



BEATRIS CRISTINA POSSATO

**O “PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E
COMUNITÁRIO”: UMA MIRADA A PARTIR
DO COTIDIANO ESCOLAR**

**CAMPINAS
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BEATRIS CRISTINA POSSATO

**O “PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E
COMUNITÁRIO”: UMA MIRADA A PARTIR DO
COTIDIANO ESCOLAR**

Orientador(a): Prof. Dr. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós- Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título de Doutora em
Educação, na área de concentração de
Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA BEATRIS CRISTINA POSSATO
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA. DIRCE DJANIRA PACHECO E ZAN

Assinatura do Orientador

CAMPINAS

2014

iii

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

P843p Possato, Beatris Cristina, 1974-
O "professor mediador escolar e comunitário" : uma mirada a partir do cotidiano escolar / Beatris Cristina Possato. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Dirce Djanira Pacheco e Zan.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Violências escolares. 2. Sistema de proteção escolar. 3. Cotidiano. 4. Etnografia. I. Zan, Dirce Djanira Pacheco e, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The "school teacher mediator" : an overview about the school routine

Palavras-chave em inglês:

School violence

School protection system

Daily

Ethnography

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Dirce Djanira Pacheco e Zan [Orientador]

Eliana da Silva Souza

Estela Maria Miranda de Fassi

Áurea Maria Guimarães

Nora Rut Krawczyk

Data de defesa: 26-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**O “PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E
COMUNITÁRIO”: UMA MIRADA A PARTIR DO
COTIDIANO ESCOLAR**

Autor : Beatris Cristina Possato

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan

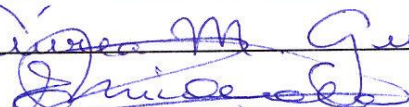
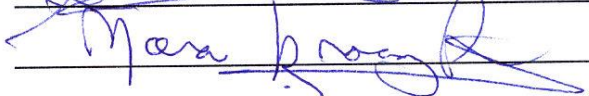
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Beatris Cristina Possato e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/03/2014

Assinatura: 

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:


Cássia M. Guimarães

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Maria Proença

RESUMO

Esta pesquisa propõe um estudo de abordagem qualitativa, tendo como referencial metodológico a pesquisa etnográfica em uma escola pública estadual, de Campinas – SP. Partindo da aproximação com a realidade a ser investigada, conhecendo aspectos da comunidade atendida e dos sujeitos que constituem essa instituição, o intuito foi observar a inserção e atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) na escola investigada. Esse profissional representa a figura central de um programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), o “Sistema de Proteção escolar” (SPE), que tem como propósito amenizar as violências escolares. A pesquisa etnográfica propôs a compreensão das práticas, das funções, da formação, das ações educativas e dos sentidos do PMEC para esta instituição, analisando seu papel perante as violências escolares. A busca era, igualmente, perceber as relações e a atuação deste profissional junto aos sujeitos da pesquisa, realizando entrevistas com representantes da SEESP, da equipe gestora, da equipe docente e discente, problematizando o desenvolvimento do SPE. Para alcançar esse intento, houve a permanência durante um ano letivo na escola, observando os sujeitos da pesquisa nos diversos espaços, como pátio, sala de aula, entre outros, além de acompanhar intensamente as atividades da PMEC. Para os registros dessa observação, o diário de campo foi utilizado como instrumento principal, mas foram igualmente utilizados alguns documentos da escola, de modo a complementar os dados de campo. A pesquisa etnográfica permitiu que múltiplas facetas do campo fossem desvendadas pouco a pouco e que as relações humanas naquela escola fossem observadas do ponto de vista dos sujeitos escolares. Foi possível constatar que o PMEC possuía uma condição de trabalho aviltante, que não lhe permitia construir sua função, assumindo vários papéis que não eram os seus. Ademais, assumia uma função mais punitiva, burocrática, do que mediadora. Havia um desmonte da coletividade na escola, dos espaços de trabalho coletivo e delegava-se a um único sujeito a responsabilidade pela convivência e pelas violências escolares. O absentismo dos professores e funcionários, a escola vista como uma organização burocrática, diversos problemas e descontentamentos fazem parte da estrutura escolar. Estrutura essa, que demonstra uma política de aparência, cuja preocupação principal seria responder à sociedade sobre os casos de violência destacados pela mídia e que efetivamente não desejava que um programa de Mediação de Conflitos escolares ou qualquer outro programa, que busque amenizar as violências escolares, fosse bem sucedido.

Palavras-chave: Violências Escolares, Professor Mediador Escolar e Comunitário, Sistema de Proteção Escolar, Cotidiano e Etnografia.

ABSTRACT

This research proposes a qualitative study, having as methodology referential the ethnographic investigation in a public school in Campinas – SP. The research tries to be as close as it can with the reality we are focusing in. Our intention is to observe how the School Teacher Mediator (PMEC) is integrated and acts in the investigated school. This position (PMEC) represents the central person in a program created by the Department of Education of the State of São Paulo (SEESP), the “School protection system” (SPE), it has the purpose to reduce the school violence. The ethnography research offer the understanding about the practices, the function, the formation, the actions about education and the PMCE senses for the institution analyzing how it acts against school violence. The investigation equally explores the relation and the acting of the professional with the research subjects, making interviews with SEESP representatives the management team, teaching and student team, questioning the SPE’s development. To achieve this purpose we were permanently at the school a whole year, watching the research subjects in different spaces, like courtyard, classroom, among others, in addition to permanent follow closely the activities and actions from PMEC. For the registration of this observation the daily field had been used as principal instrument and the school documents had also been used as a complementation of the field. The ethnography research allowed that multifaceted field in this area had been unveiled little by little and the humans relations in that school had been seen from the school subjects. After it was possible to show, that PMEC have degrading job conditions, that situation didn’t allowed them to be able to do their function, so they had to assume different papers. Moreover, assume a function more punitive, bureaucratic than mediator. There was a division in the community school, in the collective work space and all the responsibility for the familiarity and for the school violence. The absence of workers and teachers, the view of the school as bureaucratic, several problems and discontentment were part of the school structure. Structure that shows a police which principal worries are to answer to the population about the conflicts showed up through the communication medias and did not really allows a true Mediation of conflict in school to be successful.

Keywords: School Violence, School Teacher Mediator and Community, School Protection System, Daily and Ethnography.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 – O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR.....	22
1.1. Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE.....	27
1.2. “Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” e “Normas Gerais de Conduta Escolar”	36
1.3. Instituinto o Sistema de Proteção Escolar.....	40
1.4. Seleção do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC).....	47
1.5. Formação do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC).....	52
1.5.1. Encontro presencial.....	52
1.5.2. Formação a distância.....	54
CAPÍTULO 2 – A ESCOLA.....	63
2.1. A Caixa de Aço.....	68
2.2. A Comunidade.....	87
2.3. Escola de ausências.....	96
2.4. Furtos, agressões e afins.....	104
2.5. A equipe gestora.....	112
2.6. Os professores.....	121
CAPÍTULO 3 – PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO.....	134
3.1. Reunião intersetorial.....	136
3. 2. A rotina da Professora Mediadora.....	141
3.3. Desilusões.....	153
3.4. Um final.....	164
UMA MIRADA.....	168
REFERÊNCIAS.....	176
ANEXO I.....	189
ANEXO II.....	190
ANEXO III.....	191
ANEXO IV.....	192
ANEXO V.....	193
ANEXO VI.....	194
ANEXO VII.....	195

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer, quase que integralmente pelas minhas conquistas, a minha orientadora Dirce Djanira Pacheco e Zan. Além de ser uma profissional fantástica, orientadora competente, certamente é um dos seres humanos mais admiráveis que já conheci. Sem ela e sua sensibilidade, seguramente, eu não teria concluído meu doutorado e conseguido participar da vida acadêmica de uma maneira satisfatória.

Agradeço a minha família por compreender minhas ausências, principalmente Felipe Giane, músico fantástico e complemento eterno de meu ser. A Agda Possato e a Juliana Possato, por me ajudarem sempre que necessitei. Aos meus pais pela vida.

Tenho profunda gratidão a Eduardo Rivas, companheiro maravilhoso, sensível e um dos seres humanos mais incríveis que já conheci, que tornou minha vida muito especial e me apoiou nos momentos que necessitei.

Gostaria de agradecer aos integrantes da banca de defesa por suas contribuições: Estela Maria Miranda, Nora Rut Krawczyk, Eliana da Silva Souza, Joyce Mary Adam de Paula e Silva e especialmente a Áurea Maria Guimarães, por apresentar-me essa pesquisa e por sempre estar pronta a ajudar.

Agradeço a Ray Moscarella, ator incrível e ser humano fantástico, que mesmo distante sempre me auxilia emocionalmente e nas traduções para o inglês. À Ana Claudia Raimundo, que igualmente me auxiliou nas traduções para o inglês e sempre foi uma amiga maravilhosa. Agradeço aos amigos por me apoiarem em todos os momentos e por estarem sempre presentes em minha vida, especialmente a Bernardo Dias São José, Allan Charles Mendes, Daiane Zep, Carla Antonialli, Marlon Caianelo, Matheus Youssef Chabchoul, Rafael Cavalheri, Fabíola Machado, Narcleyre Dia, Aline Vinci, Camila Marinello, Rodrigo Jensen, Suzy do Yucca Spa, Francheska Rocha, Dalia Gallardo Ramirez, entre outros.

Sou grata aos amigos que não estão presentes fisicamente, mas que estão sempre em meu coração como José Quadros, Lucas Melo, Oscar Javier, Raffael Diazzi e Julio Rafael. Sou especialmente grata aos amigos que conheci na Espanha e na Argentina: Thais Fernandez, Ana Moreno, Marianna Guareschi, Mariluz Guillen, Merche, Pepe Don D'vas, Celeste, Ainara, Carmem Oz, Silvia Lopez, Sebastian Lafourcade, Luciano Pischin, entre outros. Especialmente agradeço a amizade de Marinela Cabral, que conheci na Argentina e a Wilon, que conheci na Espanha. Brasileiros incríveis, cheios de luz, que me ajudaram a me

adaptar rapidamente nestes países. Agradeço aos amigos do grupo Violar e especialmente a Mônica, Claudio, Fernando, Cátia, Devanir, Simeire, Teresa, Zé Luiz, Andrea, Newton, Virgílio, Adriana, Willian e Karina.

Gostaria de agradecer ao professor Horácio Paulin, a professora Estela Miranda da Argentina e ao professor Antonio Jesus Rodriguez-Hidalgo, a professora Rosário Ortega-Ruiz da Espanha, por me receberem e me orientarem nesses países.

Agradeço à Capes pelas bolsas emergenciais, pela Missão de Estudos na Argentina e pelo Programa de Doutorado Sanduiche na Espanha.

Profundos agradecimentos aos sujeitos da pesquisa por toda colaboração e aos profissionais da escola pública por acreditarem na educação. Agradeço enfim, a todos que direta ou indiretamente foram modificando meu modo de pensar e me fizeram refletir sobre as relações humanas, compreendendo sempre um pouco mais de mim mesma.

INTRODUÇÃO

A escalada das violências¹ no Brasil é fato amplamente divulgado pela mídia nacional e já não se restringe a determinadas regiões ou cidades. Conforme Waiselfisz (2013) mostra no “Mapa da Violência no Brasil”, as violências deixaram de ser um problema das metrópoles, interiorizando-se. Hoje, esse é um tema que integra o cotidiano de todos os cidadãos brasileiros, independente da classe social ou de sua localização geográfica. De acordo com o estudo desenvolvido por Waiselfisz (2013), as manifestações violentas, principalmente os homicídios, têm assumido uma característica diferenciada no país. De 2003 a 2011, houve um encolhimento das taxas médias nacionais nas capitais e regiões metropolitanas, enquanto no interior essas taxas continuaram a crescer. Embora na região de Campinas (SP), cidade em que desenvolvo minha pesquisa de doutorado, as manifestações de violências tenham tido uma queda significativa no mesmo período (2003 – 2011), nos últimos anos posteriores essas taxas voltaram a se elevar. (Dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado de SP – SSP/2013).

Há uma preocupação constante da sociedade brasileira e das autoridades competentes com as proporções que as manifestações violentas estão ganhando evidência na mídia brasileira. Essas preocupações podem ser identificadas nos discursos políticos, nas transmissões televisivas, nos projetos institucionais, nas falas do cotidiano e na sensação de medo que tem, muitas vezes, orientado o comportamento da população brasileira. Dois estudos demonstram esse medo das violências por parte da população brasileira. O estudo desenvolvido pelo IPEA (2010), sobre o “Sistema de Indicadores de Percepção Social”, relata as percepções que a população tem da segurança pública e seus temores com relação às violências: 78,6% dos brasileiros demonstraram ter medo de morrerem assassinados, 73,7% dos brasileiros têm medo de ser assaltados a mão armada, 68,7% dos brasileiros têm medo de arrombamentos e 48,7% dos brasileiros temem agressões físicas. A sensação do medo pode ser maior que os fatos reais, como mostra um estudo, desenvolvido pelo IBGE (2010a), que trata das “Características da vitimização e do acesso à Justiça no Brasil”, demonstrando que 8,7 milhões de pessoas (7,2%) foram vítimas de roubos ou furtos e 2,5 milhões de pessoas

¹ Utilizo “violências”, em detrimento de “violência”, por se tratar de uma pluralidade de manifestações do fenômeno.

(1,6%) foram vítimas de agressão física no período de 27 de setembro de 2008 a 26 de setembro de 2009.

Na realidade escolar, os problemas relacionados às violências, vêm sendo relatados e apresentam-se com diversas roupagens. Agressões, depredações e desacatos têm, muitas vezes, transformado instituições escolares em grandes fortalezas na tentativa de protegerem-se contra os agentes externos. De maneira semelhante, regras rígidas disciplinadoras têm sido utilizadas para controlar as ações internas à instituição escolar.

A UDEMO (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo) realizou três pesquisas com as escolas públicas estaduais paulistas, referentes aos anos de 2003, 2007 e 2009, buscando obter um panorama da situação de vulnerabilidade em relação às violências escolares. No ano de 2009, 84% das escolas pesquisadas tiveram algum tipo de manifestação de violências e 72% registraram boletins de ocorrência nas Delegacias de Polícia. Houve divergência significativa dos números de ocorrências do ano de 2009 para os anos anteriores com relação aos bens materiais, principalmente as depredações, as pichações, os arrombamentos, os furtos e as explosões de bombas, que foram os mais citados. Houve um aumento significativo também das ameaças de morte, porte de armas, invasão de agentes externos, tráfico e consumo de drogas/bebidas alcoólicas. As brigas entre alunos (86%) e os desacatos a funcionários, professores e direção (88%) não tiveram variação quanto ao percentual, mas continuam com um índice alto de ocorrências. O que se destaca neste estudo é que as violências escolares têm crescido nas cidades do interior, mesmo as com um número reduzido de habitantes (UDEMO, 2011).

É necessário compreender, no entanto, que essas estatísticas podem não representar o quadro das violências e das violências escolares no país. A definição de violência se dá de forma histórica, social e culturalmente situada. Destarte, questões que anteriormente eram consideradas banais, hoje podem ser consideradas violentas e passam a ser, em casos extremos, compreendidas como crimes, fazendo parte das estatísticas oficiais. Exemplos disso são os casos de homofobia, bullying, desrespeito verbal do professor para com os alunos, entre outros.

Certamente que as violências não são frutos da sociedade moderna, uma vez que sua semente foi plantada e cultivada historicamente pelos homens em suas relações cotidianas. “A violência pertence à antropologia humana fundamental, no sentido de que ela ocupa o

primeiro plano da humanidade, desde sempre. Basta reler os livros antigos, os textos sacros de várias religiões, particularmente a Bíblia, para dar-se conta de que a violência é uma das dimensões constitutivas da relação humana desde a origem do laço social” (PAIN, 2010, p.07). Contudo, cada período histórico possuiu diferentes maneiras de se relacionar com fatos específicos e assim, determinadas violências são aceitas socialmente e outras não.

Essas mudanças que ocorrem na sociedade, alterando padrões de comportamentos e de pensamentos, contribuem para que a conceituação das violências seja um processo complexo e dinâmico. No momento em que se busca uma conceituação das violências, tais modificações não podem ser desconsideradas. De tal modo, os diferentes períodos históricos, as organizações das sociedades, as distintas regras morais dos povos, as diversas relações sociais de um grupo são exemplos de fatores que levaram estudiosos a repensarem conceitos já existentes.

Podemos pensar que as violências comumente não transpõem o entendimento da dor e do entorpecimento físico. Porém, suas manifestações ultrapassam as formas brutais e poderão se compor em formas veladas. “Quando se deixa, portanto de recorrer à violência aberta trocando-a por técnicas mais refinadas, nem por isso ela deixa de existir, mas sim, assume a fisionomia neutra e cinza da manipulação. A diferença encontra-se apenas entre uma violência aberta e outra surda e dissimulada” (MICHAUD, 1989, p.48).

No Brasil, o uso corrente da palavra “violência” tem basicamente relação com o uso da força, com a opressão, com a privação da liberdade e da vontade, com o constrangimento e com a coação.

sf(lat violentia) **1.** Qualidade de violento. **2.** Qualidade do que atua com força ou grande impulso; força, ímpeto, impetuosidade. **3.** Ação violenta. **4.** Opressão, tirania. **5.** Intensidade. **6.** Veemência. **7.** Irascibilidade. **8.** Qualquer força empregada contra a vontade, liberdade ou resistência de pessoa ou coisa. **9.** *Dir* Constrangimento, físico ou moral, exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a submeter-se à vontade de outrem; coação (MICHAELIS, 2010, p.636).

Por essa conceituação são destacados os aspectos físicos, morais e psicológicos. As violências podem ser praticadas por um indivíduo ou grupo, contra outro indivíduo ou grupo. Entendimentos como esse, sobre o conceito das violências, ao serem direcionados em seus aspectos específicos, resultarão quase sempre, em limitações para que se consiga avistar as diferentes manifestações dessas violências.

Vinculadas à ideia de transgredir as regras, as violências podem conduzir a valores positivos e negativos, tanto rompendo regras e modificando uma sociedade, como ameaçando a ordem social. “A agressividade pode ser até construtiva, pois não tem necessariamente a ideia de destruição. Lutar por alguma coisa pode ser construtivo” (WHITAKER, 1994, p.28).

A avaliação das violências depende dos critérios utilizados por quem os avalia e muitas vezes, uma definição objetiva não considera as diferenças nos referenciais normativos de diferentes grupos. Para tanto, ao definir-se “violência”, é necessário estar atento ao fato de que os significados não são libertos de suposições, não atingem todos os fenômenos e diferem de acordo com o momento histórico, com a localidade e o critério utilizado para analisá-los (MICHAUD, 1989).

Apresento essa discussão, pois devido à globalização e ao acesso às informações transmitidas pelas mídias em tempo real, existe a crença que as violências são frutos das sociedades contemporâneas. No entanto, nada garante que nossa sociedade seja mais violenta que a de épocas anteriores. Igualmente é difícil dizer que nossas manifestações de violência atuais sejam menos brutais que no passado.

Na verdade a comparação não tem muito sentido, pois os termos são muito diferentes: à brutalidade e à selvageria de sociedades pouco desenvolvidas, agressivas mas com meios mortais fracos, sucederam-se a instrumentação e a gestão de sociedades tecnológicas – nas quais as possibilidades de destruição são consideráveis - que racionalizam a violência como racionalizam todo o resto” (MICHAUD, 1989, p.42).

Segundo a visão de Michaud (1989), a inquietação e o medo criado em torno das violências relaciona-se a segurança cada vez maior a que as sociedades contemporâneas têm acesso e a percepção ansiosa e desproporcional com relação ao volume real de comportamentos criminosos. Como não é possível realizar uma comparação quantitativa de épocas passadas e contemporâneas, apenas torna-se presumível dizer que a “violência é a marca registrada de períodos inteiros do passado” (1989, p.33). Todavia, é inegável que a violência tem afligido uma população universal, de diferentes maneiras, com diferentes configurações em diferentes manifestações.

