as questões relativas ao crime e a justiça”. Considerando [...] “que o crime não é uma agressão contra o Estado, mas sim contra as pessoas e contra os relacionamentos”. Dessa forma, delineia-se a necessidade de que o erro seja corrigido entre as “partes” envolvidas que não são o Estado e o ofensor, mas sim a vítima e o ofensor. (SILVA, p. 02, 2010). Desse modo, oportuniza uma forma mais justa de reparação do erro que envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções, a fim de promover o reparo, a reconciliação e, conseqüentemente, a busca de segurança. (BOONEN, 2011).

Baseada nesses princípios, a JR é introduzida, também, nas escolas por meio do professor mediador, a fim de educar a criança no sentido de ensiná-la a falar, a se comunicar e a dialogar. Uma atribuição da educação que, segundo Penido (2012), também tem essa tarefa, pois considera a escola local de incidência das interações e conflitos por excelência e a JR que, em seus

³⁹ Ao contrário da Justiça Restaurativa a Justiça punitiva e retributiva concebe que todo ato violento ou ofensivo deve corresponder uma punição proporcional.

princípios, busca a responsabilização participativa e coletiva, por meio desse processo dialógico, participativo e inclusivo, teria essa função, a mediação.

De acordo com Pulido (2013), a mediação consiste em

[...] una técnica que intenta ayudar a que personas enfrentadas puedan entender su conflicto de una forma más constructiva, intentando buscar formas colaborativas de solucionarlo. Para ello, se basa en la ayuda de una tercera persona, llamada mediador o mediadora, que facilita el análisis de lo ocurrido, así como las posibles soluciones de cara al futuro. La mediación es un proceso estructurado, con unos pasos y unas herramientas conocidos y manejados por el mediador. (PULIDO, 2013, p. 385)

Possato (et al, 2016) esclarece que apesar de alguns autores não conceberem a mediação como processo de negociação, explana que essa é a concepção ideal sobre a questão, afirmando ser, sobretudo uma negociação psicossocial. Em suas palavras, a mediação “[...] envolve o que ofereço e o que perco, o que faço a partir de minha própria decisão, de meu próprio posicionamento, sem ser imposto por outra pessoa.” (p. 359).

Essa autora resgata o período histórico da inserção do mediador nas escolas que, importada dos meios jurídicos, surge nos Estados Unidos com destaque na década de 80.

[...] quando os Centros de Mediação Comunitária, criados em meados de 1970, passam a receber numerosos casos de crianças e jovens em situações de disputa no contexto escolar. Uma boa parte destes conflitos poderia partir ou desembocar em situações de discriminação étnico-cultural e de violência. (POSSATO, et al, 2016, p. 358)

A partir de 1982, o trabalho com a mediação dos conflitos interpessoais nas escolas avança gradualmente, essa autora indica que é possível encontrar experiências em vários países europeus, no continente americano, inclusive no Brasil. (IDEM).

Possato (et al, 2016) esclarece que as escolas dos alunos mediadores surgem no Rio de Janeiro com o objetivo de contribuir para que os estudantes

utilizassem as técnicas de mediação com seus colegas. Outras ações pontuais surgiram em São Paulo, Rio Grande do Sul e Ceará.

A proposta da inserção dos princípios da Justiça Restaurativa foi introduzida em forma de projeto não só nas escolas estaduais no Estado de São Paulo, mas também em outros Estados como o de Minas Gerais (projeto Prevenção da Violência entre Adolescentes e Jovens no Brasil: Estratégias de Atuação, uma iniciativa do Ministério da Justiça (no âmbito das ações do PRONASCI, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania)). No Rio Grande do Sul (proposto e desenvolvido em Porto Alegre o Projeto Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas).

No Estado de São Paulo, desenvolveram-se políticas públicas de prevenção na última década. Em seu estudo, Scotuzzi (2012) traz algumas considerações referentes a essas propostas, a autora pontua que a maioria das ações desenvolvidas em cada projeto proposto, ao longo das décadas, reproduz-se, transmitindo o aspecto de que está sempre voltando ao destino inicial, ou seja, os projetos possuem os mesmos objetivos de diminuir a violência, os conflitos nas escolas, estabelecer a paz e são substituídos por outros na medida em que perdem a visibilidade política ou demanda alto custo para sua execução. Ela chama a atenção para o fato de que esses projetos antes de produzirem resultados positivos, apresentam superficialidade, inviabilizando a possibilidade de uma avaliação realista dos seus efeitos, pois na operacionalização incluem-se no ambiente escolar várias ações ao mesmo tempo, sem que tenham um sentido de complementaridade que os justifique.

Dentre as propostas do Governo do Estado de São Paulo elencadas por Scotuzzi (2012), o Programa “Sistema de Proteção Escolar”, uma parceria

com Secretaria de Segurança Pública (SSPSP) e a Fundação para o desenvolvimento da Educação (FDE), inclui ações conjuntas com o objetivo de promover um ambiente seguro e propício à socialização dos discentes por meio da prevenção dos conflitos. Neves (2013) informa ser um “Acordo de Cooperação” entre o Ministério Público do Estado de São Paulo e a Secretaria de Educação [...]”, a meta dessa parceria tinha por objetivo “[...] disseminar práticas preventivas e aprimorar as ações de Proteção Escolar”. Além de “[...] difundir entre os educadores da rede estadual de ensino conhecimentos pontuais sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Direitos Humanos e Justiça Restaurativa”. (NEVES, 2013, p. 30).

A necessidade da implantação deste programa surge com a falta de investimento no Escola da Família⁴⁰, no início do Governo Serra em 2007 e pela pressão por parte da Câmara dos Deputados após dois episódios de violência que foram amplamente divulgados pela mídia⁴¹. (PRÖGLHOF, 2015).

⁴⁰ O Programa Escola da Família propunha a abertura das escolas paulistas nos finais de semana para o desenvolvimento de atividades esportivas, culturais e de lazer que tinha como caráter preventivo destinado a reduzir a vulnerabilidade infanto-juvenil. Apesar do Programa não ter o foco na violência das escolas, foi destacado pelo Governador Alckmin, quando em campanha presidencial, como sendo uma medida de combate às causas da violência e da criminalidade. (PRÖGLHOF, 2015, p. 66).

⁴¹ “O primeiro episódio, ocorrido em 12 de novembro de 2008, refere-se à depredação da Escola Estadual Amadeu Amaral, no bairro do Belém. Segundo notícias da época, a escola enfrentava um histórico de episódios de violência e convivia com um clima de insegurança provocado particularmente pela presença de duas gangues estudantis (a “Família do Belém” e o “Primeiro Comando do Amadeu”). O tumulto teria sido motivado pelo impedimento de alguns alunos de participarem de uma excursão a um museu, gerando revolta e o início da depredação. A Polícia Militar foi acionada para conter a situação e, posteriormente, seis alunos envolvidos no episódio foram transferidos ou expulsos”. (PRÖGLHOF, 2015, p. 69). O segundo episódio de violência ocorreu em uma escola da capital, onde o governador José Serra havia estudado “[...] Escola Estadual Professor Antônio Firmino de Proença, na Mooca, foi depredada por alunos durante o período letivo. Segundo reportagens, o tumulto teria começado após dois alunos terem pulado o muro da escola para entrar na hora do intervalo. Diante da negativa dos alunos em se retirarem, a direção acionou a Polícia Militar, que entrou na escola para retirada dos discentes. A ação da PM - que teria utilizado spray de pimenta contra os dois adolescentes - revoltou os demais estudantes, que iniciaram a depredação”. (PRÖGLHOF, 2015, p. 72).

É nesse contexto, em meio às propostas repressivas, de vigilância, além da “[...] ampliação do programa de justiça restaurativa e o monitoramento das escolas vulneráveis” (PRÖGLHOF, 2015, 70), que se propõe a inserção do “Professor Mediador Escolar e Comunitário” (PMEC) na escola, utilizando na sua prática de mediação dos conflitos os princípios da Justiça Restaurativa. (RESOLUÇÃO SE, 01/2011). Para Possato (et al, 2016, p. 363), [...] “em grande parte, essa função surgiu como resposta às manifestações de violência na escola, principalmente as propagadas indiscriminadamente pela mídia”.

De acordo com a Resolução da Secretaria Estadual de Educação (SEE), o professor mediador proposto por essa resolução teria como uma de suas funções “adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa” (Resolução SE n. 19, 2010, art. 7º).

Adam (2013, p. 04), utilizando os estudos de MacCluskey (2008), questiona a inserção da JR oriunda do sistema prisional no interior das escolas. Alega que a linguagem utilizada pelo sistema judicial,

[...] tais como ofensor e vítima deriva da justiça criminal e de perspectivas psicológicas correlatas tornando-se inadequados, portanto a utilização de tais termos para a organização escolar. Os termos muitas vezes utilizados na justiça restaurativa, tais como transgressor ou ofensor e injustiçados ou vitimizados têm sentidos vinculados a contravenções ou crimes e transpor esses termos para o ambiente escolar pode levar a ações equivocadas e criminalizar ações que se enquadrariam na definição de indisciplina ou incivilidade.

Outro aspecto destacado por essa autora é o de que a justiça restaurativa ignora as questões de poder, classe e gênero que deveriam contribuir para pensar como o ofensor tornou-se ofensor e se finda na dedicação apenas no fato em si.

As considerações de Silva (2013) e a introdução dos professores mediadores no interior das escolas paulistas provocam o pensamento de qual o real objetivo desse trabalho ou se seria só mais um projeto que após a perda da sua visibilidade será abandonado, como identificou Scotuzzi (2012) em sua pesquisa de doutorado. Ou se é mais uma ferramenta de controle no interior das escolas, pautada no modismo internacional e introduzida pelo governo estadual.

A introdução do trabalho com os professores mediadores, nas escolas estaduais paulistas, remete-nos para a compreensão de que a instituição escancara sua dificuldade com as tomadas de decisões e ações assertivas para pensar a “violência”⁴² dentro do seu interior e/ou não está interessada em participar da resolução desse problema que está instalado no seu cotidiano. Ela desconhece a diferença entre violência, incivilidade, transgressões, indisciplina, ou prefere a terceirização do trabalho? Afinal, pensar na participação da resolução de problemas de ordem interpessoal requer o trabalho árduo com uma gestão democrática, que nem todos estão dispostos a realizar. Diante disso, pensa-se em quais são os casos levados ao círculo restaurativo para mediação desses profissionais. O que nos chama a atenção nesse programa é a terceirização da responsabilidade da mediação dos conflitos, retirando das mãos do docente responsável pelos estudantes que muitas vezes está envolvido afetivamente com a situação, delegando a outro esse debate.

De acordo com tese de doutorado de Possato (2014), o profissional com a responsabilidade de mediar os conflitos interpessoais na escola não

⁴² O conceito violência foi colocado entre aspas, pois a hipótese é que no interior das escolas os docentes não diferenciam a violência dura das microviolências (incivilidade, indisciplina e transgressão).

desempenha essa função e tão pouco utiliza os princípios da Justiça Restaurativa. Essa pesquisadora identificou que as técnicas propostas e o nome dado ao professor mediador restringem-se às legislações, na letra da lei. Na pesquisa etnográfica realizada por ela, identificou que a falta recursos humanos para subsidiar uma educação de qualidade não permitiu que o PMEC desenvolvesse projetos ou trabalho sistematizado que contribuíssem com a prevenção da violência escolar.

O mesmo resultado foi obtido pela dissertação de mestrado de Meneses (2012). Apesar dos sujeitos escolares considerarem positiva a atuação desse profissional no interior da escola, ele desenvolvia outras funções que o impediam de realizar um trabalho voltado com a Justiça Restaurativa. Ambas as pesquisadoras (MENESES, 2012; POSSATO, 2014) consideram a falta de preparo desses profissionais como ponto central nos desafios que encontram para desempenharem suas funções. Agem na tentativa e erro, o que transforma esse programa na mediação dos conflitos escolares em ações pontuais. Possato (et, al, 2016) aponta que esse trabalho não pode ser considerado como representativo em nível nacional.

Para Neves (2013),

“As ações propostas nas técnicas da Mediação, lembrando que possuem suas origens no setor jurídico, são claras e objetivas, porém são difíceis de aplicar no contexto escolar, principalmente no que tange às características do mediador”. (p. 100)

Segundo essa autora, a proposta de ter um

[...] mediador como um terceiro integrante imparcial, neutro e justo, torna-se inviável, pois nas escolas tudo acontece de forma repentina, as pessoas estão emocionalmente e intimamente envolvidas com os fatos, com os sujeitos, tornando-se impossível a imparcialidade. Assim como as características de ser neutro, justo, observador, ter o olhar sensível, ético, cooperador, são aspectos não menos envolventes, nem tampouco importantes, podemos dizer que estes são alguns dos aspectos da essência do comportamento do mediador, fazendo-se necessário tomar isto

como essência de conduta nas relações sociais entre todos os segmentos da comunidade escolar. (NEVES, 2013, p. 101)

Apesar do resultado das pesquisas de Neves (2013); Possato (2014) e Meneses (2012), Possato (et al, 2016) relata que cerca de 3 mil profissionais faziam parte deste programa no ano de 2016. Porém, em dezembro do mesmo ano, foi publicada uma Resolução SE nº 74 de 27/12/2016, modificando o processo de atribuição para os professores mediadores, para o Estado de São Paulo. Como identificado por Possato (et al, 2016), esses profissionais possuem cargos transitórios, sem estabilidade. Desse modo, os Professores Mediadores que atuaram nas escolas no ano letivo, por força dessa Resolução, não poderão ser reconduzidos para o ano de 2017. Em seu Artigo 2º modifica o artigo 6º da Resolução SE 7, de 19-1-2012, que passará a vigorar com a seguinte redação: “Artigo 6º - Fica vedada a recondução dos docentes no exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário. (NR)”. Ou seja, os PMECs que estavam atuando nas escolas não poderão mais ser reconduzidos à mesma, pois todos os profissionais terão que participar do processo de atribuição de aulas, ficando impedidos da recondução. Com isso, por exemplo, o município participante desta pesquisa de doutorado contou apenas com dois Professores Mediadores na rede estadual para o ano de 2017. O que provavelmente impactou o números apontados por Possato (et al, 2016).

Essa pesquisadora pontua, também, que nas experiências da América do Sul analisadas por ela, que trouxeram o trabalho com a mediação escolar e que foram avaliados positivamente, foram encerradas, indicando que não há uma regularidade e fortalecimento do trabalho. Ela indica que os programas que ainda existem são trabalhos pontuais ou estão em instituições privadas. Essa afirmação traz-nos indícios que a possibilidade de extinção do

programa no Brasil, mais especificamente no Estado de São Paulo, pode ocorrer, como aconteceu com os demais projetos propostos pelas políticas públicas do Estado de São Paulo, assim que obtinham baixa visibilidade, como pontuou Scotuzzi (2012).

Afinal, no âmbito da análise da implantação do Sistema de Proteção Escolar e Cidadania,

[...] não foge à lógica de inúmeras políticas públicas brasileiras, que ganham força para serem realizadas apenas nos momentos em que casos de grande repercussão tomam conta dos noticiários da mídia e conquistam a comoção nacional. (PRÖGLHOF, 2015, p. 146).

Inferese a partir das reflexões dessas pesquisas que o trabalho com a resolução de conflitos interpessoais, tendo professor mediador, não se sustenta sem ter um projeto de escola visando incluir também um olhar para as relações interpessoais que se estabelecem no cotidiano, tendo a participação ativa, a vida democrática, o diálogo. Incluir o professor mediador para resolver o problema depois que os conflitos “estouram” torna-se paliativo e, apesar da proposta ser positiva e ética, sozinha não se sustentará. É necessário um conjunto de ações, desde o protagonismo dos estudantes, docentes, além da vivência democrática, considerando inclusive o ser humano que ali está, o estudante, em todas as suas dimensões humanas, intelectual, afetiva, social.

A inserção da mediação, ou seja, da JR no interior das escolas, torna-se uma alternativa para intervir nas resoluções dos conflitos e um outro olhar para essas relações de convivência, uma vez que embasa seus princípios na busca da responsabilização participativa e coletiva, por meio de processo dialógico, participativo e inclusivo na e pela escola. Indicando-nos a preocupação da escola em garantir, também, a formação para a cidadania plena. Porém, não

é possível agir apenas quando os conflitos surgem. É preciso ampliar este olhar a fim de garantir a formação para a cidadania já normatizados nos documentos oficiais, mas que não se efetivaram nas unidades escolares. A impressão que se passa é que a escola apaga incêndios dia após dia. E que muitas vezes as ações dos profissionais da educação ao agir acabam por fomentar a violência que surge também da escola, como os episódios narrados no decorrer desta pesquisa.

3.3.2. Repressão para educar?

A inserção do professor mediador na escola sinaliza a importância de no cotidiano escolar fomentar a convivência dialógica, ética, pautada no respeito mútuo. Apesar de todos esses esforços ainda é possível verificar no interior da escola a violência que muitas vezes surge da convivência com os conflitos interpessoais ignorados pela instituição de ensino.

Até o momento, este estudo pautou-se no raciocínio que a violência social trouxe um aspecto novo a ser considerado ao pensar a violência na escola e conseqüentemente a ruptura do direito à formação e ao exercício da cidadania, ao identificar a dificuldade apresentada pela sociedade nas resoluções dos conflitos interpessoais. Além disso, os documentos oficiais mandatários da educação brasileira apresentaram a responsabilidade da escola também considerar as dimensões do cuidar e educar para a faixa etária que abrange o Ensino Fundamental e Médio, inserindo para o debate a importância da escola incluir em suas responsabilidades não só o saber historicamente acumulados pela humanidade, mas também a necessidade da formação para o exercício à

cidadania plena. Ao incluir essas dimensões para essa etapa de ensino, defende-se nesse estudo que a escola necessita pensar ações intencionais, dialógicos e não utilitarista com relação aos conflitos que surgem das relações interpessoais.

Para Guimarães (2004 apud NEVES, 2013, p. 35), a violência escolar ou a social constitui-se uma forma de expressão daqueles que não possuem acesso à palavra. Para ele:

Quando o uso da palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada. Neste sentido, a reversão e a alternativa à violência passam pelo resgate e devolução do direito à palavra, pela oportunidade de expressão das necessidades e reivindicações dos sujeitos, pela criação de espaços coletivos de discussão, pela sadia busca do desacordo e da diferença, enfim, pela mudança das relações educacionais, que ainda estruturadas no mandar e obedecer, para uma forma mais democrática e dialógica (2004, p.3).

Pesquisa de Archangelo (2003; 2010) identificou que as estratégias de resoluções de conflitos no interior da escola estão presentes de forma autocrática, que muitas vezes causam dor, sofrimento, exposição e humilhação aos estudantes.

Ficou evidente, nas vivências apresentadas no decorrer deste estudo, o desconhecimento das ações que devem ser realizadas e a responsabilidade que a escola também possui no processo educativo para que a convivência no cotidiano escolar seja mais um momento de aprendizagens. Um modelo educacional voltado para a formação do cidadão crítico e autônomo não pode ser aquele que prioriza somente o saber científico ao das necessidades sociais, pois, assim sendo, perpetuaria uma sociedade pautada na desigualdade e nas injustiças sociais.

Na pesquisa de mestrado de Archangelo (2010), foi possível apresentar dados importantes para delinear as ações realizadas pelos

docentes na história da educação, de como os conflitos interpessoais eram resolvidos nas escolas, assim como também as indisciplinas, incivilidades, transgressões e violência escolar. Ficou evidente nesse trabalho a dificuldade na resolução dos conflitos interpessoais desde que a escola, enquanto instituição, foi formada. O que precisa ficar claro é que a escola é composta por pessoas e as relações interpessoais estabelecidas nesse ambiente formam, junto com os saberes acadêmicos, o conteúdo necessário para a formação humana.

Na história da educação, a tomada de decisões diante das “violências” existentes competia ao professor, amparado pela Lei, punir severamente, quer por meio de agressões físicas, psicológicas, suspensão ou expulsão. O castigo físico era necessário principalmente para que a aprendizagem acontecesse. Mas mesmo depois que a Lei já não era mais quem endossava os comportamentos dos docentes com punições severas, essas ainda permeavam o ambiente escolar, pois muitos professores acreditavam que muitas crianças ou jovens precisavam “sentir na pele”, precisavam sofrer para aprender. (ARCHANGELO 2010).

Um dado relevante na pesquisa de mestrado de Archangelo (2010) diz respeito à necessidade que os professores sentiam de utilizar os mesmos mecanismos de punição que tanto os ajudavam em tempo anterior à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8069/90) e atribuindo a essa lei a falta de autoridade que possuem ultimamente na sala de aula, apesar de terem admitido que os castigos só resolvessem os problemas em um pequeno espaço de tempo, o que exigia do docente castigar sempre para manter o controle e consequentemente a “autoridade”.

Para compreender porque os professores atribuíam ao ECA a “perda” de sua autoridade docente para a manutenção da ordem e entendendo que, eles julgaram que sem essa legislação, diminuem as ações mais agressivas nas salas de aula e escola, já que anulariam os conflitos interpessoais existentes no cotidiano; foram resgatados os princípios contidos no estatuto da Criança e do Adolescente e constata-se que a grande contribuição desse documento foi o de proibir a existência dos castigos físicos e morais do interior das salas de aula e das escolas, ou seja, o que essa Lei “tirou” dos professores foi a utilização de estratégias de punição e castigos vexatórios para resolver os problemas de ordem interpessoal dentro da sala de aula.

Ficou evidente, na pesquisa de mestrado de Archangelo (2010), que os professores e as escolas sempre estiveram em busca da resolução dos problemas relacionados com a infração, com a indisciplina, com as transgressões, com as incivildades ou indisciplinas. E, para conseguir um bom resultado, utilizavam como estratégia castigos físicos que com o tempo e a vedação da lei foram substituídos pela humilhação, vexação, cadeirinha do pensamento, dever extra, realização de cópias sem um objetivo pedagógico específico, suspensão de atividades prazerosas aos alunos, tais como o recreio, a aula de artes, ou as aulas de educação física. O que demonstra a utilização de ações agressivas para combater a agressividade. Ou podemos inferir que as agressividades eram consequências desse comportamento institucional para a manutenção do controle dos corpos? Ou então, que as vivências de situações humilhantes e vexatórias contribuiriam para que as relações interpessoais entre pares fossem permeadas por ações mais agressivas?

Foi possível identificar que na faixa etária da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental que os instrumentos de coerção para educar não visavam à formação para a cidadania plena. Na maioria das vezes, nas escolas pesquisadas, os conflitos eram retirados dos alunos o que lhes impediam de vivenciá-los e com isso aprender com eles. (ARCHANGELO, 2010).

O grau de exposição que muitas ações de professores impunham às crianças era passível de ser desencadeador de violência, mas que pela característica da faixa etária estudada promoviam a imobilidade e muitas vezes o choro. Como é o fato das crianças que eram levadas a uma sala de vídeo em fila, colocadas no chão frio do inverno e permaneciam ali imóveis, uma atrás da outra, sem questionar. Ou ainda, quando ao ter uma dúvida sobre a explicação da professora, uma criança pergunta para a outra ao lado o que promove a ira da docente que a leva à frente da sala para realizar a leitura de uma história para os alunos. Detalhe, essa criança não sabia ler e as lágrimas corriam pelo seu rostinho. (ARCHANGELO, 2010).

Essas cenas contribuem para a reflexão das ações a serem realizadas na escola diante das incivilidades, indisciplinas, transgressões. Preocupados com a crescente violência escolar, o Estado de São Paulo, além da implantação da mediação inserida pelo Programa de Sistema de Proteção Escolar cria, também, instrumentos com procedimentos de ações nas escolas com o objetivo de integrá-la com a sociedade a fim de garantir os direitos da criança e do adolescente, bem como a proteção da comunidade escolar e do próprio patrimônio público. Estaria realmente interessada nesses objetivos? Quais as reais intenções?

Entre os procedimentos o ROE – Registro de Ocorrências Escolares trata-se de “[...] uma ferramenta on-line na qual os Diretores de Escola realizam o registro de ocorrências de cunho disciplinar e natureza delituosa no âmbito da comunidade escolar”. (FDE, 2017).

Essa ferramenta foi criada em junho de 2009, e somente regulamentada em 2010 com a liberação no *website* da Fundação para o desenvolvimento da educação no qual os diretores de escolas deveriam registrar as ocorrências do cotidiano escolar como os conflitos, indisciplinas (graves), agressões físicas, furtos ou roubos, consumo ou tráfico de drogas, ameaças, vandalismos, danos ao patrimônio público, crimes e atos infracionais, entre outros. (SÃO PAULO, 2010). Uma forma de contribuir com Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para “controlar” as ações do cotidiano escolar. De caráter informativo e confidencial, sem prejuízo aos alunos ou a escola. (IDEM)

De acordo com Neves (2013)

Estes registros são monitorados pela Secretaria de Educação e proporcionam ações de suporte técnico (Polícia, Serviços de Saúde, Poder Judiciário, Serviços de proteção à criança e ao adolescente...) às escolas que se encontram em situação de maior vulnerabilidade. (p. 29).

Assim, de posse desses Registros de Ocorrências escolares, seria possível identificar as unidades mais problemáticas, mantendo um banco de dados que subsidiaria ações preventivas e de resolução do problema por parte de equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em parceria com demais instituições para auxiliar as instituições de ensino na proteção da escola e/ou desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Porém, ao incluir essa ferramenta no Estado de São Paulo, mesmo que com a intenção de identificar as unidades de ensino vulneráveis, a reflexão suscita compreender o controle, a vigilância, a padronização de realidades tão

diferentes com problemas locais dos cotidianos diverso e plural. Seria a tentativa de controlar comportamentos distintos estatisticamente?

Essa vigilância e controle já desempenhou papel disciplinar desde o século XVII. Uma ferramenta tecnológica que indica uma forma de poder e de controle visando à disciplina, ao disciplinamento. Assim, o ROE seria uma nova técnica responsável por exercer sobre a população escolar uma regulação política das ações dos meninos e meninas da escola, utilizando para isso as estatísticas, previsões, medidas globais, na tentativa de se obter um rendimento mais preciso em busca do equilíbrio nos comportamentos, do controle, estabelecendo normas desejáveis e aceitáveis para um modelo do controle. (FOUCAULT, 1987).

Além do ROE, o Governo do Estado de São Paulo disponibiliza, também, um manual que prevê as Normas Gerais de Condutas Escolar (2009). Para Neves (2013), nesse documento é oferecido aos profissionais da educação diretrizes padronizadas de condutas e visam garantir a harmonia nas relações no ambiente escolar. Nele estão contidas as medidas disciplinares e sanções que devem ser aplicadas nas faltas disciplinares que afetam o ambiente escolar.

Esse documento dispõe que

[...] a proteção integral da criança e do adolescente é uma obrigação que se impõe a todos. Isso implica garantir um ambiente socialmente saudável, que propicie condições indispensáveis para que homens e mulheres em fase de formação possam ampliar seus horizontes, trabalhar suas aptidões e expressar seus interesses, tornando-se cidadãos e cidadãs aptos a participar – de maneira ativa, pacífica e produtiva – dos diversos aspectos da vida social. (SÃO PAULO, 2009, p. 05)

Porém, traz conduta padronizada a ser realizada frente a comportamentos dos meninos e meninas das escolas estaduais quando esses cometem uma falta. Em sua maioria, as faltas elencadas nesse documento são

regras padronizadas a serem cumpridas nas unidades escolares, que vão desde como se comportar nos ambientes escolares, tratar do patrimônio público, bem como, também, tratar as pessoas, principalmente os adultos, nesses ambientes. Mas também inclui regras e atitudes de violência contra as pessoas e ao patrimônio.

As medidas disciplinares, nesse documento, preveem desde a transferência de autoridade na resolução do problema, encaminhando o estudante para a sala do diretor para orientação, advertência, a exclusão do cotidiano escolar com suspensão, ou a interrupção das atividades extracurriculares até a expulsão da unidade escolar, descrita como transferência compulsória. Mas não traz quais são as faltas que terão essas punições, apenas sugere que “[...] As medidas disciplinares deverão ser aplicadas ao aluno em função da gravidade da falta, idade do aluno, grau de maturidade e histórico disciplinar, comunicando-se aos pais ou responsáveis”. (SÃO PAULO, 2009, p. 13).

Visando atenuar o grau de coerção, o documento prevê amplo direito de defesa ou uma revisão da medida aplicada. E em nenhum momento traz a menção de como devem ser as normas de conduta e as penalidades ao adulto quando esse realizar uma falta. Ao se considerar as atitudes dos docentes, pesquisa de Archangelo (2010) aponta que a forma como agem no processo educativo para resolver problemas de indisciplina, ou comportamento de estudantes pode provocar atitudes de revide, de ira e conseqüentemente comportamentos agressivos dos estudantes.

As formas propostas por esse documento não apresentam situações para a reparação do erro, ou para que os estudantes no processo educativo

vivenciem a reciprocidade, a empatia. E, ao trazer as regras prontas, indica o não protagonismo dos estudantes ou da comunidade escolar sobre a construção das regras de condutas dentro do ambiente escolar.

O questionamento que se faz nesse estudo não é o da ausência das regras, mas sim que elas precisam ser discutidas e validadas em consenso com os atores das unidades escolares. Adultos, adolescentes, professores, gestores, servidores em geral e estudantes. Ou seja, exercitando plenamente a cidadania. E, conseqüentemente, experimentando relações mais democráticas de convivência em uma escola.

Muitas das regras presentes nesse documento apresentam-se autocráticas e visam um ambiente autoritário, na medida em que são impostas e visam ao bom comportamento e ao controle. São passíveis de discussão, de negociação, de reflexão em conjunto e, conseqüentemente, as sanções não deixam de ser tão autoritárias quanto. Autoritária no sentido de tirar dos estudantes a oportunidade de aprender com o seu erro.

De acordo com Vinha (2007), mesmo em situações em que há a agressão física ou verbal entre os estudantes é possível exercitar o diálogo. A autora aponta que esses episódios “[...] podem ser aproveitados para trabalhar a expressão dos sentimentos, a coordenação de perspectivas, a resolução das desavenças por meio do diálogo e a busca de soluções que satisfaçam pelo menos parte dos envolvidos.” (VINHA, 2009, p. 41).

Afirma também que os pequenos furtos contribuem para que os estudantes aprendam a não pegar o que não lhes pertence sem autorização, “[...] e a analisar o significado de emprestar, a refletir sobre os ganhos imediatos em contraposição com a perda com relação a imagem de si”. (IDEM).

Por fim, é possível compreender esse documento como um manual, que dita as regras e as punições a serem empregadas e a escola e seus profissionais como meros executores e, apesar de pontuar a possibilidade da abertura do diálogo para as resoluções dos conflitos existentes, evidencia relações coercitivas e a supressão das discussões tão importantes para as relações de convivência e exercício da cidadania plena. E como afirmou Charlot (2002), “[...] é difícil falar de violência sem fixar normas, mas é impossível falar dela rigorosamente, fixando normas.” (p. 439).

4. UM OLHAR NA APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, a fim de aprofundar e responder ao problema de pesquisa, optou-se por organizar o texto considerando seu objetivo e, para tanto, dividir a apresentação e análise dos dados em 04 grandes blocos, tendo como material a pesquisa documental, que foi complementada com os relatos da entrevista, quando necessário. Nos três primeiros blocos, houve esforço para analisar os dados tendo como foco os dois primeiros subitens do objetivo desse estudo. Desse modo, subdividimos por temas de acordo com os documentos pesquisados e por compreender que a normatização das ações dos profissionais estará pautada nesses documentos no momento em que realizarem as medidas protetivas nos episódios de microviolência. Assim, foram apresentadas e discutidas as regras/deveres, regras/proibições e as medidas disciplinares; o levantamento e análise das ocorrências dos meses de fevereiro, março e abril encontrados no Livro de Ocorrência Escolar (LOE). A discussão dos resultados reservou-se para o terceiro subitem do objetivo, assim como suas implicações nas medidas protetivas da violência e microviolências realizadas pela escola.

É preciso pontuar que, inicialmente, a proposta para a coleta de dados consistia em realizar observação participante do cotidiano escolar das relações estabelecidas pelos estudantes nos momentos de intervalos de aula, na educação física e saída da escola no final do período. Porém, ao buscar nos Livros de Ocorrências Escolar (LOE), de ambas as escolas, as faltas cometidas por esses discentes, foi possível constatar registrados os conflitos existentes no cotidiano e quais as medidas protetivas as escolas tomavam. Compreende-se

que nem todos os conflitos e microviolências estão registrados no LOE, porém a riqueza e estabilidade de dados desses registros contribuíram para a reflexão de tal forma que se prescindiu a observação nas relações estabelecidas por esses meninos e meninas. De acordo com Gil (2002), essa riqueza e estabilidade encontradas nos registros é uma vantagem da pesquisa documental. Consideraram-se suas limitações, principalmente em caso de haver subjetividade nos documentos, por isso, para garantir a representatividade, houve um esforço de complementar as lacunas encontradas nos documentos pesquisados que continham os relatos da entrevista semiestruturada a fim de contribuir com uma melhor visão do problema de pesquisa.