Autores como Jacques Pain (2010) e Tavares dos Santos (2002) desenvolvem a ideia de que hoje, com a globalização, surgiram processos de massificação, ao mesmo tempo que tornou o individualismo extremo, rompendo-se com os valores coletivos e a consciência da

necessidade de uma integração social. E dentro desta época de incertezas, a violência tornou-se “globalmente mediatizada, sustentada ou reivindicada em termos de guerras de ingerência, de regulação, de política de civilização” impulsionando-a a ser a “cultura de força, sob todas suas formas, é claramente o tronco comum da humanidade globalizada” (PAIN, 2010, p.07).

Segundo Santos (2002), surgem novos problemas e dilemas sociais nesta época de conflitualidades, em que rompe-se o contrato e os laços sociais, e provocam a ruptura entre o eu e o outro, dilacerando as relações de alteridade. Essas rupturas são visivelmente verificáveis nas instituições socializadoras, que já não possuem mais a eficácia no controle social e entram em uma fase de “desinstitucionalização” e crise. Nesse horizonte e “como efeito dos processos de exclusão social e econômica, inserem-se as práticas de violência como norma social particular de amplos grupos da sociedade, presentes em múltiplas dimensões da violência social e política contemporânea” (SANTOS, 2002, p.23).

As violências, para o autor, passam a configurar-se como a linguagem e a norma social de algumas categorias sociais, diferentemente do autocontrole e do controle social institucionalizado utilizados pelas normas civilizadas. Assim, as violências são verificadas por Santos (2002) no ato de excesso em cada relação de poder, que é qualitativamente diferente do consenso.

Em seu conjunto, poderíamos considerar a violência como um dispositivo de poder, em que se exerce uma relação específica com o outro mediante o uso da força e da coerção: isto significa estarmos diante de uma modalidade de dispositivo que produz um dano social, ou seja, uma relação que atinge o outro com algum tipo de dano (SANTOS, 2002, p.23).

Afirmar que a violência trata-se de um dano ampara-se na compreensão que existem normas sociais estabelecidas por cada sociedade e período histórico, como já tratei anteriormente, e que o poder legitima-se por meio de uma certa norma social, assumindo a forma de um dispositivo de controle. Ao mesmo tempo, esta compreensão aponta que “nas composições macrossociais, a violência é fundadora de uma sociedade dividida e desigual, fundada em relações de dominação e de submissão” (SANTOS, 2002, p.23). No entanto, o autor explora igualmente, de maneira inversa, a possibilidade da violência estar presente nos micro espaços do cotidiano, permeando todas as relações sociais, as interações dos grupos e das classes.

Foucault (1990) e Maffesoli (1981) são dois autores que tratam de uma análise microsociológica das violências. Para Maffesoli (1981), especificamente, as violências pertencem a genealogia das sociedades, tornando-se estrutural à sua vida e comum ao processo civilizatório.

As violências estarão presentes na lógica de dominação, de planificação e em todas as tentativas que os poderes instituídos fazem de buscar transformar a pluralidade em homogeneidade. De maneira semelhante, as violências manifestam-se em todas as resistências, sejam elas banais ou renovadoras, que os indivíduos possuem para tentar driblar esta imposição.

Para o autor, igualmente, as violências não estão limitadas à violência visível, concreta, física, psicológica ou moral, sendo parte de um sistema simbólico que irá atingir constantemente, e de maneira legítima os indivíduos, sem que estes percebam na maioria das vezes. Mesmo porque a violência não possui intenções tão claras e unilaterais, conduzindo-se em rede, integrando manifestações violentas e resistências, adquirindo diferentes papéis que são difíceis de serem observáveis, tais como a manutenção dos poderes instituídos e a ruptura de padrões estabelecidos.

De acordo com Maffesoli (1981), sempre houve a preocupação de se controlar as violências, porém, na sociedade contemporânea procura-se o controle total deste fenômeno, de maneira diversa à forma ritualística da sociedade tradicional; o controle da violência é instaurado por meio do monopólio, da interiorização das normas e da racionalização da violência. Há uma tentativa de impedir que os antagonismos do corpo social sejam expressos e, ao mesmo tempo, pretende-se a homogeneização da sociedade. A organização política e os poderes instituídos dão prioridade à ordem, na busca de se estabelecer a “normalidade”, dominando a paixão e a agressividade.

Por meio dessa “racionalização” das violências, os indivíduos são conduzidos a acreditar que existe uma tranquilidade absoluta na vida social. No entanto, simultaneamente, passa a existir uma “potencialidade irracional” (TEIXEIRA, 1998, p.58).

Guimarães (1992) explica que Maffesoli não tem a intenção de conceber uma teoria sobre a violência, por sua característica disforme, imprevisível e convulsiva. O autor pretende reconhecer os elementos que compõem nossa sociedade. De modo que, a luta entre o poder e

a potência² faz gerar as modalidades das violências, que são organizadas como: violência dos poderes instituídos, violência anômica e violência banal.

A violência totalitária ou dos poderes instituídos tem relação com a lógica da dominação e do poder, que tenta reprimir a expressão da potência. Ela resultada do domínio de uma estrutura sobre a vida social. As instituições, por exemplo, exercem domínio e controle sobre os indivíduos, por meio da burocracia. Tenta-se estabelecer a lógica da homogeneização que planifica e inibe as expressões antagônicas dentro da sociedade.

Nesta lógica, a burocracia tem papel fundamental, pois possui elementos que irão auxiliar no alcance destes objetivos de dominação e controle. Entre estes elementos encontramos: a supremacia do individualismo, a destruição da coesão social, a domesticação da paixão, a planificação das ações, do acaso, servindo ao produtivismo e à cultura do trabalho. Unida à burocracia, encontra-se uma classe controladora que passa a dominar todos os níveis da vida social (a vida cultural, o trabalho, a comunicação de massa, etc.). A tentativa é de uniformizar os indivíduos, rompendo com o aleatório, com o criativo. “Para além do indivíduo, existe uma unidade abstrata que neutraliza as diferenças, levando à submissão, à adaptação, e cada um se torna um espectador passivo de seu próprio destino” (GUIMARÃES, 1998, p.107).

A dominação e a planificação dos indivíduos irão se exercer igualmente por meio do processo educativo. Domesticar e reeducar os diferentes, adaptando-os às normas e aos padrões sociais, inibindo-se as emoções e educando-os para o trabalho, será a única alternativa de vivência existente. A constante uniformização vivificará e abrilhantará as violências, já que a coesão social será arruinada pela homogeneização e isso irá estimular os sobressaltos violentos. Essa tensão entre o poder e a potência faz surgir tentativas de rompimento da dominação e do controle. Possivelmente, a sociedade pode submeter-se ao poder, contudo, há momentos em que surgem brechas e a potência explode, conduzindo ao confronto. O “irreprimível querer-viver social que corrói incansavelmente as diversas formas de imposição mortífera” (MAFFESOLI, 1981, p.212) impedem que o totalitarismo seja absoluto.

A violência anômica, seria a violência fundadora do novo, ao mesmo tempo que

² A potência seria a pulsão que se expressa em todos os níveis da existência individual e social. A lógica do poder conduz ao uno, enquanto a lógica da potência conduz ao pluralismo, estruturando a vida social em sua instabilidade. (MAFFESOLI, 1981, p. 45-51).

possui elementos da destruição possuirá elementos de uma fundação. É a expressão da habilidade que uma sociedade possui de estruturar sua coletividade ao assumir e controlar suas próprias violências. Sua face construtiva surge ao estimular uma nova ordem. Sua face destrutiva manifesta-se por ser uma resposta à violência dos poderes instituídos e ao seu domínio. As revoltas, a ilegalidade, os atos de resistência demonstram o descontentamento contra a homogeneização e obstruem o surgimento do totalitarismo.

Na violência fundadora encontramos mais vitalidade que nos comportamentos destrutivos. De acordo com Maffesoli, ela é a expressão do querer-viver social, diferentemente da planificação, que reduz ao uno, ao acordo, à ordem. Os homens buscam proteger-se da dominação por meio de atitudes levadas ao extremo, e que juntamente à monotonia da vida cotidiana, apontam para o desejo de uma ordem alternativa. Com o movimento de ordem e de desordem, de destruição e de fundação, possibilita-se que haja uma estruturação social e o seu equilíbrio, que não seria em termos de puro consenso, mas sim, numa harmonia conflitual³.

A violência banal seria outra forma de resistência à dominação. Aparentemente expressa-se na passividade, no entanto, irá opor-se ao instituído, minando o poder, silenciosamente. Há uma duplicidade de recusa e adesão, resistência e aceitação que são expressas pelas submissões, pelo conformismo, pela alienação, entre outros. A participação da luta contra os padrões estabelecidos não é direta e busca-se evitá-los de maneira astuta, prudente. Há uma tentativa de fuga do controle social por meio de outras formas de resistência, como o silêncio, as piadas, a polidez, a zombaria, a ironia.

Maffesoli (1981, 1987, 2006) faz uma leitura da dinâmica das violências, que passa a estruturar toda a vida social, independente do grupo civilizacional ou período histórico. Observando a partir desse dinamismo interno, percebe-se a constante tensão que foi discutida entre o poder e a potência.

Enfim, existem diversas leituras para o fenômeno das violências. Contudo, não existe uma definição, um conhecimento genérico. Sua natureza empírica é disforme, polissêmica.

³ Para Maffesoli (1987b) toda harmonia possui uma dose de conflito. É preciso lidar com a heterogeneidade, realizar acordos, fazer negociações. “Ao invés de se oporem entre si, de uma maneira irreduzível, ao invés de serem ultrapassadas, segundo um mecanismo dialético e dramático, numa síntese lenificante, a liberdade e a necessidade são, em certos momentos, vividas numa tensão ‘contraditória’, isso que denominei harmonia conflitual” (MAFFESOLI, 2006, p.279).

Sempre existirão as substituições às respostas encontradas, pois cada sociedade é única e possui em seu interior suas próprias violências, com manifestações e consentimentos diversos de outras sociedades. Certo é que as violências existem e persistem em diferentes períodos históricos e em diferentes configurações societárias, adquirindo diversas formas de manifestações, efeitos e origens.

De modo semelhante, a temática das violências escolares igualmente possui suas manifestações e variações. De acordo com Abramovay e Rua (2002), os termos utilizados para denominar as violências escolares igualmente variam de país para país. Os Estados Unidos focam-se na delinquência juvenil, nas gangues, na xenofobia e no bullying⁴. Além disso, como apresentado anteriormente, ampara-se no policiamento e na segurança para resolver as questões mais graves. Na Inglaterra compreende-se que há violência escolar quando existe um conflito entre estudantes e professores ou atividades que resultem em suspensão ou prisão. Na Europa, especialmente França, os estudos amparam-se na diferenciação entre violência, transgressão e incivilidade.

O termo violência, pensam eles [os pensadores franceses], deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou quem ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de drogas, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absentismo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim, a incivilidade não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras de boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano – e com frequência repetido – ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada a sua pessoa (CHARLOT, 2002, p. 437).

Charlot (2002), escrevendo sobre as instituições francesas, apresenta três noções de violências no âmbito escolar: violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola.

A violência que acontece *na* escola e a violência que acontece *à* escola, em grande medida, têm como agentes principais os alunos. “A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição

⁴ Bullying é uma palavra da língua inglesa que significa tyrannizar, amedrontar. Eric Debarbieux e Catherine Blaya (2002) propõem que o bullying seja compreendido como *intimidação* por parte dos alunos no contexto escolar. De acordo com Batista (2011) o fenômeno do bullying está intimamente ligado aos preconceitos, aos estereótipos existentes devido a um padrão estabelecido pelos grupos hegemônicos em nossa sociedade atual. Deste modo, ao se analisar o fenômeno, não se pode perder de vista a problematização do meio sociocultural em que os alunos estão inseridos, bem como, a discussão dos papéis de “vítima” e “agressor” que os alunos são colocados.

escolar” (CHARLOT, 2002, p.434). Seria a violência gerada nas lutas pelo poder travadas pelos jovens em busca de honra, prestígio, respeito e que não estão intimamente ligadas às atividades escolares. A escola seria um espaço, como qualquer outro, para acertos de contas, onde os conflitos aconteceriam.

A violência à escola tem uma íntima relação com a natureza e as atividades escolares, como “quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam” (CHARLOT, 2002, p. 434).

Segundo o autor, a violência à escola deve ser analisada juntamente a violência da escola, pois há uma íntima relação entre elas. É a “violência institucional, simbólica, que se expressa pela maneira como a instituição e seus agentes tratam os jovens” (CHARLOT, 2002, p.435). Para o autor, essa violência está mais relacionada às relações pedagógicas, a autoridade pedagógica, a legitimidade da instituição escolar, à natureza e às atividades da instituição escolar como conteúdos, métodos de trabalho e avaliação.

Se os jovens são os principais autores das violências escolares (mas não os únicos), igualmente são vítimas dessas violências. Assim sendo, essa diferenciação apresentada pelo autor, pretende refletir sobre diferentes processos de produção da violência escolar.

Importante lembrar que é necessário se discutir as práticas individuais e coletivas, além do conjunto de normas estabelecidas, afim de compreender o contexto em que as violências se inscrevem (e se serão consideradas violências). As violências são ressignificadas de acordo com os tempos históricos, lugares e relações. Mas, embora haja diferenças entre os países, atualmente existe o consenso que não apenas a violência física merece atenção nas escolas.

É consensual o reconhecimento da vulnerabilidade negativa (riscos e obstáculos) da escola diante de distintos processos contemporâneos, em particular as exclusões sociais, a atitude do poder público para com a educação e a perda de prestígio e de poder aquisitivo pelos professores. A vulnerabilidade da escola a várias violências, macrossociais, viria aumentando também sua perda de legitimidade como lugar de produção e transmissão de saberes, quando contraposta ao alcance social, ampliação do escopo e do acesso de novos meios de formação (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.25).

Porém, como já discutido anteriormente, há uma dinâmica das violências. Como parte da sociedade, a escola recebe a violência e também a gera. As violências não apenas adentram

a escola, elas são geradas em seu seio, nas relações que ali se estabelecem. Por meio do processo educativo, exerce-se essa dominação e planificação dos indivíduos, domesticando e reeducando os diferentes, adaptando-os às normas e aos padrões sociais, inibindo-se emoções e muitas vezes, excluindo os que não se adaptam a esses padrões.

Frente a um modelo histórico repressor, as instituições escolares carecem de alternativas criativas para amenizar as violências escolares. Para Abramovay (ABRAMOVAY et al., 2003), além das escolas apresentarem diversos problemas em sua gestão interna e ter múltiplas precariedades, neste momento, a ideologia que sustentou essas instituições é contestada.

Os grandes discursos sobre princípios e valores da educação já não encontram ressonância na sociedade. A escola não prepara mais para o mercado de trabalho, nem é mais única ou principal fonte de transmissão de conhecimentos sobre o acervo cultural da humanidade. Além disso, a escola não corresponde à expectativa de abrir possibilidade para um futuro para os jovens (ABRAMOVAY et al, 2003, p.94).

Perante uma sociedade em constante mudança, será que os jovens veem na escola a única alternativa de um futuro promissor? Os altos índices de abandono, principalmente no Ensino Médio, nos fazem repensar essa questão⁵. Não é somente uma relação voltada ao futuro, ao mercado de trabalho, mas podemos dizer que poucas escolas hoje conseguem uma relação respeitosa e dialógica com seus alunos. Desta maneira, surgem as dificuldades em despertar o interesse desses jovens para o atual modelo escolar e se manter a disciplina esperada.

Com relação ao preparo para o mercado de trabalho, acredito que possivelmente não há um vínculo estrito com a formação que é dada na escola, entretanto, é necessário observar que a escola ainda atua no sentido e na lógica do *mercado*. Para Pain (2010), essa lógica do mercado dissemina-se pelas escolas e atinge as relações pessoais entre crianças e jovens. Os grupos estruturam-se a partir do capital, sendo que a popularidade, a influência, a reputação, entre outros, demonstram as relações de poder existentes entre os sujeitos escolares. Para o autor, as condutas são fabricadas pela globalização das mídias e da política, produzindo uma

⁵ Segundo a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Brasil teve a maior taxa de abandono escolar no ensino médio em 2009, dentre os países do Mercosul (Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela). Um em cada dez jovens abandonam a escola neste nível de ensino (IBGE, 2010b).

“totalidade fragmentada, mas imbricada na vida cotidiana, exibindo certo totalitarismo das atitudes. A escola renuncia lentamente à tarefa de educar; especializando-se, profissionalizando-se em seu comércio de saberes, na verdade, a escola deixa de educar. Quando a palavra silencia, o sintoma fala”. (PAIN, 2010, p.15)

Ao seguir a lógica do mercado a escola passa a preocupar-se com a produção, com a brevidade e quantificação dos fatos, com a funcionalidade, com a competição, esquecendo-se completamente das subjetividades, do diálogo e a vida escolar cotidiana estrutura-se a partir da economia e da administração. Entrando nesse contexto de homogeneização e massificação a escola, como uma das maiores representantes dos poderes instituídos, mostrará claramente a manifestação da dinâmica das violências discutidas por Maffesoli⁶.

Diminui-se cada vez mais o espaço do diálogo e em seu lugar, a intolerância, o medo da violência nos conduz a medidas, a programas e a políticas que são extremamente repressores. O poder público, em diversos países, tem se utilizado cada vez mais do policiamento para resolver problemas internos à escola. McGreal (2012) nos mostra um quadro aterrador nos Estados Unidos, onde a criminalização dos jovens é constante, sendo que problemas de ordem pedagógica (utilizar um perfume em sala de aula, negar-se a fazer as tarefas, atirar bolinhas de papel) são resolvidos com processos judiciais, multas e prisões.

Debarbieux (2007) acredita que os casos de violências nas escolas têm decrescido, mas a sua visibilidade tem aumentado por meio da mídia. O autor traz dados estatísticos demonstrando que nas escolas, em vários países, existe um número muito inferior de casos de violências que em qualquer outro espaço público. Essa visibilidade, no entanto, faz com que a população tema os raros casos extremos de violências nas escolas, exigindo que o poder público tome medidas para sanar esse problema.

Meu intuito não é negar a existência das violências nas escolas, mesmo porque o entendimento de violência abarca uma série de manifestações, mas apontar que há necessidade de se desenvolver estudos que acompanhem o cotidiano das escolas para se compreender melhor essa temática.

Dayrell et al. (2009) faz uma análise da produção acadêmica existente, no período de 1999 a 2006, com a temática dos jovens e de sua relação com a escola, nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social. O autor destaca que os estudos sobre Indisciplina e

⁶ Alguns pesquisadores brilhantemente mostram essa dinâmica, como Guimarães (2005).

Violência da/na escola se adensaram a partir de 2002, representando o maior percentual de estudos que tratam de Juventude e Escola, porém, de forma “dispersa e pouco significativa, o que pode estar apontando para a emergência de novas preocupações entre os pesquisadores da área” (p.59).

De acordo com Sposito (2001), a temática das violências escolares adensou-se no debate político brasileiro na década de 1980, quando os principais problemas consistiam em depredações, pichações e invasões do patrimônio escolar nos finais de semana. Nesta época, acreditava-se que a escola deveria ser protegida dos agentes externos, que não possuíam vínculo com a instituição. As discussões amparavam-se na necessidade da escola possuir uma gestão mais democrática e participativa, que envolvesse os sujeitos escolares em detrimento das formas de sociabilidade dos jovens.

Desde os primeiros anos da década de 1980, o Poder Público tentou responder ao clima de insegurança com dois tipos de medidas: de um lado, aquelas relativas à segurança dos estabelecimentos, cada vez mais sob responsabilidade das agências policiais e, de outro, as iniciativas de cunho educativo, que tentavam alterar a cultura escolar vigente, tornando-a mais permeável às orientações e características dos seus usuários (SPOSITO, 2001, p.91).

Na década de 1990, há uma mudança significativa nas manifestações de violências no âmbito escolar, disseminando-se as agressões entre os próprios alunos, durante os períodos de aula e não mais dos agentes externos contra o patrimônio. Esta nova realidade amplia e torna ainda mais complexa a análise de um fenômeno disforme, recaindo os estudos para as formas de interação dos jovens, bem como a sociabilidade com o mundo adulto.

Dayrell (2009) expõe que os estudos recentes apresentam as concepções que jovens e a comunidade escolar têm sobre violências praticadas e sofridas na instituição escolar, as violências extra e intramuros, violências e gênero, manifestadas nas esferas públicas e privadas, de forma física, psicológica e simbólica. A bibliografia ampara-se na Sociologia Francesa de autores como Debarbieux (2002), Michaud (1989) e autores brasileiros como Aquino (1996), Alba Zaluar (2001), Sposito (2001) e Abramovay (2002, 2003). Alguns destes autores, entre outros, são norteadores deste estudo.

Partindo dessa produção acadêmica e de minha realidade de professora, diretora e supervisora de ensino da rede pública, interessava-me desenvolver um estudo sobre as violências escolares. Trabalhando nas escolas públicas, principalmente em periferias,

desempenhando as mais diversas funções (professora, coordenadora, orientadora educacional, diretora, supervisora de ensino), foi possível observar as relações que se estabelecem nas escolas e ansiar por compreender melhor o dinamismo das manifestações das violências escolares.

Assim, em uma de minhas últimas funções, na supervisão de ensino na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), foi possível acompanhar a implantação de um programa que objetivava amenizar as violências escolares. No Brasil, normalmente as instituições buscam nas Secretarias de Educação, de Segurança Pública, de Ação Social, medidas que as apoiem para lidar com essa problemática. Muitos são os programas no Estado de São Paulo que buscam minimizar as violências escolares⁷, dentre eles, talvez o mais representativa hoje seja o “Sistema de Proteção Escolar” (SPE) é implementado em 2009.

Uma das ações desse programa foi criar a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), que seria o responsável pelas ações do SPE nas escolas. Como Gestora Regional do Sistema de Proteção Escolar, pude observar o universo legal, a implementação deste programa e a criação da função do PMEC, bem como pude participar de sua formação inicial e contínua, desde 2009.

Inicialmente, em 2010, havia me proposto a investigar uma escola estadual na cidade de Rio Claro, pertencente à Diretoria de Ensino de Limeira, na qual eu trabalhava como supervisora de ensino. Em minha rotina, acompanhava dez escolas que possuíam doze PMECs, com inúmeras dificuldades. Escolhi uma dessas escolas atendidas para ser meu campo de pesquisa. Infelizmente, como ainda trabalhava como supervisora, essa escolha inviabilizou a pesquisa, visto que a PMEC reconhecia em mim uma representante do Sistema de Proteção Escolar.

⁷ A SEE do Estado de São Paulo possui alguns programas que buscam amenizar a violência, além da política pública aqui apresentada (SPEC). Dentre eles destaco a “Escola da Família”, que tem por objetivo a abertura das escolas nos finais de semana, como um centro de convivência para que se desenvolvam atividades esportivas, culturais, etc. Porém, esse projeto não é desenvolvido em todas as escolas, pois depende de diversos fatores e principalmente, da adesão da Gestão Escolar, que muitas vezes não acontece. A “Comunidade Presente” é um programa que busca a participação da comunidade na reflexão sobre estratégias para a redução da violência. Esse programa deveria ser desenvolvido capacitando Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores Pedagógicos com conteúdos referentes à Cultura de Paz nas Escolas, igualmente iria fornecer materiais didáticos e paradidáticos às escolas estaduais. Outro programa é “Prevenção também se ensina” que entre seus objetivos busca “o desenvolvimento da autoestima dos alunos e do senso de responsabilidade sobre a saúde individual e coletiva, promovendo a redução do abuso de drogas e a conscientização sobre as complicações relacionadas à gravidez na adolescência e sobre as DST/Aids” (FDE, 2011).

No segundo semestre de 2010 atuei no Programa de Estágio Docente (PED) na disciplina de estágio que teve como temática as violências escolares, na qual a Profa. Dirce Djanira Pacheco e Zan era responsável. A Profa. Áurea Maria Guimarães ministrava a mesma disciplina, com a mesma temática e na tentativa de adquirir mais conhecimento sempre conversamos sobre nossas aulas. Por intermédio da Profa. Áurea pude conhecer a Escola “Caixa de Aço”⁸, uma escola da cidade de Campinas. A PMEC dessa escola solicitava auxílio aos estagiários da Profa. Áurea com os problemas relacionados às violências e a falta de participação da comunidade na escola. Meu contato com esta escola despertou-me o interesse pelo campo. Percebi que refletia as mesmas dificuldades de todas as escolas estaduais com as quais tinha trabalhado. Neste ínterim, a PMEC da escola iniciou a participação nas reuniões em nosso grupo de pesquisa Violar⁹, na Faculdade de Educação da Unicamp. Iniciamos um diálogo sobre as dificuldades encontradas nesta escola, que me impulsionou a realmente estabelecer este campo para minha pesquisa.

Deste modo, no primeiro semestre de 2011, iniciei uma investigação de cunho etnográfico na Escola “Caixa de Aço”, que se localiza na região sudoeste, num bairro periférico da cidade de Campinas e que pertence à Diretoria Campinas Oeste. Foi inaugurada em 2003, atendendo em média dois mil alunos que estudam no Ensino Fundamental, Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos três turnos. Visivelmente, por sua estrutura arquitetônica, a escola já possuía traços de um espaço de controle e de legítima repressão.

A proposta desta pesquisa partiu da aproximação com a realidade a ser investigada, conhecendo aspectos da comunidade atendida e dos sujeitos que constituem essa instituição. Nesse sentido, objetivei observar como foi a inserção do PMEC na escola. Além disso, propus um estudo que auxiliasse na compreensão das práticas, das funções, da formação, das ações educativas e dos sentidos do PMEC para esta instituição, analisando seu papel perante as violências escolares. Refleti acerca de como se dava a atuação do PMEC na escola investigada, acompanhando sua rotina cotidiana. Busquei, igualmente, perceber as relações

⁸ Escolhemos esse nome pelo aspecto arquitetônico da escola, por parecer-se com caixa de aço ou um galpão, como veremos nos próximos capítulos. Pode parecer um nome pejorativo, mas embora haja a frieza do prédio, não posso deixar de salientar, que existe a tentativa das pessoas que ali atuam em tornar esse ambiente mais humano.

⁹ Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude, sob a coordenação das professoras Áurea M. Guimarães e Dirce D. Pacheco e Zan.

e a atuação deste profissional junto aos sujeitos da instituição: equipe gestora, docente e discente, problematizando o desenvolvimento do SPE.

A partir dos dados coletados na pesquisa de campo, foi possível também elucidar elementos que me ajudaram a compreender um pouco a organização da estrutura atual das escolas públicas estaduais, bem como a dinâmica das violências nos espaços escolares.

A escolha desta metodologia estava respaldada no fato de compreender que, por meio da pesquisa etnográfica, conseguiria atingir meu intento, observando as relações humanas no interior do universo sociocultural no qual estavam inseridas. Acredito na importância dos estudos etnográficos para se conhecer o cotidiano no contexto escolar, buscando, para além dos paradigmas dominantes, uma nova forma de “ver e prever” o que acontece na escola. Para Ezpeleta e Rockwell (1989) é necessário “ampliar a visão e desconfiar das categorias tradicionais” (p.17).

Para isso, tornava-se fundamental observar o campo de pesquisa do “ponto de vista dos nativos” (GEERTZ, 1989), isto é, aproximar-me dos sujeitos da pesquisa, buscando compreender seus significados para as práticas sociais que vivenciavam. Como escreve Geertz (1989), o pesquisador conviveria com uma “multiplicidade de estruturas conceituais complexas”, que muitas vezes encontrar-se-iam ligadas umas às outras ou estariam sobrepostas. Sendo irregulares, estranhas, não estando explícitas, caber-me-ia, como etnógrafo, apreendê-las e apresentá-las.

Para atingir essa proposta, permaneci durante um ano letivo na escola pesquisada (de fevereiro/2011 a dezembro/2011), observando e participando do cotidiano da instituição¹⁰. A observação foi acompanhada, do registro sistemático no diário de campo. Utilizei o diário de campo, como um instrumento fundamental, no qual fiz o registro mais completo e detalhado possível das práticas observadas, das reflexões sobre essas práticas, das incertezas, das inquietações e de todos os aspectos que circundam a observação. Para Tura (2003, p.189), o diário de campo é “um recurso imprescindível” que o pesquisador deverá consultar repetidamente e relendo o que escreveu poderá expandir as informações obtidas no campo, analisando as informações colhidas, oferecendo subsídios valiosos para a análise do material.

¹⁰ Vale ressaltar que meu contato com o tema iniciou um ano antes, em 2009, devido a meu trabalho como supervisora de ensino, inclusive participando da seleção, atribuição e admissão dos PMECs na Diretora de Ensino de Limeira e de sua formação em nível estadual.

Segundo Beaud (2007) somente “o diário de campo transforma uma experiência ordinária em uma experiência etnográfica, pois não só restitui os fatos marcantes que sua memória corre o risco de isolar e de descontextualizar mas, especialmente, o desenrolar cronológico objetivo dos eventos” (BEAUD, 2007, p.67). Sendo assim, registrava minhas inquietações, buscando compreender um lugar desconhecido, com o intuito de manter o que havia sido observado. Mesmo as questões que me pareciam mais simples eram registradas, para que o primeiro impacto com o fato fosse revisto. No entanto, tinha o cuidado de memorizar as conversas com os alunos e com os profissionais da educação, para registrar posteriormente. Parecia-me mais adequado não registrar as conversas, enquanto os sujeitos se expressavam. A preocupação era dar a devida atenção a cada depoimento, olhar nos olhos e fazer os questionamentos plausíveis. Se me preocupasse com o registro, isso não seria possível.

Depois de alguns meses observando a escola, senti a necessidade de realizar entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Seria uma forma de ampliar o olhar para a realidade investigada, ampliar as observações, pois por meio das entrevistas seria possível conhecer o mesmo fato observado, numa perspectiva do depoente. Beaud (2007) desaconselha à observação “pura”, recomendando que se utilize um misto de entrevistas e observações, a fim de se obter mais informações que evitem um equívoco por parte do pesquisador.

Compreendo a entrevista como um processo de interação social, em que o entrevistador pretende obter informações com o depoente, por meio de um roteiro relacionado ao foco central da pesquisa (HAGUETTE, 1995). Portanto, desenvolvi um roteiro para orientar o tema, realizando uma entrevista aberta, semiestruturada (Anexos I, II, III, IV, V, VI e VII).

Optei pela entrevista semiestruturada, por permitir que os sujeitos da pesquisa discorram sobre suas experiências, perspectivas e opiniões a partir dos objetivos do pesquisador, ao mesmo tempo em que proporciona ao entrevistado a liberdade para responder livre e espontaneamente. As questões elaboradas para essas entrevistas foram respaldadas pelo embasamento teórico e pelas informações colhidas no campo (TRIVIÑOS, 1987).

Para Minayo (1994), o objetivo principal da entrevista é a obtenção de informações com a fala individual de um depoente, revelando as condições estruturais, os valores, as normas e os símbolos de um grupo em que está inserido. Ou seja, por meio da entrevista é

possível compreender os significados que os depoentes atribuem às situações e às questões, que muitas vezes divergem das suposições do entrevistador. Recolhendo estes dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos da pesquisa, o entrevistador pode perceber como os depoentes interpretam os aspectos da realidade vivida. Considero que esse instrumento possibilite que se compreenda a perspectiva dos sujeitos quanto às experiências vividas na instituição escolar estudada, na tentativa de promover um diálogo com os dados obtidos com a observação.

Assim, realizei catorze entrevistas: duas com a Professora Mediadora Escolar e Comunitária, no início e no final da observação de campo, com a Diretora da Escola, com o Professor Coordenador do Ensino Médio, com o Supervisor do Sistema de Proteção Escolar da SEESP, com quatro professores e com cinco alunos. Minha observação era realizada nos mais diversos espaços da escola, conversava com os alunos, não apenas nas aulas, mas nos corredores, no pátio, no ponto de ônibus, buscando suas argumentações, porém, para selecionar os entrevistados (professores e alunos), fixei minha observação no cotidiano da sala de aula do 3º. ano do Ensino Médio¹¹. Essa escolha foi motivada pelo fato dos alunos estarem na escola há mais tempo e já terem vivenciado situações distintas, inclusive a entrada do PMEC no rol dos profissionais da educação. Acredito que estes estudantes possuíam uma visão mais ampla sobre os acontecimentos devido ao tempo na escola e poderiam me fornecer os dados necessários para a pesquisa. Conhecendo estes alunos e os professores do 3º ano fui definindo os entrevistados, de acordo com as características que se destacaram, de alguma forma, durante a observação.

Os alunos entrevistados possuíam entre 17 e 19 anos e já estudavam na escola há mais de 3 anos. Havia alunos que se aplicavam nos estudos, como o Leonardo e a Giovana, que desejava fazer arquitetura. As famílias desses alunos eram presentes na escola. O aluno Leonardo ficava muito tempo sozinho. Sempre o observava no intervalo. Leonardo usava óculos escuro estilo aviador, andava sozinho pelo pátio e me procurava sempre para conversar. Ele estudava na escola desde a 6ª série. Leonardo parecia um dos mais aplicados da sala. Questionava, apontava erros, sentava-se sempre à frente. Faltava muito devido aos

¹¹ Havia um único 3º. ano do Ensino Médio no período diurno. Não realizei minha pesquisa durante o período noturno. Somente estive presente na escola neste período em raras reuniões e quando entrevistava professores que não dispunham de outro horário.

seus problemas de saúde, mas isso não prejudicava sua rotina na escola. Ele era um aluno com deficiência física.

Alguns alunos estavam inseridos no mercado de trabalho, como Samira que desejava terminar o 3º ano e conseguir um emprego melhor. Outras alunas eram estagiárias do ACESSA Escola¹², como Pamela, que era campeã estadual de Badminton pela escola. Possuía notas altas (algo que era exigido pela professora de Educação Física para permanecer na equipe). Treinava na escola todos os dias das 17 às 19h. Para ela, o esporte trouxera mais segurança e um melhor desempenho na escola.

Havia alunos como Ângelo, que não tinham problemas de comportamento, não desrespeitavam os professores e colegas, mas possuíam muita dificuldade em acompanhar as aulas, que os tornavam totalmente desinteressados e dispersos. Os professores comentavam que havia alunos que agitavam e prejudicavam as aulas. No entanto, talvez minha presença no campo alterasse um pouco os comportamentos e não percebi essas atitudes em minhas observações, apenas muita conversa e desinteresse, como narrarei posteriormente¹³.

Escolhi para entrevistar os professores do 3º ano de Filosofia, Geografia, Biologia e Educação Física, pelos diferentes modos de se relacionarem com os alunos e de se posicionarem perante a sala de aula. Essas entrevistas ocorreram no ano posterior, 2012, devido a alguns problemas que explicarei adiante. Mas, esse fato favoreceu extremamente a investigação, pois os professores possuíam uma visão holística dos fatos que haviam ocorrido no ano anterior. Os entrevistados tinham entre 31 e 39 anos e em sua maioria, trabalhavam na escola há mais de cinco anos.

Deste modo, os critérios de seleção dos sujeitos para a entrevista estavam vinculados à observação e ao foco principal deste trabalho. Os depoimentos foram registrados em áudio, com o consentimento dos sujeitos da pesquisa e, posteriormente, foram transcritos. No decorrer do texto, utilizo os depoimentos com uma letra distinta, para que o leitor consiga visualizar melhor as falas de meus sujeitos da pesquisa.

¹² O programa ACESSA Escola foi desenvolvido pela SEESP, juntamente a FDE, tendo por objetivo a inclusão digital de alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual. Salas de informática foram equipadas em escolas estaduais para fornecer acesso à internet para seus usuários. (ACESSA ESCOLA, 2012).

¹³ Busquei agendar entrevistas com dois desses alunos que os professores reclamavam, porém, eles não compareceram. Devido às faltas excessivas, principalmente no final do ano foi impossível localizá-los.

Por uma decisão da própria PMEC, sujeito principal da pesquisa, a escola não foi identificada e os nomes dos entrevistados foram alterados. A PMEC temia represálias administrativas e escolheu o pseudônimo de *Fernanda Lima* para representá-la. No entanto, no decorrer da escrita da tese, foi mais usual chamar a *Fernanda* simplesmente de *Professora Mediadora*, visto que representa outras vivências de PMECs do estado de São Paulo. E assim, sucessivamente o fiz com os demais entrevistados: *Professora de Filosofia*, *Professor de Geografia*, *Diretora*, etc. Somente para os alunos mantive os nomes verdadeiros.

Posteriormente, as entrevistas foram analisadas em diálogo com as fotos do espaço físico da escola e com seus documentos oficiais: Regimento Escolar, Plano de Gestão e Projeto Político Pedagógico.

Da mesma maneira como o campo foi sendo desvendado aos poucos para mim, realizo a tentativa de mostrá-lo aos poucos para o leitor, visto a complexidade de uma investigação etnográfica. Deste modo, a tese foi organizada em três capítulos:

No Capítulo 1 “O Sistema de Proteção Escolar” é descrito e analisado de acordo com seu processo de implantação, desde as primeiras ações até a formação do PMEC. Para redigir esse capítulo pauto-me em documentos oficiais da SEESP e nas entrevistas com o Supervisor de Ensino, responsável pelo programa em nível estadual, e com a PMEC da escola investigada.

No Capítulo 2 “A Escola” é relatado, por meio de meu caminho metodológico, como são as relações interpessoais entre os alunos, professores, equipe gestora e a comunidade. Esta construção é feita por meio do olhar adquirido na retomada dos registros do diário de campo, bem como das entrevistas com os sujeitos da escola. A Escola é apresentada igualmente por meio de sua estrutura arquitetônica, que apresenta sua faceta repressiva em um programa visual bem definido.

No Capítulo 3 “A PMEC”, trago as impressões da função da Professora Mediadora, suas ações na escola e seu relacionamento com alunos pais e comunidade, bem como as opiniões dos vários sujeitos escolares sobre suas ações. O capítulo foi construído a partir dos registros no diário de campo e entrevistas.

Enfim, em “Uma mirada” descrevo minhas considerações sobre o programa, sobre o trabalho do PMEC e busco trazer uma discussão de um caminho possível para amenizar as violências escolares.

CAPÍTULO 1

O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR

Como meio de fornecer uma resposta às manifestações das violências escolares, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), juntamente com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Secretaria da Segurança Pública implantou o “Sistema de Proteção Escolar” (SPE) em 2009.

Segundo o Supervisor Felipe Angeli¹⁴, primeiro surgiu a Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania (SPEC) e o projeto “Sistema de Proteção Escolar” (SPE) nasceu com essa equipe. De acordo com o supervisor, o Sistema de Proteção Escolar atualmente transcende essa equipe, *“por trazer uma ideia de sistema em relação à ação...a uma ação sistemática”* (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.18).

A equipe foi criada no final de 2008, início de 2009, impulsionada por duas ocorrências mais específicas nas Escolas Estaduais Padre Nildo do Amaral Júnior e Antônio Firmino de Proença (escola onde o governador da época havia estudado), em São Paulo. As manifestações de violências nessas escolas foram amplamente divulgadas pela grande mídia. Porém, para o supervisor Angeli já existia a percepção do governo da “necessidade de se trabalhar com mais impacto a questão da violência”, visto que em uma rede imensa (mais de 5 mil escolas) apenas existiam ações em departamentos isolados, que atuavam de diferentes maneiras. *“Enfim, aconteceram situações que, de fato, tornaram muito claro ao governo que um momento de ‘basta’ deveria de ser dado e que isso deveria ser tratado de uma maneira sistematizada, de uma maneira centralizada, do âmbito da administração e não mais de uma maneira isolada e pontual, como estava sendo tratado antes”* (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p. 2).