Os documentos consultados durante a pesquisa de campo foram: Proposta Pedagógica, Ata do Grêmio Estudantil, Regimento Escolar, registros do professor mediador, Livro de Ocorrência Escolar (LOE) dos conflitos entre alunos/alunos e alunos/adultos.

Para selecionar os participantes, contou-se com a contribuição das responsáveis pelas Unidades, Direção Escolar. Foi solicitado que elas indicassem os participantes que fossem entrevistados com o critério de incluir estudantes que tinham como característica comportamento positivo no cotidiano escolar e aqueles que possuíam mais dificuldade de relacionamento. Com o cuidado de selecionar aqueles que realmente quisessem participar. Na Escola 02, as indicações ocorreram a partir deste critério, na Escola 01 foi necessário a pesquisadora apresentar em sala de aula a pesquisa que seria realizada e refazer o convite, pois não houve interessados com o convite quando feito pela Direção escolar. Para seleção dos docentes foi solicitado que as responsáveis

selecionassem e, a partir desta indicação prévia, realizou-se a apresentação da pesquisa e o convite para participar.

Não será apresentado a caracterização dos participantes, com detalhes como sexo, tempo de magistério, entre outros, pois não se objetivou neste estudo verificar a diferença entre eles, mas sim, utilizar as entrevistas para complementação dos dados da pesquisa documental, as lacunas ou evidenciando o que os documentos omitiam. Ao selecionar os participantes pelo tempo de atuação na Unidade escolar tinha por objetivo obter relatos de pessoas que vivenciassem o cotidiano por pelo menos 04 anos, para que os mesmos tivessem contato com a cultura escolar por um tempo que permitissem avaliar e trazer na memória o contexto destas vivências e experiências. Deste modo, os participantes desse estudo serão identificados da seguinte forma: P = professor; D = direção; A = aluno; E = escola e os numerais para demonstrar a distinção entre os estudantes. Por isso, quando mencionar A1E1 estou identificando a fala do aluno 01 da escola 01, ou A3E2 estou identificando com aluno 03 da escola 02 e assim sucessivamente. Esse mesmo formato será considerado para identificar trechos das entrevistas dos docentes em que P = professor e os numerais seguirão as regras do exemplo anterior. Para os diretores serão considerados: DE1 ou DE2, que significa direção da escola 01 ou direção da escola 02.

4.1. A apresentação dos dados da pesquisa

4.1.1. As escolas

a) O contato com as escolas

As duas escolas que aqui serão apresentadas foram selecionadas a partir de critérios pré-determinados. O diretor da unidade escolar deveria ter tempo de atuação no cargo ou função de pelo menos cinco anos e de quatro anos na escola pesquisada. Uma delas deveria ter em seu quadro de servidores a presença do Professor Mediador e uma não deveria contar com este profissional.

Em ambas as escolas o contato foi de acolhimento, receptividade. Os responsáveis na figura da Direção escolar atenderam prontamente as necessidades desta pesquisadora, principalmente em questão ao envio dos termo de consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis autorizarem a participação dos estudantes que dariam a entrevista. Organizaram o espaço para que fosse possível a leitura dos documentos e a conversa com os estudantes.

b) Escola 01

A Escola 01 trata-se da Unidade Escolar que possui o programa da rede estadual “Sistema de Proteção Escolar”. De acordo com a Proposta Pedagógica da Unidade escolar, segue a resolução da Secretaria de Estado da Educação para inserção dos professores mediadores no contexto escolar a fim de possibilitar a mediação dos conflitos pautados nos princípios da Justiça Restaurativa.

A referida escola foi criada por Decreto em 25/02/83 e instalada através de Decreto 03/03/1983. Está situada em bairro periférico da cidade participante deste estudo a 5 km de distância da região central. É mantida pelo Poder Público Estadual e administrada pela Secretaria de Estado da Educação,

com base nos dispositivos constitucionais vigentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A escola ministra aulas para o Ciclo II Intermediário (6º ano), Final (7º ao 9º anos), Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries) e Educação para Jovens e Adultos EJA (3ª série). Possui cerca de 300 alunos matriculados no Ensino Fundamental II e atende os estudantes de 16 bairros da cidade, sendo que o mais distante está localizado a 10 km da unidade escolar e, para se locomoverem até a escola, esses meninos e meninas recebem gratuitamente transporte escolar financiado pelo município. De acordo com o documento, a maioria dos matriculados no Ensino Fundamental II não reside onde está localizada a escola, mas sim em bairros mais distantes, com todas as suas particularidades sociais.

Segundo os documentos, as condições da infraestrutura encontram-se precárias devido às várias invasões e depredações que ocorrem nos finais de semana.

De acordo com a Proposta Pedagógica, desde o ano de 2008, as ações da escola estão voltadas para cumprir as metas estabelecidas no Currículo oficial do Estado, visando uma escola pública de qualidade para atingir níveis mais elevados nas proficiências de Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações internas e externas. Além disso, enfatiza que a instituição de ensino busca esses resultados tendo os alunos enquanto protagonistas do processo ensino e aprendizagem, para que esses possam ter êxito nas avaliações de acesso ao ensino superior e no mercado de trabalho, vivenciando a cidadania e a formação para uma sociedade de paz. Assim, enfatiza ser missão (sic) e finalidade oferecer aos estudantes uma educação de qualidade por meio de resgate de valores e da construção de conhecimentos para que esses se tornem

cidadãos conscientes e responsáveis, contribuindo com o meio em que vivem e com uma sociedade de paz. E complementa com os seguintes objetivos:

- Acesso à escola e permanência na mesma;
- A construção do conhecimento através da troca de saberes entre todos e as diferentes inteligências;
- O crescimento individual e coletivo através de trocas de experiências entre todos e da convivência escolar;
- Uma educação de qualidade, contextualizada e desafiadora;
- A participação ativa do aluno – protagonismo juvenil;
- A preparação para a vida, para a continuidade do estudo e para o mercado de trabalho;
- Melhoria da sua qualidade de vida, para que possa participar da sociedade em condições de igualdade;
- Oferecer à comunidade um ensino de qualidade para a construção de um futuro melhor. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 01, p. 22 – 23).

Considera a gestão participativa como os princípios educacionais e os colegiados como materialização desses. Dois projetos chamam a atenção nesse documento: o Grêmio Estudantil e o Professor Mediador.

c) Escola 02

A Escola 02 está situada no centro da cidade, um prédio inaugurado no início do século XX que traz como patrono um chefe político de enorme influência. De acordo com o documento da unidade educacional

[...] o Grupo Escolar foi criado como um marco do poder Sallista quando a educação Pública emergia como propaganda das conquistas republicanas e instrumento de ação política para uma sociedade motivada para o voto. Sua necessidade vinha estampada nos índices nacionais de analfabetismo e na expectativa dos segmentos populares, em fase de construção urbana. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA 02)

A escola atende cerca de 700 alunos nas séries finais do Ensino Fundamental (Ciclo II) com faixa etária de 11 a 16 anos e está dividida em dois turnos, manhã e tarde. Sendo a grande maioria dos alunos da unidade oriundos de bairros afastados e carentes e que utilizam transporte público e privado.

A Proposta Pedagógica dessa Unidade Escolar está embasada nos documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Pareceres dos Conselhos Estadual e Nacional da Educação e na Resolução SE 11 da Inclusão a qual visa realizar adequação do currículo para os alunos com deficiências. Na Proposta Pedagógica, a escola afirma que ressignifica os conhecimentos sistematizados e que se propõe a desenvolver as habilidades e competências em cada um de seus alunos com base nos contextos políticos, das tecnologias, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade. Traz em seus objetivos o comprometimento em assegurar a formação de cidadãos críticos e participantes, a garantia do ensino de qualidade e do acesso e permanência dos educandos na escola. Propõe a formação de pessoas capazes de agir na transformação da sociedade, tornando-a inclusiva, justa, democrática e igualitária. Além de ter a capacidade para garantir o seu sustento em um mundo competitivo e globalizado.

Embasa o trabalho pedagógico a partir dos quatro pilares da educação adotados pela UNESCO: aprender a Fazer, aprender a Conviver, aprender a Ser e aprender a Aprender. Propõe como responsabilidade do docente a busca de melhores situações de aprendizagens significativas para que os alunos progridam. E, para isso, a escola se embasa em três eixos, a saber: flexibilidade, diversidade e contextualização.

Concebe como sendo o papel da escola oferecer, de maneira democrática, os conhecimentos produzidos pela humanidade no seu processo histórico, para a inclusão dos seus alunos em cada etapa do desenvolvimento. E, reconhece que os conhecimentos não ocorrem apenas no interior da escola por isso, concebe como sendo função da mesma integrar os conhecimentos

produzidos e adquiridos anteriormente e as competências já construídas pelos alunos na sala de aula – o conhecimento formal. Conhecimentos esses construídos por competências e que pressupõem a centralidade no aluno e na aprendizagem com qualidade, na autonomia e na diversidade. E, para isso, o trabalho irá garantir que o aluno adquira: o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; autoestima positiva, valores éticos e morais, fazendo-o agir e compreender o ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia e das artes; senso crítico; valorização dos vínculos familiares e dos laços de solidariedade humana e que acompanham a evolução dos tempos modernos. E, ainda, torne-se capaz de participar da construção de uma sociedade mais justa.

Afirma nesses documentos que a escola valoriza a construção de habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento de todos os seus segmentos e a conscientização da comunidade sobre o funcionamento da política do Sistema Educacional, valorizando os bons hábitos e atitudes apreendidas pelos alunos, além de resgatar a autoestima e gestos positivos em relação às suas conquistas.

Concebe os professores como mediadores dos conhecimentos e que constituem uma equipe de trabalho com muita experiência. Informando que esses docentes têm formação continuada com frequência, seja em ATPCs (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) nas quais existem estudos, trocas de experiências, reflexões e como em cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino e Secretaria da Educação. Uma forma de resgatar e valorizar esses profissionais perante a sociedade.

Acredita que para cumprir o seu papel social necessita desenvolver aptidões, buscar parcerias, atuar de forma integrada com a família e a

comunidade. Valorizando as manifestações culturais locais e criando espaço de convivência amigável e pacífico, na tentativa de diminuir a violência na escola e na sociedade. E, para isso, a equipe pedagógica realiza mapeamento de diferentes diagnósticos que influenciam no desenvolvimento cognitivo dos alunos, além de elaborar relatórios individuais para conhecimento e orientações dos professores. O diagnóstico tem início no ato da matrícula, complementado por resultados das avaliações externas como o SARESP e IDEB que são índices de referência de desenvolvimento educacional dos governos estadual e federal.

Considera as atividades dos alunos pautadas nos princípios éticos, estéticos e políticos que são fundamentais ao cotidiano dos discentes. Apresenta como metodologia de trabalho, a fim de conseguir a aprendizagem significativa e contextualizada, a instigação da curiosidade, estudo e a aprendizagem permanente de forma cooperativa, a utilização de filmes, excursões, projetos, internet.

A avaliação é concebida como diagnóstica, processual e formativa, aplicada com a finalidade de verificar as habilidades e competências de forma continuada, paralela e intensiva, visando o diagnóstico para a correção e redimensionamento do projeto pedagógico e das práticas utilizadas, considerando-a ferramenta de feedback do processo. Possibilita compreender o nível em que o aluno encontra-se e qual o caminho a ser seguido a fim de atingir o ponto almejado, ou seja, diminuir a evasão escolar e a retenção. Para os alunos que apresentam defasagem de aprendizagem, utilizam as atividades suplementares ou a recuperação contínua durante o ano letivo.

Enfatiza que a escola faz acompanhamento sistemático da frequência dos alunos e adota medidas para compensar as faltas que ultrapassam 25% do

total de aulas dadas, seguindo a legislação estadual. Para isso, tem instituído projeto “Quem falta faz falta”, no âmbito do programa educacional. A fim de sensibilizar os responsáveis e, quando necessário, acionam o Conselho Tutelar para garantir a presença dos alunos na escola.

Afirma que, apesar da família ser presente na escola, ainda existe a falta de acompanhamento efetivo no processo de ensino aprendizagem, assim como nas decisões a serem tomadas pela escola.

Conta com os recursos financeiro vindos do governo federal, governo estadual, Associação de Pais e Mestres (APM) em parceria com a comunidade e a Prefeitura Municipal. Para a aplicação desses recursos, deve ser feita a consulta aos órgãos colegiados e comunidade, para identificar as necessidades e prioridades da escola, sempre visando à melhoria da mesma.

Nos documentos da escola foram encontrados vários projetos que são realizados no cotidiano escolar. Projetos distintos e individuais para as turmas do sexto, sétimo, oitavo ou nono ano. Projetos coletivos de prevenção a doenças, destinados a determinadas áreas de conhecimento como língua portuguesa, matemática e história. Mas também foram encontrados projetos que remetem a inseri-los como ações que poderão contribuir com as dificuldades de convivência, apesar de não encontrar nenhum que interfere diretamente nessa categoria. Entre eles identificou-se: Grêmio Estudantil; Gestão Democrática; Baleia Rosa; Prevenção também se ensina/ comunidade presente: DTS/AIDS Gravidez e Adolescência e Drogas.

4.1.2. O Grêmio Estudantil

O Grêmio Estudantil foi considerado pela proposta pedagógica das duas Unidades escolares como um espaço de participação ativa dos estudantes no contexto escolar. Na sequência, serão apresentados os dados das duas Unidades com distinção entre elas e divididos entre Escola 01 (que possui o Professor Mediador entre seus profissionais) e Escola 02 (não possui o Professor Mediador). E, na sequência, uma reflexão desse projeto a partir dos relatos dos alunos de ambas as escolas.

a) Escola 01

O Projeto Político Pedagógico da Unidade traz o registro da existência do projeto do Grêmio Estudantil, “Jovem do Futuro”. Está descrito nesse documento as regras necessárias para o funcionamento do mesmo e que serão descritas na sequência. Inicialmente apresenta seus objetivos:

- Congregar o corpo discente;
- Defender os interesses individuais e coletivos;
- Incentivar a cultura literária, artística e desportiva;
- Promover a cooperação entre administração, professores, funcionários e alunos no trabalho escolar;
- Realizar intercâmbio e colaboração de caráter cultural, político educacional e cívico, desportivo social com os estudantes em geral;
- Zelar pela adequação do ensino às reais necessidades da juventude e do povo, bem como pelo ensino gratuito;
- Defender a democracia, a independência e respeito às liberdades fundamentais do homem, sem distinção de raça, posição social, cor, nacionalidade, convicção política e religiosa;
- Lutar pela democracia permanente na escola, através do direito e deliberação da instituição. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 01)

De acordo com o documento, as assembleias gerais do grêmio ocorrem nos dias: 28 de março, descrito como dia de luta; em 11 de agosto, por ser considerado o dia do estudante; ao término de cada mandato ou quando convocada por dois terços do Conselho de Representantes de Classes ou quando convocada por metade mais um da diretoria do Grêmio.

Traz como parte importante da formação do Grêmio o Conselho de Representantes de Classes, informando que esse é constituído pelos representantes que são eleitos anualmente pelos alunos de cada turma. Entre as atribuições desse Conselho aponta:

- Discutir e votar sobre propostas ou assembleia geral e da diretoria do Grêmio;
- Zelar pelo cumprimento do Estatuto do Grêmio e deliberar sobre casos omissos;
- Assessorar a diretoria do Grêmio na execução de seu programa administrativo;
- Apreciar as atividades da diretoria do Grêmio, podendo convocar para esclarecimentos qualquer um de seus membros;
- Deliberar, nos limites legais, sobre assuntos do corpo discente e de cada turma representada. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 01)

Já a Diretoria do Grêmio Estudantil possui como função:

- Elaborar o Plano Anual de Trabalho, submetendo ao Conselho de Representantes;
- Colocar em execução o Plano aprovado;
- Dar a assembleia geral conhecimentos:
 - normas estatutárias;
 - as atividades desenvolvidas pela Diretoria;
 - programação e aplicação dos recursos do fundo financeiro.
- Tomar medidas de emergência não previstas no Estatuto submetendo ao Conselho de Representantes;
- Reunir-se ordinariamente uma vez no mês ou extraordinariamente a critério do presidente ou solicitação de dois terços de seus membros;
- Registrar no livro Ata as reuniões. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 01)

De acordo com os documentos, os membros do Grêmio Estudantil são compostos pelos alunos matriculados na Unidade Educacional, com mandato de um ano letivo.

Nesse documento, também segue o Plano de Trabalho que será realizado pelo Grêmio Estudantil:

- Integrar os alunos e a comunidade, colaborando em eventos culturais como projeção de filmes, peças teatrais, gincanas, concursos de poesias, festival de dança, de música, etc.;
- Campeonatos esportivos nas diversas modalidades;
- Palestras sobre violência, drogas, sexualidade, meio ambiente;

- Campanhas do agasalho, alimentos e outros recursos para alunos carentes;
- Jornal da escola;
- Premiação de alunos destaques nas diversas modalidades;
- Participação no Conselho de Classe;
- Conscientização dos alunos na colaboração da limpeza da sala de aula, não jogando lixo, não rabiscando cortinas nem carteiras;
- Auxiliando e colaborando no horário do lanche, hino, conscientizando para não cortar fila, não usar boné (na hora do hino);
- Colaboração no atendimento da SAI – Sala de Informática;
- Avisando a Direção e equipe pedagógica sobre alunos faltosos;
- Ajudar, combater e erradicar a discriminação racial, cultural, social. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 01)

Relata que a avaliação do trabalho do Grêmio, a partir desse Plano de Trabalho, será realizada com plenários semestrais, caixas de sugestões e reuniões quinzenais com a vice-diretora e com o professor mediador.

Além das regras regimentais e do Plano de Trabalho descritos no Projeto Político Pedagógico, foi encontrada Ata com a descrição das reuniões dessa agremiação.

Na ATA do Grêmio Estudantil foram encontradas poucas informações sobre as reuniões realizadas. O livro traz a abertura no ano de 2006 e os registros limitam-se a descrever o termo de posse dos Grêmios. O que indica que mesmo não tendo anotações de atividades desde o ano de 2006, houve a formação e trabalho do Grêmio Estudantil nessa Unidade Educacional, mas não é possível identificar se foram atuantes. O livro está preenchido da página 01 a 29, porém, até a página 21 estão descritas as posses ocorridas dos anos de 2006 a 2016. As oito páginas seguintes relatam o trabalho ocorrido no ano de 2017.

Há a incidência da presença do Professor Mediador nessas reuniões. Em uma delas relata aos presentes a importância da transparência no processo de prestação de contas e que é imprescindível o protagonismo dos alunos,

informou ainda que os eleitos do ano de 2016 não puderam ser muito atuantes pelo fato de estudarem no período noturno, o que inviabilizou a atuação na medida em que os alunos trabalhavam durante o dia. Ressaltou que as chapas precisam ter representantes dos 03 períodos da escola.

Estão registradas oito reuniões do ano de 2017, nesse documento e as pautas limitam-se a organização da formação e eleição para o ano de 2017. Porém, na pauta de 06 de fevereiro, foi discutida com os estudantes a conscientização da importância da participação dos gremistas, representantes de salas e até de todos os alunos nas ações que são debatidas, planejadas e executadas para a melhoria no ambiente escolar. A fim de participar da construção de um ambiente agradável, com consciência do que é possível de ser realizado por todos, sem ferir o regimento escolar. (ATA DO GRÊMIO ESTUDANTIL). Há o registro da participação de ex-aluno que trouxe sua impressão referente ao trabalho no colegiado, indicando que é fundamental a atuação desse órgão, mesmo que não registradas as discussões. “É muito gratificante ver acontecer na escola as ideias expostas por alunos⁴³”. (ATA DO GRÊMIO ESTUDANTIL ESCOLA 01).

b) Escola 02

Na Escola 02 foi necessário consultar a equipe gestora da Unidade sobre o Projeto do Grêmio Estudantil para ter informações, essa relatou que não há registros sobre a atuação desse órgão na Unidade Escolar: que no ano anterior, 2016, o Projeto teve êxito, pois os estudantes que compuseram a chapa eram muito bons e que, no ano de 2017, os estudantes integrantes da chapa

⁴³ Descrição da fala de um ex-aluno da escola presente na reunião de 06 de fevereiro de 2017.

vencedora não conseguem realizar um trabalho coletivo. Segundo a mesma, a intenção destes alunos era a de ficar fora da sala de aula. Por isso não está ocorrendo um trabalho do Grêmio, pois não é possível desenvolver atividades pautadas na autonomia, visto que eles provocam “baderna” ou confusão e que um adulto deve estar presente, como nem sempre isso é possível, as reuniões não estão ocorrendo.

Apesar dos documentos apresentarem a existência do Grêmio Estudantil, embora seja mais evidente na Escola 01, os relatos dos estudantes nas duas unidades de ensino pesquisadas mostram que o Grêmio existe, mas não funciona, ou seja, não oferece um espaço de representatividade e participação.

A4E2: Existe, mais não funciona. Eu participei do grêmio, então acaba calhando de eu poder falar um pouco mais sobre. Falando o português bem claro, o grêmio está aqui de enfeite.

Assume um caráter burocrático, com promessas não cumpridas de atividades lúdicas, sem um cronograma de atividades, já evidenciado pelo estudo de Scorsoline (2005?), com promessas vazias que vão muito além do desejo dos alunos como a construção de uma quadra coberta na Escola 01.

A1E1: Existe. Mas não vale como nada. É só status, só fala que tem grêmio, mais eles não fazem nada. Eles falam que vão colocar música no recreio mais não põem. Eles falam que vão cobrir a quadra, até falaram que ia mudar o uniforme, mas só falam e nunca acontece. Quatro anos eu escuto isso e nunca mudaram.

Entre as promessas não cumpridas, os eventos esportivos ficam mais evidentes. Enquanto na Escola 01 não se evidenciou o porquê dos eventos esportivos não ocorrerem, na Escola 02 a intervenção da direção escolar não permitiu que os alunos participassem de uma atividade promovida pelo município sem justificção.

A2E1: tinha um grêmio recreativo aqui pra melhorar a escola, pra ver se tinha interclasses, essas coisas esportivas.

A4E2: Nós vemos outras escolas fazendo, inclusive o nosso grêmio foi convidado a organizar um time de futebol daqui da escola pra jogar com as outras escolas, inclusive ele mandou cartas pras outras escolas públicas aqui da cidade e eles fizeram um intercampeonato entre escolas e a nossa escola não pode participar. Nós tínhamos projetos de feira das profissionais, festa junina, festa da primavera, gincana, muitas outras atividades que não aconteceram.

Além disso, os projetos discutidos pela agremiação não pode sair do papel porque a direção escolar afirmou que por ser evento “[...] aberto ao público, qualquer um pode entrar, qualquer pode sair, eles não podem ter controle disso”. (A4E2). Mesmo que os gremistas tivessem oferecido opções para resolução do problema. “Sendo que a nossa proposta tinha um controle de vendas de pulseiras pra entrar de alunos e no máximo de familiares. Então era um evento aberto, que quem entrava tinha as pulseiras.” (IDEM).

Porém, apesar de identificar que foi uma intervenção da direção que não permitiu que os eventos ou as ações dos estudantes, membros da agremiação, fossem colocadas em práticas, isso não está claro para os alunos. Acreditam que a responsabilidade pela não efetivação do trabalho é dos alunos. Ao ser questionado o porquê dos membros eleitos não terem realizado suas “promessas”, traz a seguinte afirmação como pode ser conferido no relato a seguir:

A3E2: Não sei, alunos muito bosta, sabe, acho que o intuito quando você quer fazer uma chapa, você tem que ter um intuito de responsabilidade, acho que os alunos que criaram essa chapa não tinham, então não tiveram esse tipo, cabeça de não a gente vai fazer alguma coisa no começo, vai fazer alguma coisa no meio e no final do ano. Então assim, tanto é que na primeira semana, as alunas que fizeram a chapa estavam tomando advertência, já estavam na sala da diretora, então eu acho que foi uma questão mais deles mesmos, sabe, de aluno, de caráter de aluno.

A4E1: [...] sempre teve chapa pra gente. Só que assim, eles sempre escolheram as pessoas erradas, que era tudo, todo mundo se inscrevia, só que eles votavam mais nas pessoas zueras, né.

As tentativas de representação dos alunos surgem durante as entrevistas, “aqui eles vão de sala em sala perguntando o que queria melhorar [...]” (A2E1), porém esbarram na intervenção e centralização de poder, fruto da concepção de organização e gestão escolar técnico-científica. (LIBANÊO, 2007, p. 327). Ou na concepção de participação utilitarista, trazendo os alunos para suprir a mão de obra escassa na escola.

A2E1: [...] ficam pedindo ajuda, por exemplo, eu no sexto ano, eu sempre ajudei a escola, eu pegava o armário ali, acertava aqui e quando eu chegava na sala eu estava com falta, aí eu falava com a diretora e a diretora falava que isso não era problema dela, mas ela que pediu minha ajuda. Depois você quer pedir ajuda pra aluno, então da próxima vez vocês mesmos pega então.

Esses “equívocos” acabam por minar os esforços despendidos pelos adolescentes que acabam deixando de participar efetivamente, uma vez que são punidos com a falta na aula e que não veem nesse colegiado espaço de discussão e participação efetiva como algo válido. E, desse modo, não refletem ao escolher seu representante, pois sabem, pelas experiências vividas ao longo do tempo, que se trata de um projeto burocrático, sem representatividade, apenas para cumprir as determinações do Governo Estadual.

Desse modo, um espaço legítimo de discussão e exercício de cidadania plena que deveria contribuir com discussões amplas e temáticas das microviolências escolar, por exemplo, acaba se tornando mais uma ferramenta de controle. Em alguns casos, a direção escolar interfere, escolhe quem pode ou não participar, cerceando o direito garantido pela legislação da participação efetiva e a construção do conhecimento de forma coletiva na e pela cooperação e diálogo. Essa intervenção fica evidente no relato de um dos estudantes da Escola 01. Ao ser questionado se já participou de um Grêmio, o estudante afirma que a direção da escola não permite, justificando que o “[...] passado do meu

irmão na verdade. [...] eu sou uma pessoa boa, por causa do meu irmão...” (A1E2).

É possível identificar que os estudantes gostam de participar, apesar do Grêmio não funcionar, de exercitar a cidadania no sufrágio, de escolher seus representantes. “Eu acho bem legal, porque o grêmio, ele faz várias atividades, aí você tem que votar”. (A3E1). Porém, “não funcionam” (A2E2).

4.1.3. Professor Mediador

Na consulta do Projeto Político Pedagógico, identificou-se registrado o Plano de Trabalho do Professor Mediador da Unidade Educacional. O texto inicia afirmando que o Plano desse profissional está de acordo com o Art. 7º da Resolução da SE nº 19 de 12 de fevereiro de 2010 e contemplará as seguintes ações:

- Adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
 - Orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;
 - Analisar os fatores de vulnerabilidade e de riscos a que possa estar exposto o aluno, criando e desenvolvendo projetos de prevenção;
 - Identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;
 - Orientar a família ou responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social;
 - Orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.
- (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 01)

Como temáticas de trabalho, durante o ano letivo, apresenta a informação que essas serão trabalhadas no contexto escolar de acordo com o conteúdo das reuniões nos encontros regionais (mensais) de professores mediadores e serão desenvolvidas em ATPCs.

Além do Plano de trabalho do Professor Mediador, há também o caderno de registro desse profissional. Porém, não há separação nos documentos consultados entre os “casos” encaminhados para a direção ou ao Professor Mediador. Não há na escola nenhum registro sobre o círculo restaurativo. O que foi confirmado na entrevista da Direção escolar. E também pelo próprio profissional, percebe-se uma confusão de terminologia e de ação no trabalho com círculo restaurativo que é uma técnica de trabalho pautado na Justiça Restaurativa e no trabalho com a resolução de conflitos. Na sequência, fica clara essa afirmação na fala do professor mediador ao responder a pergunta sobre a existência do trabalho com o círculo restaurativo:

Professor Mediador: Porque nós temos duas justiças, a retributiva e a restaurativa. A gente tem que tomar muita cautela com a restaurativa e com a retributiva. Porque a justiça retributiva? Retribui aquilo que o aluno cometeu por quê? Se nós temos o direito legal de fazer uma justiça restaurativa, restaurar a sua falha e não retribuir. Se eu punir ele daquela retribuição que ele fez, dá automaticamente eu também tenho que entrar numa justiça restaurativa. Por que como eu vou restaurar o meu dano, entende? Então eu vou retribuir pra ele, então eu tenho que fazer não a restaurativa e sim a retributiva.

Ao questionar o professor sobre a organização na escola os círculos restaurativos, ele afirma que não fez o trabalho na escola e apresenta mais uma vez desconhecer quais são de fato os princípios da Justiça Restaurativa a ser trabalhada por meio dos círculos restaurativos, e considera que nesse espaço apenas as “vias de fato” devem ser levadas para discussão, remetendo-se às agressões físicas entre os alunos:

Professor Mediador: Círculo restaurativo eu não fiz aqui. Eu fiz o círculo restaurativo numa outra escola que eu fui convidado pra participar do grupo que fazia parte do círculo restaurativo. Eu nunca tive aqui nenhum aluno que fosse a vias de fato de fazer um círculo restaurativo.

Ao discorrer sobre sua concepção sobre a Justiça Restaurativa, afirma que é necessário ter cautela, pois, segundo sua fala, nem todos os alunos

estão preparados para serem trabalhados com esta metodologia. Que pode até atrapalhar, ao invés de contribuir na resolução dos conflitos:

Professor Mediador: Justiça restaurativa, nós temos que ter muita cautela e muito cuidado pra se fazer as justiça restaurativas, porque nem todos os elementos que estão reunidos pra passar o bastão na justiça restaurativa, sabe da situação daquele elemento, do fato ocorrido sobre aquele elemento. Então a gente tem que ter muita cautela, porque, às vezes, na justiça restaurativa, a gente pensando que vai resolver, acaba complicando.

Explica seu pensamento citando o seguinte exemplo:

Professor Mediador: O aluno, por exemplo, com evasão escolar, você notifica o conselho tutelar, dizendo que ele não está comparecendo na escola e o conselho vai até sua residência. Daí os seus responsáveis mais o aluno, lógico, através do conselho tutelar pra ele retornar à escola, ele vem pra escola e desrespeita o corpo gestor, desrespeita a secretaria, desrespeita todo mundo, por esse critério. Então, depois você vai fazer uma justiça restaurativa com esse aluno, como? De que forma? Se ele desrespeitou seus corpo gestor, como que eu trago os professores se ele teve uma evasão escolar.

Além das confusões na concepção referente ao trabalho com os Círculos Restaurativos e Justiça Restaurativa apresentada pelo Professor Mediador, foram encontrados, no caderno de registro desse profissional, vários registros, mas que não se tratavam de suas intervenções, e sim de retornos ou repostas solicitadas por instituições sobre o histórico de estudantes que foram encaminhados para o Conselho Tutelar, CRAS – Centro de Referência de Assistência Social, CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social.

Nas ocorrências registradas nos LOEs, foram encontradas algumas que mencionavam que seria de responsabilidade do professor mediador resolver. Entre elas são problemas resultantes de conflitos interpessoais entre os alunos que sempre culminaram em orientação desse profissional a esses estudantes. Chama a atenção um episódio em que duas garotas apresentaram os braços cortados, indicando a participação no Jogo da Baleia Azul, porém não foi encontrado projeto pedagógico referente a essa temática ou qualquer outro que prevê ações intencionais nos problemas das relações de convivência:

PROTOCOLO 01: As alunas foram convocadas para comparecer na sala de mediação para esclarecer o que estava acontecendo entre elas, pois as mesmas estavam cortando o braço, após serem ouvidas pelo professor mediador, foram orientadas para que esse fato não fosse mais repetido, caso isso desse continuidade, seriam chamados os responsáveis para ficarem cientes dos fatos. (REGISTRO NO LOE DA ESCOLA 01)

As ocorrências registradas em que são mencionadas as intervenções do Professor Mediador são mínimas, em sua maioria os alunos são direcionados para a Direção da Unidade. Não é possível, então, verificar se esse profissional atendeu a mais ocorrências. Em algumas fica claro que as ações de advertência, orientação ou suspensão foram realizadas pela direção da escola, mas não é possível identificar se foram todas, mas em sua maioria é a direção que toma as providências. Porém, o Professor Mediador narra em sua entrevista ser contra a suspensão escolar, mas admite que alguns alunos reincidentes nas ações não aceitas socialmente precisam ser punidos, nesse caso com a suspensão, para que a família compareça à escola:

Professor Mediador: Por exemplo, suspensão do aluno, eu sou contra, a diretora sabe que eu sou contra. Por quê? Se eu estou aqui pra orientá-los, é lógico e evidente de fatos que ele ocorreu que é injusto, que é errado, é errôneo dentro da sala de aula, então eu estou aqui pra orientá-lo. Mas existe fatos que na realidade a persistência e a reincidência de tal aluno e o não comparecimento dos seus responsáveis dos seus alunos, às vezes há uma necessidade de puni-los pra com que os seus responsáveis venham até nós, pra saber o que na realidade está acontecendo com teu filho ou com o teu neto.