Há um forte apelo, que é destacado no nome do projeto “Sistema de Proteção Escolar” e posteriormente no depoimento do Supervisor responsável, à Teoria Geral de Sistemas

¹⁴ O supervisor Felipe Angeli é bacharel em Direito e fez pós-graduação em Ciências Políticas. Trabalhava na Segurança Pública e sempre esteve mais envolvido à questão da violência, da criminalidade, da criminologia, pela perspectiva do direito. Na pós-graduação realizou um trabalho com política pública comparada a matéria de drogas. Sua atuação no SPEC é sua primeira experiência em educação. Boa parte deste capítulo foi construída por sua narrativa, obtida em entrevista realizada em maio de 2012, visto que ainda não existem documentos disponíveis ao público sobre esses acontecimentos.

(TGS) muito utilizada na área administrativa (CHIAVENATO, 2003). Seus fundamentos foram apresentados em 1937 pelo biólogo alemão Ludwig von Bertalanffy (1975). O biólogo buscou inserir no âmbito das ciências sociais os conceitos da física, da biologia e da cibernética. Sua intenção seria integrar ciências naturais e sociais. Para Bertalanffy existem determinados sistemas que poderiam ser analisados em qualquer área de conhecimento, com qualquer especificidade, pois a finalidade do TGS seria identificar os princípios, as leis e as propriedades que são representativos dos sistemas de modo geral.

O sistema, para Von Bertalanffy (1975), é um “complexo de elementos em interação” (p. 84). Por meio da teoria geral dos sistemas seria possível “controlar e investigar a transferência de princípios de um campo para outro, a fim de que não seja mais necessário duplicar ou triplicar a descoberta dos mesmos princípios” (VON BERTALANFFY, 1975, p. 115).

O funcionalismo de Talcott Parsons (1988) da mesma forma auxiliou na construção desse modelo administrativo de gestão. A teoria de Talcott Parsons (1988) afirma que há uma funcionalidade dos sistemas e que as organizações formais se constituem em um sistema social. O autor compreende o sistema social como “una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia a obtener ‘un óptimo de gratificación’ y cuyas relaciones con sus situaciones, incluyendo a los demás actores, están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos” (p.17).

Parsons (1988) vinculou os sistemas sociais, culturais e de personalidade. Acreditava que por meio da institucionalização, da internalização das “pautas de valor” e da socialização haveria o êxito do sistema social, que poderia ser medido pelo grau de adaptação a norma, que não se trataria apenas do indivíduo conhecê-la, mas de se comprometer com ela.

Katz e Khan utilizaram as contribuições de Von Bertalanffy (1975) e o funcionalismo de Talcott Parsons (1988) para proporem um modelo organizacional para empresas, considerando que todas organizações são sistemas abertos. Chiavenato (2003) explica que a lógica que identifica as organizações como sistemas abertos tem sua atenção no empreendimento, porém reconhece a influência da organização e do ambiente, permitindo trocas constantes. “A organização é um sistema criado pelo homem e mantém uma dinâmica interação com seu meio ambiente, sejam clientes, fornecedores, concorrentes, entidades

sindicais, órgãos governamentais e outros agentes externos. Influi sobre o meio ambiente e recebe influência dele” (p. 479). Atuam diferentemente dos sistemas fechados que baseiam-se num modelo mais “racional” de organização, que buscam a previsão exata do acontecimentos, isolando-se, sem interação com o ambiente. O sistema aberto seria um sistema que se integra a outras unidades que se inter-relacionam, se interdependem e que buscam alcançar uma harmonia e atingir os objetivos estabelecidos pela organização e por seus integrantes. Além disso, “trocam energia e informação com seus ambientes e são por eles influenciados” (p.288).

Assim, entre outras questões, é possível afirmar que as funções, as normas e os valores são essenciais para o desenvolvimento da organização. Por meio deles, se pode reduzir a diversidade do comportamento humano e promover a integração ao ambiente. Além disso, por meio do “conceito de inclusão parcial” apenas são utilizadas as habilidades e conhecimentos necessários a organização, ignorando o que não é de interesse do sistema (CHIAVENATO, 2003).

Várias são as críticas a essa compreensão administrativa na educação e muito surpreende que seja esta a noção de gestão que paira atualmente na visão dos profissionais da SEESP. Evidencia-se, nessa mirada, a funcionalidade dos sistemas e a adaptação social dos indivíduos a eles. Há uma busca pela homogeneização, pois não pode haver dicotomias, para o melhor andamento das organizações. Além disso, seguramente essa teoria impulsionou uma tendência a análises generalizadas, pois se todos os sistemas são semelhantes, não há porque existir diversidade e provavelmente, esta deverá ser eliminada.

Tendo em vista o entendimento de que todas as escolas fazem parte deste sistema, justifica-se a necessidade do SPEC sistematizar e centralizar todas as ações. Não há espaço para os sobressaltos, para o inesperado, para as ações baseadas no conhecimento local. A Teoria Geral dos Sistemas (TGS) traz a compreensão da escola enquanto empresa e incorpora noções administrativas do mundo da produção para uma instituição que deveria ser regida por outra lógica. Acredito que nesse aspecto a SEESP caminha na contramão do desenvolvimento das teorias de gestão escolar existentes.

A própria SEESP desenvolveu, de 2005 a 2007, um Programa de Capacitação (sic) a Distância para Gestores Escolares – o Progestão - que visava a formação de lideranças democráticas (CONSED, 2013). Foram nove módulos que tinham outra concepção de

educação, no sentido de aproximar os gestores das discussões a respeito de uma gestão mais democrática e participativa. Além disso, o programa igualmente trazia uma discussão sobre as violências escolares. Especificamente o Módulo V buscava preparar os gestores para a negociação de conflitos, a convivência democrática, a participação da comunidade na escola, entre outros (CARVALHO, 2001). As atividades do Módulo V apontavam que a melhor forma de se gestar seria por meio da valorização do diálogo, da valorização do próprio aluno no espaço escolar, do sentimento de pertencimento por parte dos alunos e professores e a participação de próprios atores na busca de negociação e amenização dos conflitos. A abordagem do Progestão não se assemelhava a concepção administrativa da educação que se apresenta nos documentos e depoimentos aqui analisados. Passaram-se alguns anos e parece que a SEESP teve um retrocesso em seu aporte teórico e político educacional.

Temos em um passado recente o domínio dessas concepções administrativas dentro da educação e a partir do contexto de abertura política nacional na década de 1980, muito se discutiu sobre ser inadequado transpor para a escola os modelos empresariais, considerando a natureza própria do processo pedagógico. As novas políticas públicas passaram a defender a gestão escolar democrática e participativa, com o foco na realidade escolar e em sua comunidade (SOUZA, 2001). Além disso, a lógica que impulsiona o mercado empresarial, ou seja, o lucro, não pode ser aquela que orienta a gestão de instituições sociais, que devem se pautar pela garantia do direito dos sujeitos e, no caso da escola, pela garantia das condições de aprendizagem.

A partir do enfoque de uma gestão democrática e participativa, não cabe um enfoque sistêmico, derivado de uma concepção mecanicista, cujo objetivo principal é a produção, com maior eficiência e menos custos. O maior interesse certamente é o sistema e não as pessoas, que são seres falíveis e que podem ser substituídas a qualquer momento pela organização.

Porém é neste enfoque sistêmico que a SEESP cria um Sistema para prevenir ou amenizar as violências escolares. Além disso, a equipe do SPEC se organiza junto a presidência da FDE (2008-2009), com um caráter de segurança pública no combate à violência. Suas primeiras ações foram criar o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrência Escolar (2009), publicar dois manuais (2009), que serão descritos a seguir, e realizar um contrato de monitoramento nas escolas (2009).

Pouco depois da equipe de supervisão ser criada, houve a troca de gestão da Secretaria da Educação com a saída da socióloga Maria Helena Guimarães de Castro e a entrada do economista Paulo Renato Costa Souza. Nessa mudança, o Secretário Adjunto da Segurança Pública Guilherme Bueno Camargo passou a ser Secretário Adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Segundo Angeli, como já havia trabalhado na Segurança Pública com o Secretário, foi convidado, junto com Beatriz Graeff, a integrar a equipe de supervisão. Na verdade, Felipe Angeli e Beatriz Graeff tornaram-se os supervisores responsáveis pelo projeto. Com a chegada dos novos Secretários (de Educação e Adjunto) se manteve a Supervisão da Proteção Escolar junto à presidência da FDE, com a supervisora Beatriz, e criou-se uma coordenação do projeto junto ao gabinete da Secretaria da Educação, com a supervisão de Angeli.

Essa transição foi concomitante ao lançamento das ações (manuais, ROE) que já estavam sendo gestadas pela equipe anterior. De acordo com Angeli, foi uma transição amigável, gradual, em que as duas equipes conviveram para dar continuidade a algumas ações. Para Angeli, o caráter inicial mais ligado à segurança pública não era relativo ao perfil das pessoas da equipe antiga, mas vinha como resposta as manifestações de violência que haviam ocorrido. *“É a primeira ideia que aparece num momento de emergência. Foi um pouco o que ocorreu nesses dois episódios dessas escolas. Houve uma determinação do governo: é preciso fazer algo agora. Então começou dessa maneira” (SUPERVISOR FELIPE ANGELI, 2012, p.3).*

Historicamente temos acompanhado uma dificuldade em se efetivar no Brasil uma política pública adequada à formação dos gestores, especialmente no que se refere a situações de conflito. No cotidiano de nossas escolas não há propostas de convivência, de respeito e vemos que a violência atinge a todos de uma maneira distinta (alunos, docentes, funcionários, direção, comunidade). É possível verificar as diversas modalidades de violência que propõe Maffesoli (1981) em sua dinâmica dentro da escola. Perante as situações extremas que surgiram, quando a violência tornou-se “sanguinária” (MAFFESOLI, 1981), as relações humanas de dentro da escola passaram a seu exterior e permitiu-se que fosse da alçada da polícia elaborar um projeto que deveria ser educativo.

Esse projeto tenta impulsionar uma política pública para amenização da violência, onde a segurança pública faz parte da educação. *“Acho que essa é uma indicação de como*

desde o início o tratamento dado era, de fato, algo vinculado a questão mais propriamente dita de segurança. Embora não seja esse meu perfil, nem o da Bia¹⁵, atrelar as coisas a esse ponto” (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.3). No entanto, os conhecimentos que a Segurança Pública possuem sobre a violência são muito diferentes dos objetivos educacionais que buscamos em nossas escolas. E isso é igualmente compreendido pelo supervisor como pode ser evidenciado na fala a seguir.

Primeiro que não gosto muito desse termo: violência e escola. Existe, mas acho que não podemos dar caráter da Segurança Pública para esse ambiente, que é muito particular. Embora, é óbvio que existam situações de Segurança Pública que se manifestam ou no entorno ou mesmo dentro das escolas. E de maneira que a primeira grande conceituação em torno disso, se relacionou a mais o caráter de segurança das escolas (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p. 2).

Mesmo sendo evidente esse limite necessário entre a escola e a segurança, o SPE entra nas escolas. De acordo com a legislação, o SPE indicava como seria possível garantir ao aluno o direito de um “ambiente escolar democrático, tolerante, pacífico e seguro”, “zelar pela integridade física dos alunos e servidores” e preservar o patrimônio escolar, de maneira mais intensa nas escolas que indicassem maiores fatores de risco e vulnerabilidade. As escolas deveriam, segundo esse projeto, desenvolver “modelos de convivência pacífica e democrática” (SÃO PAULO, 2010b).

Assim, esse projeto teve início com as ações que já foram apontadas: o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrência Escolar (2009) e a publicação de dois manuais para as escolas públicas estaduais (2009). Posteriormente, em 2010, regulamentou a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário.

1.1. Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrência Escolar - ROE

A primeira ação do SPEC foi a criação do Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares (ROE¹⁶). Ferramenta criada em junho de 2009 e regulamentada em 2010, na qual os diretores deveriam registrar on-line ocorrências como agressões físicas,

¹⁵ Referindo-se a supervisora Beatriz Graeff.

¹⁶ FDE. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Ocorrência Escolar*. [online] Disponível <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaRoe.aspx?contextmenu=roe>> Acesso em 25 agosto 2010.

furtos, roubos, consumo e tráfico de drogas, formação de gangues, ameaças, vandalismos, entre outros, favorecendo o controle da SEESP¹⁷.

Art. 9º - Fica regulamentado o “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE”, que se constitui em um instrumento de registro on-line, acessível pelo portal da Fundação para Desenvolvimento da Educação – FDE, www.fde.sp.gov.br, para o registro de informações sobre:

I - ações ou situações de conflito ou grave indisciplina que perturbem sobremaneira o ambiente escolar e o desempenho de sua missão educativa;

II - danos patrimoniais sofridos pela escola, de qualquer natureza;

III - casos fortuitos e/ou de força maior que tenham representado risco à segurança da comunidade escolar;

IV - ações que correspondam a crimes ou atos infracionais contemplados na legislação brasileira (SÃO PAULO, 2010b, art.9º).

Segundo o Planejamento Escolar 2010¹⁸ do SPEC, o objetivo do ROE seria o “registro e mapeamento das situações de insegurança e indisciplina que afetam as escolas da rede pública estadual” (DERL, 2010, p.4). O ROE se constituía num banco de dados que demonstraria estatisticamente as unidades mais problemáticas, que necessitavam de ações reparadoras. Seria possível conhecer o cotidiano das escolas e de acordo com o histórico de cada instituição, a proposta seria que futuramente, equipes multidisciplinares¹⁹ pudessem intervir, propondo ações preventivas e saneadoras desenvolvidas pela SEESP, articulando-se com outras instituições que auxiliam a escola na proteção escolar e/ou desenvolvendo projetos pedagógicos.

De acordo com o Planejamento Escolar e a Resolução SE nº 19 de 2010, o sistema ROE era apenas informativo e confidencial, não prejudicando o aluno ou a escola que

¹⁷ Na Orientação Técnica “Sistema de Proteção Escolar: instrumentos para uma rede de proteção”, realizada no dia 30 de novembro de 2009, na SEESP em São Paulo, houve a participação de representantes da Magistratura, do Ministério Público e Defensoria, das Polícias Civil e Militar e de diversas secretarias de Estado. Nesta Orientação foi oferecido treinamento e esclarecimentos para o uso do Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências aos Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores das Diretorias de Ensino Regionais (DER) do Estado de São Paulo, responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar, bem como a informação de que caberia as DERs o acompanhamento do ROE. Neste evento os representantes das diversas instâncias, apresentaram os instrumentos para uma rede de proteção e relataram experiências das DERs que possuem Justiça Restaurativa.

¹⁸ Documento que tivemos acesso por meio da Diretoria de Ensino de Limeira para ser analisado.

¹⁹ Segundo da Resolução SE nº19/2010 “as equipes multidisciplinares subsidiarão: 1 - na articulação com órgãos e entidades públicos e da sociedade civil que atuam na proteção e no atendimento do público escolar; 2 - no suporte ao diretor de escola, por requisição do Dirigente Regional de Ensino, para a identificação de fatores de vulnerabilidade e de risco vivenciados por determinada escola; 3 - no desenvolvimento de ações e projetos de prevenção, previamente submetidos à aprovação do Dirigente Regional de Ensino, que tratem de fatores de vulnerabilidade e de risco identificados numa determinada escola” (SÃO PAULO, 2010b, art.6º).

efetuava o registro. Ainda, no mesmo documento, salientava-se que as informações registradas no ROE serviriam a Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania (SPEC)²⁰ para planejamento de ações de suporte às escolas mais vulneráveis.

Para Angeli, havia a necessidade da Secretaria da Educação conhecer as manifestações de violência que ocorriam em sua rede. Havia o conhecimento de alguns problemas, de situações isoladas e assim, surgiu a necessidade de organizar o conjunto das informações do que vinha acontecendo, em quais regiões, etc. *“Não que ela exista hoje também, mas melhorou. É sempre um pouco subjetiva a compreensão de como se dá os problemas de conflito, convivência e violência, mas era um nível de subjetividade muito maior do que existe hoje, apesar de que nunca transcenderemos algum nível de subjetividade”* (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.2). No entanto, ele entende que não foi possível obter um mapeamento do que acontece nas escolas estaduais a partir desse instrumento por várias situações que ocorreram ao longo do tempo:

- Em primeiro lugar, o trabalho excessivo da direção da escola impede que alguns diretores se preocupem em inserir dados e informações em um sistema, ainda mais se esse instrumento não oferece um retorno efetivo para a escola. Segundo Angeli, o SPEC busca atender todas as ocorrências, mas não consegue devido a demanda massiva do estado.
- Segundo, porque como não há compreensão clara dos objetivos do ROE, há diretores que não efetuam registros e outros que registram em demasia. Angeli fornece alguns exemplos: alguns diretores temem registrar as ocorrências de suas escolas por acreditarem que demonstrarão ineficiência e falta de controle da situação; outros diretores fazem registros excessivos por acreditarem que farão jus ao A.L.E (Adicional de Local de Exercício), uma gratificação salarial relativa a vulnerabilidade social, que na verdade é definida por critérios da Fundação Seade, do índice de vulnerabilidade social paulista.
- Em terceiro lugar, a questão que o supervisor destaca como subjetividade, mas que acredito ser relativo à compreensão que os profissionais da educação têm sobre a violência. Ou seja, o entendimento que cada diretor, no caso, faz das situações e atitudes que devem ser consideradas como violências ou não, e que o ROE define como “infração”²¹.

²⁰ Equipe multidisciplinar que gerencia o Sistema de Proteção Escolar na SEESP. Parte dessa equipe pertence à Secretaria da Segurança Pública.

²¹ O ROE organiza as categorias de registrar como “infração”, que seguramente traz inspiração do direito penal.

O que nos interessa é conhecer o dano ou vandalismo que tem um impacto concreto e muito daninho no cotidiano escolar. Mas, temos casos de diretor que registra como dano e vandalismo “João e Maria, com um coraçãozinho na porta do banheiro”, sabe? A rigor, a rigor é um dano, porque é um patrimônio público. Mas, enfim, em uma escola isso não é estatística. Por exemplo, você tem um tipo relacionado à agressão sexual e também aparece de tudo, desde questões sérias, que ainda bem que são raras, mas de qualquer maneira, que é o que nos interessa saber, caso ocorra, e até ligadas ao desenvolvimento da sexualidade, que é natural. Era para a escola já ter domínio. Se há o registro como agressão sexual, isso gera uma estatística totalmente preocupante (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.5).

O objetivo inicial era criar um banco de dados estatísticos que demonstrasse um quadro da violência nas escolas no Estado de São Paulo. Porém, sua aplicação demonstrou que esse objetivo não poderia ser alcançado. Angeli compreende que o ROE não serve como ferramenta de apreensão estatística, mas que seu potencial estaria em utilizá-lo como forma de comunicação, prestando um serviço para as escolas. Ele acredita que se o ROE for utilizado desta forma, poderá ter maior adesão a este sistema e a compreensão do que está acontecendo com relação a violência nas escolas. Segundo o supervisor, há muita discussão na SEESP sobre como o ROE pode ir além dos seus objetivos e ser um sistema que cria um meio de comunicação direto da escola com a sua Diretoria de Ensino e com a SEESP. Além disso, uma ferramenta online auxiliaria na diminuição dos documentos escritos enviados a SEESP e da morosidade das respostas aos processos.

Conforme informou o supervisor Angeli, todas as ocorrências registradas são lidas diariamente, embora com uma capacidade reduzida de recursos humanos, passando posteriormente por uma classificação de gravidade, por meio daquilo que é possível aferir pelo que foi registrado. A maior parte das ocorrências são apenas lidas, porque não são de grande gravidade. Outra parte é arquivada, mas se observa a eventualidade de ocorrências semelhantes. Se voltarem a acontecer, o SPEC, que possui sua sede dentro da Secretaria da Educação na cidade de São Paulo, entra em contato com a escola oferecendo suporte e eventualmente, realizando uma visita à escola. Contudo o retorno para os diretores ocorre apenas em ocorrências de maior gravidade, pois como já foi dito, a capacidade do SPEC é reduzida.

O SPEC por meio do ROE buscaria oferecer auxílio a direção da escola, pois segundo Angeli, os diretores estão despreparados para lidar com situações de violência “Além dele se sentir sozinho, ele se sente despreparado e ele está despreparado” (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.6).