A presença deste profissional na Unidade passa despercebida, e esta afirmação foi possível a partir das entrevistas realizadas com os alunos. Ao questioná-los, se na escola havia um Professor Mediador, estes responderam:

A1E1 – Acho que na sala nem tem.

Pesquisadora: na sua sala não tem?

A1E1 – Não tem, tem, mas foi afastado.

Pesquisadora – E você sabe se na escola tem professor mediador?

A1E1 - Acho que não.

A4E1 – Nem sei nem o que é isso!

Pesquisadora – Círculo restaurativo, você já participou?

A4E1 – Não, não sei nem o que é!

Pesquisadora - Tem professor Mediador nesta escola?

A3E1 – Nossa! Eu não sei agora! Não sei, mas eu acho que deve ter sim!

Entre os relatos, um estudante informa que ele já participou da discussão de resolução de problema com o professor mediador, mas no seu relato é possível identificar incoerência na ação deste profissional. Em suas ações, ele visa manter de forma unilateral a validação do erro do adulto, com o aval da Direção da Unidade, como se pode verificar na sequência ao solicitar o estudante da Escola 01 para narrar a sua experiência com este profissional:

A2E1: Por exemplo, eu discuti com a monitora, ela tinha me xingado e eu xinguei ela de uma palavra feia, aí o Professor Mediador foi lá falou comigo, mediador ficou falando que eu não podia falar isso, porque ela podia meter um processo em mim, ficou uma hora falando, ficou falando pra mim se arrepender e pedir desculpas, ele fez eu me arrependeu e aí eu pedi desculpas, eu fui errado, mas ela também foi errada.

Informa que estavam presentes nessa reunião:

A2E1: Eu, a diretora e o mediador. A funcionária ficava, mas depois saía.

E ao ser questionado qual foi a atitude da funcionária com relação a ele e ao colega, respondeu:

A2E1: Ela falou aqui no corredor, já tinha batido o sinal pro recreio, aí eu estava voltando, estava eu e meu amigo brincando, nós somos gordinhos e ela falou assim “Dois elefantes se batendo”. Aí eu falei, aí fala a galinha. Aí ela falou “Ah é? Você vai ver seu vagabundo”. Aí ela foi na diretoria reclamar e eu falei, porque quando um professor ou um monitor xinga o aluno eles não falam o que eles falou. Aí quando o aluno responde, eles acham ruim.

Pesquisadora: E nessa reunião, você falou que o professor mediador ajudou você se arrepender. E ela pediu desculpa pra você?

A2E1: Não. Ela falou que ia meter um processo em mim.

Pesquisadora: Mas você contou que você falou que ela era galinha porque ela te chamou de elefante?

A2E1: Conteí.

Pesquisadora: E como foi resolvido isso?

A2E1: Falou que eu estava errado, a diretora, eu estava conversando com a diretora aí o mediador chegou e aí eu comecei a conversar com ele, aí ele começou a conversar comigo. A diretora falou que eu estava errado por ter xingado ela, mas eu falei que ela que tinha começado. E a monitora, ela fica com conchavinho.

Em outros relatos é possível identificar a presença do Professor Mediador nas orientações aos estudantes, mesmo que esses não reconheçam a presença desse profissional na Unidade Escolar e mesmo que haja a negligência do mesmo no cumprimento de sua função:

A4E1: Uma vez só que a gente brigou com o professor de português, porque ele tinha pegado uma redação nossa, e aí ele viu nossa redação e falou se tinha uma palavrinha errada ele já parava de ler, entendeu? Aí ele colocava a nota pela palavra que ele viu ali, ele não terminava de ver, aí ele deu uma nota pra mim e pro um amigo meu essa nota ruim, aí meu amigo ficou nervoso e falou pra ele que era pra ele terminar de ler, porque não era só aquela palavra, ele tinha feito de bom gosto.

Aí a gente veio aqui na direção falar, mas a Direção não tava aqui né. Só tava o X (Professor Mediador)⁴⁴. Aí nós deixou quieto.

Pesquisadora: E o que o X fez pra ajudar vocês?

A4E1: Nada, só falou pra gente falar com a Direção. Ele perguntou se era alguma coisa, mais ele não poderia resolver então.

Para a Direção da escola, apesar do Professor Mediador em algumas intervenções em conflitos conseguir realizar um trabalho longo, que dê para ver resultados, não compreende que o mesmo cumpre com a sua função profissional, de acordo com ela:

[...] embora tenha muito boa vontade [...] eu acho que tem dificuldades em lidar com isso. Então eu digo assim, o mediador, pelo que eu entendi do projeto desde o início, teria que trabalha preventivamente. Mas não é o que acontece, então, mais eu também não tenho como criticar, porque quando acontece, então existe um tratamento longo, especial pra aquele fato, mais não havia o antes. Então o atendimento no acontecimento é excelente e até o pós é excelente, mais não com projetos preventivos até pela dificuldade de elaborar esses projetos e desenvolver esses projetos. A gente percebe essa limitação. (DE1)

Nos relatos desse profissional, encontramos indícios do trabalho do Professor Mediador. Segundo ele, trabalha na escola, contribui com tudo, faz diversas funções, mas deixa de cumprir a principal que está relacionada com a sua profissão. Não há projetos de restauração, e confunde sua atuação com a de ajudante geral da instituição. Narrado por ele como uma pessoa que está na instituição para ajudar, contribuir, fazer o que fosse necessário para a escola. Afirma ainda que o profissional distorce os objetivos nos quais deveria, pelo menos teoricamente, pautar-se, ou seja, os que constam na Resolução da SE nº

⁴⁴ Inserção do termo por esta pesquisadora no relato do estudante para esclarecer o contexto.

19 de 12 de fevereiro de 2010 e na Proposta Pedagógica da Escola. Percebe-se a boa intenção deste profissional, mas também a negligência de sua atuação:

Pesquisadora: Aqui na escola tem projetos para restaurar o erro?

Professor Mediador: O projeto é o diálogo com o professor mediador. Que a gente chega às vias de fato, através do diálogo com o próprio aluno do fato ocorrido, e depois a gente determina perante eles aquilo que tem que ser ocorrido. A gente nunca termina um fato sem estar presente aquele que cometeu a falha, o fato, a injustiça, qualquer coisa parecida.

Pesquisadora: Se o senhor não desentupisse o cadeado, quem desentupiria?

Professor Mediador: [...] Quem desentupiria, os funcionários todos tentam, se conseguir, automaticamente nós temos que quebrar o cadeado, quebrando o cadeado a escola não tem valores financeiro pra suprir. Então, vai ter que colocar outro cadeado. A Escola vai ter que ter uma verba pra comprar outro e colocar lá. Talvez coloque amanhã de manhã e depois do almoço já tenha que trocar novamente. [...] eu sempre fui muito prestativo pra onde eu trabalho... indiferente da escola que eu trabalho. Em todas as escolas que eu passei, eu fui muito prestativo... então, além de fazer o meu trabalho que é obrigação... certo? que é a minha obrigação profissional, eu tenho as colaborações que eu faço pra escola, indiferente de qualquer posto.

Sem ter a consciência de qual é sua finalidade, sua função e sua responsabilidade enquanto Professor Mediador.

Pesquisadora: O senhor acha que durante esse ano, o senhor conseguiu cumprir com a função que o senhor tem de Professor Mediador?

Professor Mediador: Sim, eu acho que eu consegui e me dediquei muito nos seis anos que eu tenho de mediação. Eu acho que eu me dediquei muito, eu acho que eu fui muito prestativo para a sociedade. Fui muito prestativo naquilo que eu estou exercendo, que eu me propus a exercer, então eu acho que eu sou um profissional que, como se diz assim, feliz por aquilo que fiz, por aquilo que eu optei.

Narra sobre os projetos existentes e que é o responsável, mas na hora de explicar e detalhar sobre eles, fica evidente que se trata de momentos em que vai à sala de aula dar lição de moral nos alunos. Esse docente não cumpre com a sua função pedagógica que a princípio deveria ter e não foi identificado um trabalho intencional com a Justiça Restaurativa que acaba sendo inserida por meio de políticas públicas no ambiente escolar, mas que não cumpre a sua função social.

Pesquisadora: O senhor falou que fez um projeto pra questão do respeito. Como é que o senhor trabalha esse projeto com eles?

Professor Mediador: O projeto entre eles? Eu entro na sala de aula e digo a ele que, por exemplo, nós temos os lugares de cada aluno, então tem o mapeamento que chamamos. Esse aluno, cada professor faz o seu mapeamento, porque não adianta eu falar pra você que você vai sentar aqui na frente porque você é perturbador na sala de aula, mas ao mesmo

tempo, com professor de outra disciplina você não é perturbador, você se acaba tendo um vínculo melhor com aquele professor. Então todos os professores têm os seus mapeamentos, e esses alunos o que a gente passa do respeito, se eu tenho o meu local de sentar é evidente e óbvio que eu tenho que sentar naquele lugar de acordo com o professor da disciplina, eu tenho que respeitar, isso já é o primeiro respeito. A partir do momento que eu sento no meu lugar eu passo a respeitar o outro companheiro que eu iria sentar no lugar dele.

Em outro momento, relata um problema grave que ocorre na escola e pontua intervenções paliativas na resolução.

Pesquisadora: Quais são os principais problemas hoje nessa escola?

Professor Mediador: Bom, cada escola, ela tem uma característica. Nem todas as escolas da rede têm as mesmas características. A minha escola aqui, ela tem a característica de depredação de patrimônio, é isso que a gente pode nos seis anos que eu estou aqui, o que eu pude sentir muito, é depredação de patrimônio. Violência é lógico, evidente que onde tem jovens, existe, mais é muito pouco. Brigas, violência, bullying, a gente não tem, tráfico de drogas, usuário de drogas, existe, mas é minoria.

Pesquisadora: O Senhor quer contar algum dano que aconteceu no patrimônio?

Professor Mediador: Destacar o de hoje, colocaram palito no cadeado do portão de saída dos alunos, esse é uma depredação de patrimônio.

Quebra de torneiras, tacam fogo nas cortinas, tacam fogo nos cestos de lixo, depredam as carteiras tirando os parafusos e deslocando os tampões onde eles escrevem, deterioram portas, fechaduras, quebram vidros. Isso é a depredação que nós temos, as características de nossos alunos.

Pesquisadora: A escola tem algum projeto ou algum trabalho voltado pra essa questão da depredação do patrimônio? O que é feito?

Professor Mediador: A gente sempre traz para os professores, criando-se projetos nas salas de aula, tentando educá-los pra que isso não aconteça. Mas você sabe que os alunos geralmente, essa depredação de patrimônio é aluno do sexto ano, é o que ingressa na escola no ano letivo. Então eles vêm, como se diz assim, com características de escolas diferenciadas. E nós, infelizmente, principalmente esse ano, nós tivemos muitos alunos, nós recebemos muitos alunos de muitas escolas, devido à entrega do novo núcleo habitacional e outros núcleos próximos aqui da nossa escola, então nós tivemos muitos alunos de sexto ano, sexto e sétimo ano, são esses alunos que depredam a escola, porque vêm com características de escolas diferentes, principalmente da escola municipal.

No relato do Professor Mediador, há divergências entre a ação e a proposta dos documentos oficiais. É possível identificar indícios de desconhecimento real da função, da concepção do Projeto proposto pela Secretaria do Estado de São Paulo. Ou seja, a presença de um profissional na escola que desconhece a real função de sua atividade laboral. Apesar do trabalho realizado por ele, pois consta que atende os estudantes, orienta, contribui na resolução dos conflitos, não é possível identificar diferença qualitativa na escola que possui o Professor Mediador com aquela que não possui. Mas aqui, pelo profissional desconhecer o real princípio das intervenções intencionais do trabalho com a Justiça Restaurativa e com o Círculo Restaurativo.

4.2. Regimento escolar referente aos deveres e as penalidades

De posse da caracterização das duas unidades participantes nesse estudo e a fim de compreender como estão organizadas as relações de convivência nas escolas, optou-se por investigar o regimento escolar. Nesse documento, o olhar esteve voltado para as regras de convivência das pessoas e as responsabilidades em caso de infração das mesmas, ou seja, as penalidades ou punições e que deram subsídio para organização dos dados e análise desse estudo. Considera-se para esse estudo que a forma como se dá a resolução dos conflitos do cotidiano contribui para a violência e microviolências escolar como já pontuou Charlot (2002).

4.2.1 – As relações de convivência normatizadas nos documentos regras/normas de convivência

A regulamentação das regras de convivência está disposta no capítulo do regimento Normas de Gestão e Convivência. E é possível afirmar, pautando-se nos relatos das entrevistas, que em ambas as escolas não há um trabalho de discussão ou participação dos professores e alunos para a instituição dessas normas. E, ao comparar os documentos das duas instituições participantes, identificou-se que ambas possuem em seus regimentos uma cópia fiel das normas de convivência proposto pelo Governo do Estado de São Paulo, que institui as Normas Gerais de Conduta Escolar (SÃO PAULO, 2009), com pequenas exceções que serão pontuadas na sequência.

O entendimento da necessidade de regimentos escolares, com normas gerais, foi debatido por Antunéz (2002), o qual indica que os regimentos apresentam a identidade dos estabelecimentos:

[...] formal e rotineiro quando o regimento transcreve, sem modificá-los, os textos legais, as disposições e as regras gerais da administração educacional. Criativo e dinâmico quando a escola constrói suas próprias respostas e contextualiza as pautas gerais, adequando-as à sua realidade particular. Autoritário e rigoroso quando se transforma mais em uma lista de falhas e suas correspondentes sanções do que em uma ferramenta baseada no diálogo e na prevenção. E o regimento pode, enfim, ser arbitrário e injusto quando a determinação e a aplicação das normas que regulam a convivência servem somente como âlibi para evitar a análise profunda dos problemas, ou para, continuar garantindo a impunidade dos professores. (ANTUNÉZ, 2002, p. 30).

De acordo com esse autor, há a necessidade de existir no ambiente educativo normas gerais. No entanto, considera que ao especificar e pormenorizar demonstra uma concepção de educação presente na escola como “[...] instituições pouco capazes de resolver seus problemas com suas próprias regras”. (p. 31). Ou seja, são dependentes de regras vindas de fora, não estabelecendo um comportamento autônomo da própria instituição. Ao contrário da finalidade da educação, a qual compreende a escola enquanto espaço institucional que visa à convivência pautada nos princípios democráticos e na autonomia. (ABRAMOVAY, 2012). Princípios esses que também estão contidos nos documentos oficiais das escolas participantes.

Ao considerar que a escola é um lugar privilegiado de aprendizagem e socialização, compreende-se que ela possibilita a construção de pessoas na sua singularidade. Além disso, o seu ambiente é propício à “[...] consolidação da prática e da consciência dos direitos humanos, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de crítica, da busca pela emancipação e da formação da identidade”. (ABRAMOVAY, 2012, p. 19). Desse modo, as interações

estabelecidas nesse espaço poderão contribuir ou não com as garantias desses direitos.

O documento apresentado pelo Governo Estadual paulista visa garantir um ambiente socialmente saudável, propiciando condições indispensáveis para que “[...] homens e mulheres em fase de formação possam [...] trabalhar suas aptidões e expressar seus interesses, tornando-se cidadãos e cidadãos aptos a participar”. E destaca que essa participação nos diversos aspectos da vida social precisa ser “[...] de maneira ativa, pacífica e produtiva.” (SÃO PAULO, 2009).

Essas normas, de forma contraditória ao que regulamenta, propõe que as unidades escolares tomem como referência o que consta nesse documento com relação aos direitos e deveres dos alunos, indicando como essas normas devem ser, ressaltando a possibilidade de acrescentar medidas e procedimentos adicionais, desde que, “não afrontem” o que nele consta e sejam aprovadas pelos Conselhos Escolares.

Como é possível ter como objetivo a participação ativa dos estudantes, normatizados em seus princípios, se solicita que as unidades escolares tomem como referências o que consta no documento? Como é possível a educação ter por finalidade a formação e exercício para a cidadania, se é negado aos estudantes a participação democrática na construção das regras de condutas e de trabalho? Como é possível a formação para a autonomia se a própria escola não a possui para realizar o trabalho no cotidiano referente às tomadas de decisões na construção das normas que regulamentará a convivência escolar?

Obedecendo ao que solicita o documento Estadual, nos regimentos das escolas pesquisadas, esses direitos, deveres e proibições são cópia fiel das Normas de Convivência proposta pelo Governo Estadual, com exceção da garantia da decisão sobre as escolhas das vestimentas e adereços dos estudantes e nos documentos das Unidades escolares a inserção do princípio da restauração como proposta de medida disciplinar. No documento Estadual os estudantes possuem a liberdade em:

Decidir sobre as vestimentas pessoais que portará, assim como sobre distintivos ou adereços de uso estritamente pessoal, exceto nos casos em que sua apresentação represente perigo a si ou aos demais, ou quando divulgar ideias racistas, preconceituosas, difamatórias, obscenas ou cuja circulação perturbe o ambiente escolar. (SÃO PAULO, 2009, p.08)

O LOE da Escola 01 apresentou vários registros de advertência, culminando com suspensão dos estudantes que compareceram à escola sem trajar o uniforme da instituição de ensino. O único momento que a escola apresentou autonomia para adequar às normas estaduais à sua realidade infringiu essas orientações e cria uma norma que constrange seus alunos ao ser suspensos por não vestir a roupa “adequada” para as aulas. As justificativas apresentadas pelos responsáveis deixam claro que muitas vezes a falta do uniforme se dá por não possuir recursos financeiros para obter mais que um ou porque não houve tempo nos finais de semana para a higiene dessas vestimentas. Uma vez que a escola está inserida em um bairro que atende a classe trabalhadora e que muitas vezes comprar mais que uma troca dessa vestimenta comprometerá o orçamento familiar. O contrário do ocorrido na Escola 02 em que não há em seu regimento a normatização do uso do uniforme, porém todos os alunos encontrados no seu interior estavam utilizando-o. E, segundo uma das servidoras, o uso do uniforme é obrigatório e quando um

estudante chega à escola sem essa vestimenta, esses meninos e meninas utilizam os existentes no acervo da unidade. Confirmado por um dos estudantes: “[...] às vezes não deixa entrar ou ela⁴⁵ dá uma blusa aqui” (A2E2).

Para Antunéz (2002), compilar os documentos oficiais apresentados pelo governo somente se justifica quando na escola a inovação é muito problemática, equipes de professores apáticos, ou então, são mantidos pelo grupo gestor regulamentadores e burocráticos.

O trabalho e a reflexão acerca da construção das regras em conjunto, tornam-se necessários para a convivência e condições apropriadas para a aprendizagem, não só dos conteúdos acadêmicos, mas também do exercício da cidadania. (ABRAMOVAY, 2012).

É possível inferir que, ao compilar dos documentos estaduais, padronizam-se os comportamentos esperados nas duas escolas. Mostrando que a mesma não construiu esse documento em parceria com a comunidade escolar, e não considerou as suas especificidades. Percebe-se, também, que nem mesmo inseriu os estudantes como protagonistas das decisões que seriam fundamentais para normatizar os comportamentos e as relações de convivência, o que demonstra que esses meninos e meninas não se identificarão ou sentirão responsáveis pelas normas existentes. (TOGNETA & VINHA, 2007; DEBARBIEUX, 2012; CHARLOT, 2012; ABRAMOVAY, 2009).

Mas o que realmente está normatizado nesses documentos das escolas com relação às relações de convivência? Eles especificam princípios que orientarão “[...] as relações profissionais e interpessoais dessa unidade

⁴⁵ Está se referindo à Direção escolar

escolar pautam-se no respeito às normas, legais e nos princípios de responsabilidade, solidariedade, tolerância ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática”. (REGIMENTO ESCOLAR⁴⁶). Afirmam, ainda, que a resolução dos conflitos fundamentar-se-á nas práticas restaurativas e da Cultura da Paz. Porém, apesar de informar que constarão os direitos e deveres dos profissionais, dos pais e dos alunos, em suma, o documento regulamenta principalmente quais os direitos e deveres dos alunos e como a escola “disciplinará” (punirá) em caso de faltas disciplinares, ou seja, se ferirem o regimento.

Aos profissionais, o documento, além de garantir o que a legislação vigente prevê, ainda amplia seus direitos: aos docentes: “direito a realização humana e profissional; direito ao respeito e a condições condignas de trabalho; o direito de recurso à autoridade superior”. (IDEM). Porém, os deveres dos docentes não constam no documento do regimento escolar. Na Escola 02, estão presentes no Plano de Trabalho (documento que é produzido a cada quatro anos) algumas orientações que podem ser confundidas com seus deveres.

Dentre essas orientações contidas na Proposta Pedagógica da Escola 02, chama a atenção aquelas que dizem respeito às normas de convivência, “Não apelide os alunos pelas características que têm, sempre há problemas com isso. (ECA – cap. II, Art., 18).” (PLANO DE TRABALHO DA ESCOLA 02). Essa orientação indica que a escola está preocupada com as consequências que ocorrerá com relação à escola, e não com relação ao estudante que foi

⁴⁶ Ambas as escolas participantes desse estudo trazem essa afirmação no corpo do texto do Regimento Escolar. Por isso, quando a escrita estiver idêntica, será mencionado apenas o documento. Quando a escrita estiver distinta, será mencionado de qual escola participante se trata, a Escola 01 ou a Escola 02.

apelidado. O que mostra a incoerência entre os seus princípios e o que de fato propõe na formação para a cidadania e o respeito pelo qual o estudante tem o direito a ser tratado.

O Regimento escolar de ambas as unidades trazem de forma superficial quais serão as penalidades dos profissionais da escola em caso de desrespeito, negligência ou revelem incompetência ou incompatibilidade com a função que exercem. Indica que essas penalidades serão orientadas de acordo com a Lei nº 10.261/68 e as normas legais superiores. Ao buscar essa lei, identifica-se que prevê como punição aos profissionais da educação a “[...] demissão a bem do serviço público: praticar durante o horário de trabalho ofensas físicas contra funcionários ou particulares, salvo em legítima defesa”. (LEI 10261/68, artigo 257, inciso V).

Em ambas as escolas, aos diretores e funcionários, o regimento garante a legislação e amplia os deveres para: “assumir integralmente as responsabilidades e deveres de seus direitos e de suas funções; cumprir seu horário de trabalho, reuniões e período de permanência na escola; manter com seus colegas um espírito de colaboração e amizade”.

Os direitos e deveres dos pais e responsáveis também estão garantidos no regimento escolar. Para eles, a garantia de direitos e deveres refere-se ao acesso à informação da vida escolar de seus filhos; a ciência do processo pedagógico e a participação da definição da Proposta Pedagógica.

Chama a atenção, a ênfase contida nesses documentos referente às normas e condutas dos estudantes. Dessa forma, na sequência, os próximos tópicos apresentarão os direitos, os deveres e proibições aos alunos. Optou-se por inserir as normas contidas no regimento referente aos alunos para subsidiar

a análise de acordo com o objeto de estudo, principalmente porque os deveres e proibições que são de responsabilidades dessas pessoas (adolescentes) na escola, estão em maior número que para as demais (adultos).

a) Direitos dos estudantes

Os direitos dos estudantes no documento estadual estão divididos em direitos a tratamento justo e cordial; direito à liberdade individual e de expressão e direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Acrescenta-se que preveem os princípios do respeito, do acesso a informações sobre a sua vida acadêmica, a preservação do sigilo sobre sua vida acadêmica, a participação na promulgação de ideias via materiais impressos, a organização de colegiado. Em nenhum momento o documento traz como sendo direito dos alunos a participação na vida democrática escolar, nem mesmo o direito de ser protagonista da sua aprendizagem, apesar da Proposta Pedagógica das Escolas conter a informação que um dos seus princípios é possibilitar aos estudantes a participação no cotidiano escolar e que a gestão democrática seja pautada nos quatro pilares da educação, na Escola 02, ou os protagonismos da aprendizagem na Escola 01. No quadro a seguir há a compilação desses direitos que constam no regimento escolar:

QUADRO 02: Direito dos estudantes de acordo com as normas do Regimento Escolar das Escolas 01 e 02

- Usufruir de um ambiente de aprendizagem apropriado e incentivador, livre de discriminação, constrangimento e intolerância;
- Receber atenção e respeito dos colegas, professores e funcionários e colaboradores da escola, independentemente de sexo, idade, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas;

- Receber informações sobre as aulas, programas disponíveis na escola e oportunidade de participar em projetos especiais;
- Ter acesso ao Boletim Escolar e as demais informações sobre o seu processo educativo, bem como participar de avaliações periódicas, de maneira informal ou por instrumentos oficiais de avaliação e rendimentos;
- Ser notificado, com antecedência, sobre a possibilidade de ser encaminhado para programa de recuperação, em razão do aproveitamento;
- Ser notificado sobre a possibilidade de recorrer em caso de retenção escolar;
- Ter garantida a confidencialidade das informações de caráter pessoal ou acadêmicas registradas e armazenadas pelo sistema escolar, salvo em caso de riscos ao ambiente escolar ou atendimento a requerimento de órgãos oficiais competentes;
- Organizar, promover e participar do grêmio estudantil;
- Participar da publicação de jornais ou boletins informativos escolares, desde que produzidos com responsabilidade e métodos jornalísticos, que reflitam a vida na escola ou expressem preocupações e pontos de vistas dos alunos;
- Afixar avisos no mural, sempre acatando os regulamentos estabelecidos, pela escola, sendo proibida a veiculação de conteúdos discriminatórios, comerciais, obscenos, preconceituosos, racistas, difamatórios, de cunho partidário, ou de organizações paramilitares, que promovam a apologia ao crime ou a atos ilícitos ou estimulem a sua prática, que perturbem o ambiente escolar, incitem a desordem, ou ameacem a segurança ou os direitos dos cidadãos;
- Ter assegurado o ingresso e a posse de materiais de uso pessoal, exceto nos casos que em que representem perigo para si e para os outros, ou que perturbem o ambiente escolar;
- Ser tratado de forma justa e cordial por todos os integrantes da escola;
- Ser informado sobre as condutas apropriadas e quais as que podem resultar em sanções disciplinares, para que tome ciência das possíveis consequências, de suas atitudes;
- Ser informado sobre procedimentos para recorrer de decisões administrativas sobre seus direitos e responsabilidades;
- Estar acompanhado, quando menor, por seus pais ou por seus responsáveis legais em reuniões e audiências que tratem de seu interesse a seu desempenho escolar, ou em procedimentos administrativos que possam resultar em sua transferência compulsória da escola;

b) Deveres dos estudantes e as regras escolares

É passível de compreensão que nas relações estabelecidas entre pares os direitos são garantidos, mas é preciso também compreender que os deveres contribuirão para a regulamentação dessa convivência.

O homem é um ser social e a partir do momento que convive com outras pessoas, há a necessidade de inserir nas relações normas de conduta e de trabalho para norteá-las, a convivência é plural. É preciso compreender, portanto, que essas regras podem estar relacionadas com comportamento ético, quando normatizam o respeito à propriedade, orientações para não machucar os outros ou para ajudar as vítimas de agressões. (DEVRIE & ZAN, 1998).

De acordo com Abramovay (2012), “[...] na escola, assim como em outras instituições socializadoras, princípios e valores são pautados por regras formais e informais”. Todavia, “[...] para que possam surtir o efeito desejado, devem ser amplamente conhecidas, o que, entretanto, não assegura, por si só, que sejam respeitadas e cumpridas”. (ABRAMOVAY, 2012, p. 37).

Para Vinha & Togneta (2007), ao participar da elaboração de questões consideradas relevantes para a vida coletiva, seja da sala de aula ou da unidade escolar, é possível propiciar a esses discentes a inserção social, sentindo-se e percebendo-se como parte da comunidade em que estão inseridos, visto pelas autoras como ponto nuclear para ao exercício da cidadania, pressupostos dos documentos oficiais e defendido na Proposta Pedagógica da Escola 01, a qual vê o exercício da cidadania como a inserção na sociedade visando uma cultura de paz. Ou seja, é a proposta da participação efetiva na vida democrática e na compreensão da regulação de seu próprio compartimento, compreendendo e participando dessa regulamentação social. Essas autoras

ainda chamam a atenção que, para além das regras de convivência, as discussões dessas normas indicam a necessidade de observar o que está por detrás delas, ou seja, seus princípios, não o como agir, mas sim “em nome do que agir”. (p. 33).

Nesse sentido, o trabalho com as regras no processo educativo objetiva envolver os estudantes nas tomadas de decisões, contribuindo para uma atmosfera de respeito mútuo, permitindo-lhes as oportunidades reais das vivências do senso de responsabilidade grupal. Responsabilizando-se, enquanto grupo, por uma decisão tomada após discussão e consenso, sentindo-se corresponsável e, naturalmente, exercitando a autonomia e a cidadania. Porém, compreende-se que não são todas as regras e normas que possibilitam a participação dos educandos em sua discussão. É preciso compreender que algumas normas, chamadas nos documentos de deveres, não são passíveis de negociação e tornam-se obrigatórias, no sentido de respeitar os princípios éticos que as embasam. São elas as regras de convivência, de respeito ao outro, ao estudo e a saúde. (VINHA, 1997).

Nas duas escolas pesquisadas, essas regras de convivência, intituladas⁴⁷ como deveres dos estudantes, apresentam as indicações do documento do Governo Estadual, o que denota não ter inserido na elaboração dessas regras/deveres a participação dos estudantes, o que visa o respeito unilateral – o lado do adulto. O que indica, ainda, que esses não as tomaram para si, responsabilizando-se pelas tomadas de decisões pautadas nessas

⁴⁷ Como já apontado anteriormente, o documento não traz as regras de conduta dos adultos servidores. Para estes há garantido no documento os direitos.

escolhas. O que foi confirmado após a entrevista com os estudantes e profissionais das escolas.

Serão agrupados os deveres propostos pelo regimento das escolas na tentativa de compreender se esses consideram as regras que são pautadas nos princípios éticos universais, conforme elencados anteriormente, pois os princípios desses deveres/regras não estão claros nos documentos. E ao agrupar, de acordo com esses princípios, é possível observar que nas duas escolas eles indicam a preocupação da escola para a vivência da autonomia com relação aos estudos, a responsabilidade com relação ao saber e as aprendizagens; o respeito a si e ao outro e ao patrimônio.

Para isso, agrupou-se nos quadros a seguir com os títulos: deveres/regras com relação aos horários/estudo; deveres/regras com relação ao trato com o outro e deveres/regras com relação à propriedade:

QUADRO 03: Deveres/regras com relação aos horários/estudos

- Frequentar a escola, regular e pontualmente, realizando os esforços necessários para progredir na sua educação;
- Estar preparado para as aulas e manter adequadamente livros e demais materiais escolares de uso pessoal ou coletivo;
- Observar as disposições vigentes sobre entrada e saída das classes e demais dependências da escola;
- Manter pais ou responsáveis informados sobre os assuntos escolares, sobretudo sobre o progresso nos estudos, os eventos sociais e educativos previstos ou em andamento, e assegurar que recebam as comunicações a eles encaminhadas pela equipe escolar, devolvendo-as a direção escolar em tempo hábil e com devida ciência, sempre que for o caso.

QUADRO 04: Deveres/ regras com relação ao trato com o outro

- Ser respeitoso e cortês para com os colegas, diretores, professores e funcionários e colaboradores da escola, independentemente de sexo, idade, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas;
- Contribuir para a manutenção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e seguro, que garanta o direito de todos os alunos para estudar e aprender;
- Abster-se de condutas que neguem, ameacem ou de alguma forma interfiram negativamente no livre exercício dos direitos dos membros da comunidade escolar;
- Compartilhar com a direção da escola informações sobre questões que possam colocar em risco a saúde, a segurança e o bem-estar da comunidade escolar;
- Utilizar meios pacíficos na resolução dos conflitos escolar;
- Reunir-se sempre de maneira pacífica e respeitando os alunos que não desejem participar da reunião;

QUADRO 05: Deveres/ regras com relação à propriedade

- Respeitar e cuidar dos prédios, equipamentos e símbolos escolares, ajudando a preservá-los e respeitando as propriedades alheias, pública ou privada;

c) É proibido ao aluno

Além dos deveres apresentados no regimento, há também as proibições. La Taille (2007) afirma que nem tudo pode ser discutido com os estudantes, existem normas que são pautadas nos princípios éticos universais do respeito, da justiça, do direito e que se forem passíveis de discussão caem ao relativismo, como se esse comportamento fosse uma simples questão de opinião.

Desse modo, compreende-se, sim, a necessidade de nos espaços educativos normatizarem regras de convivência/proibições que levem em

consideração esses princípios, pois concordando com La Taille (2007), alguns comportamentos não são aceitáveis nesse ambiente. Porém, ao analisar essas regras/proibições, verifica-se a dicotomia entre o que a escola propõe em seus objetivos e o que ela normatiza em seu regimento.

As duas escolas pesquisadas trazem nesse documento as normas gerais compiladas dos documentos estaduais as quais visam à uniformização das relações. Ao contrário do que prevê Antunéz (2002), para o qual os regimentos deveriam contribuir com a autonomia das instituições educativas, não a uniformização.

Para a análise dessas proibições, foram separados dois grupos. No primeiro agruparam-se as proibições que foram consideradas e que estão pautadas nos princípios éticos universais e assim, justificam-se como regras gerais necessárias. O segundo grupo foram adicionadas as proibições que foram consideradas como não pautadas em princípios éticos universais e tornam-se arbitrárias.

Desse modo, na sequência serão apresentadas as proibições existentes no cotidiano escolar. No primeiro quadro, apresenta-se o que se compreende como regras/proibições que se justificam dentro do contexto escolar. E, no segundo quadro, apresenta-se o que se considerou como incoerente com a proposta da escola, principalmente com relação às vivências que contribuem com a autonomia.

QUADRO 06: Proibições pautadas nos princípios éticos universais:

- Exibir ou distribuir textos, literatura com cunhos éticos e moral, difamatórios, racistas, preconceituosos ou que incitem à violência, incluindo a exibição dos referidos materiais na internet;

- Danificar ou adulterar registros ou documentos escolares através de qualquer método, inclusive o uso de computadores ou outros meios;
- Incorrer nas seguintes fraudes ou práticas ilícitas nas atividades escolares:
 - comprar, vender, furtar, transportar ou distribuir conteúdo totais ou parciais de avaliações a serem realizadas ou suas respostas corretas;
 - substituir ou ser substituído por outro aluno nas avaliações;
 - substituir seu nome ou demais dados pessoais nas avaliações;
 - plagiar, ou seja, apropriar-se do trabalho de outro e utilizá-lo como se fosse seu, sem dar o devido crédito e fazer menção ao autor, como no caso de cópia de trabalho de outros alunos ou de conteúdos divulgados na internet, ou por qualquer outra fonte de conhecimento;
- Danificar ou destruir equipamentos, materiais, ou instalações escolares: escrever, rabiscar ou produzir marcas em qualquer parede, vidraça, porta, carteira, cortinas ou quadra de esportes dos edifícios escolares;
- Intimidar o ambiente escolar com bomba ou ameaça de bomba, armas brancas ou de fogo;
- Empregar gestos ou expressões verbais que impliquem insultos ou ameaças a terceiros, incluindo hostilidade ou intimidação mediante apelido racista ou preconceituoso;
- Emitir comentários ou insinuações de conotação sexual agressiva ou desrespeitosa ou apresentar qualquer conduta de natureza sexualmente ofensiva;
- Estimular ou envolver-se em brigas, manifestar conduta agressiva, ou promover brincadeiras que impliquem risco de ferimentos, mesmo que leves, em qualquer membro da comunidade escolar;
- Provocar ou forçar contato físico inapropriado ou não desejado dentro do ambiente escolar;
- Ameaçar, intimidar ou agredir fisicamente qualquer membro da comunidade escolar;
- Participar, estimular ou organizar incidente de violência grupal ou generalizada;
- Apropriar-se de objeto que pertença à outra pessoa, sem a devida autorização, ou ameaça;
- Consumir, portar, distribuir ou vender substâncias nocivas à saúde e a convivência social;
- Portar, facilitar o ingresso ou utilizar qualquer tipo de arma, ainda que não seja de fogo, no recinto escolar;

No quadro seguinte, as proibições apresentam-se arbitrárias na medida em que priorizam o respeito unilateral, a obediência à autoridade em detrimento ao respeito mútuo e as relações horizontais e a convivência democrática no espaço escolar.

A ideia de autoridade “como condição de cumprimento das regras impõe a reflexão acerca do ‘exemplo’ dos adultos, [...] da atuação capaz de legitimar ou não aquele que se encontra em posição hierárquica superior”. (ABRAMOVAY, 2012, p. 42). Ou seja, nessa perspectiva, seria valorizar a autoridade reconhecendo as atitudes respeitosas por parte de todos os integrantes do meio escolar.

Nesse sentido, regular os comportamentos dos estudantes ao ausentar-se das aulas, permanecer em determinados espaços da escola ou fazer barulho neles, utilizar equipamentos eletrônicos nas aulas, utilizar os equipamentos eletrônicos das instituições, ocupar-se nas aulas de atividades alheias a elas, violar as políticas da SEE, ativar injustamente os alarmes, ou ferir a legislação nacional tornam-se arbitrárias na medida em que essas decisões poderiam ser regulamentadas a partir de discussões entre os envolvidos. Criando estratégias de organização, de como agir em determinados momentos.

QUADRO 07: Proibições que não estão pautadas nos princípios éticos universais e se tornam arbitrárias:

- Ausentar-se de qualquer aula sem a autorização do professor e/ou do prédio escolar, sem prévia justificativa ou autorização de um membro da equipe gestora;
- Ter acesso, circular ou permanecer em locais restritos do prédio escolar sem prévia autorização;
- Utilizar, sem a devida autorização, equipamentos ou dispositivos eletrônicos de propriedade da escola;

- Utilizar, em salas de aula ou locais de aprendizagem, equipamentos eletrônicos como telefones celulares, pagers, jogos portáteis, tocadores de música, ou outros dispositivos de comunicação e entretenimento que perturbem o ambiente escolar ou prejudiquem a aprendizagem, salvo se autorizado pelo professor para atividade pedagógica;
- Ocupar-se durante a aula de qualquer atividade que lhe seja alheia;
- Comportar-se de maneira a perturbar o processo educativo, como por exemplo, fazendo barulho excessivo em sala de aula, na biblioteca ou corredores da escola;
- Expor ou distribuir materiais dentro estabelecimento escolar que violem as normas ou políticas oficialmente definidas pela Secretaria estadual da educação ou pela escola;
- Violar a política da Secretaria Estadual da Educação no tocante ao uso da internet na escola, acessando-a, por exemplo, para violação de segurança ou privacidade, ou acesso a conteúdo não permitido ou inadequado para a idade e formação do aluno;
- Ativar injustificadamente alarmes de incêndio ou qualquer outro dispositivo de segurança da escola;
- Apresentar qualquer conduta proibida pela legislação brasileira.

d) Faltas disciplinares dos alunos e as medidas disciplinares

Esse é o momento de refletir sobre as medidas disciplinares em caso de faltas disciplinares dos alunos. Todo o quadro que se refere às punições são ações a serem consideradas pela escola para que o aluno quite seu débito do erro que cometeu.

Parece-nos contraditório uma escola prever em seu regimento que os alunos possuam o dever de utilizar formas pacíficas nas resoluções de problemas, ou seja, em conflitos de ordem interpessoal e ao mesmo tempo apresentar uma lista de punições para ser atribuída a esses estudantes.

Adotar medidas disciplinares no espaço escolar torna-se um esforço insuficiente e ineficiente na medida em que não atingem a raiz do problema. Essa

afirmação foi constatada nos registros das ocorrências em que os docentes que as descrevem indicam que as tomadas de decisões como as suspensões não resolveram o problema. Ao contrário, ao utilizar a reparação do erro é possível recuperar “o equilíbrio perdido e restaurar o que foi danificado ou quebrado com a violência, ao mesmo tempo que se (re) inicia o trabalho preventivo”. (CECONN, 2009, p. 135).

A cultura de que punir pode corrigir comportamentos agressivos e violentos está arraigada no pensamento contemporâneo e assim acredita-se que vigiar e controlar contribui para diminuir as violências e as microviolências que muitas vezes “[...] nascem de conflitos mal administrados, de necessidades desrespeitadas e dos complexos fatores envolvidos nisso”. (IDEM, p. 138). Essa autora indica que as punições existem porque houve as transgressões e quando essas não surtem mais efeito no controle do comportamento dos estudantes, compreende-se que estão leves demais. Para ela, as punições enfraquecem ainda mais os vínculos já esgarçados e não contribuem com a resolução dos problemas. (IBIDEM, p. 140).

Os dados coletados nos documentos das unidades educacionais possibilitam compreender que ambas as escolas não trazem em sua ação pedagógica o princípio da reparação do erro, mas sim o da punição para resolver o problema.

A lista de medidas disciplinares propostas pela Escola 01 e Escola 02 trazem ranços do modelo penal, de caráter retributivo. Nos regimentos de ambas as escolas está muito claro essa concepção de ação. Ao não cumprimento dos deveres e a incidência em faltas disciplinares que estão normatizadas no regimento escolar, os alunos podem sofrer medidas punitivas.

Porém, é importante ressaltar que ambas as escolas apresentam em suas medidas disciplinares que os estudantes poderão participar em projetos restaurativos desenvolvidos pela unidade educacional, um avanço relacionado às normas de convivências propostas pelo Governo Estadual. Porém, na Proposta Pedagógica não apresenta quais são esses projetos.

Na sequência, apresenta-se um quadro comparativo com as medidas disciplinares que estão normatizadas no regimento de ambas as escolas e que é uma reprodução do que se pede nas orientações das Normas Gerais de Conduta Escolar proposta pelo Governo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009), com exceção dos itens “d”, “e” e “h”.

QUADRO 08: Quadro comparativo das medidas disciplinares contidas nos documentos pesquisados⁴⁸

Medidas disciplinares⁴⁹	Escola 01	Escola 02	Normas Gerais
a) Advertência verbal	X	X	X
b) Retirada do aluno de sala de aula ou atividade em curso e encaminhamento à direção para orientação	X	X	X
c) Comunicação escrita dirigida aos pais ou responsáveis	X	X	X
d) Participação em projetos restaurativos desenvolvidos pela unidade escolar ⁵⁰ .	X	X	
e) Suspensão temporária de participação em visitas ou demais programas extracurriculares		X	X
f) Suspensão de até 01 (um) dia sem prejuízo da aprendizagem	X	X	

⁴⁸ As medidas disciplinares a e b serão aplicadas pelo professor e/ou diretor da unidade escolar. As medidas c, d, e, f, g, h serão aplicadas pelo diretor.

⁴⁹ As medidas disciplinares deverão ser aplicadas aos alunos em função de gravidade da falta, idade, grau de maturidade e histórico disciplinar, comunicando-se os pais ou responsáveis; - Quaisquer que sejam as medidas disciplinares a que estiver sujeito o aluno, a ele é sempre garantido o amplo direito de defesa e o contraditório.

⁵⁰ Não foram constatados esses projetos nos documentos de ambas as escolas. E, referente a esse dado, será necessário complementar com a entrevista dos participantes dessa pesquisa para melhor compreensão de quais projetos são esses.

g) Suspensão por até 05 (cinco) dias letivos, sem prejuízo da aprendizagem.	X	X	X
h) Suspensão pelo período de 06 a 10 dias letivo.			X
i) Transferência compulsória para outro estabelecimento ⁵¹	X	X	X

4.3. As ocorrências dos conflitos, violência e microviolências escolares: o que mostra a realidade

O livro de ocorrências foi disponibilizado para consulta dessa pesquisadora de modo que tivesse autonomia para realizar as leituras e registros por meio de foto em ambas as unidades escolares. Na realidade, o LOE são folhas soltas acondicionadas dentro de pastas, na Escola 01 esses registros estavam em uma única pasta separados por sala de aula com os relatos dos conflitos existentes e quais eram as tomadas de decisões, sanções, realizadas pela equipe gestora; enquanto na Escola 02 esses registros também estão separados por pastas individuais de acordo com o ano escolar. Exemplo; sexto ano, sétimo ano e assim sucessivamente.

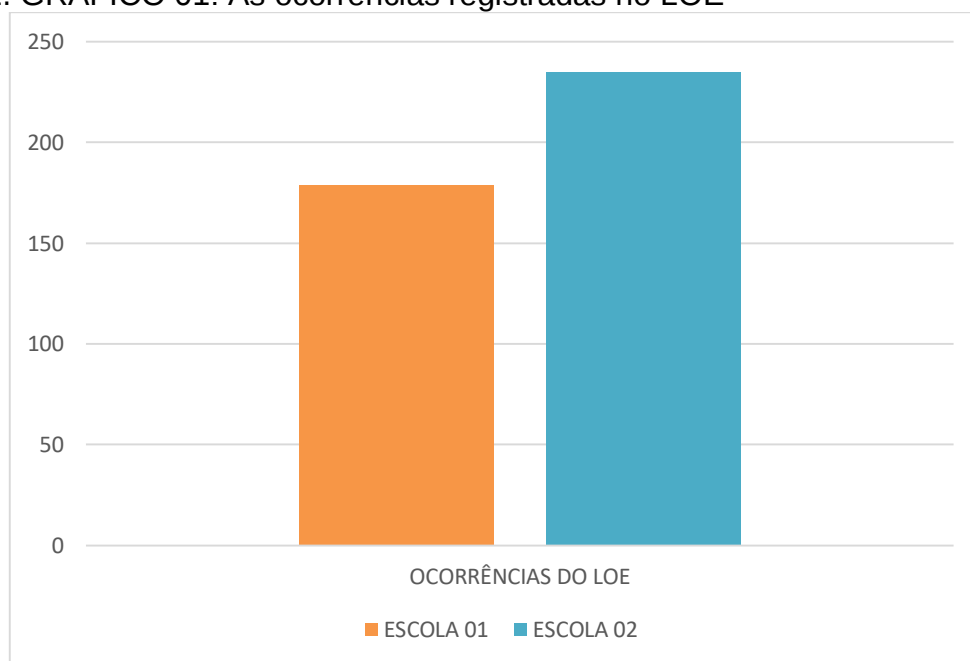
Para compreender quais as ocorrências que são encaminhadas ao Professor Mediador, e como a escola está resolvendo os conflitos interpessoais no seu cotidiano, as ocorrências registradas no LOE foram de suma importância, pois neles conseguimos os relatos desses conflitos.

⁵¹ Essa medida será aplicada pelo Conselho de escola - a medida de transferência compulsória é o último recurso da unidade escolar, depois de esgotadas todas as medidas anteriores e deverá considerar a impossibilidade de desenvolvimento do aluno na escola e a oportunidade de crescimento em novo ambiente escolar.

No primeiro momento, foi necessário refletir sobre esses registros categorizando-os a partir dos estudos de Debarbieux (2002), pois será necessário, também, verificar a violência escolar presente nas duas escolas. Optou-se por apresentar esses dados por meio de gráficos, a fim de contribuir com a análise dessas ocorrências nas duas unidades estudadas.

Foram coletadas as ocorrências relatadas nos LOEs das duas Unidades escolar nos meses de fevereiro, março e abril do ano de 2017. Consideraram-se todas as ocorrências dos sextos, sétimos, oitavos e nonos anos de uma mostra de duas salas de cada ano de cada unidade. Isso significa que os números que serão apresentados aqui são inferiores ao número total ocorrido nas unidades, pois ambas possuem mais salas. Para esse processo foi realizado sorteio aleatório das salas, formando um grupo de duplas por ano.

4.3.1. GRÁFICO 01: As ocorrências registradas no LOE

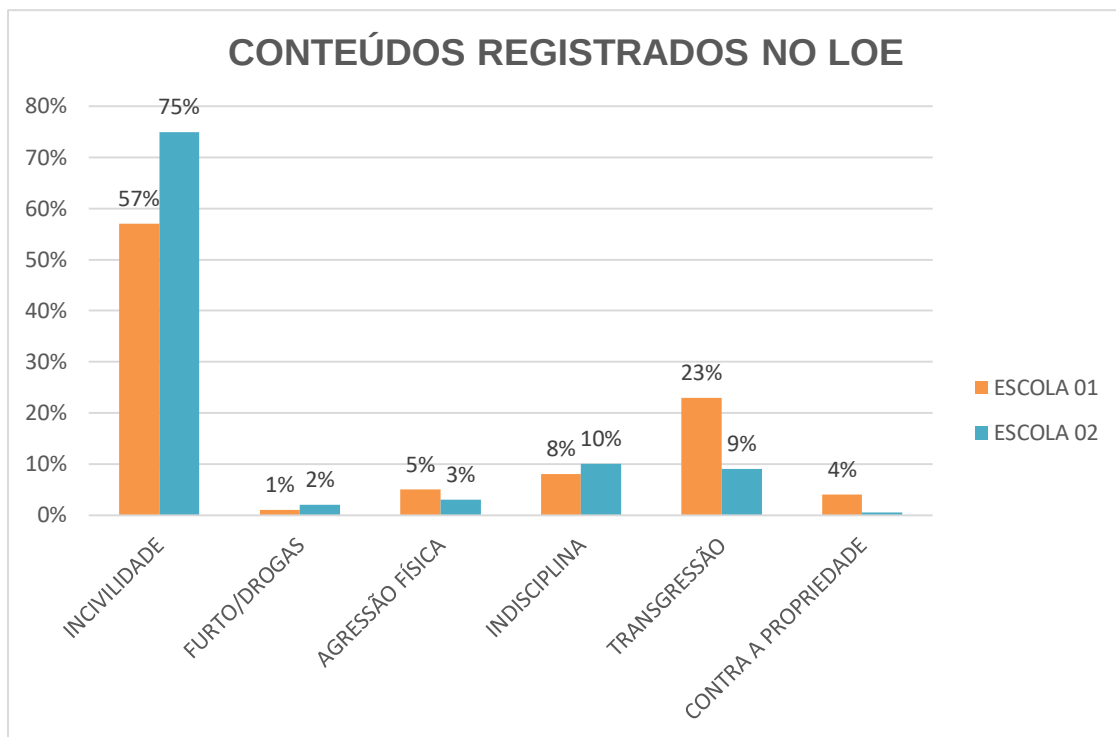


Ao levantar os dados nos livros de ocorrências, é possível constatar na Escola 01 um total de 179 eventos relatados no LOE e 235 na Escola 02, ou seja, uma diferença de 24% entre as duas unidades. O que mostra que na Escola

01 há um número menor de ocorrências. Porém, ao analisá-las, com relação ao seu conteúdo, verifica-se que na Escola 02 há 38 ocorrências similares, em data, sala de aula e conteúdo, mudando apenas os autores. Indicando a presença de mais que uma pessoa na mesma ocorrência. Considerando esses dados, o número de ocorrências da Escola 02 cai para 197 registros, e assim diminuindo a diferença entre as duas unidades para 9%. Isso demonstra que não há uma diferença qualitativa entre as duas escolas em números de registros no LOE. Ter presente entre os profissionais da Unidade o Professor Mediador não foi garantia para diminuir as microviolências escolares em seu interior. Porém, apenas esses números não são suficientes para compreender a questão, pois não existiu um acompanhamento anterior dos números de ocorrências para comparar se houve ou não regressão destas. Desse modo, o olhar deverá atentar-se, também, ao conteúdo registrado.

4.3.2. GRÁFICO 02: Os registros do LOE organizados de acordo com Debarbieux (2002)⁵²

⁵² No capítulo 02 deste estudo foi mencionado exemplos do que se trata cada aspecto deste: incivilidade, indisciplina, transgressão. Para evitar a redundância, solicita-se ao leitor retomar a leitura caso haja dúvida sobre a características destes aspectos mencionados.



Ao organizar os dados apresentados no LOE, verifica-se a confirmação da pesquisa de Debarbieux (2002); Charlot (2002); Vinha (2013), ou seja, nas duas escolas estudadas a violência escolar ocorre em casos pontuais e esporádicos, independente se essa unidade de ensino possui ou não o Professor Mediador. Aqui se considerou como violência os casos de agressão física, depredação do patrimônio ou com relação aos pertences privados, além de furto ou uso de drogas. É preciso pontuar que com relação ao uso de drogas não foi encontrado o consumo dentro da unidade escolar, mas sim a abordagem policial de um aluno fora do estabelecimento de ensino portando maconha. E, embora não tenha ocorrido no interior da escola, o estudante foi suspenso das aulas.

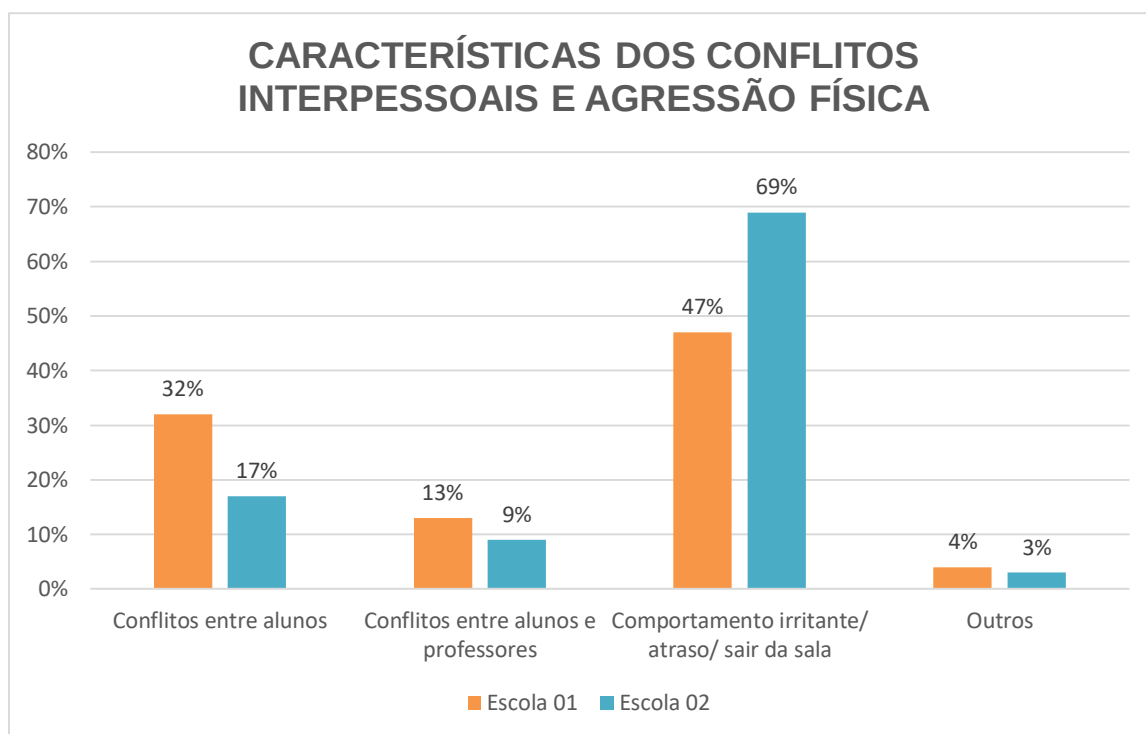
Com relação à depredação do patrimônio público e privado, a Escola 01 apresenta 700% a mais que a Escola 02. Essas ocorrências relatam depredação de ventilador, atear fogo em cortina, etc. Enquanto na Escola 02 há apenas a tentativa de depredação de um banco de concreto. Apesar de se tratar

de casos esporádicos, pode-se considerar que mesmo com a presença do Professor Mediador dentro da Escola 01 não coibiu que os estudantes atentassem contra o patrimônio, uma forma de violência.

O que chama a atenção é a quantidade das microviolências (incivilidades, transgressões e indisciplinas). Apesar da Escola 01 apresentar 18% a menos que a escola 02 relacionado à incivilidade, nas ocorrências de transgressões esse percentual equilibra os dados das duas instituições. Para analisar as transgressões e incivilidades, utilizamos os estudos de Debarbieux (2002). Não foram consideradas as transgressões e as incivilidades de acordo com as regras de convivência postas nos regimentos das duas unidades, pois se assim o fizesse, o número de transgressões seriam maiores que de incivilidades, uma vez que nesse documento as regras com os deveres e proibições para os estudantes, muitas vezes, tratam de incivilidades. Ou seja, as incivilidades foram normatizadas nos regimentos escolares.

Porém, é preciso compreender quais as características dessas incivilidades. Como elas se materializam no ambiente escolar. Na sequência, os números apresentam essas particularidades.

4.3.3. GRÁFICO 03: Com quem ocorrem os conflitos interpessoais e a agressão física?



O que revelam os dados relacionados aos conflitos interpessoais? Como eles se apresentam? Quais suas relações com as pessoas envolvidas? Os dados mostram que a maioria das incivildades diz respeito aos comportamentos que irritam. Aqueles em que os alunos gritam, conversam, fazem brincadeiras para provocar, atrapalhar a aula. Os conflitos entre estudantes/ estudantes ou estudantes/ professores/ funcionários são em menor quantidade.

A Escola 02 identificou esses conflitos como um ponto de fragilidade na unidade escolar, relatados em sua Proposta Pedagógica para 2017, na área de Gestão Participativa. Esse documento, não considerou os conflitos existentes entre os alunos, isso indica que esses conflitos existentes ocorrem entre professores/alunos. Assim, infere-se que essa escola considera os comportamentos irritantes provocados pelos estudantes como conflitos entre alunos/professores. Mas, mesmo identificando esses pontos como fragilidade,

não apresentou proposta de trabalho para amenizá-la. De acordo com o quadro a seguir:

QUADRO 08: Problemas de convivência identificado no PPP da Escola 02

ÁREA	PROBLEMA ENCONTRADO	OBJETIVOS	AÇÕES	METAS
Gestão Participativa	- Conflitos entre professor e alunos.	- Priorizar o diálogo na solução de conflitos, levando professores e alunos a compreenderem um bom relacionamento.	- Realizar Projetos com bases nos Pilares da Educação: Aprender a Conviver, Aprender a Aprender, Aprender a Ser e Aprender a Fazer. Buscar parcerias em Geral com a Comunidade.	- Reduzir 50% dos conflitos existentes.

A Escola 01 também identifica como um problema a ser resolvido a questão da convivência e traz em sua Proposta Pedagógica o seguinte quadro:

QUADRO 09: Problemas de convivência identificados no PPP da Escola 01

DISCIPLINA	PRIORIDADE OU PROBLEMA	OBJETIVOS	METAS E RESULTADOS	AÇÕES
Todas	Falta de respeito a si, ao outro e as regras.	Mostrar com exemplos como devem ser as atitudes de cidadania.	Melhorar a convivência na escola e na sociedade. Construção de uma sociedade de paz.	Exemplos; Diálogo; Dinâmicas; Culto aos símbolos Nacionais.

É possível verificar que a Escola 01 compreende os conflitos também como um problema a ser resolvido, mas, assim como a Escola 02, não apresenta Projetos significativos para atuar no problema, traz uma lista de ações que muitas vezes tornam-se “chavões” sem uma intencionalidade. A Escola 01 inclusive inclui o Culto aos símbolos Nacionais como proposta para o respeito a si, ao outro e as regras.

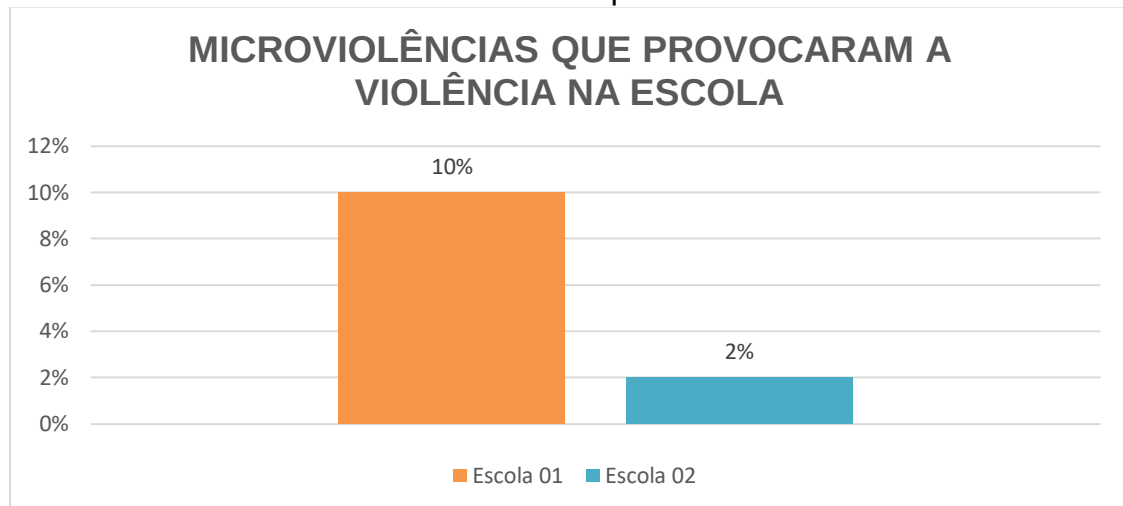
Embora na Escola 01 haja a presença do Professor Mediador, os dados referentes aos conflitos de estudantes com outros estudantes somam 52% a mais que na Escola 02. Isso pode indicar que a convivência no ambiente

escolar possibilita mais interações, por isso a quantidade de conflitos aumenta, o que pode não ocorrer na Escola 02, mas a complementação desses dados só poderá ser finalizada no encerramento desse estudo, quando serão considerados os conteúdos da entrevista semiestruturada. Esses dados podem indicar que a Escola 02 apresenta um clima escolar mais coercitivo que na Escola 01, pois, a princípio, ao analisar o conteúdo dos “comportamentos que irritam”, verifica-se na Escola 02 que o nível de tolerância dos adultos é menor que o da Escola 01, considerando a quantidade de registros de ocorrências em que pontuam a conversa em sala de aula. O que demonstra uma cultura do silêncio. Mas se cruzarmos os dados quantitativos das outras categorias apresentadas nesse estudo, verifica-se que a Escola 01 é mais vulnerável que a escola 02. Por isso uma análise mais criteriosa deverá ser pontuada com a presença do conteúdo das entrevistas semiestruturadas.

4.3.4. Violência e microviolências no contexto escolar

As ocorrências escolares apresentaram como ambas as escolas agem diante das ações de violência e microviolências dos estudantes que necessitam intervenção. Divide-se a apresentação desses dados em três momentos: no primeiro, a quantificação das ocorrências das microviolências que culminaram em violência. No segundo e terceiro momento, serão apresentados os dados das entrevistas realizadas com os estudantes os quais trazem à realidade as ações que os profissionais da educação realizam no cotidiano frente às incivildades ou microviolências cometidas pelos estudantes.

4.3.4.1. GRÁFICO 04: As microviolências que culminam em violência



Para analisar os dados com relação aos conflitos entre estudantes/estudantes ou estudantes/adultos que geram violência, foram considerados os relatos que indicaram a presença de agressão física como consequência dos conflitos. Não foram considerados os relatos em que as agressões físicas eram relatadas como consumadas, mas sim aquelas que, a partir do conflito, concretizaram-se. Na sequência será exemplificado com os registros encontrados nos LOEs:

PROTOCOLO 01: Os alunos saíram com a professora da sala para irem beber água e ir ao banheiro. Dentro do banheiro, os alunos começaram a fazer brincadeiras inadequadas, ao sair do banheiro o aluno X deu um soco no Y e também uma cabeçada.

PROTOCOLO 02: O aluno X, dentro da sala de aula, jogou bolinha de papel com cola que bateu no olho do Y, o aluno ficou nervoso e jogou a cadeira batendo na aluna Z.

PROTOCOLO 03: O aluno X fez gestos obscenos para a aluna Y e ela bateu nele.

PROTOCOLO 04: X jogando pedacinhos de borracha nos colegas durante a aula da professora X, o Y reclamou, mas o X não parou, eles se desentenderam e chegaram a vias de fato com agressões físicas dentro da sala.

PROTOCOLO 05: O aluno citado, segundo a professora, não para em seu lugar e não realiza as atividades propostas. Um colega de classe, ao pedir para X se sentar, levou um soco.

PROTOCOLO 06: Os alunos saíram de suas salas para beber água e ir ao banheiro, enquanto o X abria a porta do banheiro o Y passou e o X o chamou de “besta”. O Y deu uma garrafada no braço do X. O X deu um chute na barriga do Y.

Os protocolos descritos são uma mostra das ocorrências descritas, mas não se tratam de todas, apenas pequena parte para que se possa compreender a diferença entre um comportamento violento que surge a partir de um contexto, de um conflito.

Na Escola 02 há um mínimo de conflitos que se transformaram em violência física, mas há a presença de relatos de agressão verbal. Porém, elas não foram consideradas para quantificar esses comportamentos, uma vez que se ateuve à agressão física.

A Escola 01 apresenta dados superiores com relação à Escola 02. O que nos indica que mesmo com a presença do professor mediador as agressões físicas se fazem presentes no cotidiano. Mas é preciso pontuar que essas agressões são esporádicas em relação às microviolências, ou seja, em relação às incivilidades, transgressões, indisciplinas.

4.3.4.2. Quando a escola provoca a violência ao intervir nos conflitos.

Dentro do contexto de agressão física é preciso também considerar os relatos que os alunos realizaram durante as entrevistas em ambas as escolas, onde a intervenção dos profissionais da unidade educacional desencadeou a violência dos alunos, um confronto. A forma como o profissional da educação realizou para as resoluções de conflitos culminou em atitudes hostis e de agressividade por parte dos estudantes. Durante as entrevistas, ao questionar a

estes meninos e meninas se a forma como os adultos da unidade resolviam os conflitos fosse diferente, se eles iriam agir do modo como agiram, todos informaram que se a houvesse uma diferença nesta intervenção, o comportamento seria outro. Não foi objeto desta pesquisa identificar essa diferença, porém é preciso considerar essas falas. Ao ponderar esses relatos para complementar os dados do LOE referente à agressão que surge dos conflitos, objetivou-se considerar uma variável que indica que a escola não está cumprindo a sua finalidade ao provocar a agressão ao invés de contribuir com a resolução de forma pacífica e positiva. Na sequência, serão apresentados alguns trechos de relatos de estudantes ou da direção da escola pontuando a questão:

QUADRO 09: Relatos de violências que foram consequências das intervenções dos adultos nas duas escolas

A1E1: [...] ele brigou com o professor, porque o professor também acusou ele de ter tacado fogo, ele foi pra cima do professor, mais não fez nada, aí ele saiu da sala e quebrou a escola inteira.