E o ROE também, no fim, serve para isso. Para que possamos oferecer esse subsídio para o diretor. Para mostrar que ele não está sozinho e que se ele escrever algo aqui, a SEESP vai ligar e acompanhar essa situação. Não para julgar se ele fez bem ou mal, mas para ajudar a resolver a situação da melhor maneira possível. E, às vezes, é da melhor maneira possível mesmo, porque não tem resposta certa. Não é: faça isso porque vai estar tudo bem! Temos que sentar e pensar juntos, porque são situações extremas [...]

É um compartilhamento de responsabilidade. O gestor tem muito medo de fazer errado. De fazer algo que possa ser punido depois, pois não era a atitude certa a ter tomado. Mas, o gestor, às vezes, não sabe como agir certo. Quando a SEESP liga e o gestor fala: “não, estou agindo de acordo com o que a SEESP está me passando”, isso é uma maneira de se compartilhar a responsabilidade (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.8).

Estas afirmações propõe reflexões sobre essa temática da formação do gestor. Se há clareza por parte da SEESP que o diretor necessita de preparo para gerenciar seus próprios conflitos, por que atribuir a Segurança Pública um papel que deveria ser de um gestor “bem preparado”? Um outro profissional na escola assumiria esse papel de gerenciar a convivência escolar?

Além disso, esse problema posto pelo supervisor demonstra que se a teoria dos sistemas entende que todas as escolas possuem as mesmas características e devem possuir diretrizes iguais, seguramente as orientações vindas da SEESP resolveriam todos os problemas nas diferentes escolas, em diferentes lugares do Estado de São Paulo. Assim, há uma falha nessa perspectiva de sistema, visto que ela não pode prever problemas locais, cotidianos e específicos.

Há grande preocupação do Estado em conhecer e controlar as ocorrências no sistema escolar. Inúmeras planilhas demonstram a presença, a ausência, as notas, a participação, a situação financeira familiar, os laudos médicos e psicológicos de alunos e professores, entre outros. E com o ROE se faz uma tentativa de aferir o comportamento e as atitudes de uma comunidade de determinada escola estatisticamente. Os aparatos tecnológicos desempenham um papel fundamental nesta nova construção do conhecimento de controle das informações. Por meio do ROE, o Estado busca mais um instrumento, desta vez via internet, para vigiar e controlar os comportamentos díspares, na tentativa de se disciplinar e controlar.

Essa vigilância e controle não fazem parte apenas de nossa vida contemporânea. De acordo com Foucault (1987), a vigilância desempenhou, desde o século XVII, o papel principal no funcionamento das práticas disciplinares. Segundo o autor as sociedades

disciplinares substituíram as sociedades de soberania, em que o poder era exercido por uma figura de autoridade, uma figura superior, que se utilizava da punição e do suplício em público para manter a ordem, por meio do exemplo, do terror e da ameaça de morte que era estabelecida.

No final do século 17 e início do século 18, essa forma de dominação perde sua força, pois os mecanismos de punição explícita não são mais tão eficazes. Transita-se para outro tipo de sociedade, em um processo contínuo, sutil, que nasce em instituições sociais, como escolas, hospitais, cárceres e passa-se a investir em uma tecnologia de domesticação, para docilizar os corpos. As técnicas de poder para esse intento desenvolvem procedimentos que asseguram a distribuição espacial dos corpos individuais, sua vigilância, sua punição, sua organização, seu confinamento, buscando cada vez mais visibilidade. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1987, p.118).

Do mesmo modo, esses corpos, por meio dos exercícios, do treinamento, entre outros, eram impulsionados a atingir sua força útil, exercendo uma anátomo-política disciplinar sobre os corpos. “Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho” (FOUCAULT, 2005, p. 288).

Já no final do século XVIII e início do século XIX, o poder passa a exercer-se em um domínio mais coletivo, suprimindo a necessidade de aperfeiçoamento do processo disciplinar. O poder exercido sobre o corpo individual passa a possuir igualmente uma tecnologia sobre a vida. Essa nova técnica de poder não estará dirigida diretamente ao corpo, mas a vida dos homens e “[...] não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie” (FOUCAULT, 2005, p.289). Essa nova tecnologia de poder não suprime a tecnologia disciplinar, irá integrá-la e modificá-la no sentido de aprimorar sua escala, passando a uma escala global, por meio de instrumentos diferenciados tratando da multiplicidade dos homens.

Deste modo, após a anátomo-política disciplinar sobre os corpos, vemos surgir essa nova técnica, chamada por Foucault (2005) de “biopolítica” da espécie humana. Com a biopolítica vem surgir um novo personagem, para além do indivíduo e seu corpo, resultado de um “corpo-múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável” (FOUCAULT, 2005, p.292): ou seja, a “população”.

Os interesses da biopolítica são notadamente econômicos-políticos, pertinentes somente em nível de massa, e se preocupará em categorizar essa população observando durante um determinado período temporal os fenômenos em série que tratam da saúde pública, da segurança, da higiene, entre outros, buscando normalizar o corpo. Essa nova técnica de poder, esse “biopoder” sobre a população, irá exercer uma regulação política por meio de estatísticas, previsões, medições globais, na tentativa de se obter uma rentabilidade cada vez maior.

A intenção seria de

[...] sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; em suma de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida: mecanismos, como vocês veem, como os mecanismos disciplinares, destinados em suma a maximizar forças e a extraí-las, mas que passam por caminhos inteiramente diferentes. Pois aí não se trata, diferentemente das disciplinas, de um treinamento individual realizado por um trabalho no próprio corpo. Não se trata absolutamente de ficar ligado a um corpo individual, como faz a disciplina. Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação (FOUCAULT, 2005, pp. 293 - 294).

O ROE dessa maneira trata de manter essa regulamentação por meio de dados estatísticos e preservar o equilíbrio também desejado pela Teoria Geral dos Sistemas (TGS), em busca de uma rentabilidade cada vez maior. A “homeostase” mencionada por Foucault (2005) trata-se de um elemento importante na TGS e é igualmente chamada de “estado firme” nas teorias administrativas empresariais (CHIAVENATO, 2003). Para se alcançar esse estado firme ou estado de equilíbrio, o sistema deve buscar manter seu “status quo interno” por meio da “unidirecionalidade ou constância de direção” (mesmo surgindo mudanças os objetivos devem ser atingidos encontrando-se outros meios) e “progresso” com relação ao

fim (p.480). Seria um equilíbrio dinâmico resultante da auto regulação, do autocontrole. “Todo mecanismo homeostático é um dispositivo de controle para manter certa variável dentro de limites desejados” ou seja, os limites de normalidade (CHIAVENATO, 2003, p.421).

Assim, entendo que o SPEC, por meio do ROE e outros instrumentos que irei tratar posteriormente, tinha a intenção de utilizar a disciplina para desenvolver a ideia do equilíbrio da homeostase, estabelecendo os comportamentos e normas desejáveis (e aceitáveis) para o padrão de controle. A norma para Foucault (2005) é o “elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica [...]” (p.302). E para que essa normalização aconteça, a polícia irá exercer um papel fundamental. Para Foucault (2005), a polícia é um aparelho disciplinar que adquire uma dimensão estatal, tornando-se igualmente um aparelho do Estado, ou seja, possui seu mecanismo disciplinar do corpo e possui seu mecanismo regulamentador da população. Mecanismos estes que não se excluem e se articulam entre si.

Quando a polícia, como aparelho disciplinar e aparelho regulamentador estatal, adentra a educação, traz os mecanismos do biopoder e foca não somente no indivíduo, mas principalmente na normalização da multiplicidade, da população, ou seja, a normalização da “rede”, do “sistema”, como um conjunto de escolas. Daí a grande preocupação com as estatísticas: “[...] isso gera uma estatística totalmente preocupante” (*SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.5*). Esses mecanismos de poder são facilmente absorvidos pelos profissionais da educação que há anos possuem seus méritos e salários atribuídos de acordo com dados estatísticos (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP, por exemplo). Deste modo, quando surge uma nova ferramenta para aferir dados, rapidamente se remetem a essa lógica, como foi dito pelo supervisor com relação aos diretores acreditarem que receberiam um bônus por registrarem mais ocorrências.

A preocupação em se aferir os dados leva a busca por tecnologias cada vez mais sofisticadas, aparatos tecnológicos e informações são cada vez mais precisos para manter as normas. Atualmente, nas escolas públicas paulistas já é possível obter em tempo real os dados necessários para se avaliar o desempenho de cada aluno em diversos setores de sua vida escolar. Por meio do ROE, há uma tentativa que o controle disciplinar se amplie, se aprofunde

e o poder regulamentador se estabeleça, embora muitas vezes esse poder escape pelas brechas, não se estabeleça por completo, como por exemplo, quando o supervisor declara que esse instrumento não é ideal como meio estatístico. No entanto, o SPEC tenta usar esse instrumento de maneira “produtiva”. Assim, o supervisor depõe que essa ferramenta não será utilizada apenas no sentido de aferir desvios individuais, de regulamentar uma população, mas detectar as escolas que mais necessitam de auxílio, orientando-as e acompanhando-as.

Acredito que não é possível se realizar uma análise sem pensarmos na ambiguidade existente em toda “verdade”. Para Foucault (1987), os efeitos de poder não são apenas negativos, em termos de somente excluir, reprimir, censurar, etc. “Na verdade o poder produz; ele reproduz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção” (FOUCAULT, 1987, p.161). Assim, se busca igualmente um conhecimento das escolas estaduais paulistas e caminhos para se trilhar na tentativa de amenizar a violência nas escolas.

Igualmente vemos a ambiguidade no depoimento do supervisor que transita entre um olhar educacional e um olhar policial (capturado pelo biopoder). Seguramente, seu olhar não poderia deixar de estar viciado por sua experiência, na Segurança Pública, que exerce um papel extremo de disciplinarização, regulamentação e normalização.

O fato é que a Secretaria da Educação elege esse papel extremo (disciplinar e regulamentador) para controlar suas escolas. Vários são os motivos que podem ser elencados para a inserção da Segurança Pública na Educação: medo que tudo saia fora do controle, questões políticas, responder a casos de violência que cada vez são mais mediatizados, a crença que não há profissionais competentes na área da Educação, etc. Porém, acredito que a intenção é que o poder se estabeleça de maneira massiva e que nada escape ao seu controle.

Mesmo com essa intenção, diversos problemas com relação à violência continuam ocorrendo nas escolas depois da formação do SPEC. O poder tenta ser massivo, entretanto os problemas acontecem nos “micro espaços” do cotidiano, são pontuais, específicos e não podem ser generalizados e centralizados. Há necessidade de termos mais pesquisas sobre o cotidiano das escolas e a preocupação com a formação de nossos gestores para ampliarem sua visão como profissionais da educação, sem permanecer num papel extremamente burocrático, compreendendo a complexidade dos fenômenos e as possibilidades de atuação

na escola. No entanto, mais ações do SPEC previam a normalização e padronização dos espaços escolares como veremos a seguir.

1.2. “Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” e “Normas Gerais de Conduta Escolar”

Em continuidade a esta política, a SEESP no mês de agosto de 2009, lançou dois manuais de apoio para as escolas públicas paulistas: o “Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” (SEESP, 2009a) e as “Normas Gerais de Conduta Escolar” (SEESP, 2009b). Em sua apresentação, os manuais teriam como principal objetivo subsidiar as escolas públicas para conhecer os direitos civis, constitucionais e alguns conceitos relacionados ao sistema de segurança. Além disso, pretendiam fornecer informações relativas à natureza das atribuições e competências das diversas instâncias a serem mobilizadas ao se depararem com os conflitos na escola. (SEESP, 2009a, p. 7). Esses manuais se constituiriam em um “indispensável referencial comum a todas as escolas” públicas paulistas (SEESP, 2009a, p. 5).

Segundo o Supervisor Angeli, o “Manual de Proteção Escolar” é inspirado em uma produção equivalente do Distrito Federal. É um manual com o conteúdo adaptado por meio de uma parceria, não se tratando da mesma publicação. Já as “Normas Gerais de Conduta Escolar” foram elaboradas no interior da SEESP, a partir do entendimento que não se tinham diretrizes para os regimentos escolares.

Na verdade você tem um parecer do Conselho Estadual da Educação, que diz que deve haver regimentos escolares, muito genericamente relata mais ou menos o que eles devem tratar, mas no máximo um parágrafo isso. Como a Secretaria passou um tempo sem trabalhar especificamente essa questão, o que acontece é que muitas escolas caíram totalmente em desuso, os seus regimentos e outras, continuaram usando, mas ficou totalmente desatualizada, de pouca apropriação pela Unidade Escolar. Outro problema que existia é que percebemos que não havia uma padronização em relação a esses regimentos. Então em uma rede estadual poderia haver regimentos totalmente contraditórios um com o outro. O que não faz muito sentido, se você está com uma gestão centralizada de uma rede. Apesar da necessidade de desenvolver o aspecto descentralizado de gestão, é fundamental em uma rede deste tamanho, deve ter algumas diretrizes mínimas para que não tenhamos situações totalmente díspares em uma mesma rede de ensino (Supervisor Felipe Angeli), 2012, p.4).

Há uma tentativa de padronização, de estabelecer normas iguais a realidades diferentes. A abordagem é da centralização, de uma teoria administrativa, ao mesmo tempo que o supervisor cita a descentralização, demonstrando que não desconhece a legislação vigente referente a gestão democrática e participativa. Porém, o teor continua o mesmo: a ideia de rede associada ao sistema. Bem sabemos que as situações e as ações são díspares porque vivemos realidades diferentes em nossas escolas. Assim, não há como padronizar ações, ainda mais quando elas se referem às violências na escola.

Foram publicadas essas normas, que não é de maneira alguma um código, que muitas vezes algumas pessoas tendem a usar dessa maneira. Não é um código que se atribui punições específicas a ações específicas. Fez isso: suspensão! Fez isso: expulsão! Não é isso! A ideia era oferecer diretrizes para que as escolas a partir delas adaptem seus regimentos, baseada numa correlação entre direitos e deveres de todos os seguimentos escolares (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p. 4).

Há certa contradição na fala do supervisor, que busca amenizar o conteúdo do documento, assim como outras ações da SEESP. Na verdade não são publicadas diretrizes, e sim normas que devem ser seguidas à risca pelos diretores, como o próprio documento estabelece em sua introdução. “Cada estabelecimento de ensino deve adotar estas Normas Gerais de Conduta Escolar como referência, porém medidas ou procedimentos adicionais, que não afrontem o disposto nelas, podem ser adotados individualmente pelas escolas, havendo aprovação do Conselho Escolar” (SEESP, 2009b, p.5).

A preocupação do supervisor Angeli em tornar o documento menos intenso, ao afirmar que são apenas diretrizes, deve-se ao fato de as "Normas Gerais de Conduta Escolar", além de apresentarem as regras que deviam ser respeitadas, os direitos e as responsabilidades dos alunos, normatizando condutas desejáveis e indesejáveis no âmbito escolar, apresentavam igualmente as medidas disciplinares que as escolas deveriam tomar no caso de comportamentos indesejáveis, incluindo-se suspensão de até dez dias e transferência compulsória para outro estabelecimento (SEESP, 2009b, p.13). Ou seja, punições que desrespeitam o direito do aluno de acesso e permanência na escola, de acordo com os aportes legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) e as medidas mais preventivas, propriamente do campo educacional, foram apresentadas somente no final do material e de forma superficial, como algo adicional.

Já o "Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania" apresentava em torno de cem perguntas e respostas sobre diversos problemas que ocorrem nas escolas. Na maioria das respostas, as medidas punitivas indicadas são severas e colocam a força policial como participante desse processo educativo. Em muitas situações a polícia deveria ser acionada. Acredito que se as respostas que esse manual oferece fossem seguidas, seria necessário instalar postos policiais dentro das escolas. De acordo com o Manual, se houver maior gravidade ou “reincidência” nos casos de agressões físicas e verbais por parte dos alunos, uso de drogas, de álcool, depredação do patrimônio, furto, entre outros, a Polícia Militar deve ser acionada. As formas da equipe lidar com os problemas relacionados a conflitos se pautam, em sua maioria, em acionar o Conselho Tutelar e a Polícia Militar.

O Manual é nesse sentido, um pouco para apresentar e tentar oferecer algumas diretrizes rápidas e básicas, sobre o que fazer nessas situações potenciais, que é preciso resolver com urgência. É um caráter bem gerencial da situação. Porque vai haver alunos que vão cair e abrir a cabeça, vai ter furto de computadores...Essas coisas não vão acabar nas escolas, a questão é saber lidar da melhor maneira possível, de maneira que isso não gere um impacto extremamente danoso no cotidiano daquela escola (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.8).

Essas diretrizes, porém, como já foi destacado, estavam voltadas mais para a área da segurança pública que propriamente da educação. Ao processo educativo e preventivo não possui quase nenhum espaço dentro deste material. Obviamente, existem situações que fogem ao controle da escola e não pertencem mais a sua alçada. No entanto, a maior parte das manifestações de violência apresentadas acima, acredito que a própria escola poderia (ou em grande parte já o faz) tomar um posicionamento educativo, pois são situações que pertencem à área educacional e não à área da segurança pública.

Em trabalho produzido por mim e Scotuzzi (2009) discutimos sobre esses manuais e avaliamos que apresentam instrumentos autoritários e discriminatórios, instigando o caráter punitivo e controlador para com os jovens que não seguem os modelos e normas estabelecidos pelas instituições escolares. Esses manuais determinavam padrões de conduta para estudantes e orientavam aos educadores que acionassem a polícia, registrassem boletins de ocorrência, notificassem as autoridades, estimulando um posicionamento de denúncia e de culpabilização. Acreditamos que há mais espaço para punir os atos de indisciplina, que de fato elaborar medidas preventivas e reparadoras. Percebemos que há um desconhecimento

das teorias educacionais desenvolvidas ao longo dos anos sobre a temática²² e o retorno a um sistema punitivo e controlador, utilizado desde o século XVII (FOUCAULT, 1987).

Guimarães (2005) nos alerta sobre a incapacidade que, muitas vezes, a ordem policial possui de respeitar um “consenso orgânico²³” estabelecido na escola e de respeitar a diversidade. “Esse é o grande perigo que espreita o totalitarismo das instituições, pois quando as ordens são impostas e não incorporadas, criam-se controles fundados num modelo abstrato onde ordem e respeito exigem não uma ‘organicidade diferencial’, mas uma unanimidade que precisa de indivíduos isolados para alcançar uma domesticação pacífica e mortal” (p.111).

Muitos são os estudos que apresentam propostas ou experiências para que as escolas consigam atuar em contextos de violências sem o uso da força externa da polícia. Amparam-se na formação docente como meio de encontrar procedimentos pedagógicos e práticas diferenciadas para lidar com problemas cotidianos (ROYER, 2003), por meio do diálogo e da Mediação de Conflitos (ORTEGA-RUIZ, 2002), na participação dos alunos na vida pública, desenvolvendo a autonomia moral (ZALUAR, 2001), sobretudo em uma gestão democrática e participativa, inserindo efetivamente alunos e comunidade na vida escolar, como forma de encontrar soluções conjuntas para os problemas cotidianos (ABRAMOVAY; RUA, 2002), na discussão das relações de poder e da socialidade²⁴ estabelecidas (GUIMARÃES, 2005), entre muitos outros estudos.

No entanto, nos documentos oficiais, que aqui discuto, esses estudos e diversas experiências foram considerados adicionais ou meramente inexploradas. No contexto

²² Charlot, 2002; Debarbieux, 2002; Guimarães, 2005; Maffesoli, 1981; Abramovay, 2002; entre outros.

²³ De acordo com Guimarães (2005) o consenso orgânico para Maffesoli (1981) integra uma “perspectiva paradoxal” (p.13). A “solidariedade orgânica” se expressa na vida cotidiana mantendo os laços sociais por meio da duplicidade que, como uma forma de resistência, permite a “coesão” do grupo. “Não se trata de unanimidade, nem de uma ‘solidariedade mecânica’ que isola os indivíduos uns dos outros e os torna independentes de um poder desvinculado da vida social, mas de uma organicidade fundada na multiplicidade da força coletiva que, escapando da diferenciação que os poderes instituídos tentam impor, garante a sobrevivência do social” (GUIMARÃES, 2005, p.19).