A1E1: Esse aluno derrubou todos os armários lá fora, chutou lixo, virou as mesas.

A1E1: [...] depois descobriram que não foi ele.

A1E1: E daí a escola não fez nada.

A3E1: Foi um caso do ano passado. A gente tava todo mundo fazendo lição, aí tinha duas meninas que estavam em dupla. Aí uma menina começou a dar risada alto, aí a professora ficou meio que irritada e achou que tava dando risada dela, aí a professora falou “Tem algum palhaço aqui na sala?” Aí a menina falou assim “Tem sim, você”.

Aí começaram a maior discussão, ela mandou a professora tomar no cu, a professora começou a xingar elas, e os dois começou a xingar. Aí a professora falou pra elas sair da sala, ele saiu e derrubou a cadeira com as coisas dela. E tem vários outros casos, que vejo mandar o professor tomar no cu, mandando pro inferno.

A2E2: Foi o que eu te contei... aí aconteceu isso, aí ele me xingou, mais uma vez de burro e eu chutei a cadeira... pegou na perna dele. Aí eu tomei a suspensão.

A2E2: Foi com a professora X, ela é mal educada, ela pediu pra mim apresentar o trabalho, então o trabalho foi feito em partes, cada pessoa fez uma parte, e eu não entendi o meu trabalho eu fiz e daí tinha uma parte que tava no texto do meu amigo, precisava ler... só que eu não entendi a letra dele, aí eu falei “Lê pra mim”. Aí ela falou: “É só você que fala X, você não percebe?”. Mas, professora, eu só tô pedindo lê pra mim, porque vai ter uma parte que tá no texto dele que eu vou ter que falar também, porque senão você não vai entender.

Daí ela falou “Não, não quero você mais na minha aula, porque você fala demais, e pode sair da sala”, eu falei tá bom, aí eu sai da sala dela.

Quando eu sai ela falou assim; “Olha, você podem continuar igual ele, assim eu não levo vocês pra quadra”. “Assim eu não preciso ficar no sol pra minha pele escurecer.”

Daí eu xinguei ela. Eu voltei na sala, eu tava ouvindo tudo.

A2E2: Xinguei ela de racista, que eu não gostava dela, que ninguém gostava dela, que ela era muito ignorante, arrogante... o pessoal da minha sala disse que tinha nojo dela, por causa disso.

A3E2: O sexto ano foi foda... Foi a professora de X. Eu não sei se ela gosta de mim ou não... mais teve um dia que eu estava ruim, e eu acabei esquecendo o caderno em casa. Eu peguei, eu deitei e fiquei... não tava atrapalhando, eu estava quieto... eu estava com dor, e ela me deu advertência, por eu não estar fazendo a lição. Eu fiquei extremamente bravo, revoltando, eu xinguei ela, acabei brigando.

A4E2: Bom... na primeira semana que eu cheguei, que eu cheguei duas semanas depois, por causa do processo de remanejamento, de pedir a vaga aqui, esperando a vaga... e a gente estava na aula de X, nas duas últimas, e eu estudava de manhã, como eu estudo esse ano... e um menino começou a jogar elástico nos outros alunos. E nisso a professora estava pedindo pra ele parar, pra ele parar, e ele já tinha ido pra diretoria e perdido o celular, porque ele estava mexendo no celular uma aula antes, com outro professor. Perto de bater o sinal pra sair, ele começou a jogar esses elastiquinhos... isso bateu o sinal e a professora disse que ninguém ia sair... porque esse menino estava em pé, então enquanto ninguém estivesse quieto e sentado, ninguém ia sair.

Nisso ele pegou e jogou a mochila nela, e nisso ela pediu pra que uma outra aluna saísse e chamasse alguém da coordenação, da direção. Nisso ele pegou o apagador e jogou na cabeça da menina e eu estava atrás dessa menina.

E nisso ela saiu correndo e ele foi pra cima da professora... só que os meninos seguraram ele, e ele começou a bater no meninos... nisso a professora pediu pra que os meninos soltassem ele, porque ele estava batendo neles, caso alguém se machucasse... e nisso quando eles soltaram ele, ele pegou uma cadeira, nisso a professora viu que ele estava indo pra cima dela, ela pegou e fechou a porta pelo lado de fora, mas ficou olhando, com medo que ele jogasse a cadeira em alguém, nisso ele começou a jogar a cadeira na porta, e a cadeira quebrou.

A2E1: Porque também eles falam assim... “Você é folgado”. Aí o aluno começa a partir pra agressividade, começa a falar vai tomar no seu...

Nos relatos apresentados pelos alunos é possível identificar que a agressão verbal é corriqueira e uma ferramenta utilizada pelo profissional da educação no processo educativo. Compreende-se que essa estratégia de resolução de conflitos é utilizada pelo fato dos professores não terem o conhecimento de formas diferenciadas de como resolver essas questões, como já apontado em outros estudos (MALTA CAMPOS, 2008; TOGNETA & VINHA, 2007; ARCHANGELO, 2010), uma vez que esse conhecimento não é abordado nos bancos das universidades, na formação do futuro professor. Porém, esse não é objeto deste estudo, mas sim a verificação de diferenças qualitativas de escolas que possuem o Professor Mediador, que teoricamente, teria mais

conhecimento e preparo para intervir em conflitos nas escolas, ou de trabalhar com a formação de professores e gestores nessas unidades educacionais. Os relatos nas entrevistas que trazem à tona que a escola é produtora de comportamento violento dos alunos, mostram que ter este profissional na instituição não tem apresentado diferença na intervenção dos adultos educadores. Ambas as escolas trazem relatos sofridos de humilhação, de afronta e revolta, no entanto não foi realizado um levantamento quantitativo, mas é possível afirmar com a análise desses dados que não há diferença qualitativa entre elas.

4.3.4.3. Quando a escola produz violência a partir das microviolência nas relações de convivência

Nesta mesma perspectiva, outras cenas narradas pelos estudantes das duas unidades educacionais apresentam situação de violência produzida pela própria escola, mas sem provocar o comportamento violento dos alunos, muitas vezes eles silenciaram, para não sofrerem ainda mais consequências, já que relatam que dependendo da forma como agem, a suspensão é a medida punitiva, em ambas as escolas. Deste modo questiona-se: apenas o trabalho com a Justiça Restaurativa ou com a reparação de erro dará conta de resolver o problema, uma vez que os adultos inseridos nas unidades pautam-se por uma concepção de educação que prevê o controle, a coação, abuso de poder?

E assim, a escola vai se tornando produtora de violência na medida em que se utiliza do poder que lhe é atribuído ao ocupar o espaço escolar, na situação de hierarquia, para que os alunos “obedeçam”, cooperem. Essa afirmação pode ser vista na sequência:

QUADRO 10: Situações de violência produzida pela escola nas relações de convivência

A1E1: Olha, no começo do ano eles gritavam, mandavam pra fora, ameaçavam chamar a diretora pra dar suspensão. Agora eles nem se importam mais. Eles sentam na cadeira e falam “O meu dinheiro eu estou ganhando e os prejudicados são vocês” e deixam a sala. Eu não acho isso muito certo, realmente tem alguns que não têm interesse, então coloca pra fora, conversa, chama o pai, mas nem todos têm culpa disso, então eu acho uma parte bem ignorante dele ser assim.

A1E1: [...] muitos, muitos chegam estressados de outra aula e chegam e descontam, não quer saber de nada. E realmente tem alunos que não se importam, mas têm outros que estão ali pra estudar.

A2E2: [...] tem alguns professores que chega em você e falam: “Você é burro, você num sabe fazer, por isso que você fica bagunçando”.

A1E1: Foi uma vez que estava tendo uma briga na escola e eu estava na sala de aula, tinha batido o recreio, aí eu entrei na sala, aí a professora falou pra fechar a porta, aí começaram a chutar a porta, aí chegou a machucar o dedo dela e como eu já não me dava bem com essa professora, ela não gostava de mim, ela foi na direção e colocou meu nome. Teve uma vez também com a inspetora, colocaram fogo na escola e como ela brigou com o meu pai uma vez, fora da escola, ela colocou a culpa em mim, [...] eles julgam sem saber, eles deveriam correr atrás, tomar prova...

A1E2: Quase todo dia, a diretora xinga sua mãe, tudo nome, tudo nome que você pensar ela xinga, sua família, você, fala que você vai ser um Zé ninguém, vai ser um drogado. [...] muitos professores xingam...

A3E2: Teve um caso que eu achei injusto esse ano ainda, uma rixa que a diretora tinha com outro aluno, porque todo ano quando você tem advertência, as advertências são anuladas até que você ganhe outras advertências. E você não pode usar das advertências passadas pra acarretar outras coisas com o aluno. Então eu achei errado, porque tinha um aluno, desde o começo do ano ele estava se esforçando pra não ter advertência, pra poder entrar na chapa do grêmio estudantil, e ele acabou, a diretora falou pra ele que não ia deixar ele entrar na chapa pelas advertências que ele tinha o ano passado. Eu achei errado, porque essas advertências não estavam mais valendo, que foram coisas que ele fez o ano passado, dessa vez ele tava muito quieto, assim, ele bagunçava, ele brincava, mais não era algo que atrapalhava a aula e quando estava atrapalhando, a professora pedia pra ele ficar quieto e ele ficava. Então ele tava muito bom, um aluno muito bom. Aí, depois que aconteceu isso ele foi decaindo. Então assim, eu achei errado a diretora ter feito isso com ele, porque ele não tinha advertência, impediu dele entrar na chapa. E aí ele tomou advertência por ter discutido com a diretora, por esse motivo, então eu acho que foi uma estratégia pra ele poder ter uma advertência pra não poder entrar na chapa. Eu achei errado por isso. Mas é claro, ele brigou com o professor, uma coisa que eu não achei certo, ele brigou com a diretora, uma coisa que eu também não achei certo, mas foi errado da parte dela, da diretoria ter impedido a entrada dele na chapa por ter agido nessas situações.

A1E1: Já aconteceu comigo, que é um professor folgado pra falar a verdade. Minha mãe até ia vim na escola, porque assim, ele não vai com a minha cara, e ele chega e fala “não tô a fim de você, cala sua boca, eu quero que você...” até ele já arrancou eu da sala... eu não entendi uma prova, perguntei: eu não sei o que é isso significa? Ele falou: “você atiga na minha aula, agora eu quero que você se foda, sai da minha aula”, e mandou eu pra fora.

A1E1: [...] fala que o aluno já repetiu de ano, que o aluno não tem mais jeito, que ele nem precisa ir pra escola porque ele já repetiu, que vai chamar o pai e dar uma suspensão. Tem um lá que a professora falou que ele já repetiu de ano, que não tem mais jeito, o aluno abandonou a escola, desistiu. A professora falou isso pra eu não vim, eu perdi o ano.

A1E1: Foi com uma menina da minha sala que namorava com um noia, um traficante, aí ele falava: “Ah, você vai aparecer aqui careca, a hora que você apanhar, você vai ver”, ficava falando essas coisas pra menina.

Pesquisadora: E ela?

A1E1: Ela não fala nada, mais ela não gosta, ela se sente mal. Mais aí não tem coragem de chegar e falar pra ele.

A4E1: Tipo, eles falam que elas limpam as salas, tudo bem que a gente suja também, porque também não é fácil né...

Só que tem vez que a gente chega, tem mesa suja, tem um monte de coisa suja, aí eles culpam a gente. Às vezes é do outro dia, sabe? Aí eles culpam a gente.

Aí alguém estoura uma caneta dentro da sala de aula, a gente vai pedir um pano, tem tia que é legal, que vai lá e empresta. Tem umas que já falam: “quem mandou você sujar?” Sabe, meio ignorante. Agora, as tias da comida já é mais ignorantonas, teve uma vez que a gente tava comendo e tava todo mundo sentado junto, aí a gente tava comendo e aí, como estava um monte de gente assim na mesa, a gente sempre coloca uns prato em cima do outro e uma pessoa sempre leva, uma pessoa cada dia leva os pratos, aí a tia veio e falou que a gente tava pegando mais de um prato e que não era pra gente pegar. Ela começou a discutir com a gente por causa disso.

Aí se a gente pede mais comida, ela fala que tem mais gente pra comer, mas tipo, elas fazem, eu acredito assim, várias vezes a gente vê vindo comida. Tem vinte pessoas e elas fazem pra quinze, elas não fazem pra vinte. Aí tipo, tem pessoas que têm dia que nem come, por conta disso.

A4E1: [...] a única diretora que eu acho que foi uma falta de educação dela, foi uma que veio da última vez que ficou no lugar da X, porque ela ficou de férias, que foi esses tempos atrás, que ela entrou dentro da nossa sala de aula que estava tendo reclamação e ela falou que todos que estavam dentro da sala eram todos uns merdas, ela falou: “tem professor que vem, tem professor que vai e eu estou vendo a cara de vocês agora”. Aí ela falou de quando ela veio, de onde ela morou, aí ela falou: “Pra mim vocês são todos uns merdas, eu repetia todos vocês, porque vocês são todos uns merdas”.

A1E2: Ahh, tem alguns que é muito grosso, tipo, tem uns professores, nossa!!! eles xingam sua mãe. Foi quinta passada, o professor xingou minha mãe e tipo, eu não vou falar nada né, se eu falar eu tomo suspensão, eu vô tá errado sempre, então...

Pesquisadora: Porque o professor xingou sua mãe, o que aconteceu?

A1E2: Tava conversando eu e o moleque aqui, aí nós falamos ôô loco!! Aí ele pensou: “Vai toma no...”, aí ele pensou, aí eu e o moleque tava gritando ôô loco, brincando um com outro, aí ele ouviu “vai toma...”, mas não foi nós que falou, aí ele falou: “manda sua mãe pra aquele lugar, pergunta pra sua mãe, não sei quê.” Mas eu não falei isso! “Ah! mais mesmo assim você não falou, quer tomar suspensão, se você abrir a boca vai tomar suspensão, vou ligar pro seu pai” Tipo, eu não fiz nada!

A1E2: A parte dos professores xingar o aluno. Também não há agressão, mais também pra mim, uma ofensa, xingar você, é foda!

A3E2: [...] até mesmo com a classe quieta, o professor acaba gritando, mesmo eu não achando certo, acontece. Mesmo a sala não estando fazendo nada, acontece. Mais isso daí são problemas que os professores trazem de casa, ou aconteceu alguma coisa aqui na escola, eles acabam descarregando nos alunos.

A4E2: [...] ele é uma pessoa intolerante. Não é uma opinião minha, é unânime... intolerante, preconceituosa... ele é o que ele é, e ele tudo que ele pensar a respeito das

coisas, ele vai falar, doa a quem doer... e eu não concordo com isso. E uma aula eu falei pra ele... falei que ele tinha que ser mais tolerante, porque ele trabalhava com pessoas, que a maioria dos professores eu via e gostava do que faz, gostava do que fazia, e ele não.

Porque realmente ele não gosta do que ele faz. E eu falei muitas coisas pra ele, e inclusive outros professores já falaram isso pra ele, mas como eu sou aluna, ele acabou não gostando e pegando uma certa implicância minha. Nisso, numa aula, ele acabou explodindo comigo, porque eu cheguei atrasada e pedi licença, e entrei, a sala toda ouviu, a sala toda é prova. E ele falou que ia me dar falta, porque ele não tinha me visto entrar, aí eu falei, então: "Tudo bem, eu vou continuar fazendo a tarefa". Nisso ele achou que eu ia pegar a minha mochila e sair e eu não fiz, eu continuei fazendo, aí ele pediu pro representante pegar minha ficha de advertência, detalhe, eu nunca tive nenhuma advertência aqui. Ele pegou a minha ficha pra falar que eu, que ele ia me dar uma advertência, mas na verdade não me deu.

A4E2: [...] um menino tinha um corte de cabelo, e ele falou pro menino que ele parecia um gay. Não que isso seja ofensa, mas pra ele era, pro professor era uma ofensa... nisso eu entrei no meio. Porque eu não podia deixar ele xingar o menino, "xingar"... Ai eu botei minha cara a tapa... foi por isso que ele pegou raiva de mim.

A4E2: A diretora xingava as meninas de vagabunda.

A1E2: [...] o moleque tava de boné e ele pegou e deu um tapa no boné do moleque, aí o moleque pegou e levantou e aí o professor empurrou ele, tipo, mandou ele sentar de novo, ele falou que o professor quase agrediu ele, na verdade quase o aluno perdeu a cabeça para agredir ele... mais aí ele ameaçou o aluno, ele falou: "aqui você não aguenta, pode vim".

No relato dos alunos fica claro que a relação de poder é a base das ações dos adultos da escola. No entanto, foi possível identificar maior ou menor grau de situação de violência nas relações de convivência, dependendo do profissional. O quadro na sequência objetiva pontuar a diferença entre as duas unidades, uma vez que nos relatos dos estudantes houve a distinção no tratamento entre as duas unidades. Deste modo, serão descritos como os profissionais tratam os alunos de acordo com o relato dos mesmos:

QUADRO 11: Relações dos profissionais com alunos de acordo com os alunos

PROFISSIONAIS	ESCOLA 01	ESCOLA 02
Funcionários ⁵³ de apoio escolar (limpeza, cozinheiras)	Consideraram que esses profissionais tratam-nos com falta de polidez, utilizando, em vários relatos, de agressão verbal.	Consideraram como pessoas que os tratavam com respeito nas relações de convivência.
Direção ⁵⁴	Consideraram que esta profissional tratava com respeito, porém foi pontuado que em alguns momentos faltou tomada de decisão frente aos problemas, “vistas grossas”.	Consideraram esta profissional com atitudes que humilha, constrange, agride verbalmente. Faz diferença no tratamento dos alunos. Eles não são tratados com equidade.
Professores	Em ambas as escolas houve relato de situações de agressão verbal, e incoerência no tratamento dos alunos, considerando que se trata de profissionais da Educação. Mas é preciso pontuar que não houve generalização. Em ambas as escolas os alunos nomeiam sempre os mesmos professores que agiam desta forma. Ou seja, essa relação de agressão não é realizada por todos os profissionais. Há também o relato de negligência no ato de educar/ensinar. Os professores não cumprem com a função de sua profissão. Isso não pode ser considerado como generalizado em todos os profissionais da escola. Também houve relatos de atitudes e comprometimento de professores considerados muito positivos pelos alunos. Professores que utilizam o diálogo no processo educativo, principalmente com relação aos conflitos entre eles. Em ambas as escolas os alunos relataram a existência desses profissionais. Como podemos ver a seguir: A3E1: Porque, tipo assim, tem professor que não gosta muito de conversa, tem uns que não gostam que senta junto, aíiii, quando eles juntam assim, o professor pede por favor, que eles sentam cada um no seu lugar, aí eles ficam irritados e começam a falar várias coisas pro professor. A2E2: [...] Mais ela respeita, então se ela respeitar vai refletir em nós, a gente vai respeitar ela. Agora, os outros professores não respeita a gente, a gente acaba também desrespeitando, então gera violência na sala de aula.	

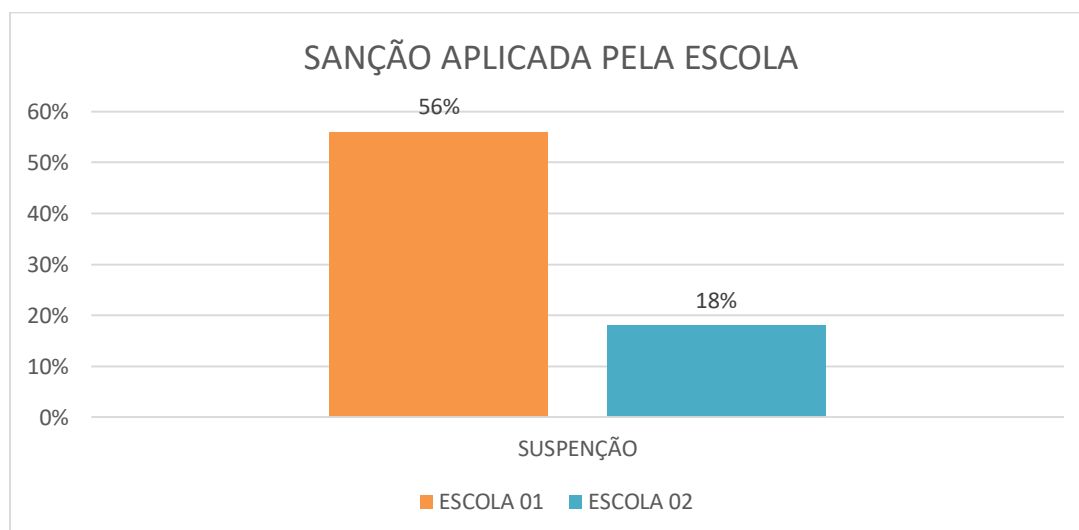
⁵³ Essas informações referem-se aos dados coletados nas entrevistas. Não era objetivo deste estudo quantificar os comportamentos dos adultos, por isso é preciso ficar claro que, ao trazer a tona esses relatos, não foi possível identificar se todos os profissionais agiam dessa forma, apesar de alguns alunos generalizarem.

⁵⁴ Na Escola 01 houve relato de distinção no tratamento dos alunos entre as duas profissionais que estiveram na escola durante o ano. Durante a cobertura de férias, a pessoa que substituiu agiu de forma incoerente com a profissão, chamando os alunos de “Merdas” ao intervir em conflitos em sala.

4.3.5. Punição, medidas protetivas.

Os dados com as ações da escola referente à tomada de posição frente às faltas, erros, cometidos pelos estudantes, serão apresentados da seguinte maneira: primeiro utilizou-se dos dados do LOE para quantificar, com o objetivo de compreender as tomadas de decisão da escola quando foi necessário agir frente um comportamento agressivo ou de quebra de regras. E, na sequência, o retrato da realidade segundo os relatos dos estudantes.

4.3.5.1. GRÁFICO 05: Suspensão para educar



Dentre as ações realizadas pelas unidades escolares, quando há o relato das ocorrências com relação aos conflitos interpessoais, violências e microviolências, chamou a atenção a proporção entre a escola que atribui a suspensão aos estudantes diante desses fatos. A Escola 01 proferiu 56% de suas ocorrências a suspensão para educar. Enquanto a Escola 02 ficou em 18%. Uma diferença qualitativa entre os dois estabelecimentos de ensino, em um total de 32% entre as duas. Esse dado ajuda a afirmar que na ação o Professor Mediador não cumpre com a finalidade de suas atribuições, pois a evidência do maior número de suspensões indica a ausência total de uma ação de mediação,

pautando-se simplesmente na prática punitiva nas resoluções das quebras de regras de trabalho ou de conduta e, mesmo nas intervenções nos conflitos interpessoais. Nos relatos de ocorrências da Escola 02, foi constatado que a escola aguarda o registro de três ocorrências consecutivas para atribuir uma suspensão, com exceção em casos de agressão física, o que não se verificou na Escola 01. Porém, o Professor Mediador afirma que esse também é um procedimento da Escola 01, segundo esse profissional, primeiro adverte e orienta para só depois suspender. Mas, de acordo com os registros da Escola 01, essa não é uma realidade, por exemplo, a falta de uniforme para entrar na escola foi considerada passível de suspensão ao estudante imediatamente, sem ter reincidência, mesmo a família relatando a falta de recursos financeiros para adquirir a vestimenta.

Na sequência, serão apresentados os relatos das entrevistas em que os alunos denunciam como as suspensões são lhes atribuídas e estarão separadas em cinco blocos: Suspensão como controle; Suspensão como prêmio; Punição que retira direito à educação e Tentativas de reparação de erro e outras ações.

4.3.5.2. Suspensão como controle

Há uma diferença qualitativa entre as duas unidades escolares com relação à solicitação da ajuda do corpo gestor para a resolução de conflitos entre os alunos. A Escola 02 mostra nas ações dos educadores, relatados pelos estudantes, maior rigidez com relação aos conflitos e microviolências existentes na escola. A suspensão é a ferramenta de controle e os estudantes mostram que compreendem bem essa regra e sabem das consequências. Por isso não

solicitam ajuda ao corpo gestor, porque ao chegar o problema até lá, o procedimento será a suspensão:

A1E2: Não, aqui não tem conversa, pra falar a verdade.

A1E2: É caso de suspensão, a dona X, caiu na sala dela é suspensão, 03 dias, uma semana, pra ela não tem conversa, nem com a Y.

Também foi identificado nos relatos diferença de tratamento quando o assunto é resoluções de conflitos entre os estudantes; segundo eles, um aluno ou aluna que tem um comportamento mais aceitável socialmente e com boas notas é ouvido para entender o que houve, já o aluno que possui um histórico de reações não aceito socialmente, mesmo que estiverem certos, não são ouvidos e levam suspensão.

A2E2: Porque se eu tiver uma nota ruim e o outro tiver uma nota boa e aprontar o mesmo que eu aqui dentro, com a coordenadora e a vice, daí elas não punem, elas dá mais uma chance, mais se fosse eu, eu tomaria suspensão.

A3E2: Depende do perfil do aluno, como, por exemplo, se eu brigar na escola, eu não vou provavelmente tomar uma suspensão ou uma advertência e alguém vai falar comigo, da direção, da coordenação, professores, mas se outro aluno, mais bagunceiro, que bagunçou desde o começo do ano, se ele brigar, eles não vão conversar, eles só vão querer saber o que aconteceu e vão dar a suspensão.

A3E2: Há uma diferença entre alunos comportados e alunos não comportados... sim

Uma atitude incoerente da unidade de ensino, pois se compreende que os estudantes que possuem maior dificuldade com as relações interpessoais deveriam, teoricamente, ter intervenções mais planejadas ou sistematizadas para que conseguissem superá-las. Apesar dos relatos dos estudantes apresentarem que as intervenções da direção da Escola 01 ser mais “educada” ela não deixa de ser controladora, ao quantificar o número de suspensões realizadas por ela. No quadro, na sequência, serão apresentados relatos de alunos que foram considerados para uso de suspensão como controle do comportamento dos estudantes em ambas as escolas. Porém, é preciso pontuar

que nem todos os relatos estão presentes, foi feito um recorte para que fosse possível contribuir com a apresentação dos dados e sua análise:

QUADRO 12: Suspensão como controle

Pesquisadora: E o que os professores fazem pra resolver esse problema de bagunça na sala, quando tem bagunça na sala? O que eles fazem pra resolver esse problema?

A1E2: Alguns dá advertência, suspensão, ou manda pra fora.

Pesquisadora: Por que bate lá fora e não aqui dentro?

A1E2: Com medo de tomar suspensão, mas acaba tomando suspensão do mesmo jeito.

A1E2: Mesmo brigando lá fora, acaba tomando suspensão.

Pesquisadora: Você quer contar um fato que aconteceu de aluno drogado ou embriagado?

A1E1: Já drogado, veio uma vez, até ele usou aqui dentro da escola ainda, usou a maconha, e chegou na sala e quis dormir. E aí o professor não deixou dormir e ele estava pelo efeito da droga e saiu, xingou, saiu batendo no armário e saiu da sala.

Pesquisadora: E o que aconteceu com esse aluno? Você sabe?

A1E1: Suspensão.

A2E1: Uma vez eu estava brincando com uma menina do outro lado da sala e aí a professora falou que eu xinguei ela de filha d... e eu fui pra diretoria.

Pesquisadora: E você tinha xingado?

A2E1: Não, tava brincando com ela.

Pesquisadora: Com a menina ou com a professora?

A2E1: Com a menina, aí eu levei suspensão de cinco dias, sendo que eu não fiz nada, eu estava brincando com ela. A gente já tinha terminado a lição.

A4E1: A gente teve que ficar quieto, a gente é obrigado a ficar calado.

Pesquisadora: Por que vocês são obrigados a ficarem calados?

A4E1: Porque se a gente falar, a gente toma suspensão. Se a gente falar alguma coisa, a gente é expulso né, então...

É possível identificar que na Escola 02 a suspensão visa o controle dos corpos e da sala de aula. Agir para que os demais alunos aprendam com o erro do colega. Porém, nesse tópico é possível fazer uma distinção entre as duas escolas. Apesar de a suspensão ser a ferramenta de controle, pode-se indicar que na Escola 02 o controle por parte da direção escolar é muito mais acirrada que na Escola 01, porém esse dado pode indicar que o número menor de suspensões na unidade 02 está ligado ao medo que os estudantes possuem de serem enviados para a sala da direção quando há a “falta”, pois de acordo com os mesmos, “caiu na sala dela é suspensão na certa, não há conversa”. (AE2).

Porém é preciso considerar que na Escola 01 esse método, também, contribui para que pelo medo os alunos reflitam e aprendam sobre o seu comportamento e mudem suas atitudes.

Porém, foi identificado que muito mais que controle, na Escola 02, a suspensão também serve para punição dos maus alunos, aqueles que enfrentam, que respondem, que não tiram boas notas. Incitando a segregação, a injustiça e a incoerência entre educar e a função da escola, se considerarmos os documentos oficiais.

4.3.5.3. Suspensão como prêmio

Os dados apresentados na sequência foram identificados apenas na Escola 01. Na Escola 02 não houve relatos de alunos que forçaram uma suspensão para poder sair da escola.

QUADRO 13: Forçar a suspensão para poder ir embora da escola e não realizar as tarefas escolares

Pesquisadora: Que punição que um aluno que se envolve em conflito recebe?

A1E1: Acho que é só a suspensão mesmo. E acho que nem está mais adiantando também.

Pesquisadora: Você acha que não adianta?

A1E1: Não, porque antes eram os pais. E os pais eles nem chamam mais, desistiram. Agora é só a suspensão, pra ele poder ficar em casa.

Pesquisadora: E os alunos gostam de suspensão?

A1E1: Gostam.

Pesquisadora: Por quê?

A1E1: Porque fica em casa né. Muitos alunos falam que não querem ir pra escola essa semana, vou tomar suspensão. Chega em casa, o pai ou mãe às vezes nem briga mais, ou se fala, fala um dia só e o resto da semana o aluno fica em casa.

Pesquisadora: Eles provocam essa suspensão?

A1E1: Provocam demais. Principalmente outro motivo que eles provocam pra tomar suspensão é: “professor posso ir no banheiro, posso tomar água?” o professor responde: não. Aí eles pega e sair da sala pra ir no banheiro e tomar água. Só pra levar suspensão, ou não fazer lição.

Os indícios apresentados pelo comportamento dos alunos indicam que a escola está negligenciando o ensino. E nos remete à reflexão de que os estudantes preferem provocar uma suspensão a ficar dentro da unidade escolar. O que suscita questionamentos com relação às aulas, a relação ensino/aprendizagem: Como estão sendo realizadas as aulas? Como os alunos enxergam a responsabilidade da escola? Quais são as reais intenções dessa ação? Muitos questionamentos emergem desse comportamento, afinal não querer ficar na aula indica que os estudantes não conseguem associar a escola à importância para sua aprendizagem, ou para a finalidade da educação em suas vidas e coloca-nos a questionar o papel social da escola. É claro que se pode pensar que não há unanimidade deste comportamento, mas ele existe e é preciso ser refletido a partir desta ação: provocar a suspensão para não ficar na aula. Porém, nos documentos da escola não foi encontrado que este seja um problema na escola, mesmo porque a própria instituição vê na suspensão uma ferramenta de controle, não indicando que a mesma compreenda que a forma como está organizado o ensino, ou a forma como as próprias regras e o trabalho coletivo é visto dentro da escola faz com que os alunos prefiram ficar fora dela.

4.3.5.4. Punição e a perda do direito à educação

Os dados na sequência apresentam a banalização da suspensão em ações que poderiam ser resolvidas de outra forma como a falta do uso do uniforme, ou a proibição de entrar na escola ao chegar atrasado às aulas.

QUADRO 14: Regras abusivas que culminam em suspensão rompendo com o direito à educação

A4E1: A única coisa que eu não gosto, que eu esqueci de falar, é do atraso, porque quando a gente chega atrasado eles não deixam a gente entrar. Então, que nem eu que tenho bastante faltas, eu não posso ficar faltando, aí às vezes, é poucas vezes, mais eu chego atrasada eu não posso entrar, eu tenho que voltar embora. Às vezes eu venho de a pé, que eu moro lá no bairro X, venho de bicicleta, às vezes meu pneu fura, alguma coisa assim, ou às vezes até mesmo acordo atrasada, porque às vezes eu dormi tarde e às vezes eu chego atrasada e aí, várias vezes eu cheguei, no começo assim, quando eu me atrasava mais, eu chegava assim, é sete e dez que fecha o portão, aí a gente chegava aqui sete e oito e o portão tava fechado, ou sete e cinco e o portão já estava fechado. Eles mandavam a gente dar a volta, aí a gente dava a volta, eles não abria aqui, eles ficavam enrolando até dar sete e vinte, sete e trinta e cinco, pra marcar no papel que a gente chegou nesse horário, pra dar um papel pra gente, sabe, pra ir enrolando, aí marcava o nome e depois que você entrava atrasado uma vez, você não podia entrar mais, a não ser quando os pais vinham. Aí, depois disso, não deu mais certo isso e aí eles começaram a ligar para os pais. Aí, quando chegava atrasado, ligava pro pai autorizar. Aí, eles pararam com isso e agora é assim, ou você chega no horário ou você não entra. Aí, tem muita molecada que pula o muro.

A1E1: Porque é assim, se você não vir de uniforme, você toma suspensão. Só que como a escola não fornece uniforme, a escola não pode fazer isso, a escola não pode obrigar vim de uniforme, ela só pode obrigar e dar suspensão, se a escola fornecer, porque ninguém sabe a vida financeira de um aluno, eles não sabem se os pais têm condição ou não de comprar. Então eu acho uma parte bem injusta.

Na Escola 01 fica mais evidente o comportamento da instituição negligenciar o acesso dos alunos aos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Em comparação com a Escola 02, pode-se verificar, a partir dos relatos dos estudantes, que na Escola 01 fica mais manifesto essa negação, porém, não se pode afirmar isso só considerando as falas dos alunos, porque na Escola 02 as ações dos educadores também demonstram essa perda de direitos. No intuito de educar, de fazer com que os alunos cumpram as regras, as normas, aprendam a lição, a Escola age de forma que rompe com este direito e, um espaço que visa à transformação social, torna-se ferramenta que nega o direito aos saberes historicamente acumulados, negligencia o acesso ao saber. Exclui o estudante do espaço educativo. Sem refletir que isto interfere na aprendizagem, na construção do conhecimento.

4.3.5.5. Tentativas de fazer diferente – reparação do erro?

Ao questionar os profissionais das duas unidades de ensino sobre as possibilidades de agir diferente, identifica-se na Unidade 01 a tentativa de trabalhar com a reparação do erro. Mesmo que de forma primitiva e ainda equivocada, os profissionais sugerem que os alunos limpem o que sujaram ou rabiscaram. Porém, apesar deste indício, não há discussões para que estes meninos e meninas pensem sobre o que leva a esta ou aquela agressão, quais as consequências. Mas apesar desse indício encontrado na Escola 01, não se pode considerar que há um trabalho voltado para a reparação do erro como indicado no Manual de Conduta do Governo Estadual. Pode-se inferir que há sim uma diferença entre as duas unidades, mas ela é tão sutil que não mostra uma diferença qualitativa.

QUADRO 15: Tentativas de reparação do erro na Escola 01

Pesquisadora: Se o aluno risca a carteira?

A4E1: Ai manda pra direção, aí toma suspensão.

Pesquisadora: Não pedem pra eles limparem?

A4E1: Pedem.

Pesquisadora: E eles limpam?

A4E1: Limpam.

Pesquisadora: E mesmo assim tomam suspensão?

A4E1: Toma. Depende, se o professor catar, sim; agora, se o professor não catar, não saber, porque o professor está ali escrevendo, aí tem gente que joga, aí não sabe quem que é. Aí joga um pro outro.

Pesquisadora: E se descobre, o que faz com ele?

A4E1: Toma suspensão.

Pesquisadora: E pede pra limpar?

A4E1: Pedem.

Pesquisadora: E eles limpam?

A4E1: Limpam.

Pesquisadora: E mesmo assim toma suspensão?

A4E1: É.

As ações realizadas, apesar de indicar um princípio de reparação de erro, pode ser considerada muito mais uma forma de punição, do que propriamente uma reparação. Atrelam à reparação a suspensão do aluno e não

utilizam este problema como pauta de uma discussão para a conscientização destas atitudes grotescas, agressivas por parte dos estudantes. Atitudes estas que podem ser consideradas como uma brincadeira de mau gosto, mas também como uma revolta pela forma como a própria escola intervém, seja na relação de ensino/aprendizagem no currículo, seja nas regras arbitrárias que não contou com a participação destes alunos.

4.4. Discussão dos dados

Na finalização da apresentação dos dados coletados durante o período de pesquisa, houve a surpresa frente aos resultados revelados. Foi possível constatar que a presença deste Professor Mediador dentro da unidade educacional pesquisada não traz consequências significativas para diminuir as violências e microviolências escolar. E, menciona-se também que o profissional não utiliza o trabalho com a Justiça Restaurativa dentro do espaço escolar. Durante as entrevistas com alunos, ficou evidente que estas pessoas não tinham conhecimento da existência do Professor Mediador e, professores e gestores desconheciam como deveria ser o trabalho com a Justiça Restaurativa, apesar de constar nos documentos oficiais da unidade escolar a existência deste projeto dentro da Escola 01.

O fato das escolas estarem situadas em locais com contextos diferentes, uma na periferia e a outra na região central, não pode ser considerado como algo que interfere no resultado dos dados, pois ambas recebem alunos vindos de diversos locais. Na escola da área central, não há demanda para a

matrícula de alunos provenientes da região em que ela se encontra, a maioria são oriundos das periferias.

A pesquisa revelou que os procedimentos previstos nos documentos e os utilizados no cotidiano nas resoluções dos conflitos interpessoais, nas microviolências e as tomadas de decisões frente às resoluções dos problemas divergem dos documentos oficiais e mesmo dos documentos das escolas que se fundamentam na gestão democrática, participativa. O que torna esses documentos apenas um ato burocrático, para cumprir as determinações que muitas vezes vêm das secretarias de educação. É o caso do Grêmio Estudantil, uma importante ferramenta do exercício da cidadania, espaço de debates e participação dos estudantes que só existe de forma burocrática. Pois, como relatado pelos estudantes de ambas as escolas, apesar de ter as eleições, a organização do trabalho é inexistente, ou em alguns anos ficam apenas na superficialidade de atividades lúdicas, perdendo seu caráter de contribuição para o desenvolvimento e exercício da cidadania na participação e discussão de problemas da escola junto com os profissionais da mesma. No relato de profissional da Escola 02, o Grêmio do ano anterior foi muito bom, produtivo, mas ao confrontar a informação com membros da agremiação, verifica-se que o engajamento dos alunos foi vedado pelo gestor, o que faz com que estes meninos e meninas acabem por perder a credibilidade no projeto.

O resultado da pesquisa documental atrelado à entrevista semiestruturada revelou que as unidades escolares, apesar de serem contraditórias quando defendem os princípios da gestão democrática, seguem cópia fiel das Normas de Gestão e Convivência e, com isso, não permitem aos estudantes se debruçarem frente aos problemas de ordem interpessoais que

ocorrem no cotidiano, que não se responsabilizam pelas regras existentes e assumam posturas de cuidado com o outro, com o patrimônio e materiais. O quadro 12, que trouxe as medidas disciplinares, mostra a dificuldade que a escola apresenta para trabalhar no processo educativo com as dimensões do cuidar e educar previstos nos documentos mandatários da Educação brasileira. O que mostra a incoerência no processo educativo e é o que suscita as microviolências no interior das escolas. Dados esses que ficaram claros nos gráficos que trouxeram a visualização dos conteúdos dos registros nos LOE e nos relatos dos estudantes de ambas as escolas.

Pode-se afirmar, diante dos dados apresentados, que há uma única categoria que permeia todo o processo de ensino aprendizagem e principalmente as resoluções dos conflitos interpessoais, ou seja, na intervenção da escola pública na formação para o exercício da cidadania, trata-se do uso da punição como controle. Compreende-se que os profissionais, ao agir deste modo, possuem como objetivo educar, porém é preciso pontuar que ele diverge dos princípios da Educação Nacional.

Nos documentos e nos relatos dos estudantes, fica claro que a punição, principalmente aquela pautada na suspensão dos alunos das aulas, é a ferramenta para tentar resolver os problemas de indisciplinas, incivilidades, transgressão e violência na escola, ou seja, controlar. E, fica claro também que essa ferramenta não está contribuindo para resolver o problema e torna-se paliativa. E, embora os documentos das unidades educacionais preveem a gestão democrática e participativa, a discussão dos problemas com os estudantes não ocorre. E eles relatam desconhecer as regras das Unidades, ou

então mencionam aquelas que são mais visíveis e objeto de suspensão, como é o exemplo da falta do uso do uniforme.

Usar a suspensão como medida educativa no contexto escolar torna-se uma prática equivocada de resolução de problemas se considerarmos os direitos fundamentais garantidos pelo ECA (Lei 8069/90). Porém, além da punição como medida protetiva elegida pelas unidades, também se identificou, o que chamarei de subcategorias, partindo da identificação de uma categoria que permeia todo o processo que é a punição para controle. Quanto às ações que a escola realiza para “educar”, não se acredita que elas são realizadas de forma premeditada, mas sim devido ao desconhecimento de como agir, de como proceder, de não ter um projeto de escola com ações intencionais pautados na legislação vigente (LDB – 9394/96; ECA – 8069/90; CONSTITUIÇÃO FEDERAL/88), ou então pela falta de investimento pelo Governo Estadual, em recursos humanos ou materiais. O que ficou visível quando se trata da infraestrutura das unidades ou das tarefas cumpridas pelo Professor Mediador que tem como função, também, a de resolver problemas que seriam solucionados por um ajudante geral, por exemplo. O que consome seu tempo prejudicando suas reais funções do cargo. Assim, este estudo irá abordar estas duas subcategorias apresentadas frente à dificuldade de ambas as escolas para trabalhar com os conflitos que ocorrem nas relações de convivência no cotidiano escolar, que faz parte da finalidade da educação, inserida no item C do objetivo deste estudo, são elas: O controle por meio do constrangimento; O controle na não participação das discussões e construções das regras de trabalho e conduta.

4.4.1. O controle por meio do constrangimento

Nesta primeira categoria, o constrangimento surgiu em relatos dos estudantes ou nas descrições do LOE (QUADROS: 09; 10, 12). Percebe-se que ao cobrar a regra, os educadores das escolas agem de forma que os estudantes sintam-se constrangidos, na medida em que ficam expostos frente aos colegas. A reação dos alunos diante dessas cenas de constrangimento diverge em ambas as escolas, e compreendem-se essas divergências pautados na subjetividade das emoções, ou seja, “não há respostas claras [...] sobre como classificar as emoções”. (GOLEMAN, 2012, p. 304). Durante todo momento de apresentação dos dados, foi possível verificar momentos de intervenções relatados pelos discentes de ambas as escolas, que evidenciavam o constrangimento nas ações “educativas” dos adultos. Porém, seleciona-se um relato de estudante que apresenta o constrangimento na sutileza das ações de intervenção realizada pelo profissional da educação, e que se acredita passar imperceptível aos seus olhos, principalmente das consequências que estas ações “educativas” provocam nestes adolescentes. A cena selecionada apresenta no depoimento dos alunos da Escola 02, nas quais os mesmos passam, devido à obrigatoriedade velada do uso do uniforme na unidade, na medida em que não está inserida no Regimento Escolar:

A4E2⁵⁵ - “[...] eles têm um controle muito grande com o uniforme, a pessoa não entra, não fica na escola se não estiver com o uniforme. [...] Uma vez eu vim com uma calça jeans rasgada no joelho, ela pegou⁵⁶ e colou uma fita pra cobrir o rasgo no joelho. Porque isso dava liberdade para os meninos passarem a mão em mim.”

A postura da gestão escolar indica a disciplina dos “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2009, p. 131) como objetivo da educação. Porém, antes de discutir a questão da disciplina, é importante ressaltar do ponto de vista do corpo da

⁵⁵ Aluna 04 da escola 02.

⁵⁶ A estudante referiu-se a uma atitude realizada pela direção da Unidade Escolar.

mulher, a partir da ação da gestão diante da intervenção frente à calça desfiada que colocava a mostra parte do joelho da aluna, uma tendência da moda atual e, ao tentar protegê-la de ser vítima do assédio dos alunos, evidencia a crença que a “culpa” é da mulher, ao usar uma vestimenta que mostra parte de seu corpo, mesmo que aqui a parte do corpo que está à mostra seja o joelho. Uma concepção que deveria ser debatida e superada no processo educativo, mas que ao contrário reforça:

[...] a cultura do machismo, disseminada muitas vezes de forma implícita ou sub-reptícia, coloca a mulher como objeto de desejo e de propriedade do homem, o que termina legitimando e alimentando diversos tipos de violência, entre os quais o estupro. Isto se dá por dois caminhos: pela imputação da culpa pelo ato à própria vítima (ao mesmo tempo em que coloca o algoz como vítima). (CERQUEIRA; COELHO, 2014, p. 02)

E mesmo que de forma imperceptível a profissional coloca a mulher em condição de propriedade do homem e, também, em situação de constrangimento, pois ao transitar pela escola com a calça, vedada com uma fita, provoca ainda mais a atenção dos olhares a ela e a parte do corpo proibida.

Os constrangimentos pelos quais os estudantes da Escola 02 passam ao serem abordados pelo gestor da unidade, evidenciada em vários relatos pelos discentes, apresentam uma postura de gestão com a concepção de organização e Gestão Escolar que, de acordo com Libâneo (2007), pauta-se pela “ênfase na administração regulada (rígida no sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar”. (LIBANÊO, 2007, p. 327). Uma forma de agir que suscita a compreensão da existência de regras arbitrárias e a cobrança das mesmas para serem cumpridas diante a necessidade da disciplina.

Não se defende que não seja necessária a disciplina – entendendo aqui disciplina como os “comportamentos regidos por um conjunto de normas” (LA TAILLE, 1996, p. 10) – para êxito no processo de ensino aprendizagem dos objetivos propostos pela unidade escolar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. E embora se compreenda a complexidade do tema, questiona-se a ação da escola nos caminhos percorridos para conseguir a disciplina. A escola vigia, coage, constrange, justificando que deste modo os alunos conseguirão controlar os corpos, obedecerem, para, como consequência, aprenderem.

Uma abordagem educativa que se pauta na crença que se os alunos presenciarem a punição do outro irão aprender. Que, segundo Foucault, (2009) são os recursos para um bom adestramento “[...] O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar, e se apropriar ainda mais e melhor”.

Para Foucault (2009), os processos que visam à disciplina propõem como:

[...] objeto [...] do controle: não, ou não mais os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. (p. 133)

Essa evidência está posta em vários relatos, mas que diverge nas reações dos estudantes frente a elas. Ora calam-se, ora respondem com agressividade, ora revoltam-se.

A revolta presente no comportamento de um aluno da Escola 01 que, numa perspectiva diferente, mas do mesmo modo constrangedora, o estudante (ver no quadro 09) foi responsabilizado por atear fogo em uma cortina dentro da sala de aula. Ao ser transferida a culpa a esse aluno, ele reagiu de modo agressivo, violento. Pois esse negava a autoria do ato, porém a reação do mesmo diante da vergonha passada sob o olhar dos companheiros de sala, por algo que não cometeu, fez com ele agisse de forma violenta, derrubando vários armários da escola. Para La Taille (1996), seria o sentimento de vergonha que se origina “[...] no fato de eu me saber objeto do olhar, da escuta, do pensamento dos outros” (p. 11). E complementa que o sentimento da injustiça também pode ter contribuído com esta reação. Schilling (2016, p. 712) atribui este sentimento às “injustiças ligadas à retribuição (de bens ou punições – merecimento)”. A reação desse aluno surgiu a partir do sentimento de injustiça vivenciado por ele, do não merecimento da exposição frente aos colegas de classe.

A mesma perspectiva de constrangimento está exposta nos relatos dos estudantes de ambas as escolas ao declararem qual a forma que as instituições resolviam outro problema que ocorria dentro delas: o mau uso do espaço escolar, neste caso, o mau uso do banheiro. Que emergiu aos adolescentes relataram a precariedade de um espaço escolar de uso coletivo, o banheiro:

A4E2: Pichados, não têm papel higiênico, não têm tampa, não têm sabão, não têm papel pra enxugar a mão, não têm lixo pra jogar o papel.

A4E1: É, toda vez que a gente entra no banheiro tá aquele fedor enorme, porque elas limpam assim, limpa e não limpa, porque não limpa bem, não limpa direito.

A1E1: Não tem papel higiênico, não tem sabonete, não tem nada.

Os relatos dos estudantes expõem um problema recorrente em ambas as unidades. Pode-se questionar se a falta de infraestrutura adequada para uso dos estudantes está atrelada à falta de investimento do Governo Estadual, não podemos deixar de considerar esta hipótese, porém na fala dos estudantes fica claro que ao deixar o banheiro sem o papel higiênico e sabonete, a unidade escolar tinha como intuito punir os alunos frente aos problemas existentes de indisciplina ou violência contra a escola, no caso, a relacionada ao banheiro dos estudantes. A Direção responsável por uma das unidades relata que os meninos e meninas colocam papel higiênico dentro dos vasos sanitários e pias e “entopem”. E, por esse motivo, “o papel fica na secretaria, quem quer enrola um pouco na mão e leva. Porque eu não deixo levar nem o rolo inteiro”. (DE1). Ou seja, o papel não é negado aos estudantes, porém, ao deixar o papel com um adulto, os alunos podem sofrer constrangimentos ao necessitar fisiologicamente usar o banheiro.

De acordo com o ECA – Estatuto da Criança e adolescentes (Lei 8069/90) - em seu Art. 18. “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou **constrangedor**”. (grifo meu) O que seria mais constrangedor se diante de um problema de saúde gastrointestinal ser necessário utilizar este item de higiene pessoal e ter que se dirigir a um terceiro, expondo sua intimidade, o que vai fazer dentro do banheiro, para ter o direito a um pedaço de papel.

Na fala da Direção, fica claro que esse problema não é novo, e inserir o papel higiênico dentro do banheiro é uma “inovação” pedagógica, o que indica

que a sua ausência como item básico de higiene é uma forma educativa corriqueira, já que em ambas as unidades esse problema ocorreu. E, deste modo, mostra que o espaço escolar, ao invés de educar e de ensinar, está negligenciando o ato pedagógico. Pois trabalhar com a resolução do problema do mau uso desse bem de consumo, torna-se responsabilidade da escola que pode ter a parceria da família e comunidade. Uma forma de propiciar uma reflexão junto com os alunos, a fim de repensar o problema. (FREIRE, 1996; VINHA, 2007; TOGNETA, 2011, 2013; ARCHANGELO, 2012).

Na visão dessa pesquisadora, a inserção desse item de higiene pessoal no banheiro deveria ser obrigatória, amparados pelo que normatiza o ECA. No entanto, além do controle do uso do papel higiênico, o uso do banheiro também é controlado. Na Escola 02, o banheiro fica liberado para uso na “segunda aula, na hora do recreio e a quinta aula”. (A4E2). O que provoca mais constrangimento aos estudantes, pois se os mesmos chegam com problemas de saúde e precisam usar o banheiro mais que uma vez, só terão a liberação se “a pessoa tem que vim com o atestado do médico pra apresentar pra a escola” (A4E2). Estamos tratando de uma escola pública com a maioria dos alunos vindos de periferia, para os quais o acesso à saúde pública é precário, e ter em mãos uma receita médica para poder usar o banheiro mais que uma vez, torna-se inviável.

Já na Escola 01, além de lidar com a falta do papel higiênico no banheiro, ter que pedir para um adulto, ainda precisa contar com o humor do adulto que está com a chave para abri-lo em caso de necessidades urgentes, pois o mesmo está sempre trancado, conforme é relatado por um aluno: “com chave e depende do humor da pessoa que está com a chave de liberar, mais a

maioria fica trancado”. (A1E1). Ou mesmo para conseguir o papel: “E às vezes você pede papel na direção, eles dão”. (A1E1)

O que expõe mais uma vez estes meninos e meninas ao constrangimento, à negação do direito a uma Educação pautada no respeito mútuo e que fere os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96⁵⁷).

O Professor Mediador, frente ao questionamento do porquê não é disponibilizado papel higiênico no banheiro dos alunos, justifica o injustificável, a ausência desse item básico de higiene pessoal na escola como parte de um problema social, de vandalismo, de depredação do patrimônio:

Agora eu quero fazer uma observação sobre isso. Porque que não tem? Porque eu disse pra você que a nossa escola tem depredação de patrimônio. Se nós colocarmos, já fizemos um teste e não dá certo. Colocamos espelhos, quebraram. Colocamos várias torneiras, roubaram. Colocamos novamente outras torneiras, quebraram. Colocamos papel higiênico, jogaram dentro do vaso sanitário, puxaram a descarga e entupiu o vaso sanitário. Local aonde se urina, arrebentaram todos os registros pra não sair mais água. Então é depredação de patrimônio. Por isso. (Professor Mediador)

⁵⁷ Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\).](#)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. [\(Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018\).](#)

A reflexão que temos que ter neste momento é o quanto a negação do direito a ter um ambiente limpo, cheiroso, agradável ao uso, com os recursos necessários para sua utilização podem interferir nessa depredação. O quanto à organização desse espaço, que também é educativo, pode interferir nestas ações dos alunos.

De acordo com os profissionais da Unidade 01, esse é um problema que não tem como resolver, que já foi realizado um trabalho na tentativa de enfrentá-lo:

Esse problema é social, esse problema é um problema social e educacional. As crianças saem de casa sabendo que na realidade eles gostariam de ter sabonete, papel higiênico, papel toalha, espelho. Isso a escola já fez o teste e na realidade não deu certo. Foi conversado com todos os alunos e não há situações. Todos os anos são feitas essas conversas e na realidade não resolve. No entanto que você está vendo, que você está fazendo aqui a entrevista comigo e eu lá desentupindo um cadeado que o aluno depredou o patrimônio. (Professor Mediador)

No relato da profissional da escola, houve um esforço para as tentativas de resolução do problema. Menciona que já foi realizado um trabalho de conversar com os alunos “de sala em sala”, mas que não surtiu efeito. O que não é confirmado por um dos estudantes que afirma que não foi discutido esse tipo de problema com eles. Ainda, afirma que os adultos “trancam o banheiro”. (A1E1).

Na utilização da negação de um espaço adequado no processo educativo, mesmo que neste momento mira-se o olhar para o banheiro, constata-se que as intervenções nas escolas não se pautam ou objetiva-se o trabalho coletivo de responsabilidade com o uso do espaço coletivo. E, ao punir os alunos com a retirada do acesso e ao uso com autonomia deste espaço escolar, indica que a escola está mais preocupada em controlar os alunos, nas perspectivas

foucaultiana ao investir em um trabalho coletivo, e para autonomia na perspectiva freiriana.

Na justificativa do Professor Mediador, emerge outro problema pelo qual as escolas passam: a falta de recursos humanos. É possível inferir que esse pode ser um ponto crucial que impediria um trabalho sistematizado pela escola na discussão dos problemas relatados anteriormente. Pois, apesar da escola possuir um profissional que teoricamente estaria disponível para realizar um trabalho preventivo e educativo com relação aos enfrentamentos das violências e microviolências na escola, ele precisa “desentupir o cadeado” que os alunos entupiram com um pedaço de pau. Mais um problema que demandaria um trabalho conscientizador. Seria essa ação dos alunos tentativa para que o portão não fosse trancado fora da hora, como já foi relatado anteriormente por uma das alunas entrevistadas?

E neste círculo vicioso, a escola segue sem cumprir com a sua função social, os estudantes cometendo pequenos atos de vandalismos e os profissionais da educação correndo atrás do prejuízo e quando identifica o agressor, utiliza a suspensão como forma de resolução do problema.

4.4.2. O controle na não participação das discussões e construções das regras de trabalho e conduta

Para discutir esta categoria, utilizamos os dados apresentados nos quadros 03, 04, 05, 06, 07.

Porém, apesar de pontuar esses quadros, em todo percurso deste estudo identificou-se que as regras e normas postas no cotidiano escolar visam educar, mas não para o exercício da cidadania plena, uma vez que o respeito

exercido é o unilateral, ao invés do mútuo, na medida em que essas normas e regras são arbitrárias. Elas poderiam ter sido objeto de discussão entre os alunos, em um processo dialógico e democrático, porém, não é esta realidade das duas unidades escolares pesquisadas. Essa afirmação foi evidenciada em todo percurso da apresentação dos dados.

A não participação dos estudantes no processo de construção das regras e normas de trabalho ou de conduta é relatada pelos estudantes e profissionais das escolas. E as consequências por não participar e ser protagonista no processo educativo fica visível nos relatos dos estudantes e nas punições realizadas pelas escolas. O protocolo a seguir confirma a inexistência da participação dos alunos na construção das regras e que tomam ciência da sua existência conforme as relações vão sendo estabelecidas, ou então, na imposição de sua existência:

A1E1: Eles não falam, a gente que aprende conforme o ano, que você não pode vir sem uniforme, que você não pode sair da sala. Nunca chegaram e falaram: essas são as regras da escola.

A2E1: Eles fazem uma reunião e falam: vamos fazer isso, aquilo, antes de conversar com a gente também. Pra ver o que é melhor e o que não é. É difícil ter reunião até de pais aqui nessa escola.

Os relatos dos estudantes trazem a realidade vivida pelos alunos em ambas as escolas. A cultura de não participação está presente. Embora os documentos abordem a gestão democrática que inclui os princípios da participação, os estudantes ficam de fora das tomadas de decisões referentes à construção das regras de trabalho e de conduta.

Jolibert (2006) defende em seu trabalho a importância da construção e o estímulo para a cooperação ativa nas turmas, nas quais as crianças e adolescentes estão inseridos em um meio administrado por elas. Defende que

na vida cooperativa a disciplina possui um “significado diferente do tradicional”.

(JOLIBERT, 2006, p. 50). Para ela,

São os alunos em conjunto com os adultos (professor, responsáveis, pessoal da escola) que estabelecem as normas destinadas a reger e a favorecer a convivência, aproveitando as experiências prévias de convívio que o meio social tem lhes oferecido. Como tais regras não são impostas aos alunos, fica mais fácil dar-lhes sentido, aceitá-las e respeitá-las, por parte do grupo [...]. (JOLIBERT, 2006, p. 50).

Neste sentido, a teoria de política participativa defendida por Rousseau, apontada por Pateman (1992), “[...] apoia-se na participação individual de cada cidadão no processo político de tomada de decisões”. Para ele,

[...] a participação é bem mais do que um complemento protetor de uma série de arranjos institucionais: ela também provoca um efeito psicológico sobre os que participam assegurando uma inter-relação contínua entre o funcionamento das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem dentro delas. (PATEMAN, 1992, p.35)

Continuando o pensamento e apoiando-se nos estudos de Rousseau, a autora expõe que como resultado da participação nas tomadas de decisões,

[...] o indivíduo é ensinado a distinguir entre seus próprios impulsos e desejos, aprendendo a ser tanto um cidadão público quanto privado. Rousseau também acredita que, por meio desse processo de aprendizagem o indivíduo acaba por não sentir quase nenhum/ conflito entre as exigências das esferas pública e privada. Uma vez estabelecido o sistema participativo (e este é um ponto da maior importância), ele se torna autossustentável porque as qualidades exigidas de cada cidadão para que o sistema seja bem-sucedido são aquelas que o próprio processo de participação desenvolve e estimula; quanto mais o cidadão participa, mais ele se torna capacitado para fazê-lo. Os resultados humanos obtidos no processo de participação fornecem uma importante justificativa para um sistema participativo. (PATEMAN, 1992, p.39)

Ou seja, a inserção dos estudantes no processo educativo na discussão das regras de trabalho ou de conduta seria, na visão de Rousseau, compilado por Pateman (1992), uma forma de investir no processo de formação

humana e consequentemente nas convivências entre pares no interior da escola, de modo a respeitar os posicionamentos divergentes aos seus próprios pontos de vistas, na medida em que a discussão transforma-se em uma ferramenta de trabalho importante nesse processo de formação para o exercício da cidadania. Pois oportunizaria “[...] tanto a sensação de liberdade do indivíduo quanto a sua liberdade efetiva” que aumentariam “[...] por sua participação na tomada de decisões, porque tal participação dá a ele um grau bem *real de controle* sobre o curso de sua vida sobre a estrutura do meio em que vive”. (PATEMAN, 1992, p. 40)

Utilizando as teorias clássicas sobre o conceito de participação, Pateman (1992) expõe que por meio da participação a nível local, neste caso no interior da escola, o aluno estará aprendendo a democracia.

Não aprendemos a ler ou a escrever, a guiar ou a nadar apenas porque alguém nos diz como fazê-lo, mas porque o fazemos, de modo que será somente praticando o governo popular em pequena escala que o povo terá alguma possibilidade de aprender a exercitá-lo em maior escala (MILL, 1963, p. 186 apud in PATEMAN, 1992, p.46).

E continua

[...] a participação auxilia no acolhimento das decisões, e Mill atribui um especial relevo à função integrativa da participação. Diz que através da discussão política o indivíduo “torna-se conscientemente um membro da grande comunidade e que sempre que tiver algo a fazer pelo público, torna-se capaz de sentir “que não apenas o seu bem-estar depende do bem-estar comum, mas que este depende de seu empenho. (PATEMAN, 1992, p. 49)

Porém, na contramão das teorias da cultura da participação, as escolas estudadas nesta pesquisa pautam-se na crença que as regras e normas devem ser postas aos alunos e essa afirmação se evidencia na contribuição do Professor Mediador, para ele:

A regra tem que ser posta para o aluno no início do ano letivo. Então todos os alunos recebem uma planilha, uma folha, dizendo o que

seria importante a presença dele no estabelecimento de ensino. Os pais, quando vêm fazer matrícula, eles também recebem essa mesma folha, cientes daquilo que o filho pode e não pode fazer. Então, as características depois, como nós temos no nosso regimento, a gente tem a vinda dos pais, que a comunidade também nos cobra, comunidade nos cobra porque nossa escola está assim. Por que meu filho vem pra escola e não consegue estudar? Por que o outro não deixa? Então nós temos isso também dentro do nosso regimento escolar, e em todos eles, os pais, principalmente os responsáveis das crianças, têm o livre acesso no HTPC pra conversar com todos os professores, na realidade o que ocorre com seus filhos, mas eles não comparecem, eles só sabem cobrar, mas não sabem pagar. (Professor Mediador, Escola 01).

O fato de a escola entregar as regras no início do ano letivo aos alunos e aos pais é considerado por ambas as escolas como suficiente para que os mesmos as cumpram, entendam-nas e as tomem para si. Mas não é isso que mostra a realidade escolar. O procedimento de enviar uma lista de deveres, que são entregues no ato da matrícula ou no primeiro dia de aula, é realizado em ambas as escolas. E chama a atenção o fato dessas escolas não discutirem esses deveres/ regras e qual a sua importância na convivência e quais as implicações na vida coletiva. No geral, os estudantes negligenciam o cumprimento a essas regras, e não as conhecem de fato. Detendo-se às regras corriqueiras, àquelas que mais são pautas de suspensão, principalmente na Escola 01, como por exemplo, o uso do uniforme.

Pesquisadora: Você conhece as regras aqui da escola?

A3E1: Mais ou menos.

Pesquisadora: Quais são as que você conhece?

A3E1: No desrespeito aos professores, uso de celular em sala de aula, acho que só, não lembro muito.

A1E2: Não brigar, tem que usar uniforme, calça, essa calça aqui não pode, tem que usar sempre calça jeans, que tipo, do nada mudou isso aí, porque antes podia usar qualquer shorts, e agora mudou, tem que vir com essa calça.

Pesquisadora: Quem contou essas regras pra você?

A3E1: O professor.

Pesquisadora: Quando?

A3E1: No começo das aulas.

A3E1: Todo ano eles passam no caderno, falam também.

Pesquisadora: Quem fez essas regras?

A4E1: A direção.

A4E2: Acho que a direção.

Pesquisadora: Os alunos participaram da discussão pra fazer essas regras?

A4E1: Não.

A1E2: Não.

A consciência da não participação dos alunos na construção das regras é de conhecimento do docente entrevistado na Escola 01, ao ser questionado se na escola existia encontros com os alunos para resolver os conflitos, discutir as regras da escola, a disciplina e os problemas de convivência pudessem contar com espaço, ou momentos integrados ao currículo, para que os alunos conversassem sobre esses problemas de convivência, afirmou: “nesses sete anos que eu estou aqui, nunca vi uma reunião desse tipo”. (P2E1)

Além de afirmar a falta de espaços de diálogo entre os alunos para as discussões dos problemas de convivência, também abordou que muitas regras não são claras e são desconhecidas pelos alunos da escola, enfatizando que “[...] muitas vezes eles desconhecem que a escola tem um regimento”. (P2E1). Porém, confirma que as normas e regras foram formuladas pelo Conselho Escolar e que ajudou a formulá-las. Entretanto, apesar de confirmar a sua participação, não se recorda quais são as regras e normas existentes no Regimento da escola:

Pesquisadora: Cite alguma que existe no regimento. Você lembra?

P2E1: Olha, já faz um certo tempo... eu não vou recordar.