²⁴ A socialidade não é unanimidade. É uma forma analógica de compreensão da vida cotidiana; uma experiência social compartilhada pela multiplicidade das redes formadas por pequenos grupos no cotidiano, o “estar junto” superando a relação racional mecânica dos indivíduos entre eles. A socialidade permite que renasçamos para as novas formas de coletivo vivido que estão emergindo. “A função essencial da socialidade é permitir pensar aquilo que traz em si o futuro, no próprio seio daquilo que está acabando” (MAFFESOLI, 1987a, p.110).

apresentado pelos documentos a “violência institucional”²⁵ é desconsiderada, pois as violências aparecem como unilaterais, marcadas principalmente pelas violências dos alunos sobre a instituição. Com isso, impulsionam um quadro de vigilância/punição/exclusão ao aluno que não se enquadra nos padrões de normalidade estabelecidos pela escola.

Esses documentos amparavam-se mais em um mecanismo disciplinar, embora o SPEC igualmente buscasse estabelecer uma regulamentação, a normatização e normalização dos alunos. Todavia, seu aspecto disciplinar aparecia de modo extremamente evidente, apresentando sua fase mais repressiva e punitiva. Nada estava oculto, como normalmente ocorre com os mecanismo do biopoder. Acredito que essa visão repressiva também foi percebida pela SEESP que está reavaliando esses documentos.

Temos críticas e estão sendo revisados. Temos contato com uma consultoria que está fazendo revisão desses materiais. Acho que os referenciais cumpriram um papel na época, foi uma ação importante e teve o aspecto positivo de ajuda. Só que é um trabalho vivo, ele tem que evoluir. Acho que hoje no que a gente já trabalhou com isso, ele tem que melhorar muito e a gente inclusive têm uma consultoria para ouvir mais a rede e oferecer um material que esteja mais de acordo com o que eles necessitam de fato (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.4).

Porém, estes manuais foram enviados para mais de 5,4 mil escolas da rede estadual de São Paulo, que atendem em média 4,7 milhões de alunos²⁶, disseminando essa normatização e normalização dos comportamentos tanto dos alunos com seus comportamentos, como dos diretores, que devem ser padronizados em suas atitudes diante de fatos semelhantes. Dissemina igualmente uma maneira extremamente repressora de se pensar as violências escolares, visto que traz uma visão de culpabilização e até de judicialização dentro do processo educativo.

1.3. Instituinto o Sistema de Proteção Escolar

²⁵ De acordo com o referencial teórico de Maffesoli (1981) a “violência institucional” se daria na lógica de dominação e de poder que os poderes instituídos impõem aos indivíduos, na tentativa de planificar e transformar a pluralidade em homogeneidade.

²⁶ SEESP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em < <http://www.educacao.sp.gov.br> > Acesso em 16 fev 2012.

Logo após o lançamento dos manuais, em 12 de fevereiro de 2010, a Resolução SE nº 19 instituiu legalmente o Sistema de Proteção Escolar como um conjunto de ações e uma política da SE do estado de São Paulo.

O supervisor Felipe Angeli relata que no decorrer do ano de 2009 e início de 2010 o SPEC começou a perceber a necessidade de não focar-se na temática da violência e da segurança (embora o nome se mantivesse o mesmo, inspirado no termo de “proteção integral” do Estatuto da Criança e do Adolescente) e partir para uma perspectiva que focava a convivência e o conflito. *“Na verdade, começou a se centrar nessa percepção de que a convivência é inerente a sociedade e o conflito é inerente à convivência e a escola não pode se furtar a esse debate. E daí todo resto resulta” (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.11).*

De tal modo, segundo o supervisor, iniciou-se o processo de fortalecimento da atuação nesta área, porém, extremamente ligada à parceria com a Secretaria de Segurança Pública. Ademais, o supervisor destaca que iniciou-se a abordagem de um aspecto que para o SPEC é fundamental: a articulação de rede. A ideia novamente está amparada no sistema, em se formar redes por meio de parcerias. *“E aí cada um participa de um sistema. Por exemplo, aqui no Gabinete do Secretário, diretamente com a chefia das instituições: Polícia Militar, Segurança, Saúde, Ministério Público, Judiciário. Também incentivamos que as gestões regionais façam essas parcerias em nível e que as escolas façam essas parcerias em nível local” (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.12).*

Logicamente que a escola não é uma ilha e deve estar conectada aos demais serviços públicos, sobretudo, como forma de orientar as famílias de sua comunidade a buscar auxílio nestes serviços quando necessário. Entretanto, há que se ter cuidado de não delegar às demais instâncias um papel que cabe a escola, como a questão fundamental que discuto aqui: as “violências escolares” pertencem a área educacional e não a área de segurança. Como já discutimos anteriormente, como propõe Charlot (2002), a violência à escola deve ser analisada juntamente a violência da escola, pois há uma íntima relação entre elas. Assim, outras instituições jurídicas, sociais, não poderão suprir os problemas da escola, se a própria escola não articular ações para refletir conjuntamente (equipe gestora, docente, discente, comunidade) sobre seus próprios problemas. Encaminhamentos a Conselho Tutelar, a Justiça, a Polícia normalmente não contribuem para a convivência, não somente pela morosidade dessas instituições, mas sobretudo, porque irão atuar pontualmente e não poderão adentrar de fato na escola para contribuir para as relações ali existentes. Somente os sujeitos

escolares, tendo conhecimento de sua realidade, poderão contribuir para a construção de melhorias. À escola cabe o papel educativo e não às demais instituições. Esse fato é de conhecimento do SPEC e o supervisor Angeli discute a relação da Segurança Pública e Educação, buscando separar o que cabe a uma área e o que cabe a outra.

E segurança pública é importante, é um problema no Brasil, é um problema no Estado de SP, mas a segurança pública deve ser tratada junto com a segurança pública. Óbvio, que o nosso ambiente tem as suas características próprias e temos que acompanhar isso. Só que furto, roubo, tráfico de drogas de fato, não estou dizendo da experimentação, no problema de saúde com relação às drogas, mas o tráfico mesmo, criminoso, não é a Secretaria da Educação que tem que tratar disso. Não dá, não tem o menor sentido. É óbvio que algumas questões, temos que acompanhar, questões de melhoria física dos prédios escolares, parcerias com a polícia, temos que acompanhar isso. Agora o nosso papel é educar. Para trabalhar esse tema a partir da Educação, a melhor coisa que podemos fazer é a partir desses modelos de convivência, de conflitos. Outros problemas estão associados a isso, porque um usuário de drogas é um problema de saúde que vai gerar um problema de convivência. É um problema social, é um problema econômico, é um problema qualquer que seja, que vai gerar esse problema de convivência. De maneira, que está tudo interligado (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.11).

Realmente separar o que pertence ao setor educativo e o que pertence a outros setores é algo complexo. Vemos no próprio depoimento do supervisor a dificuldade em definir esses limítrofes, de modo que seu entendimento trafega entre a necessidade da escola manter seu papel de educar e, ao mesmo tempo, estabelecer o que não pertence a educação. De qualquer forma, a questão principal é que surge dentro do SPEC o entendimento que seu projeto estará amparado nesta nova fase em auxiliar as escolas a desenvolver modelos de convivência que orientarão o gerenciamento de conflitos. E de acordo com o artigo 1º da Resolução 19/2010,

Fica instituído o Sistema de Proteção Escolar, que coordenará o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar (SÃO PAULO, 2010b, art. 1º).

Esta Resolução estabeleceu do mesmo modo que as Diretorias de Ensino Regionais selecionassem representantes, educadores responsáveis pela gestão regional do Sistema de Proteção Escolar. Um desses representantes deveria ser um Supervisor de ensino. A

resolução informou que as escolas receberiam professores responsáveis pela implementação do SPE.

Art. 7º - para implementar ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, a unidade escolar poderá contar com até 2 docentes, aos quais serão atribuídas 24 (vinte e quatro) horas semanais, mantida para o readaptado a carga horária que já possui, para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário, que deverá, precipuamente:

I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;

II - orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;

III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;

IV - orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social;

V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;

VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos (SÃO PAULO, 2010b, art. 7º).

Pela primeira vez, na legislação estadual, a figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) foi mencionada, bem como a orientação do trabalho destes profissionais a partir de práticas de Mediação de Conflitos Escolares e uma proposta que incorporasse ações da Justiça Restaurativa nas escolas estaduais em que atuassem. Ademais, a legislação propõe que o PMEC analise e conheça os fatores de vulnerabilidade de sua comunidade, oriente os pais com relação ao papel da família no processo educativo e os direcione aos serviços sociais de proteção. Deveria igualmente, auxiliar os alunos em práticas de estudos e propor atividades pedagógicas complementares.

De acordo com material fornecido pela própria SEESP, como publicação referente ao projeto “Justiça e Educação”, a Justiça Restaurativa representa “um modelo alternativo e complementar de resolução de conflitos que procura fundar-se em uma lógica distinta da punitiva e retributiva” (SOUZA, 2010, p.13), ou seja, que todo ato violento deve ser punido com a mesma intensidade de violência. Segundo o mesmo documento, os valores da Justiça Restaurativa baseiam-se no “empoderamento, participação, autonomia, respeito, busca de sentido e de pertencimento na responsabilização pelos danos causados, mas também na satisfação das necessidades emergidas a partir da situação de conflito” (SOUZA, 2010, p.13). Valores que tentariam “restaurar” a situação conflituosa. Para que isso ocorra, é necessário formar-se círculos restaurativos com a participação de alunos e comunidade.

A Mediação de Conflitos Escolares é uma possível estratégia formadora para amenizar os conflitos, que deve ser utilizada em situações específicas. A Mediação de Conflitos nasce primeiramente nos meios jurídicos estadunidenses na década de 70 e passa a ser utilizada nos meios educacionais na década de 80, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa. Consistiria em “uma negociação com a intervenção de um terceiro neutral, baseada nos princípios da voluntariedade das partes, da neutralidade e imparcialidade do terceiro (mediador) e na confidencialidade do processo, a fim de que as partes em litígio encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias” (MORGADO, 2009, p.48). Para que a mediação aconteça é necessário a formação de mediadores, inclusive com o envolvimento da comunidade escolar nas equipes de mediação.

Como exemplo é possível destacar uma experiência na Argentina, o “Programa Nacional de Mediación Escolar”. Para o autor que narra essa experiência, Garcia Costoya (2004), um projeto que deseje implementar a Mediação de Conflitos deve preocupar-se em diagnosticar as reais necessidades, sensibilizar os participantes, envolvê-los com o projeto e posteriormente, criar uma equipe de apoio para a mediação (com docentes, não docentes, pais, alunos, etc.). A função desta equipe será de acompanhar o projeto, coordenar conjuntamente a equipe de técnicos-mediadores (externos e formados para a Mediação de Conflitos), selecionando e formando alunos mediadores, monitorando e apoiando as ações realizadas na escola. Essa equipe igualmente deverá avaliar e propor ajustes ao processo.

Seijo (2008), relatando uma experiência de Mediação de Conflitos na Espanha do Departamento de Orientación Escolar del Centro Regional de Innovación y Formación del Profesorado “Las Acacias” em Madrid, destaca que o programa constituía-se de equipes de mediação, com um coordenador. Essas equipes eram formadas por professores, alunos, equipe gestora, algumas vezes pais e pessoal não-docente.

Muitas experiências de Mediação de Conflitos no contexto escolar foram realizadas pelo mundo (POSSATO et al, 2014) e em sua maior parte, eram constituídas de equipes, para não centrar a responsabilidade pela mediação em um único elemento. Deste modo, é possível perceber que sem a participação coletiva não existe mediação.

Contudo, na realidade paulista, o Professor que foi nomeado como mediador possui a posição central e única no processo de mediação. Além disso, as funções do PMEC legalmente incluem demasiadas e complexas ações, que demandam formação, envolvimento

e estrutura para que se efetivem. De acordo com o supervisor Felipe Angeli essa proposta foi intencional.

Bom, criamos o professor mediador e foi um desafio um pouco grande, pois quando se cria uma função que é para uma série de competências, mas não dizemos exatamente o que ele tem que fazer, as pessoas dizem: o que é exatamente isso? E a ideia foi exatamente essa: construirmos conjuntamente com as pessoas o que na rede faz sentido para uma atuação assim (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.12).

O supervisor relata que a ideia do PMEC surgiu a partir da observação que o SPEC realizou nas escolas durante o ano de 2009. Inspirou-se em experiências que já existiam nas escolas brasileiras, ações pontuais de alguns professores, alguns projetos desenvolvidos nas escolas e projetos como a “Cidade Escola Aprendiz”, que apresenta a melhoria do convívio a partir do envolvimento da comunidade. Porém, a estratégia que notadamente se destaca em sua fala é a Mediação de Conflitos e a Justiça Restaurativa.

As experiências, aí talvez um pouco mais internacional, mas basicamente a partir do Brasil, que pensamos, são os métodos alternativos de resolução de conflitos: Mediação de Conflitos, Justiça Restaurativa, reconciliação, negociação. Enfim, eu e a Bia, desde a Segurança Pública, sempre nos interessamos muito por isso. Pensamos, que se a partir dessas experiências internacionais, em que advogados utilizam isso, grandes executivos utilizam isso, como método mais efetivo, mais barato, mais eficiente de resolução de conflitos. Por que isso não pode ter um interesse para a Polícia, para a Educação? Do que tudo ficar ali parado no final no Judiciário. Porque é uma maneira de resolução de conflitos também, o judiciário. Só que ele tem atendido ao fim a que se deseja? Ele é de fato o mais eficiente. Não estou dizendo que acabe o Judiciário, pelo amor de Deus. Mas, talvez em certas situações, haja outras metodologias mais modernas, que inclusive estão sendo testadas em centros de excelência, de pesquisa, no mundo inteiro, por grandes empresas e escritórios de ponta. O próprio judiciário começa a se apropriar também dessas iniciativas. Poxa, será que isso não tem espaço em outras áreas, que também tratam diretamente com conflitos, seja a Polícia, seja a Educação. E aí, uma questão muito própria do que pensamos, porque já tínhamos feito algumas experiências na Secretaria de Segurança Pública com isso. Nosso entendimento é que um policial nunca deve ser um mediador de conflitos. Ele tem que ser um policial. Mas, que pode utilizar técnicas de mediação em seu trabalho de policial. Um professor também. E um professor, ele não deve ser um mediador de conflitos. Ficar em uma sala, recebendo gente e mediando. Ele é um professor, mas que em seu trabalho do dia-a-dia, seria interessante que conheça técnicas relacionadas a essas metodologias e que aplique no seu trabalho de professor. Isso em várias áreas (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, pp.9-10).

A intenção seria trazer a experiência do campo jurídico e da segurança pública para inspirar o trabalho nas escolas. No entanto, acredito que o trabalho com a Justiça Restaurativa

e a Mediação de Conflitos exige formação, envolvimento dos sujeitos escolares, investigação constante e não há como pinçar elementos desta ou daquela proposta, tornando a formação fragmentada (Ainda neste capítulo discutirei esta questão). Além disso, não é apenas uma questão de utilização de técnicas, mas de uma concepção de educação.

De modo semelhante, as outras competências elencadas na Resolução 19/2010 exigem que o PMEC esteja em formação constante, além de possuir um campo favorável e receptivo para que a orientação educacional, pedagógica, social se concretize. Acredito que quando se possui uma gama ampla de competências, não é possível definir ao certo qual é a função, qual deverá ser a formação e tampouco as ações que serão possíveis para a melhoria das escolas. Freire (2010) ao relatar a experiência dos mediadores escolares em Portugal discute que um dos principais problemas da proposta não estar trilhando a contento é o fato de haver uma indefinição da formação requerida, da inserção institucional e a falta de clarificação conceitual, de aprofundamento teórico sobre o papel do mediador. Segundo a autora há a necessidade de se apontar caminhos para as práticas existentes. No entanto, a experiência em Portugal surge de maneira contrária a realidade brasileira: inicialmente surgem os mediadores, que tentam construir com sua experiência as práticas possíveis e atualmente existe um esforço para se legalizar essa nova profissão no campo laboral. No Brasil, a profissão surge legalmente, as possíveis práticas são estabelecidas, mesmo dentro de um contexto de indefinição conceitual.

Vamos criar uma carga horária específica para a pessoa que trabalha nesse tema. Na verdade, criar um cardápio de competências. Provavelmente, a pessoa não vai ter todas. Nunca pensamos no PMEC que tivesse cem por cento daquelas competências, que de maneira bem genérica, foram listadas naquela resolução. Mas, que de acordo com o perfil dele e de acordo com a realidade do local em que ele atua, possa se concentrar naquilo que lhe interessa. “A Justiça Restaurativa, gosto disso, me interessa. Eu acho que aqui vai dar certo”, “Não, eu tenho um perfil mais de articulação de rede, mesmo! Eu quero articular minha rede. Aqui tem vários atores interessantes no meu bairro”, ou “Não, eu gosto de atender país!”. Enfim, oferecer um conjunto de competências que seriam um cardápio mesmo e que ele pudesse utilizar, de acordo com a própria percepção e com o local que ele está atuando. Logicamente, oferecendo uma formação para esse professor, porque são situações delicadas e que se definem por não terem respostas certas (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.10).

A proposta de se possuir diversas competências seria extremamente válida se o PMEC estivesse preparado para investigar sua realidade escolar, aprofundar-se em campo, atuar nas

mais diversas instâncias necessárias, possuindo a participação dos demais sujeitos escolares neste processo e uma formação adequada. Dentre essas várias ações, a formação é discutida a seguir. Embora, ela ocupe uma parte do capítulo, destaco aqui que a formação não é o único problema da criação dessa nova função no estado de São Paulo.

1.4. Seleção do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC)

A Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010, indicava que os professores selecionados pelas Diretorias de Ensino para desempenharem o papel de PMEC, deveriam seguir a seguinte ordem de prioridade: primeiramente titulares de cargo docente que estivessem adidos, readaptados e depois os docentes ocupantes de função-atividade (OFA)²⁷. Não havia definição de uma área específica, ou seja, os docentes de qualquer área do conhecimento poderiam ser um PMEC e atuar nas escolas como mediador de conflitos. A mesma resolução informava ainda que os professores seriam “capacitados” para assumirem as funções do PMEC.

As aulas do PMEC foram consideradas como um Projeto da Pasta, ou seja, sendo um projeto, não faziam parte da atribuição regular de aulas²⁸. O valor das aulas seria relativo à tabela de um Professor de Educação Básica I²⁹, com carga horária de vinte quatro horas semanais, incluídas duas horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e duas horas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (Resolução SE 19/2010).

²⁷ OFA é o docente não efetivo, apenas contratado anualmente ou por um período. Os OFAs são divididos em categorias distintas, de acordo com as leis complementares 1.010/07 (SÃO PAULO, 2007) e 1.093/09 (SÃO PAULO, 2009). Pela Lei complementar 1.010/2007, os docentes “categoria F”, são docentes que estavam em exercício antes de junho de 2007, estáveis após a lei. São admitidos por portaria e não podem ser dispensados, salvo processo administrativo. Os docentes “categoria L” são aqueles que entraram em exercício entre junho de 2007 e julho de 2009, não possuindo a mesma estabilidade.

A Lei complementar 1.093/09 refere-se aos docentes “categoria O”. Sua contratação acontece por processo seletivo e seus direitos diferem das demais categorias. A principal diferença é que seu contrato tem duração do ano letivo e após a rescisão do mesmo, o docente somente pode ser contratado com novo processo seletivo e depois de corridos duzentos dias do seu desligamento.

²⁸ De acordo com a Resolução SE 89, de 29/12/2011, os Projetos da pasta eram: Centro de Estudos de Línguas – CEL, Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA, Fundação CASA, Educação Indígena, Oficinas Curriculares das Escolas de Tempo Integral, Salas de Leitura, Sistema de Proteção Escolar e Programa Escola da Família e Atendimento Hospitalar (SÃO PAULO, 2011c).

²⁹ O salário do Professor de Educação Básica I (primeira à quarta séries), mesmo com curso superior é mais baixo que do Professor de Educação Básica II (da quinta série ao Ensino Médio).

No primeiro ano (2010), as escolas prioritárias para receber um PMEC foram as que tiveram mais ocorrências registradas no ROE. A Instrução Conjunta Cenp/DRHU de 09 de abril de 2010 estabeleceu que mil escolas do estado de São Paulo receberiam o PMEC e identificou a maior parte dessas escolas, por meio do Código de Identificação da Escola (CIE). A Diretoria de Campinas Leste teve vinte escolas atendidas e a Diretoria de Campinas Oeste, vinte e cinco escolas. A “Escola Caixa de Aço” foi indicada na Instrução Conjunta como uma das quarenta e cinco escolas da Diretoria Regional de Campinas que necessitaria do PMEC, devido ao número e a gravidade das ocorrências registradas no ROE. Nos anos seguintes (2011 e 2012) as regras para que as escolas recebessem um PMEC se alteraram.

Na verdade o primeiro ano usamos o ROE. Agora como fazemos: é por adesão, cem por cento. Mas, temos uma lista de escolas prioritárias. Aquelas que não têm nem que justificar. Levantou a mão, se tem o professor, ela leva. Outras temos que dar uma justificada: é por esse motivo, é por outro. Até para tentar coibir um pouco esse desvio de função. Para que você precisa do professor? Esse é um projeto? Tem um plano? Você sabe para que quer e para que você vai usar?

Então, no primeiro ano usamos uma mistura de índices, principalmente usando o ROE, usamos o índice de vulnerabilidade da Fundação Seade e algumas outras listas que tínhamos aqui de questões já pontuadas de algumas escolas. No segundo ano, na verdade, já usamos o ROE em conjunto com as escolas que teriam se candidatado no ano anterior e não teriam conseguido por falta de professor. Esse ano, abandonamos um pouco o ROE e usamos, até a pedido do Secretário, esse programa São Paulo pela Educação, traz as mil e duzentas escolas de baixo índice do IDESP. Elas são prioritárias para tudo. O Secretário pediu que eu colocasse todas as prioritárias, então dei a prioridade as prioritárias. E sempre aquelas que tinham um professor e perderam. Então, ela se torna prioritária. Tinha um projeto e perdeu por alguma situação, então ela tem prioridade com relação à outra para receber um PMEC. Mas, é por adesão. Se a escola não quer continuar, não continua (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.20).

Em 2010, os professores que se candidatariam a função de PMEC, não poderiam ter mais que dez aulas semanais atribuídas, visto que as novas funções previam uma carga horária de vinte e quatro horas semanais. A legislação, igualmente, estabelecia que a seleção fosse feita pelo perfil. Deste modo, o candidato deveria apresentar uma carta de motivação expondo sucintamente as razões pelas quais optava por exercer as novas funções e os certificados que comprovassem a “participação em ações ou projetos relacionados aos temas afetos à Proteção Escolar, tais como mediação de conflitos, Justiça Restaurativa, bullying, articulação comunitária, entre outros” (SÃO PAULO, 2010a).

Como as inscrições iniciaram em maio, grande parte dos professores já possuía uma carga horária superior à estabelecida pela lei. Esse fator limitou o número de candidatos interessados em ser um PMEC, bem como, que os candidatos tivessem o perfil mais adequado para essa função.

Além disso, a atribuição da carga horária para o PMEC tentava resolver vários problemas que a Secretaria da Educação possuía. A Instrução Conjunta Cenp/DRHU de 09 de abril de 2010, previu que a ordem de prioridade de atribuição seguisse o seguinte critério: titulares de cargo adidos, readaptados, docentes ocupantes de função-atividade (OFA) categoria F, categoria L e categoria O.

Inicialmente, a Secretaria da Educação pretendia “ocupar” os adidos e readaptados. Posteriormente, desejava que os OFAs, categoria F, preenchessem suas horas de permanência na escola, com as funções de PMEC³⁰.

Essa atribuição aconteceu nas Diretorias de Ensino, avaliando-se a carga horária que os candidatos já possuíam e suas cartas de motivação. Os PMECs selecionados entraram em exercício nas escolas no dia 01 de junho de 2010.

A Professora Mediadora da escola investigada, trabalhava como eventual, era professora categoria O na época em que o projeto do PMEC foi divulgado. Esse fator possibilitou que ela, como muitos outros professores que eram eventuais em 2010, se inscrevesse e fosse indicada para uma escola. Uma das motivações que a levou a ser uma PMEC foi a segurança financeira.

A curiosidade, interesse pelo desconhecido, vontade de enfrentar novos desafios. E também por uma questão de segurança financeira. Uma vez que quando você está em um projeto, você sabe que ele tem um tempo. Não é como eventual que hoje você tem aula e amanhã você não tem. Quando você está num projeto, você tem um contrato por um tempo determinado. Então, você organiza sua vida financeira dentro desse prazo (PROFESSORA MEDIADORA, 2011, ENTREVISTA 1, p.1).

O fato da atribuição para PMEC ser após a atribuição das aulas regulares, permitiu que a Professora Mediadora pudesse integrar o quadro do PMEC, embora não tivesse nenhum

³⁰ A Lei Complementar Nº 1.093, de 16 de julho de 2009, estabeleceu que esses docentes categoria F assumissem, na atribuição de aulas, uma carga horária equivalente a 12 (doze) horas semanais de trabalho, composta por 10 (dez) horas em atividades com alunos e 2 (duas) horas de trabalho pedagógico na escola. Os docentes que não conseguiram, por diversos motivos, escolher essas aulas obrigatoriamente assumiram doze horas de permanência em sua escola-sede, sem uma atividade definida.

conhecimento sobre qual seria seu papel. Segundo a Professora Mediadora, por meio do edital não era possível visualizar qual seria sua função, apenas ficava clara a questão que seria um trabalho a ser realizado com os conflitos escolares.

O nome conflito chamou bastante a atenção. Na escola, que eu era eventual, o diretor que era meu colega diário, me disse: “Está vendo, né? Conflito...você vai lidar diretamente com problemas, com pais de alunos...você está disposta?”

Então, eu disse: “Eu quero ver como é, como a gente vai ser treinado...ver como a coisa acontece mesmo”.

E ainda no dia da inscrição na Diretoria, o Júlio, que é um senhor também da Diretoria de Ensino falou: “Você sabe que é para lidar com conflitos?” Eu disse: “Eu sei, mas nós vamos ser treinados, não é?” Daí ele disse: “Vocês vão fazer um cursinho” (PROFESSORA MEDIADORA, 2011, ENTREVISTA 1, p.1).

Assim, a Professora Mediadora iniciou seu trabalho aguardando a formação para uma função que ela não sabia bem ao certo como seria, mas que traria uma certa segurança financeira naquele momento profissional que estava vivendo.

De acordo com o supervisor Angeli, no ano de 2010 iniciou-se a proposta com mil PMECs e finalizaram o ano com 900. Em 2011, muitos PMECs saíram de suas funções por serem categoria O.

Mas, teve essa questão dos “Os”. Foi uma das coisas que escapam um pouco a nossa vontade, pois existe toda uma problemática com o setor de Recursos Humanos. E a Secretaria tem essa categoria F, que na verdade é uma série de os que ficaram na rede por anos, até que viraram F. Acho que a Secretaria não pode criar o mesmo erro, de precarizar o magistério do Estado de colocar de novo, por tantos anos temporários, que no fim se transformam em efetivos, porque tem direito de fato. Porque é essa a situação. Eles eram funcionários da rede como qualquer outro, porque ficaram 15, 20 anos na rede, só que sem concurso público. Depois o Estado não sabe afinal que diabo de profissional é esse. Tem que fazer essas provas de avaliação posterior e isso é um fracasso. É o magistério público, mas é público. Tem que se criar e fortalecer isso. Sei que existem os temporários, que são fundamentais, necessários. Falta professor no Estado. Tem que contratar o temporário para ter aula. Mas, o nosso projeto, já que é algo que estamos criando do início, acho que podemos começar de um jeito correto (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.16).

E a forma encontrada pelo SPEC para que não houvesse a precarização do magistério, foi que a partir de 2012, os professores categoria O não puderam mais participar da inscrição para PMEC (Resolução SE nº 07, de 19/01/2012). No ano de 2011, o supervisor acredita que um terço dos PMECs fossem categoria O e saíram no final do ano, devido ao contrato. Deste

modo, a Resolução SE nº 07/12 estabeleceu que apenas efetivos adidos, afastados por licença-saúde, OFAs categoria F e L, poderiam se inscrever para a atribuição para PMEC. Além disso, essa resolução passava a carga horária do PMEC para integral, ou seja, 40h.

Em 2012 havia em média dois mil e trezentos PMECs. A intenção é que o projeto se amplie e atinja quase a totalidade da rede, que todas as escolas regulares recebam um PMEC. “É a vontade do Secretário” (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.16). Outra intenção do SPEC é tornar a função do PMEC, em um cargo de professor comum, ou seja, que deixe de pertencer a um Projeto da Pasta e passe a concorrer as aulas regulares. O único problema é a falta de professores na rede estadual.

A discussão hoje é que se o Professor mediador, por ter sido bem avaliado, se poderia concorrer com as aulas regulares. Só que daí gera um problema político com os outros projetos, que também vão querer. Todos tem sua contribuição também. O problema é que justamente: “como posso ficar sem aula de matemática, porque o professor vai querer ser Professor Mediador”. Aí é uma discussão, que temos tido muito, que é a questão da convivência, que ela tem que entrar no currículo. Não estou dizendo currículo como aula. “Agora teremos uma aula sobre convivência”. Não é isso! A convivência tem que estar na discussão político-pedagógica concreta da escola, no coração da escola. Não pode ser mais: “quando aparece, eu resolvo e quando eu resolvi eu tirei da minha vista”. Vamos conviver, vamos correr riscos. Tem que estar na discussão. Não é para acabar o conflito. Não é isso! É para que isso esteja no âmago da discussão escolar, do ambiente escolar. É uma discussão que existe hoje aqui na Secretaria. É incipiente, é inicial, mas existe. Sempre, nas formações temos usado muito o Jacques Delors, aquele relatório para educação do século 21, tem os “quatro pilares da educação” e o “aprender a viver”. Eu acho, de fato, que essa é uma questão importante, pois não é só matemática, biologia, tem que ter o aspecto da convivência sendo discutido todo momento. Ainda mais em uma escola plural como é a nossa. Não é só de um grupo étnico específico ou de um bairro específico, Higienópolis, por exemplo. Tem pessoas de todos os tipos e assim é a vida. Isso tem que estar na discussão da escola, porque as pessoas vão sair dali e vão continuar se deparando com isso. Se não lidarmos com isso antes, não vão lidar com isso nunca.

Mas, acho que o Professor Mediador teve esse papel positivo nesse sentido. De aumentar essa discussão na Secretaria, de hoje ele ser pacífico aqui dentro. Óbvio, que existem críticas, muitas críticas. São dois mil e trezentos professores e acontece de tudo (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.18).

A busca por justificar e retirar o PMEC de um Projeto da Pasta, ampara-se na questão de fortalecer o projeto. Normalmente os Projetos da Pasta não possuem tanta estabilidade e dependendo das mudanças políticas e estruturais que acontecem na SE, podem desaparecer rapidamente. Justificá-lo como uma necessidade, como a inserção da convivência na escola no currículo, é uma forma de integrá-lo ao quadro comum das aulas regulares e impedir que no futuro essa função, ou essas aulas, desapareçam por completo. Talvez não sejam aulas,

talvez a carga horária do PMEC apenas participe da atribuição regular e o papel do PMEC na escola continuará o mesmo. Porém, isso não irá auxiliar na convivência escolar. Igualmente acredito que a questão da convivência é algo primordial no cotidiano das escolas, mas ela não será melhor devido ao trabalho de um único professor, de um único profissional.

Mas, para iniciar esse novo projeto em que um PMEC teria a incumbência de promover melhorias na convivência das escolas, em 2010, os PMECs de todo o estado foram divididos em dois grupos e participaram de um encontro presencial que teve início em 7 de junho, com carga horária de doze horas, na cidade de Serra Negra, estado de São Paulo³¹. Posteriormente, os PMECs iniciaram um curso a distância de formação, com carga horária de sessenta horas.

1.5. Formação do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC)³²

1.5.1. Encontro presencial³³

O 1º Encontro sobre Mediação Escolar e Comunitária foi o início do curso semipresencial da Secretaria da Educação para a formação dos PMECs com duração de 12 horas, na cidade de Serra Negra no Estado de São Paulo. Além dos PMECs, participaram do encontro os diretores ou vice-diretores que receberam estes profissionais em suas escolas e os Gestores Regionais (supervisores de ensino responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar em suas diretorias)³⁴.

O curso constituiu-se em palestras sobre o Sistema de Proteção Escolar, o papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário na escola, noções introdutórias de métodos alternativos para a resolução de conflitos e a rede de garantia de direitos e de proteção social, entre outros.

³¹ Dados obtidos em videoconferência “Sistema de Proteção Escolar: Professor Mediador Escolar e Comunitário” do dia 21 de maio às 10h, postado na Rede do Saber. Disponível em: <<http://media.rededosaber.sp.gov.br/SEE/Streaming00000488.wmv>> Acesso em 25 jan 2011.

³² Por meio do cargo que ocupava na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, supervisora de ensino e gestora regional do Sistema de Proteção Escolar, participei integralmente do curso presencial e a distância.

³³ Os vídeos das palestras podem ser assistidos em <http://www.educavideosp.com.br/?p=403>.

³⁴ Devido ao fato de eu ser a supervisora de ensino responsável em minha diretoria, igualmente participei deste encontro.

“Fizemos uma série de palestras e foi muito interessante, porque os professores diziam: o que temos que fazer? Respondia: Não sei! Tem situações do dia a dia e tal” (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.12). Os professores estavam prestes a iniciar sua atuação como PMEC sem saber ao certo qual seria sua função. Deste modo, isso gerava ansiedade e esperavam que o curso fornecesse um direcionamento para suas práticas.

Na primeira palestra Beatriz Graeff e Felipe Angeli, supervisores do Sistema de Proteção Escolar na SE, apresentaram o programa e conceitos como sistema, proteção escolar, práticas preventivas, atuação em rede, informações sobre o ROE, sobre os manuais, sobre as atribuições do PMEC. Fizeram a diferenciação entre o enfoque reducionista e o enfoque sistêmico, sendo que, de acordo com os palestrantes, o primeiro baseia-se no controle externo, criminalizando o aluno e a família, e o segundo trabalha com a autonomia, conscientizando a comunidade local sobre suas responsabilidades com a escola. Novamente há a abordagem da Teoria Geral dos Sistemas, onde o enfoque reducionista e o enfoque sistêmico são muito discutidos no interior das práticas administrativas, em contextos empresariais. Como já foi discutido, essa questão deveria ter sido superada, visto que atualmente em contextos educacionais não tratamos mais de uma teoria administrativa e sim, de uma gestão democrática e participativa.

Outras palestras apresentaram diferentes conceituações de violências, conflitos, diversidades, entre outras. Experiências com a Justiça Restaurativa, trazendo um histórico de seu surgimento na área judicial e posteriormente, sendo implantada na área educacional do interior do estado de São Paulo, pelo programa “Justiça e educação” (SOUZA, 2010). Demonstraram, igualmente, algumas experiências em escolas em que os Círculos Restaurativos estão sendo utilizados³⁵.

As demais palestras apresentaram as instâncias que participam do Sistema de Garantia de Direitos da Infância e Juventude³⁶ e trouxeram conceitos básicos sobre a Mediação de Conflitos³⁷. Adolfo Braga, em sua palestra sobre “Gestão Pacífica de Conflitos: mediação” orientou que para se atuar com a mediação nas escolas, seria necessário que os

³⁵ Palestras: Conflito e violência: o que têm a ver com a escola e as pessoas? – Mônica Mumme (CECIP); A articulação de rede em projetos de Justiça Restaurativa – Cristina Meirelles (Equipe Justiça em Círculo do Mediática); Justiça Restaurativa como um método de resolução de conflitos – Cristina Meirelles (Equipe Justiça em Círculo do Mediática).

³⁶ Palestra: Sistema de Garantia de Direitos da Infância e Juventude: o que a escola tem a ver com isso? – Sandra Unbehaum (Fund. Carlos Chagas). Gestão Pacífica de Conflitos: mediação – Adolfo Braga (IMAB).

³⁷ Palestra: Gestão Pacífica de Conflitos: mediação – Adolfo Braga (IMAB).

PMEC fizessem uma “capacitação” com carga horária de oitenta horas teóricas e oitenta horas de atividades supervisionadas, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela FONAME – Fórum Nacional de Mediação (2010).

Além das palestras, os participantes escolheram livremente a oficina que fariam no último período de formação (quatro horas): “Excelência em gestão escolar”; “Conflitos na escola democrática: entre a prática, o conceito e a postura”; “Sexualidade: o toque que transforma”; “Uso e abuso de drogas: contexto, fatos e mitos”; “Educação Empreendedora: desafios das práticas pedagógicas na educação básica”; “Missão da Cidade Escola Aprendiz: desenvolver e disseminar o Bairro-Escola para a criação de comunidades educativas”; “Diversidade sexual: uma visão arejada e crítica da homofobia nas escolas” e “Práticas restaurativas na comunidade escolar: novos caminhos para velhos desafios”.

Ao mesmo tempo, os Gestores Regionais eram preparados para o acesso e acompanhamento do restante do curso dos PMECs, que aconteceria à distância, por meio da sala virtual. Embora essa formação fosse apenas técnica e não conceitual, os Gestores Regionais assumiram a responsabilidade de serem tutores dos PMECs no restante do curso de formação.

1.5.2. Formação à distância

O curso foi disponibilizado no “Ambiente Virtual de Aprendizagem” da SEESP, pertencente a “Escola de formação de professores”. Iniciou em 01 de julho e finalizou em 12 de agosto de 2010. Os PMECs realizaram as atividades nas escolas, durante seu tempo de trabalho e os supervisores de ensino, gestores regionais, foram seus tutores.

Mas, depois o curso segue no ambiente virtual de aprendizagem da escola de formação e montamos o curso para que seja bem prático, pois eles iam começar a trabalhar com o projeto sendo construído. Então, tentamos organizar o curso de uma maneira muito prática, de maneira que o PMEC fazendo o curso já começasse o trabalho ao mesmo tempo. O curso daria o tom do trabalho dele na escola (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.12).

O curso teve três módulos: “Diagnóstico de vulnerabilidade escolar”, “Educação e Comunidade” e “Desenho e gestão de projetos transversais”. Era composto de conteúdo informativo e atividades, que ao todo, somariam sessenta horas.

O primeiro módulo “Diagnóstico de vulnerabilidade escolar” trazia informações sucintas sobre vulnerabilidade, comunidade escolar, participação e associativismo, espaço e entorno escolar, relações interpessoais, indisciplina, preconceito, discriminação racismo, homofobia, discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, bullying, proteção integral à criança e ao adolescente, violência doméstica, abuso sexual, adolescente em conflito com a lei, fatores de risco associados à adolescência como as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez na adolescência e o uso de álcool e drogas.

Neste primeiro módulo os PMECs desenvolveram três atividades: dois formulários e uma dinâmica, feita com a comunidade. Os dois formulários solicitavam o diagnóstico de vulnerabilidade escolar e as ocorrências escolares, questionando sobre as diversas manifestações das violências à escola e aos alunos, professores e funcionários. A dinâmica previa que a comunidade escolar fosse convidada à participar, juntamente com alunos, professores e funcionários e que se discutisse sobre a escola que eles possuíam e a escola que desejavam.

O exercício dele é realizar um diagnóstico para que o PMEC realize em sua escola. Tem formulários onde ele tem que perguntar para os diretores, para os alunos, para os pais, tentando entender o que de fato está acontecendo naquela escola. E sempre alguma coisa está acontecendo. Enfim, não no sentido de que algo ruim está acontecendo na escola, mas a escola tem sua dinâmica e em sua dinâmica tem sua vulnerabilidade. Isso não é a priori ruim. É um fato e que tem que ser bem trabalhado! Então seja, com esse primeiro módulo o PMEC já sai com um diagnóstico elaborado (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.12).