O mesmo ocorre na Escola 02:

Pesquisadora: Como são realizadas, quem formulou as regras dessa escola? Quais são essas regras? Você se lembra de alguma? Quem que formulou essas regras?

P1E2: A gente tem o regimento da escola, as regras que a gente elaborou já faz alguns anos, o conselho na escola, a gente elaborou, montamos uma ficha, nessa ficha tem cerca de quinze ou vinte, eu não lembro direito de regras de comportamento, entre elas, por exemplo, não usar bermuda, shorts curto, não usar boné, não mastigar chicletes em sala de aula, então algumas dessas regras estão lá e elas são entregues aos pais no dia da matrícula ou da rematrícula, então cada pai leva todo ano a mesma ficha e ele assina o canhoto de recebimento, então todos os pais têm ciência.

Pesquisadora: Então você ajudou a formular essas regras?

P1E2: Sim, ajudei.

Pesquisadora: E os alunos ajudaram a formular essas regras?

P1E2: Na época alguns alunos que participavam do conselho sim, isso já, eu não lembro se foi dois mil e oito ou dois mil e sete que nós fizemos isso, mas na época os alunos que participavam do conselho, nem todos, porque nem todos vieram quando foi feita a discussão, mas alguns participaram. Depois disso a gente foi só adaptando com o tempo, não houve nenhuma discussão assim, profunda, de reformulação.

Pesquisadora: E os alunos participam nessa discussão sobre regras da escola? Do uso do boné, na questão do uniforme, essas questões que você tem colocado?

P2E2: Essa foi feita pelo conselho, sempre tem uns dois alunos que participam conosco. Esse ano foi pedido assim, aleatório, para os professores, mas com aluno que você acha que vale, o que você acha que não vale. Você acha que mascar chiclete atrapalha, eles falam que sim, porque às vezes eles colocam a mão embaixo da carteira e tem chicletes, eles mesmos pedem para não mascar chiclete na sala de aula.

Pesquisadora: E aí, quando esses dois alunos participaram, como é que é falado para os demais?

P2E2: Aí eu não vi, não foi feito comigo essa parte. Mas no começo do ano, você quer saber como foi a participação?

Pesquisadora: Como foi a participação deles?

P2E2: Mais é avisado depois, sempre as regras, sempre tem um pai.

Pesquisadora: E aí eles são informados?

P2E2: São informados, no começo do ano os pais levam a regra junto com a matrícula.

Apesar dos docentes afirmarem que participaram da construção das regras da escola foi possível identificar que, no cotidiano das duas unidades escolares, a quebra das regras é frequente, tanto pelos alunos quanto pelos adultos educadores. No relato dos estudantes, os adultos quebram as regras de atraso, do uso do celular e de desrespeito ao aluno.

Para a direção de uma das unidades escolares, a participação dos estudantes na discussão das regras fica impossibilitada, pois os próprios docentes dificultam ameaçando os estudantes. Apesar de afirmar que houve tentativas de discussões com os membros do grêmio estudantil, pontua essa dificuldade e atribui a essa ameaça algo mais importante que a própria discussão e participação dos estudantes:

DE1: Discutimos mais com o grêmio estudantil. Mais o que importa talvez não seja nem isso, porque existem poucos, muito pouco ainda, porque, eles não têm o hábito desses encontros e porque os professores ameaçam. “Vai sair pra ver isso? Pra ficar discutindo isso? Vou dar prova”. Então eles dificultam a saída dos alunos. Em horário contrário é mais difícil. Então é entre trancos e barrancos, num pedacinho aqui, num espacinho ali, a gente consegue esses encontros. Com representante ou com o representante de grêmio. E aí as regras podem ser discutidas, podem ir pra o papel bonitinho, difícil é fazer acontecer. Porque não depende só deles.

A direção demonstra que compreende a importância dessa participação, porém esbarra nos entraves ocasionados pelos docentes. Essas ações dos docentes seriam reflexos da não participação dos mesmos na construção das regras?

De acordo com Pateman (1992, p. 41), a participação ativa no cotidiano “[...] permite que as decisões coletivas sejam aceitas mais facilmente pelo indivíduo”. E, ao se deparar com as ações dos docentes que inviabilizam esse processo, infere-se que eles não compreendem ou não valorizam esses momentos devido à própria falta de cultura da participação no contexto escolar.

Entretanto, apesar das evidências da cultura da não participação no contexto escolar, seja nas regras ou nas tomadas de decisões, e aqui, neste momento de olhar a construção das regras de trabalho e de conduta, identificou-se também, a articulação dos próprios alunos da Escola 02, forçando uma tentativa de participação como pode ser conferido na sequência. Na Escola 01, não foi evidenciado esta articulação.

Pesquisadora: Você já participou de algum encontro pra resolver ou discutir as regras da escola?

A3E2: Não da escola, não as regras diretamente da escola, mas quando a gente estava no grêmio, o ano passado, a gente veio e conversou com a coordenação, a gente viu o que podia ser feito e o que não podia ser feito, baseado nas regras da escola. Tem muita regra que eu acho errada, por exemplo, a regra de a diretoria proibir o aluno de não assistir a aula se não estiver de uniforme. Eu não estou com uniforme hoje, porque o meu uniforme está sujo, ambos os uniformes estão sujos, então eu vim sem uniforme. Mas se eu não viesse com essa camisa por cima, eu teria que pegar uma camisa da escola. E tem algumas decisões da direção que eles dão advertência pro aluno, e em muitos casos pedem para os pais virem buscar o aluno ou trazer uma roupa. Se ele não trouxer a roupa para o aluno, o aluno fica sentado ali no banco, ali fora, e eu acho extremamente errado. Porque se há lei, tem também que as garotas não podem vir de legging que eu também acho errado, porque roupa rasgada, sabe? Lógico, existe um parâmetro pra roupa rasgada, você não vai rasgar tudo e sair mostrando tudo!!! Mas eu também acho que dois rasgos no joelho não influenciam em nada. Porque além do mais eu estou mostrando o joelho, eu não estou mostrando nenhum órgão meu. Porque, além do mais, é só o joelho e você tá de shorts e assim sabe? Shorts pra cima do joelho você também não pode vir, claro!! Tem aquele negócio de muito curto. Sabe? Mas eu acho que se eles colocassem um tamanho certo, eles têm um tamanho que é pra baixo do joelho, mas as garotas não gostam de usar shorts pra baixo do joelho, porque incomoda, incomoda muito. Eu também não uso shorts pra baixo

do joelho porque eu não gosto. Mas assim, se eles colocassem um tamanho específico pra esse shorts, eu acho que não teriam problema. Como o da legging, por exemplo, a diretoria fala se liberar a legging, daqui a pouco vão estar vindo com legging colorida, mas é uma questão bem simples. Pode vir de legging preta. Se vier de legging de outra cor, a mãe vai ter que trazer outra roupa.

Pesquisadora: Mas os alunos já foram chamados pra discutir com eles sobre esse problema?

A3E2: É assim, tem muito aluno que vai contra, vai contra assim, a gente achou um parâmetro agora que as meninas podem vir de legging na educação física, porque antes só podia vir de calça jeans. Calça jeans ou shorts pra baixo do joelho. E as meninas conseguiram que viessem de legging na educação física, então você traz a legging no dia da educação física, troca, coloca a legging, depois você troca de novo quando for pra aula fora da educação física. Então elas já estão achando um parâmetro pra essa regra mudar, claro que houve problemas, meninas de outro período, fora a educação física, estavam vindo de legging, então a diretora falou: “não! Vamos parar, vocês entram de legging só na educação física, depois vocês saem e trocam”. Ficou nisso, mas esse negócio do uniforme da legging, a gente está achando um parâmetro, a gente tá tentando achar um negócio que a gente consiga ver.

Pesquisadora: Mas quando você fala que nós estamos tentando achar um parâmetro é por que está tendo discussão com os alunos?

A3E2: Os alunos estão tendo discussão entre eles, pra achar uma forma de poder usar sem que atrapalhe na direção e atrapalhe no desenvolvimento da escola.

Pesquisadora: E vocês vão propor isso pra escola?

A3E2: Isso.

Pesquisadora: Mas ainda não chegou ao fato de propor?

A3E2: É porque a legging teve a ajuda da professora de educação física. Então, assim, com a ajuda de professores a gente pode mudar essa, mudar várias coisas.

Para Pateman, (1992)

Quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo. As hipóteses subsidiárias a respeito da participação são de que ela tem um efeito integrativo e de que auxilia a aceitação de decisões coletivas. Em consequência, para que exista uma forma de governo democrática é necessária a existência de uma sociedade participativa, isto é, uma sociedade onde todos os sistemas políticos tenham sido democratizados e onde a socialização por meio da participação pode ocorrer em todas as áreas. (p. 61)

Desse modo, ao negar a participação efetiva dos estudantes, ambas as escolas contribuem para que a finalidade da educação não esteja sendo pensada nos bancos escolares, seja pelos profissionais existentes dentro das unidades, seja por quem promove as políticas públicas. Pois, não permitir a participação seria uma estratégia em que “[...] a participação limitada e a apatia têm uma função positiva no conjunto do sistema ao amortecer o choque das

discordâncias, dos ajustes e das mudanças”. (PATEMAN, 1992, p. 16). Ou seja, um comportamento que cumpre um importante papel na manutenção do sistema.

Há uma incoerência entre o pensar e o agir, entre o que se pretende e o que de fato realiza dentro das escolas. Porém, o comportamento dos estudantes da Escola 02 diferencia-se dos da Escola 01 no sentido iniciar a discussão da resolução de um problema entre os próprios alunos. Considerando que a atuação no Grêmio Estudantil da Escola 02 apresentou uma pequena dicotomia do da Escola 01, surge o seguinte questionamento: se houvesse uma participação de fato dos estudantes na agremiação, teriam os alunos condições de trazer à tona o debate referente aos problemas existentes a fim provocar uma mudança considerada no cotidiano escolar?

Chegando ao final da discussão dos dados, fica evidenciado que a escola está longe de cumprir com a sua função de formação para o exercício da cidadania. Na forma como realiza o trabalho, envolvendo as dimensões do cuidar e educar, mostra que ela ainda concebe o trabalho pedagógico voltado para a transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, mas que ao retirar o aluno da sala ou ao suspendê-los das aulas, impede com que esses meninos e meninas aprendam de fato. Principalmente aqueles estudantes que apresentam o maior índice de comportamento de incivilidade, transgressão e indisciplina, apontando que eles desconhecem o sentido da escola, tendo-a principalmente como ambiente de encontros e amizades. Que também é importante, mas que deveria ter o direito à educação de qualidade, entendendo qualidade como a escola que o aluno frequenta e aprende. Seja matemática,

português, história, ou o debate e a resolução de problemas de ordem interpessoal!

CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM OLHAR QUE BUSCA A COMPREENSÃO PARA AS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

Antes de iniciar o olhar final acerca do estudo que teoricamente aqui se finaliza, e digo teoricamente, porque ele vai deixando questionamentos e desassossegos para o desejo de olhar a escola, a convivência e as relações que nela pulsa; é preciso pontuar que, apesar de tratar de um tema tão peculiar e delicado nestas relações de convivência, não tive como objetivo traçar respostas rígidas às hipóteses que foram delineadas no início do trabalho. Mas, sim, tentar, por meio dos “significados e significantes” das categorias e nos próprios documentos ou falas dos estudantes, aproximar das possíveis ações realizadas pela escola em busca de um espaço que procura desenvolver seu trabalho, mesmo diante de toda precariedade, seja referente aos recursos humanos ou materiais e toda necessidade que a escola vive/passa para cumprir a sua função social, delegada a ela nos documentos oficiais.

Quero enfatizar que ouvir os alunos, os profissionais, ler as descrições nos livros de ocorrências ou ouvir as denúncias dos estudantes, muitas vezes me obrigou a me distanciar por instantes da realidade posta, para conseguir continuar e dar sequência em algo que do início ao fim me fez reviver momentos do meu processo de escolarização e reconhecer que a escola pouco mudou, aqueles problemas vivenciados por esta pesquisadora enquanto aluna continuam lá, mudando agora os atores, encenando o mesmo enredo. Muitas vezes a escuta foi angustiante.

Ao iniciar esta pesquisa, foi considerado que a proposta de incluir um Professor Mediador no interior das unidades escolares contribuiria, sim, na

operacionalização das ações pedagógicas intencionais para melhorar as relações de convivência dentro das mesmas, na medida em que este profissional atuaria com propostas pedagógicas de intervenções nos conflitos de ordem interpessoais que muitas vezes culminam em violência dentro das instituições escolares, mesmo que as pesquisas que trouxeram o trabalho com o mesmo objeto de estudos indicassem que a sua presença na escola não foi significativa. (POSSATO, 2014; NEVES, 2013; MENESES, 2012). E considerou-se esta hipótese, pois se acreditava que a presença do Professor Mediador na escola seria positiva, na medida em que duas unidades de ensino estariam sendo confrontadas; uma que havia a presença desse profissional e a outra que não possuía. Acreditava-se que haveria sim uma diferença qualitativa nas ações das duas unidades de ensino considerando aquela em que o Professor Mediador fizesse parte dos recursos humanos na instituição.

Assim, o objeto de pesquisa pautou-se na fundamentação de que as intervenções desse profissional estaria pautada nos princípios da Justiça Restaurativa que é um dos conteúdos da formação desse profissional que objetiva melhorar o clima relacional dentro destas unidades, pelo menos teoricamente, de acordo com a resolução 07/2012 da SE. Fato que embasou a formulação da questão que norteou este estudo que consiste em:

O trabalho com a justiça restaurativa em escola estadual do Ensino Fundamental II, em um município do Estado de São Paulo, por meio do professor mediador, contribui para resolução de conflitos de ordem interpessoal de forma mais positiva, diminuindo a violência dura e as microviolências escolares se comparado àquela que não possui o professor mediador e se está contribuindo para o exercício da cidadania?

Na finalização da apresentação e discussão dos dados não foi possível responder a primeira parte da questão, porque se identificou que o trabalho com a Justiça Restaurativa não estava presente na Escola 01, mesmo com a presença do Professor Mediador que era nossa referência para olhar os dados entre as duas escolas. Apesar da presença desse profissional entre o quadro de servidores, constatou-se que o trabalho com a Justiça Restaurativa era burocrática, situando-se apenas nos documentos da instituição de ensino. O que inviabilizou a análise desta proposta de trabalho que promete melhorar as relações de convivência na escola.

No entanto, este estudo contribuiu para repensar as relações de convivência na escola ao apresentar, discutir e refletir sobre os dois outros objetivos propostos no início deste trabalho. O primeiro que consistia em identificar em duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II os procedimentos previstos e os utilizados no cotidiano escolar, na intervenção dos conflitos interpessoais e nas microviolências e, o segundo que buscou identificar as tomadas de decisões utilizadas para a resolução dos problemas e quais as contribuições destas intervenções nos conflitos interpessoais e microviolências para o exercício da cidadania plena.

Para tentar responder a esses objetivos, a retomada da definição dos conceitos sobre a diferenciação entre violência escolar e as microviolências compostas pelas incivildades, transgressões e indisciplinas contribuiu significativamente para olhar os dados e compreender que a escola vivencia hoje um processo caótico de relações desrespeitosas, seja entre estudantes/estudantes ou estudantes/adultos educadores, porém apontou a

presença da violência escolar de forma tímida, quase inexistente em detrimento as incivildades, aqueles comportamentos que irritam.

Todavia, apesar de verificar que a violência entre os estudantes é em menor número, foi possível constatar que a escola apresenta-se como produtora de violência e não tem consciência que as suas ações frente aos conflitos interpessoais, as microviolências muitas vezes são a mola propulsora da própria violência, ou seja, fala-se neste momento sobre a violência da escola. (CHARLOT, 2002). E o fato da instituição possuir um profissional com formação voltada para a mediação desses conflitos não contribui com uma diferença entre elas nem para a construção de um ambiente mais harmonioso e positivo para o processo educativo e nem para um trabalho preventivo que se pauta na cultura da paz. Ratificando a hipótese inicial deste trabalho que consiste que a escola, ao introduzir o PMEC para o trabalho com a JI, não considera a violência produzida pela própria escola.

A busca por informações nos documentos das duas Unidades contribuiu para enxergar uma escola que esbarra na burocratização do ensino, ao preocupar-se em organizar a documentação da instituição, mas sem colocar em pauta a escola abordada nestes documentos ou mesmo apresentar um projeto de escola para os problemas levantados por elas descritos em seus documentos, as interações e conflitos interpessoais. As dificuldades encontradas em ambas as instituições nas resoluções de conflitos apresentaram uma escola preocupada com o controle, com a disciplina rígida, em se livrar do problema, como se isso fosse possível. No entanto, a diferença entre as duas unidades referente à atuação do papel do gestor escolar apresentou que quanto mais rígida, mais constrangedora, mais os alunos se revoltam.

A inserção do PMEC na escola pesquisada apresentou a contradição entre as reais funções deste profissional que foram trocadas pelas de um ajudante geral, “um faz tudo” que está à disposição da Unidade para colaborar com o melhor que se pode fazer, porém sem realmente cumprir com a sua real função que consiste produzir e executar projetos preventivos das microviolências escolar e na mediação de conflitos interpessoais por meio de círculos restaurativos pautados na Justiça Restaurativa. Refutando a hipótese que o PMEC dentro da Unidade Escolar pesquisada fosse uma ferramenta de controle.

Nos relatos dos estudantes, foi possível verificar o ambiente caótico, que não contribui com a aprendizagem dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, com o currículo, na medida em que a exclusão do ambiente escolar priva ainda mais do direito a uma educação de qualidade, principalmente naqueles meninos e meninas em que o comportamento hostil indicava a necessidade maior de um trabalho intencional. E, comportamentos que poderiam servir de pauta inicial de discussão e diálogo com alunos acabaram por ser estopim de atitude arbitrária e punitiva por parte da própria escola.

O estudo apresentou que as regras e normas eram pouco compreendidas pelos estudantes, não eram debatidas, e que muitas vezes o desconhecimentos de sua importância nas relações de convivência e a forma como eram cobradas dos estudantes convertiam em problemas, pois as mesmas, ao invés de contribuir com interações e convivências mais harmoniosas, tornavam-se geradoras de problemas e conflitos, já que as proibições presentes nestas regras causavam mal-estar nos alunos e muitas vezes constrangimento, e tudo em nome de educar. Seja na imposição da roupa a ser utilizada, na falta de itens de higiene pessoal para uso coletivo nos

banheiros, no controle das necessidades biológicas dos estudantes como a sede, o controle dos esfínteres. Ou seja, a escola, muito além de ensinar/educar, agia de modo a uniformizar padrões de conduta e de aparências, promovendo injustiças que conseqüentemente produziam a violência ou as microviolências nas escolas.

E, é possível inferir que contraditoriamente, a escola estaria desconsiderando que ela própria também é produtora de violência a partir das medidas que toma frente às intervenções de conflitos. E, a inserção do Professor Mediador dentro dela não contribuiu para que a mesma se conscientiza da sua finalidade e responsabilidade no processo de humanização, pensando aqui na formação para o exercício da cidadania plena, as instituições de ensino ainda desconsideram as dimensões do cuidar e educar que foram inseridos na etapa de ensino das escolas pesquisadas pelos documentos mandatários da Educação propostos pelo CNB/ CEB. Confirmando a hipótese inicial deste estudo que consiste em afirmar que ela, a instituição escolar não tem clareza, que cabe a ela, também, a responsabilidade pelo processo de humanização.

Considera-se como base para a formulação das regras de trabalho e de conduta nas relações de convivência entre as pessoas em um espaço social, escolar, os princípios éticos do respeito, dos direitos fundamentais. E, não se defende aqui os comportamentos agressivos e indisciplinados, mas considera-se sim, que esses episódios identificados nas duas unidades de ensino estudadas deveriam ser discutidos, resolvidos entre os envolvidos e aqui o Professor Mediador seria a ponte nesse contexto para esse trabalho. Porém, não é verbalizado pelos estudantes uma intervenção desse profissional na resolução ou atividades baseadas nas propostas do círculo restaurativo, ele não ocorre. E

embora uma das unidades não contasse com esse profissional, também não obtinha um trabalho que pudesse contribuir com a autonomia dos estudantes.

Chegar ao percurso final de uma pesquisa com as evidências da escola como produtora de violência é concluir que as falhas do sistema não indicam apenas um viés para direcionar o olhar. Para o docente ou a escola agir com ações agressivas ou controladoras para resolver problemas de microviolências ou mesmo de violência é compreender o próprio reflexo da falta de investimento ou trabalho real que deveria contribuir para que a escola realmente trabalhasse de modo a formar para o exercício da cidadania previsto na legislação nacional e nos documentos oficiais.

A burocratização do trabalho, a falta de recursos humanos e a falta de um projeto de escola gritam e denunciam que a educação está caminhando para sua falência. Porém, não podemos desconsiderar o que disse Pateman (1992) sobre a intencionalidade de não permitir a participação da comunidade escolar, que estaria a serviço da manutenção da sociedade como tal.

Essa afirmação pode ser entendida a partir das mudanças na legislação referentes aos projetos de enfrentamento da violência escolar, da burocratização e situação precária da escola. O que torna humanamente impossível organizar um espaço educativo visando um trabalho dialógico e participativo. E isso porque estamos falando de um governo que se mantém no poder por mais de duas décadas, mas que não promove um trabalho com sequência, provocando mudanças nos projetos quando esses não possuem mais visibilidade política, como já apontou Scotuzzi (2012). Pode-se trazer como exemplo mais atual a revogação da resolução que normatizou as funções do

Professor Mediador e que foi substituída pela resolução SE 41 de setembro de 2017, que não foi objeto de estudo desta pesquisa.

Deste modo, a escola segue abrigando alunos que querem fugir de seu interior e professores que estão ficando doentes por trabalharem em um ambiente insalubre, caótico, evidenciado no alto número de afastamento de professores por transtornos mentais ou comportamentais em São Paulo, realidade já denunciada no Parecer CNE/ CEB 11/2010. No Estado de São Paulo, os afastamentos passaram de cerca de 25 mil no ano de 2015 para cerca de 50 mil em 2016 e até setembro de 2017 já havia mais de 27 mil casos⁵⁸. Esses números entrelaçam com o resultado da pesquisa apresentada no problema evidenciado neste estudo. O ambiente caótico pelo qual está passando o professorado para lecionar, devido às experiências com “agressões físicas, verbais e até ameaças”⁵⁹, mais o comportamento dos próprios alunos frente às agressões e violência constante no interior das escolas são confirmados nos dados desta pesquisa ao apontar o excesso de comportamentos que irritam dentro das unidades escolares, além da postura da própria escola no enfrentamento destes problemas de convivência que contribui para seu aumento.

E para sinalizar algumas reflexões, é importante pontuar que não foi possível responder a pergunta inicial deste estudo, pois apesar da teoria apresentar a Justiça Restaurativa como uma possibilidade de enfrentamento à violência e às microviolências escolares, ela não está presente na escola, ou

⁵⁸ Disponível no site: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/numero-de-professores-afastados-por-transtornos-em-sp-quase-dobra-em-2016-e-vai-a-50-mil.ghtml>. Acessado em 19 de abril de 2018.

⁵⁹ IDEM

pelo menos na escola pesquisada, apesar de estar presente nos documentos, dessa forma não foi possível refletir sobre esta proposta de prática de resolução de conflitos, uma vez que ela existe apenas na letra da lei, enquanto a escola urge por ações positivas para a compreensão das relações que se estabelecem em seu interior e que culminam nas violências e microviolências na escola. Mas, para um dos estudantes, para se obter convivência mais humana na escola seria necessário considerá-la como espaço que propicie a autonomia e a responsabilidade do estudante, em sua voz

[...] quando você tem o poder na mão, [...] você acaba tendo consciência. Eu amadureci por conta dessa escola, eu sou imensamente grata por isso, mas porque eu fui autônoma, eu tomei consciência que eu precisava disso e que eu tinha que tomar a frente das coisas, porque eu precisava. Então eu acho que o que falta é esse empurrão, porque eu acho, quando você tem o peso da responsabilidade nas costas, você acaba amadurecendo. (A4E2)

E assim, é necessário que a direção da escola

[...] se conscientizasse sobre tudo que acontece e apoiasse os alunos, ao invés de punir, punir sempre, porque eu acho que o que realmente falta é o apoio das pessoas, a solidariedade de cada um, não só punir sempre. [...] nós somos a direção, nós mandamos, é essa ideia que eles têm. E eu acho que isso deveria ser desconstruído. (A4E2)

E Finalmente

Que os alunos tivessem voz, eu acho que os alunos aqui não têm voz, isso acaba “você é só um aluno”. (A4E2)

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Rede de Informação Tecnológica latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito federal – SEEDF, 2009.

_____. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Mirian Abramovay et al. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, OIE, MEC, 2012.

AGUIAR, R.C.L.; GRÁCIO J.C. Grêmio Estudantil: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, J. B. **Gestão Democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

AMES, Maria Alice Canzi. Conexões entre Justiça restaurativa e educação em direitos humanos. In: BEDIN, Gilmar Antonio (Org.). **Cidadania, direitos humanos e equidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 83-97.

ANDRADE, F. C. B., CARVALHO, M. E. P (org.). **Instituir para ensinar e aprender: Introdução à pedagogia institucional**. João Pessoa, PB, Ed. Universitária da UFPB, 2009.

ANTÚNEZ, S. A regulamentação da convivência nas escolas através de regimentos institucionais. In: ANTÚNEZ et. Al. **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARAUJO, Ulisses F. **Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1993. Dissertação de Mestrado.

_____. Ulisses F. **Assembleias escola: um caminho possível para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.

ARCHANGELO, Rosemeire Marques Ribeiro. **A pedagogia da dor física e moral: a história dos castigos escolares a partir da colonização brasileira**. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2003. (documentário produzido na disciplina de História da Educação I sob orientação – Prof. Drº Jorge Luis Mialhe).

ARCHANGELO, Rosemeire Marques Ribeiro; OLIVEIRA, Aurea Maria. **ASSEMBLEIAS DE CLASSES E DE ESCOLA: um caminho necessário à implantação do Grêmio Estudantil**. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO: interfaces entre o público e o privado para a oferta educacional. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009.

ARCHANGELO, Rosemeire Marques Ribeiro. **Sanção expiatória versus sanção por reciprocidade: estudo exploratório em dez classes de Educação**

Infantil. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010.

_____, **Os procedimentos para a educação moral possíveis no currículo da educação Básica**. Rio Claro, SP: Centro Universitário Claretiano, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização em Gestão Escolar.

ALZATE, R. S. H. **Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos**. Em F. Brandoni (Org.), *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 31-55). Buenos Aires: Ediciones Paidós Iberica, 1999.

BAILLY, A. *Didionnaire Grec-François*. Paris: Hachette, 1950.

BLAYA Catherine. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In DEBARBIEUX, E. BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. **Violência e maus tratos em meio escolar**. Instituto Piaget, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª Ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Nova Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOONEN, Petronella Maria. **A Justiça restaurativa, um desafio para a educação**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10062011-140344/fr.php>. Acesso em: 12 de setembro de 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975.

BRASIL. **Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei 7398 de 04 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm

_____. **Decreto 477 de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm. Revogado pela Lei nº 6.680, de 1979

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/96. Disponível em:

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE/CEB. Parecer 07 de 07 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acessado em 06/07/2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE/CEB. Resolução 04 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acessado em 06/07/2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (PCN) **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ética**. Livro 08. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>. Acessado em 26 de julho de 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. UNESCO - Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

BRIS, Mario Martín. **Clima de trabajo y organizaciones que aprenden**. Educar 27, 2000. p. 103 – 117.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**: ética do humano – compaixão pela Terra. Editora Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 1999.

CAFÉ, Maria H. B. **Interrogando a “A reprodução de Piere Bourdieu e Jean Claude Passeron.”** Brasília, Fac. de Educação: U.N.B, 1979. Dissertação de Mestrado em Educação.

CECCON, Claudia... [et al.] **Conflitos na escola**: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo de Santa Cruz. **Estupro no Brasil**: uma radiografia segundo os dados da Saúde (versão preliminar). Nota Técnica Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 2014.

CHARLOT Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, julho/dezembro 2002. p. 432-443.

CHAUÍ, M. **Ética e violência**. Teoria e Debate, nº 39, p. 42 – 41, 1998.

CHRISPINO, A. **Os cenários futuros como consenso social:** do contrato social ao universo educacional. RBEP, Brasília, DF, v. 82, n. 200/201/202, p. 40-56, jan./dez. 2001.

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

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>, acessado em 22 de julho de 2017.

CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. **Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz.** Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.16, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008.

COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. In: CARVALHO, José Sergio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COSTA, Jorge Adelino; FIGUEIREDO, Sandra. **Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares.** In: Ensaios: aval. Pol. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 183 – 202, abril/ junho. 2013.

COSTA, Jorge Adelino; MENDES, Antonio Neto; VENTURA, Alexandre. **Liderança e estratégia nas organizações escolares.** Aveiro: Universidade, 2000.

COSTA, Rodney Querino; SILVA, Nelson Pedro. **Nossos professores estão adoecendo?** Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!debate-academico/nossos-professores-estao-adoecendo>. Acessado em 19/04/2018.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania.** 2ª edição, Editora Brasiliense: São Paulo, 1993.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sergio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis: Vozes, 2004.

DEBARBIEUX, Eric. **Violência na escola:** divergências sobre palavras e um desafio político. In: Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. **Violência na escola.** Um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

_____. **A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163 – 193 jan./jun., 2001.

DE VRIE, Retha; ZAN, Betty. **A ética na Educação Infantil: o ambiente sóciomoral na escola.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUBET, François. **Mutações cruzadas: a cidadania e a escola.** *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47, maio-ago. 2011.

_____. **A escola e a exclusão.** Cadernos de Pesquisas, nº 119, p. 29-45, julho/2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>, acessado em 25 de janeiro de 2018.

EDNIR, Madza (Org.). **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania.** São Paulo: CECIP, 2007.

FARRINGTON, D. **Fatores de risco para a violência juvenil.** In: Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** 37. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAFFIOT, F. Dictionnaire Gaffiot latin-français. Hachette: Paris, 1934. Disponível em: <http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php>. Acessado em 03/08/2017.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Editora Plano, 2002. Série pesquisa em Educação v. 1.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas S/A, 2002.

GOERGEN, Pedro. **A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado.** Educ. Soc. Campinas, v.34, n. 124, p. 723 – 742, jul. – set. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. **Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **ROE – Registro de Ocorrência Escolar**. Disponível em:

<http://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=211>, acessado em 04 de agosto de 2017.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JUNIOR, Marcos Braga. **Michel Foucault: A Legitimidade Dos Corpos Políticos**. Barueri, SP: Minha Editora, 2007.

LA FABBRICA DO BRASIL. **Escola e Família**: instituições em conflito. São Paulo: Observatório do Universo Escolar/Ministério da Educação, 2001.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____, **Limites**: três dimensões educativas. São Paulo: Editora ática, 1998.

_____, **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002

_____, **Moral e Ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____, **Nossos alunos precisam de princípios e não só de regras**. 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/550/yves-de-la-taille-nossos-alunos-precisam-de-principios-e-nao-so-de-regras?utm_source=tag_novaescola&utm_medium=facebook&utm_campaign=Conte%C3%BAdo_Site&seguidores_ne&utm_content=pensadores, Acessado em 25 de janeiro de 2018.

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

LE MOS, Fabio Ricardo Mizuno; SOUZA, Paulo César Antonini. **Em busca de relações democráticas na escola**: grêmios estudantis. Disponível: <http://www.efdeportes.com>. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 121 - Junho de 2008. Acessado em 13/01/2018.

LIBANELO, J. C. OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNELO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LUCATTO, L. C. **Justiça restaurativa na escola**: um olhar da Psicologia Moral. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2012.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALTA CAMPOS, M. **A qualidade da Educação sob olhar dos professores**. São Paulo: FSM/OEA, 2008.

MENEZES, E. C. A. **Mediação de conflitos nas escolas públicas da diretoria de ensino região de Assis**: estudo de caso centrado na função de professor mediador escolar e comunitário. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Em Educação. Universidade do Oeste Paulista, 2012.

MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. **Mediação em contexto escolar**: transformar o conflito em oportunidade. Exedra, n.1, jun., 2009.

MORO, Neiva de Oliveira. **“Livro preto”**: como eram tratadas a disciplina e a indisciplina nas escolas da região dos campos gerais - sua base legal, conteúdo e representações sociais que produzem. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Neiva_de_Oliveira_Moro_artigo.pdf . Acessado em: 22/08/2017.

MOURA, M. R. L. **“Caminhando contra o vento, sem lenço sem documento... O Papel do Grêmio Estudantil na Gestão da Escola Democrática”**. Monografia de Pós Graduação em Gestão e Organização Escolar. Universidade Cidade de São Paulo, SP: 2005. Disponível e acessado em 13/01/2018.: <http://www.webartigos.com/articles/3098/1/o-papel-do-gremio-estudantil-na-gestao-da-escola-democratica/pagina1.html>.

NEVES, Rosana Batista Vieira. **Conflito escolar**: uso da mediação. Dissertação de Mestrado. Centro Salesiano de São Paulo. Americana, 2013.

OLIVEIRA, Mariana Tavares Almeida. **Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos**: causas, estratégias e finalizações. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: Caminas, 2015.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PENIDO, Egberto de Almeida. **Justiça e educação**: parceria para a cidadania em Heliópolis/SP: a imprescindibilidade entre Justiça Restaurativa e Educação. Disponível em: <http://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/Pdf/JusticaRestaurativa/Artigos/ArtigoJR-IOB.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

POERNER, A. J. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

POSSATO, Beatriz. **O “Professor Mediador escolar e comunitário”**: uma mirada a partir do cotidiano escolar. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 2014.

POSSATO, B; RODRIGUEZ-HIDALGO, A. J.; ORTEGA-RUIZ, R. PACHECO E ZAN, D. D. **O mediador de conflitos escolares**: experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 357-366.

PRIOTO, E.P; BONETI, L. W. **Violência escolar**: na escola, da escola e contra a escola. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009

PRÖGLHOF, Patricia de Oliveira Nogueira. **Violência nas escolas e políticas públicas**: um estudo sobre a formulação do Sistema de Proteção Escolar e Cidadania, Dissertação (CMAPG) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. 2015.

PUIG, J. M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: moderna, 2000.

PULIDO, R. (2008). **¿Es la Justicia Restaurativa una opción real? Análisis com-parativo de dos programas de mediación con menores infractores**. *Revista de Mediación*, 1, 16-25.

PULIDO, R., MARTÍN-SEOANE, G. y LUCAS-MOLINA, B. (2010a). **La mediación co-mo herramienta educativa para estimular el razonamiento y la compren-sión social**. *Revista de Mediación*, 6, 10-21.

_____. **Orígenes de los Programas de Mediación Escolar**: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de psicología*, 2013, vol. 29, nº 2 (mayo), 385-392.

PULIDO, R., FAJARDO, T., PLEGUEZUELOS, L. y DE GREGORIO ROMÁN, R. (2010b). **La mediación escolar en la comunidad de madrid**: análisis del impacto de la formación en el profesorado y alumnado en el IES “Las Américas” de Parla. *Revista de Mediación*, 6, 32-43.

RAMOS, A.M. **As relações interpessoais em classes "difíceis" e não difíceis do ensino fundamental II**: um olhar construtivista. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2013.

REDORTA, J. **Como analisar os conflitos**: a tipologia de conflitos como ferramenta e mediação. Barcelona: Paidós Contextos, 2009.

REZENDE, Cyro de Barros Filho, CAMARA, Isnard de Albuquerque Neto. **A evolução do conceito de cidadania**. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT16092013195054.pdf> acessado em 22 de janeiro de 2017.

SALLES, Leila Maria. **Jovens violência escola e os diferentes espaços de convivência**. *Revista Coletiva*, nº 20, set., out., nov. e dez de 2016. Disponível

em: <http://www.coletiva.org/index.php/artigos/?n=679>. Acessado em 25/08/2017.

SANTOS, João Marcos Vitorino dos; ADAM, Joyce Mary. **JUSTIÇA RESTAURATIVA**: possibilidade metodológica para o enfrentamento da violência na escola? Anais do IV Seminário Internacional de representações Sociais, Subjetividade e educação. Educere, 2017.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves; SALES, Mônica Patrícia da Silva. **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E GESTÃO DO ENSINO**: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. Revista Ensaio: Belo Horizonte, v.14, n. 02, p. 171-183, ago-nov, 2012.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves; SILVA, Mônica Patrícia da. **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E GESTÃO DO ENSINO**: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. Belo Horizonte: Revista Ensaio, v.14, n. 02, p. 171-183, ago-nov, 2012. Disponível e acessado em 18/02/2018: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00171.pdf> .

SÃO PAULO, Resolução SE n.19, de 12 de fevereiro de 2010. **Diário Oficial da União**, Imprensa Oficial, Poder Executivo, São Paulo, 13 fev. 2010. Seção I, p. 29.

_____. **Resolução SE nº 01, de 20 de janeiro de 2011**. Diário Oficial, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 121 (15), p.40, 21 de janeiro de 2011b.

_____. **Resolução 07 de 19 de janeiro de 2012**. Disponível em: HTTP://WWW.MPSP.MP.BR/PORTAL/PAGE/PORTAL/EDUCACAO/LEGISLACAO/ESTADUAL/RES_SEE_07-12_190112_PROFESSORMEDIADOR.PDF

_____. **Resolução 74 de 27 de dezembro de 2016**. Altera a Resolução SE 19, de 12-2-2010, que institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo. <HTTP://DEJOSEBONIFACIO.EDUNET.SP.GOV.BR/2015/RESOLU%C3%A7%C3%A3O/RESOLU%C3%A7%C3%A3O%20SE%2074,%20DE%2027-12-2016.PDF>

_____, **Resolução 41 de 22 de setembro de 2017**. Disponível em: [file:///C:/Users/Rose/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE%2041_17%20\(1\).html](file:///C:/Users/Rose/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE%2041_17%20(1).html).

_____. **Normas gerais de conduta escolar**: Sistema de Proteção Escolar. São Paulo, 2009. Disponível em: http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/normas_gerais_conduta_web.pdf. Acessado em 03 de agosto de 2017.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**. São Paulo: Moderna, 2002.

SCHILLING, Flavia. **Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa.** Cadernos de Pesquisa, vol. 46 n. 161, p. 694-715, jul./set. 2016.

SCORSOLINE, Ailton Bueno; MOURA, Marcilene Rosa Leandro; SANCTIS Ricardo José Orsi de. **GRÊMIO ESTUDANTIL: desafios e impasses na construção da cidadania. 2005?** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Ailton%20bueno%20scorsoline.pdf. Acessado em 17/02/2018.

SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. **O sistema de proteção escolar da seesp e o professor mediador nesse contexto: análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas.** Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, SP, 2012.

SERRANO, G.P.; GUZMAN, M.V.P. **Aprender a conviver: el conflicto como oportunidade de crecimiento.** Madrid: Narcea, 2011.

SILVA, José Eduardo Marques da. **Justiça Restaurativa I: da retribuição à restauração.** Um movimento a favor dos direitos humanos. 2010. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/18598/justica-restaurativa-i-da-retribuicao-a-restauracao/3>. Acessado em 02/09/2013.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. **As propostas de enfrentamento da violência nas escolas públicas e a mediação de conflitos.** Projeto de Pesquisa encaminhado a FAPESP e ainda não publicado, 2013.

SILVA, Marilda da. **Violência da escola: quem comete, tipos e consequências.** Revista Coletiva, nº 20 setb, out, nov., dez de 2016. Disponível em: <http://www.coletiva.org/index.php/artigo/violencia-da-escola-quem-comete-tipos-e-consequencias/>. Acessado em 26/08/2017.

SILVA, J. M. A de P. &, MARTIN BRIS, M. **Organização escolar e clima de trabalho: revisão teórica.** In: *Educação: teoria e prática*, Rio Claro- UNESP, vol. 10, nº 18, jan.-jun. 2002, e nº 19, jul. – dez. 2002, p. 24-30.

SELSNICK. P. **A liderança na administração: uma Interpretação sociológica.** FGV, SP, 1972.

LEMONS, Fabio Ricardo Mizuno; SOUZA, Paulo César Antonini. **Em busca de relações democráticas na escola: grêmios estudantis.** Disponível <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - Nº 121 - Junio de 2008. Acessado em 13/01/2018.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa.** v. 27 n. 1. São Paulo, jan./jun. 2001.

SPOSITO, M. A. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de pesquisa, nº 104, São Paulo, p. 58 – 75, 1998.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2007.

UDEMO - Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. **Violência nas escolas: incidências, causas, consequências e sugestões**. Disponível em: www.siraque.com.br/site/pdf/violescola.pdf.

_____. **Pesquisa: Violência nas escolas em 2009, 2007 e 2002**. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/Pesquisas/ArquivoPesquisaViolencia.html>. Acessado em: 13 de agosto de 2017.

UNESCO. Declaração dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acessado em: 14 de agosto de 2017.

VINHA, Telma Pileggi, SILVA, F. A.; MAIA, K.; CARNEIRO, K. C. F; SCARANZZATTI, M. J. S. A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída. In: TOGNETA, L.R. P; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa: Perigo ou oportunidade?** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

VINHA, Telma Pileggi. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, J; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Vol. 2. Campinas, SP: Mercado d Letras, 2013.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2014- **Os jovens no Brasil**. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf acessado em 13/01/2014.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. **Violência extra e intramuros**. In. Revista Brasileira de Ciências Sociais – vol. 16, nº 45 – fevereiro/2001 – pág. 145 – 164.

ANEXOS

ANEXOS I

QUESTÕES PARA ENTREVISTA DOS PROFESSORES

- 1 - Quanto tempo de magistério? Quanto tempo nessa escola?
- 2 - Como você se sente trabalhando nessa escola?
- 3 - Quais os desafios de ser professor hoje em dia? Por quê?
- 4 - Quais são os principais problemas, hoje, na escola? Exemplifique.
- 5 - Comente sobre os alunos no horário das suas aulas?
- 6 - Como você faz para manter a ordem durante as aulas?
- 7 - Na avaliação você considera o comportamento dos alunos para atribuir nota?
- 8 - São realizados encontros com os alunos para resolver conflitos ou discutir as regras da escola, a disciplina e os problemas de convivência na escola?
- 9 - Quem formulou ou formula as regras da escola? Essas regras são claras? Você ajudou a formulá-las? Cite algumas.
- 10 - As regras são justas e válidas para todos?
- 11 - Em geral os estudantes cumprem as regras da escola?
- 12 - Em geral os adultos cumprem as regras da escola.
- 13 - Comente a relação que tem com a equipe gestora? Professores e colegas de trabalho, funcionários não docentes.
- 14 - Você tem ou teve algum conflito com algum colega de trabalho nos últimos tempos? Como fez para resolvê-lo?
- 15 - Você dá ideias, aos colegas de trabalho, para solucionar problemas ou para melhorar a vida no cotidiano?
- 16 - Você já teve algum conflito com algum aluno? Cite um exemplo.
- 17 - Quando os alunos entram em conflito durante a sua aula o que você faz? Descreva uma ocorrência.
- 18 - Comente sobre situações de conflitos entre os alunos. (Porque ocorrem esses conflitos)
- 19 - Quando existem conflitos os alunos podem contar com a ajuda da equipe gestora para resolver?
- 20 - Você já presenciou alguma cena de alunos desrespeitando os professores? Cite um exemplo.
- 21 - Você já ouviu falar em justiça restaurativa? Qual sua opinião sobre ela enquanto metodologia de negociação de conflitos?
- 22 - Você já presenciou alguma cena de professores e gestores desrespeitando os alunos? Cite um exemplo.
- 23 - Comente sobre a atuação do professor mediador na escola. Quais são os fatos encaminhados para esse professor?
- 24 - Como os problemas de ordem interpessoal são resolvidos nessa escola?
- 25 - Há violência na escola? Descreva uma situação de violência que você presenciou no último ano.
- 26 - Os alunos irritam, zoam, apelidam os colegas de escola?

- 27 - Você já presenciou alunos dessa escola trazendo canivetes, armas, facas para a escola? Cite um fato.
- 28 – Os alunos estragam ou roubam objetos de outros alunos? Cite um fato.
- 29 - Alguns alunos vêm drogados ou embriagados para a escola? Cite um fato.
- 30 - Quais as sanções a escola utiliza para os alunos que se envolvem em conflitos, violência, indisciplina? Cite-as.
- 31 — Você presenciou alunos ofendendo e ameaçando alguns professores ou funcionários? Exemplifique.
- 32 Os alunos agredem, maltratam ou intimidam os colegas de escola? Exemplifique.
- 33 - Você já ouviu professores gritando com os alunos e com a classe, ameaçando alguns alunos, tirando sarro – fazendo piadinhas? Exemplifique.
- 34 - Os pais participam dos canais de comunicação da escola (Conselhos, APM, reuniões de pais)?
- 35 - Comente o trabalho da gestão escolar? Há espaço para participação? As informações circulam? O diretor está sempre presente na escola e conhece as necessidades dela?
- 36 - Você considera a gestão autoritária ou democrática? Por quê?
- 37 - Como você avalia a infraestrutura da escola, banheiros (sabonete, papel higiênico, toalha de mão), refeitórios, salas de aula, acervo de materiais, materiais didáticos, local para atividades físicas, espaço para intervalo, salas de aulas limpas e confortáveis.
- 38 – Como deveria ser um projeto que melhorasse a convivência e a violência na escola?

ANEXOS II

QUESTÕES PARA ENTREVISTA DOS DIRETORES

- 1 - Quanto tempo de magistério? Quanto tempo nessa escola?
- 2 - Quais os desafios de ser diretor nos dias de hoje? Por quê?
- 3 - Quais são os principais problemas, hoje, na escola? Exemplifique.
- 4 - Há violência na escola? Descreva uma situação que você presenciou.
- 5 - Como você se sente trabalhando nessa escola?
- 6 - Comente a relação que tem com os professores e funcionários não docentes?
- 7 - Comente sobre a atuação do professor mediador na escola. Quais são os fatos encaminhados para esse professor? E para a sua sala os alunos são encaminhados?
- 8 - Você já ouviu falar em justiça restaurativa? Qual a sua opinião sobre ela enquanto metodologia de negociação de conflitos?
- 9 - Você tem ou teve algum conflito com algum colega de trabalho nos últimos tempos? Como fez para resolvê-lo?
- 10 - Você já teve algum conflito com algum aluno? Cite um exemplo.
- 11 - Você já presenciou alguma cena de alunos desrespeitando os professores, funcionários? Cite um exemplo.
- 12 - Comente sobre situações de conflitos entre os alunos.
- 13 - Como os problemas de ordem interpessoal são resolvidos nessa escola?
- 14 - Você já presenciou alguma cena de professores desrespeitando os alunos? Exemplifique.
- 15 - Você presenciou alunos ofendendo e ameaçando alguns professores, funcionários? Exemplifique.
- 16 - Você já ouviu professores gritando com os alunos e com a classe, ameaçando alguns alunos, tirando sarro – fazendo piadinhas? Exemplifique.
- 17 - São realizados encontros com os alunos para resolver conflitos ou discutir as regras da escola, a disciplina e os problemas de convivência na escola?
- 18 - Em geral os adultos cumprem as regras da escola. Essas regras são claras? Cite algumas.
- 19 - Em geral os estudantes cumprem as regras da escola?
- 20 - As regras são justas e válidas para todos?
- 21 - Quem formulou ou formula as regras da escola?
- 22 - Você já presenciou ou foi informada (o) de alunos dessa escola trazendo canivetes, armas, facas para a escola? Cite um fato.
- 23 - Os alunos estragam ou roubam objetos de outros alunos? Cite um fato.
- 24 - Alguns alunos vêm drogados ou embriagados para a escola? Cite um fato.
- 25 - Qual suporte é dado aos docentes em caso de conflitos interpessoais durante as aulas?

- 26 - Quais as sanções a escola utiliza para os alunos que se envolvem em conflitos, violência, indisciplina? Cite-as.
- 27 - Os alunos agridem, maltratam ou intimidam os colegas de escola? Exemplifique.
- 28 - Os alunos irritam, zoan, apelidam os colegas de escola?
- 29 - Os pais participam dos canais de comunicação da escola (conselhos, APM, reuniões de pais)?
- 30 - Comente a participação dos professores na escola?
- 31 -- Como você avalia a infraestrutura da escola, banheiros (PROFESSORES E ALUNOS) (sabonete, papel higiênico, toalha de mão), refeitórios, salas de aula, acervo de materiais, materiais didáticos, local para atividades físicas, espaço para intervalo, salas de aulas limpas e confortáveis.
- 32 - Como deveria ser um projeto que melhorasse a violência e a convivência na escola?

ANEXOS III

QUESTÕES DA ENTREVISTA DOS ESTUDANTES

- 1 - Quanto tempo você estuda nessa escola?
- 2 - Como você se sente estudando nessa escola?
- 3 - Os professores consideram o comportamento dos alunos para atribuir nota? Exemplifique - O que você mais gosta na escola? E o que você menos gosta.
- 4 - Comente sobre os profissionais dessa escola? Diretores, professores, coordenadores, professor mediador e funcionários?
- 5 - Na sua sala há muita bagunça? O que os professores fazem para resolver esse problema?
- 6 - Você já participou da discussão de um problema com o professor mediador? Conte sua experiência.
- 7 - Você tem ou teve algum conflito com algum colega de sala nos últimos tempos? Como fez para resolvê-lo?
- 8 - Quando existem conflitos os alunos podem contar com a ajuda da equipe gestora para resolver?
- 9 - Você já entrou em conflito durante a aula com algum colega de classe, ou já presenciou esse fato? Comente.
- 10 - Comente sobre as situações de conflitos entre os alunos.
- 11 - Como os problemas de ordem interpessoal são resolvidos nessa escola?
- 12 - Já teve algum conflito com algum professor? Cite.
- 13 - Você já presenciou algum aluno desrespeitando os professores? Cite.
- 14 - Você já presenciou alguma cena de professores ou gestores desrespeitando alunos? Cite um exemplo.
- 15 - Você já presenciou alunos ofendendo e ameaçando alguns professores? Exemplifique.
- 16 - Você já ouviu professores gritando com os alunos e com a classe, ameaçando alguns alunos, tirando sarro - piadinhas? Exemplifique.
- 17 - Você já participou de encontros para resolver ou discutir as regras da escola, a disciplina e os problemas de convivência na escola? (Grêmios ou outro projeto)
- 18 - As regras são justas e válidas para todos? Exemplifique.
- 19 - Em geral os estudantes cumprem as regras da escola?
- 20 - Por quem as regras da escola são formuladas? Explique.
- 21 - Você já presenciou alunos dessa escola trazendo canivetes, armas, facas para a escola? Cite um fato.
- 22 - Os alunos estragam ou roubam objetos de outros alunos? Cite um fato.
- 23 - Alguns alunos vêm drogados ou embriagados para a escola? Cite um fato.
- 24 - Quais as sanções a escola utiliza para os alunos que se metem em conflitos? Cite-as.
- 25 - Os alunos agredem, maltratam ou intimidam os colegas de escola? Exemplifique.

- 26 - Os alunos irritam, zoan, apelidam os colegas de escola?
- 27 - Há violência na escola? Descreva uma situação de violência que você presenciou nessa escola.
- 28 - Você participa das decisões na escola? Quais?
- 29 - Seus pais participam do Conselho, APM e reuniões na escola?
- 30 - você avalia a infraestrutura da escola, banheiros (sabonete, papel higiênico, toalha de mão), refeitórios, salas de aula, acervo de materiais, materiais didáticos, local para atividades físicas, espaço para intervalo, salas de aulas limpas e confortáveis.
- 31 - Como deveria ser um projeto que melhorasse a convivência e a violência na escola?

QUESTÕES PARA ENTREVISTA DOS PROFESSOR MEDIADOR

- 1 - Quanto tempo de magistério? Quanto tempo nessa escola?
- 2 - Como você se sente trabalhando nessa escola?
- 3 – Quais são os principais problemas, hoje, na escola? Exemplifique.
- 4 – São realizados encontros com os alunos para resolver conflitos ou discutir as regras da escola, a disciplina e os problemas de convivência na escola? (se não ocorrer os círculos restaurativos)
- 5 - Quem formulou ou formula as regras da escola? Essas regras são claras? Você ajudou a formulá-las? Cite algumas.
- 6 - As regras são justas e válidas para todos?
- 7 - Em geral os estudantes cumprem as regras da escola?
- 8 - Em geral os adultos cumprem as regras da escola.
- 9 - Comente a relação que tem com a equipe gestora? Professores e colegas de trabalho, funcionários não docentes.
- 10 - Você tem ou teve algum conflito com algum colega de trabalho nos últimos tempos? Como fez para resolvê-lo?
- 11 – Você dá ideias, aos colegas de trabalho, para solucionar problemas ou para melhorar a vida no cotidiano? Cite um exemplo.
- 12 – Você já teve algum conflito com algum aluno? Cite um exemplo.
- 13 – Comente sobre situações de conflitos entre os alunos. (Porque ocorrem esses conflitos)
- 14 - Quando existem conflitos os alunos podem contar com a ajuda da equipe gestora para resolver?
- 15 - Você já presenciou alguma cena de alunos desrespeitando os professores? Cite um exemplo.
- 16 - Você já presenciou alguma cena de professores e gestores desrespeitando os alunos? Cite um exemplo.
- 17 – Você já ouviu falar em justiça restaurativa? Qual sua opinião sobre ela enquanto metodologia de negociação de conflitos?
- 18 – Comente sobre a atuação do professor mediador na escola. Quais são os fatos encaminhados?
- 19 - Nessa escola é possível organizar os círculos restaurativos? Como vc os organiza?
- 20 – Os adultos também participam de círculos restaurativos? Vc já mediou os conflitos entre os adultos?
- 21 - Quais os desafios de ser professor mediador? Por quê? O que falta?
- 22 - Há violência na escola? Descreva uma situação de violência que você presenciou no último ano.
- 23 Os alunos irritam, zoan, apelidam os colegas de escola?
- 24 Você já presenciou alunos dessa escola trazendo canivetes, armas, facas para a escola? Cite um fato.

- 25 – Os alunos estragam ou roubam objetos de outros alunos? Cite um fato.
- 26 - Alguns alunos vêm drogados ou embriagados para a escola? Cite um fato.
- 27 - Quais as sanções a escola utiliza para os alunos que se envolvem em conflitos, violência, indisciplina? Cite-as.
- 28 — Você presenciou alunos ofendendo e ameaçando alguns professores ou funcionários? Exemplifique.
- 29 Os alunos agredem, maltratam ou intimidam os colegas de escola? Exemplifique.
- 30 - Você já ouviu professores gritando com os alunos e com a classe, ameaçando alguns alunos, tirando sarro – fazendo piadinhas? Exemplifique.
- 31 - Os pais participam dos canais de comunicação da escola (Conselhos, APM, reuniões de pais)?
- 32 - Comente o trabalho da gestão escolar? Há espaço para participação? As informações circulam? O diretor está sempre presente na escola e conhece as necessidades dela?
- 33 - Você considera a gestão autoritária ou democrática? Por quê?
- 34 - Como você avalia a infraestrutura da escola, banheiros (sabonete, papel higiênico, toalha de mão), refeitórios, salas de aula, acervo de materiais, materiais didáticos, local para atividades físicas, espaço para intervalo, salas de aulas limpas e confortáveis.
- 35 – Como deveria ser um projeto que melhorasse a convivência e a violência na escola? (comentar sobre os projetos elaborados no ano)

ANEXOS V

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução CNS 466/12)

Sou Rosemeire Marques Ribeiro Archangelo, RG 17919475-6, estudo na UNESP de Rio Claro, aluna da professora Prof.^a Dr.^a Joyce Mary Adam, do curso de pós-graduação – doutorado. Gostaria de convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) de minha pesquisa: “VIOLENCIA, MICROVIOLENCIAS, MEDIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II,”, na qual pretendemos investigar as contribuições que o professor mediador tem realizado para colaborar com a diminuição das brigas e conflitos na escola, se elas existirem.

Para participar será necessário que você permita que eu realize observações do cotidiano em que você estará nas aulas de educação física, horário dos intervalos de aula, bem como no horário da saída. Além disso, será necessário que você contribua respondendo uma entrevista com algumas questões com informações sobre, o tempo que estuda nessa escola, como você compreende as ações que são realizadas pelos adultos após os momentos de conflitos entre os alunos dessa escola. Essa entrevista não durará mais que 50 minutos e será gravada em áudio. Depois disso serão realizadas 2 sessões de observações de quatro horas por semana, no cotidiano escolar em parte do segundo semestre de 2017. A pesquisa contribuirá para aprofundar os estudos sobre as relações de convivência na escola e conflitos interpessoais.

Os procedimentos usados oferecem riscos mínimos à sua participação, tais como você se sentir constrangido durante os momentos em que estará sendo observado por mim. Caso se sinta assim, poderá solicitar a minha retirada do local. E, se, durante a entrevista não se sentir confortável em responder qualquer questão poderá ficar em silêncio, deixar de responder alguma pergunta, se assim desejar, Poderá solicitar, também, que a entrevista não seja gravada em áudio, ou mesmo vetar a gravação de partes da entrevista. Neste caso, as informações serão anotadas, evitando, dessa forma, qualquer tipo de constrangimento.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá permitir e assinar uma autorização (termo de consentimento). Você não terá nenhum custo com a participação nesta pesquisa, nem receberá qualquer vantagem financeira para participar. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para continuar na pesquisa ou recusar-se à participação. O responsável por você poderá retirar a autorização ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Você não será identificado em nenhum momento. A sua identidade, assim como o local em que estuda, serão mantidos em sigilo e utilizaremos as informações coletadas somente para os fins acadêmicos e científicos.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador (a).

Participante	da	Pesquisa:

RG: _____	sexo: _____	Data de Nascimento: _____, Endereço: _____
_____, telefone: _____.		
Rio Claro, ____ de _____ de 2017.		

Assinatura do participante	Assinatura da pesquisadora
Título da pesquisa: VIOLÊNCIA, MICROVIOLÊNCIAS, MEDIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II.	
Pesquisador Responsável: ROSEMEIRE MARQUES RIBEIRO ARCHANGELO Cargo/função: ALUNA REGULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO” Endereço: AVENIDA 24, N.1515 BELA VISTA, RIO CLARO - SP Dados para Contato: fone (19) 9828-8808 e-mail: rosemeiremra@hotmail.com	Orientador: Prof.ª DRª JOYCE MARY ADAM Cargo/função: Professora Titular no Departamento de Educação docente da Pós-graduação em Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO” – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO Endereço: AVENIDA 24, N. 1515 BELA VISTA, RIO CLARO - SP. Dados para Contato: fone (19) 3526-4245 e-mail: joyce@rc.unesp.br
<i>Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:</i> CEP-IB/UNESP-CRC Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678	

ANEXOS VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução CNS 466/12)

Eu, Rosemeire Marques Ribeiro Archangelo, RG 17919475-6, orientanda da Prof.^a Dr^a Joyce Mary Adam, do curso de pós-graduação – doutorado – da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, venho convidá-lo (a) a fazer parte desta pesquisa: **VIOLÊNCIA, MICROVIOLÊNCIAS, MEDIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, que tem como objetivo investigar as contribuições que o professor mediador tem realizado para colaborar com a diminuição das microviolências (transgressões, incivilidades e indisciplinas) no cotidiano escolar, bem como qual a interferência do clima escolar nessas microviolências. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **observação do cotidiano escolar, com relação à convivência escolar, mais especificamente dos horários das aulas de educação física, horário do intervalo das aulas e horário da saída dos alunos, nos horários de ATPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e entrevista semiestruturada**. Para essa entrevista será necessário que você aceite fornecer algumas informações sobre, o tempo que atua no magistério, como você compreende as ações que são realizadas no cotidiano nos conflitos interpessoais bem como com as microviolências. A entrevista não durará mais que 50 minutos e será gravada em áudio. Depois disso serão realizadas 2 sessões de observações de quatro horas por semana, no cotidiano escolar em parte do segundo semestre de 2017, além da observação em horário de ATPCs. Essa pesquisa trará como benefício o aprofundamento de estudos no tema das microviolências escolares, sua relação com o clima escolar e possíveis contribuições à prática pedagógica.

Os procedimentos usados oferecem riscos mínimos à sua participação, tais como você se sentir constrangido durante os momentos em que estará sendo observado por mim no cotidiano escolar ou durante os ATPCs. Caso isto aconteça poderá solicitar a minha retirada do local, ou mesmo solicitar que a observação não aconteça em alguns momentos que assim desejar. E, se, durante a entrevista não se sentir confortável em responder qualquer questão poderá ficar em silêncio, não responder qualquer questão que assim desejar. Poderá solicitar, também, que a entrevista não seja gravada em áudio, ou mesmo vetar a gravação de partes da entrevista. Neste caso, as informações serão anotadas, evitando, dessa forma, qualquer tipo de constrangimento.

O (A) Sr (a) participará da pesquisa como voluntário, não terá nenhum custo, nem será ressarcido por sua participação. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Poderá, a qualquer momento da pesquisa solicitar esclarecimentos e até mesmo desistir de continuar participando da mesma sem nenhuma penalidade. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada e a sua identidade, assim como o local em que trabalha, serão mantidos em sigilo assegurando sua privacidade, quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os dados fornecidos serão utilizados somente para os fins acadêmicos e científicos. O (A) Sr. (a) poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.

Se o Sr (a) ou você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o Sr (a) e outra com o pesquisador (a).

Participante	da	Pesquisa:
RG:	sexo:	Data de Nascimento:
Endereço:		
telefone:		

Rio Claro, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Título da pesquisa: VIOLÊNCIA, MICROVIOLÊNCIAS, MEDIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Pesquisador Responsável:

ROSEMEIRE MARQUES RIBEIRO ARCHANGELO

Cargo/função: ALUNA REGULAR DO CURSO DE
PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO

Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”

Endereço: AVENIDA 24, N.1515 BELA VISTA,
RIO CLARO - SP

Dados para Contato: fone (19) 9828-8808 e-mail:
rosemeiremra@hotmail.com

Orientador:

Prof.^a DR.^a JOYCE MARY ADAM

Cargo/função: Professora Titular no Departamento de
Educação docente da Pós-graduação em Educação:
políticas, gestão e o sujeito contemporâneo

Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO” –
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Endereço: AVENIDA 24, N. 1515 BELA VISTA,
RIO CLARO - SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4245 e-mail:
joyce@rc.unesp.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

ANEXOS VII

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução CNS 466/12)

Eu, Rosemeire Marques Ribeiro Archangelo, RG 17919475-6, orientanda da Prof.^a Dr^a Joyce Mary Adam, do curso de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, gostaria de convidar o (a) seu (sua) filho (a) / menor de, sob sua responsabilidade, para participar da minha pesquisa de doutorado, intitulada: “VIOÊNCIA, MICROVIOÊNCIAS, MEDIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II.” Nesta pesquisa pretendemos “investigar as contribuições que o professor mediador tem realizado para colaborar com a diminuição das microviolências (transgressões, incivilidades e indisciplinas) no cotidiano escolar, bem como qual a interferência do clima escolar nessas microviolências”. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **observação do cotidiano escolar, com relação à convivência escolar, mais especificamente dos horários das aulas de educação física, horário do intervalo das aulas e horário da saída, além de uma entrevista semiestruturada com o seu filho (a).** Para essa entrevista será necessário que seu filho (a) aceite fornecer algumas informações sobre, como ele (a) compreende as ações que são realizadas no cotidiano nos conflitos interpessoais bem como elas são resolvidas dentro da escola. A entrevista não durará mais que 50 minutos e será gravada em áudio. A pesquisa contribuirá para o aprofundamento de estudos no tema das microviolências escolares, sua relação com o clima escolar e possíveis contribuições à prática pedagógica.

É preciso enfatizar que os procedimentos usados oferecem riscos mínimos a seu (a) filho (a). Porém se ele (a) sentir-se constrangido (a) durante a coleta de dados, ao responder as questões da entrevista, ou mesmo ao agir na resolução de um conflito diante da minha observação poderá solicitar a minha retirada do local de observação, e se recusar a responder qualquer questão durante a entrevista. Poderá solicitar, também, que a entrevista não seja gravada em áudio, ou mesmo vetar a gravação de partes da entrevista. Neste caso, as informações serão anotadas, evitando, dessa forma, qualquer tipo de constrangimento.

A participação dele é voluntária não terá nenhum custo, nem será ressarcido por sua participação. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. O pesquisador irá tratar a identidade do seu filho com padrões profissionais de sigilo, assim como do local em que estuda. Os dados serão utilizados somente para os fins acadêmicos e científicos. Ele ou o Senhor (Sra.) serão esclarecidos em qualquer aspecto que desejar durante a pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a) poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento.

Se o Sr (a) ou você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o Sr (a) e outra com o pesquisador (a).

Nome do responsável: _____, RG: _____
_____ sexo: _____, Data de nascimento: _____, endereço: _____
_____, telefone: _____.

Rio Claro, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

Título da pesquisa: VIOLÊNCIA, MICROVIOLÊNCIAS, MEDIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II	
Pesquisador Responsável: ROSEMEIRE MARQUES RIBEIRO ARCHANGELO Cargo/função: ALUNA REGULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO” Endereço: AVENIDA 24, N.1515 BELA VISTA, RIO CLARO - SP Dados para Contato: fone (19) 9828-8808 e-mail: rosemeiremra@hotmail.com	Orientador: Prof.ª DRª JOYCE MARY ADAM Cargo/função: Professora Titular no Departamento de Educação docente da Pós-graduação em Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO” – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO Endereço: AVENIDA 24, N. 1515 BELA VISTA, RIO CLARO - SP Dados para Contato: fone (19) 3526-4245 e-mail: joyce@rc.unesp.br
<i>Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:</i> CEP-IB/UNESP-CRC Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678	