Este formulário solicitava um mapeamento da condição de vulnerabilidade da escola e do seu entorno, investigando: dados da escola (número de alunos, classes, professores, funcionários, etc.), condição dos alunos (distância do trajeto casa/escola, alunos trabalhadores, alunos com deficiências e as formas de atendimento, alunos transferidos compulsoriamente, evasão e retenção, etc.), condição dos profissionais da escola (absenteísmo de professores e funcionários, medo da violência, participação política, participação em atividades com a comunidade local, etc.), condição e participação da comunidade e alunos (interesse pela vida escolar do filho, motivos que levavam a equipe gestora a acionar os pais, Conselho de Escola, APM, Grêmio Estudantil, etc.), estrutura física da escola e o entorno escolar (número de salas, aparatos tecnológicos, condição do prédio, iluminação externa, bares próximos à escola, etc.).

Essa investigação, ao meu ver, não poderia ser realizada em pouco tempo por um PMEC, que acabava de ingressar nas escolas. É uma investigação ampla, que necessitaria da participação de toda equipe gestora, docente, discente e comunidade para fornecer dados aproximados da realidade local. Deste modo, acredito que a intenção não era promover melhorias, mas obter informações/dados para as Diretorias de Ensino, SEESP, SPEC, visto que neste momento o PMEC não estava preparado e as escolas públicas possuíam inúmeras carências de infraestrutura material e pessoal, não tendo subsídios e condições para trabalharem com esses dados. Além do ROE, vemos mais uma vez os mecanismos da biopolítica atuando de modo a se obter o controle da população.

O segundo módulo “Educação e Comunidade” trazia, de modo breve, uma discussão acerca dos modos de aproximação entre escola e comunidade, além de apresentar as instâncias que compõem a rede de garantia de direitos e proteção social, tais como: Tribunal de Justiça, Defensoria Pública, Ministério Público, Conselho Tutelar, Ongs, CONSEG, Polícia Militar, Polícia Civil, CREAS, CRAS, Centro de Saúde, etc. A atividade neste módulo buscava o mapeamento, aproximação e contato com as instituições, as organizações e as pessoas que compõe essa rede, chamados de “recursos comunitários”, próximos ao entorno escolar. A tentativa seria de se estabelecer parcerias com a escola e que o PMEC tivesse maior facilidade, quando precisasse do auxílio dessas instâncias.

O segundo módulo chama “Educação e Comunidade”, onde apresentamos toda a rede de garantia de direitos: a Polícia Militar, Polícia Civil, Conselho Tutelar, sociedade civil organizada, voluntariado, todos os aspectos que estão envolvidos com a comunidade. O exercício é o mapeamento dessa comunidade da escola. Também é uma série de fichas que o PMEC tem que preencher e escrever o contato que aquela escola tem com esses órgãos, quais são os problemas que eles têm com esses órgãos, quais são as propostas para melhorar, etc. Por exemplo, a escola tem contato com o Conselho Tutelar. “Ah tem, mas a gente liga e não é atendido”. Está bem, e o que se sugere para melhorar. E de alguma maneira se apresentar para esses órgãos, dizer quem é, o que veio fazer e tentar identificar uma contra parte para poder conversar. A ideia é que desse módulo o PMEC saia com um mapeamento dessa comunidade, identificando inclusive as pessoas que são os interlocutores nesses órgãos. Inclusive se a escola não tem contato com esses órgãos, é uma possibilidade de se conhecer. E eu acho assim, não deu certo, o órgão não atendeu, relate aqui para nós. E o PMEC terá que pensar em maneiras de lidar com isso. Não é sempre que ligamos que as pessoas podem atender. O PMEC vai ter que aprender a trabalhar com isso. Não adianta pensar assim: não atendeu agora, não brinco mais com esses caras. Essa questão não é pessoal é institucional (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.12).

A iniciativa nesse segundo módulo é a de estabelecer as conexões do sistema, que deveriam estar articulados e em pleno funcionamento. Surge novamente a ideia do mapeamento e da necessidade de conhecer, desta vez por meio do PMEC, as instituições que não estão participando das engrenagens do sistema, que deixam de atender ou de resolver um problema de outra instituição. O PMEC assume o papel de representante da escola, e não mais a equipe gestora, que deverá articular estas relações e ser o ponto de referência dentro da escola para os “recursos comunitários”. Papel este que me parece de grande responsabilidade para único professor, solitário, assumir.

No terceiro módulo “Desenho e Gestão de Projetos Transversais” se recomendava que o PMEC, amparando-se no diagnóstico de vulnerabilidade escolar e no mapeamento dos recursos comunitários, elaborasse um projeto transversal, que orientaria sua atuação na escola. Para isso, o conteúdo do módulo apresentava brevemente os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente a cidadania.

Utilizamos também os temas transversais, que achamos importantes e tem tudo a ver com esse trabalho. Questão de valores. E eles estão escondidos e perdidos hoje, sendo algo que é da escola também, mas que são da competência da escola. Mas, se o professor de matemática, de biologia, não tem tempo, não está conseguindo organizar, o PMEC que use para desenvolver seus projetos. Então, apresentamos e resgatamos os temas transversais (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, pp.12-13).

Não podemos nos esquecer que transversal é aquilo que corta, atravessa algo. Deste modo, a proposta dos Temas Transversais é que haja um trabalho mais significativo nas diversas áreas do conhecimento e que as disciplinas expressem igualmente as temáticas sociais, que delas não estão separadas. Assim, passando ao PMEC a função de trabalhar os Temas Transversais, certamente a transversalidade desaparece. Acredito que o PMEC poderia atuar com os Temas Transversais, mas no sentido de auxiliar os professores a abordá-los em suas disciplinas, impulsionando uma atuação coletiva para uma proposta de amenização de conflitos. Além dessa articulação com os Temas Transversais, o módulo oferecia orientações em como se organizar um projeto e sugeria algumas atividades para iniciar sua elaboração.

O terceiro módulo é o Desenho e gestão de projetos transversais, em que primeiro tentamos trabalhar muito com a ideia de que o PMEC tem que ter um projeto dele. Inclusive para legitimar o papel dele na escola e para isso,

deve ter um projeto. Não sabemos sobre o que. O PMEC tem que elaborar a partir do que está acontecendo na escola, de acordo com o que ele acha bom, com as pessoas que ele pode contar na comunidade, pensando em um início, meio e fim. O importante é que ele tenha de fato o que fazer. Apresentamos inclusive definição de projeto, como se monta um projeto, quais são os elementos de um projeto...A ideia é que os projetos não tem que ser megalomaniacos para serem bons. Também que projetos não precisam dar certo para terem efeito, ou seja, ele pode não dar certo nesse caminho, mas pode te apontar outro caminho, para onde você possa evoluir. Persistir! Tem que ter esse trabalho de perseverança. Inclusive dizemos: você não vai salvar tudo do dia para noite. Esse é o procedimento mais errado para se fazer, mas ele tem que saber que esse é o trabalho. Digo que se isso aconteceu com você, fica tranquilo, dorme tranquilo, porque você está fazendo certo.

[...]

No final, até para acalmar um pouco, pois sabemos que o dia a dia não é muito fácil e o PMEC não sabe exatamente o que fazer, damos algumas sugestões de atividades com dramatizações, resgate de grêmio, etc. Se a imaginação está fraca e o PMEC não sabe exatamente o que fazer, tem esses temas: ative o grêmio na escola, crie participação na comunidade escolar, dramatize situações de conflito, realize projetos com relação ao meio ambiente. Damos uma série de sugestões de coisas que o PMEC pode usar.

A avaliação final do curso é o PMEC fazer seu projeto. Ou seja, a ideia é que durante o curso ele já vá fazendo esse diagnóstico, mapeie a comunidade e saia com o projeto e quando terminou o curso já sabe o que fazer. Pode cuidar do seu projeto. Sempre dizemos para que o PMEC fale com o diretor da escola, com o professor coordenador, pois não é um trabalho sozinho. E o PMEC não vive só. A escola não mudou nada com o PMEC. Ele é só mais um professor que está na escola. Como tem o professor de biologia, tem o professor de história, tem o professor mediador (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, pp.13-14)

De acordo com o supervisor Angeli, o PMEC seria apenas mais um professor na escola, porém ele é responsável por elaborar um projeto que irá articular várias instituições na tentativa de melhorar a convivência na escola e assim legitimar seu papel. Se o PMEC é somente mais um professor na escola, que papel é esse que o supervisor fala? Ele deve manter-se como um professor, no entanto, sua responsabilidade atende as necessidades da gestão escolar. Embora em todos os módulos se solicitasse que houvesse a participação e o envolvimento da equipe gestora nas atividades, detectando as prioridades da escola e buscando auxiliar na construção de um plano de trabalho conjunto, isso não ocorreu na escola investigada.

A Professora Mediadora da escola investigada buscou parcerias, realizou duas reuniões com algumas instituições mapeadas e tentou elaborar um projeto, que não foi implantado, ficando somente registrado como atividade da sala virtual. Esse projeto foi elaborado sem a participação da gestão da escola, tornando o trabalho inicial da Professora

Mediadora muito individual. Não havia um trabalho efetivamente coletivo. As parcerias tampouco deram certo, como relatarei posteriormente.

Para a Professora Mediadora, essa formação não foi suficiente para exercer sua função. *“Hoje vejo como eu era antes e o que eu penso hoje. Mas, isso também não foi com o suporte do treinamento deles, não. Eu tive que correr atrás [...]”* (PROFESSORA MEDIADORA, 2011, ENTREVISTA 1, p.5). Foi a partir da rotina cotidiana, observando como as coisas eram feitas na escola, de como a direção atuava e por meio de sua prática, que a Professora Mediadora relata que foi possível construir sua experiência. Acredita que a formação foi muito vaga e ajudou pouco. Apenas a indicação do mapeamento das parceiras e as leituras indicada durante o curso a auxiliaram. Ela acredita que a presença de estagiárias da Unicamp na escola e as conversas com a professora responsável pelo estágio, Áurea Guimarães, a auxiliaram a ampliar sua visão sobre os conflitos. *“E o trabalho, a prática, o dia-a-dia foram abrindo minha visão”* (PROFESSORA MEDIADORA, 2011, ENTREVISTA 1, p.5). Ela lamentava que muitas alternativas que surgiram por meio dessas conversas, muitas formas através das quais poderia atuar, não foram aceitas pelos sujeitos da escola e se perderam com o tempo. Para ela, a função é bem complexa e é necessário cuidado ao lidar com as pessoas.

E ir com a cara e a coragem de primeira, pode dar certo e pode não dar certo. Eu vi na televisão, que uma menina na cidade de São Paulo, levou uma faca para matar a Mediadora. Para você ver como é complicado. Então, quer dizer, como será que essa Mediadora está infiltrando nos problemas que acontecem? Com autoridade? Com delicadeza? Será que realmente está fazendo um papel de Mediadora? E quem ia saber?

Tudo bem que, às vezes, mesmo da forma como você trabalha, você corre riscos, porque chega uma hora que você é obrigada a fazer relatórios dessa pessoa, fazer dossiê, tomar uma atitude frente ao Conselho Tutelar e às vezes, o aluno não compreende, não entende, não aceita. Então, a gente não sabe em que contexto, como foi. É perigoso! Trabalhar com as pessoas um pouco mais desinformadas, e muitas vezes, o próprio meio, a própria violência fica mais atuante (PROFESSORA MEDIADORA, 2011, ENTREVISTA 1, p.2).

No entanto, em sua entrevista, a Professora Mediadora esclarece que os PMECs não haviam sido preparados para trabalhar com a Mediação de Conflitos na escola: *“houve pouco preparo, pouco suporte e pouco espaço para troca.”* (PROFESSORA MEDIADORA, 2011, ENTREVISTA 1, p.3). Segundo ela, houve a reinvidicação no ano de 2010, junto a Diretoria de Campinas, que eles tivessem pelo menos um encontro mensal, para terem orientações e trocas entre as escolas. Apenas no ano de 2011, os encontros mensais se iniciaram. *“Tivemos*

o encontro presencial, o curso online e depois não havia prosseguimento” (PROFESSORA MEDIADORA, 2011, ENTREVISTA 1, p.3).

Mesmo com os encontros mensais, o preparo para a Mediação de Conflitos não ocorreu. De acordo com a Professora Mediadora, a Mediação de Conflitos apenas foi abordada por meio de simulações e estudos de caso no encontro presencial. Do mesmo modo, a Justiça Restaurativa foi somente citada e os PMECs informados que a necessitariam de uma formação mais específica. *“A gente procura ouvir, mas não é a mesma coisa. Acho que eles não trabalham isso por falta de investimento” (PROFESSORA MEDIADORA, 2011, ENTREVISTA 1, p.4).* O supervisor Felipe Angeli confirma essa falta de formação nas técnicas que a legislação abordava como parte da função do PMEC.

Apresentamos esses métodos de resolução de conflitos e isso é um pouco confuso. Porque dizemos: existe isso, mas só que você não faz isso. Para você conseguir fazer isso você precisa de uma formação muito específica que ainda não conseguimos oferecer. Isso gera confusão! Porque tem um nome e falamos muito disso! Mas, falamos que existe isso em algum lugar, mas isso não é para você nesse momento. Isso gera um pouco de confusão (SUPERVISOR FELIPE ANGELI, 2012, p.14).

Pelo visto, não se trata somente de dificuldades de investimento para que a SEESP trabalhe a Mediação de Conflitos ou a Justiça Restaurativa em suas formações. De acordo com o supervisor Angeli, há uma divergência em utilizar as duas metodologias juntas. Para o supervisor a intenção é que o PMEC adquira apenas algumas noções sobre essas técnicas que auxiliem seu trabalho.

Temos uma série de parceiros ligados a esses sistemas, que participam de nossas formações. Vou te dizer uma percepção minha: o pessoal que é ligado a essas metodologias não conseguiu se unir ainda, num entendimento comum do que é isso. Cada um tem sua própria ferramenta, cada um acha que sua ferramenta é a única que funciona, em detrimento de todas as outras e cada um acha que para se utilizar daquela ferramenta, a pessoa só pode fazer, depois de passar no curso que ela mesmo dá.

É algo que eu entendo, conheço, tenho uma boa relação com todas essas pessoas. Sei que são assuntos que tem que se ter um cuidado muito grande. Não é “oba oba”, senão é altamente prejudicial, mas por outro lado é um tipo de postura que inibe o próprio crescimento da história. São grupos pequenos, geralmente da sociedade civil ou institutos privados, que normalmente não tem condições de ampliar essas formações que são muito longas e muito específicas. Nesse ponto que tem que existir uma diferenciação. Porque eu não quero que o professor mediador seja um mediador de conflitos, que tenha tantas horas de acordo com o conselho, tantas supervisões, tantas práticas, tal tal tal. Quero que ele conheça elementos da mediação para auxiliar no trabalho dele. Ele é um professor. Mesma coisa com a Justiça Restaurativa. Não quero que ele seja um especialista em círculos restaurativos. Quero que

ele possa usar esses elementos no trabalho pedagógico dele. Tem que ter uma formação. Não estou dizendo que ele vai ler um livrinho e vai sair fazendo...Não é isso! Mas, não pode ser tão formal e fechado.

O pessoal critica que colocamos Justiça Restaurativa e Mediação ao mesmo tempo. Acham um absurdo. Hoje estão todos se empolgando mais com a história do PMEC, mas no começo diziam: ou é um ou é outro. Acho que um cara pode usar um pouco mais da Mediação e o outro pode usar um pouco mais da Justiça Restaurativa. Deixa ele julgar. Não acho que a proposta deve sair aqui de cima. A Secretaria só trabalha com isso, a Secretaria só trabalha com aquilo. Veja o que você acha e desenvolva!

Temos feito algumas formações com relação a isso, trabalhamos muito com o CECIP do Rio de Janeiro, que estava envolvido no projeto Justiça e Educação (2006 - 2008), trabalhamos muito com o Ministério Público e o Tribunal de Justiça, que sempre estiveram envolvidos nisso. Trabalhamos muito com o IMAB, Instituto de Mediação Arbitragem do Brasil, com Adolfo Braga Neto, que é da área de mediação, mais ligado à advocacia.

De maneira geral, é tentar disseminar essa semente de que existem essas ferramentas e que elas podem ter algo a dizer para nós da educação. Mas, não precisamos ser profissionais dessas metodologias (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, pp.14-15).

Percebe-se claramente que a função do PMEC não está clara nem nos termos da legislação e nem em sua formação. Além disso, toda essa “mescla” faz com que professores, que ainda não possuem uma formação, nem experiência para se trabalhar os conflitos, a convivência, as relações interpessoais, fiquem totalmente sem respaldo. A Professora Mediadora da escola investigada não conseguia definir seu papel e tampouco as ações que deveria tomar, pois sentia que havia lhe faltado uma formação e/ou orientação inicial. Fato que pode ser evidenciado ao longo da observação de campo e no decorrer das entrevistas. Do mesmo modo, não houve um acompanhamento das práticas dos PMECs, não houve uma formação em exercício, fator que impulsionou os PMECs de Campinas a solicitar um espaço para a troca de experiência e formação. Esse espaço é essencial, tendo em vista que a formação docente está relacionada à aprendizagem permanente, “que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também das aprendizagens ao longo da vida, dentro e fora da escola” (MIZUKAMI, 2003, p.31).

Dentro desta compreensão, levando em conta que os PMECs são de diferentes áreas de ensino, inseridos em comunidades distintas, a instituição formadora deveria oferecer uma formação teórica e prática não fragmentada, na qual o professor pudesse construir seu conhecimento de forma idiossincrática e processual, incorporando novos conhecimentos aos já adquiridos.

Desse modo, questionamos como uma formação à distância, para mais de mil professores poderia propiciar a construção de um perfil profissional por cada um dos PMECs? O supervisor Angeli igualmente percebe essa dificuldade na formação desse profissional.

Trabalhamos muito com ensino a distância, pela nossa própria dimensão. É difícil chamar todo mundo e mesmo que colocarmos todos no mesmo ambiente. A didática seria muito básica. Falar com 2 mil pessoas? É isso que conseguimos fazer, apenas uma sensibilização. A Secretaria tem investido nisso, é um caminho natural investir em educação à distância. Mas, é algo que está sendo construído, no mundo como um todo (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, pp. 15-16).

Os professores estavam sendo preparados para novas funções, que demandavam um posicionamento crítico e reflexivo nas formas de se relacionar com as várias instâncias da escola. Segundo pesquisadores como Perrenoud (2000), Alarcão (2003) e Imbernón (2001), cada docente dever ter a capacidade de se comprometer e assumir a relação que permeia a ação humana, ou seja, assumir suas responsabilidades como educadores em uma sociedade em transformação. Frente a isso, os professores precisam ser sujeitos críticos e reflexivos de suas práticas e a instituição formadora devia ampará-los nesse percurso.

Nessa linha de pensamento, Perrenoud (2000) destaca que “o ofício do professor não é algo imutável e suas transformações passam pelo desenvolvimento de novas competências ou pelo ato de salientar competências já reconhecidas” (PERRENOUD, 2000, p.14). Para o autor, o professor tem sua personalidade orientada por valores e princípios de sua vida, que podem ser traçados conscientemente e inconscientemente, explicitamente ou implicitamente, no entanto, o professor de alguma forma veicula esses valores em suas práticas.

E como discutir essas práticas e valores em uma formação tão impessoal, como a formação para PMEC? O professor não deve se formar apenas em conteúdos, e sim se formar para questionar, compreender, refletir sobre a educação e a realidade em que está inserido, bem como observar qual é a prática apropriada para sua comunidade (FREIRE, 2005).

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

É necessário compreender, de acordo com Nóvoa (1995), que a formação deve ser contínua e global, produzindo não apenas saberes para a profissão, mas também para a vida. No caso do PMEC, essa formação deve fornecer saberes de como se conhecer sua comunidade, os alunos que atende, as relações que se estabelecem no interior da escola, tornando-o reflexivo sobre essa prática. Além disso, deveria ter acesso às práticas inovadoras em sua área de trabalho para poder construir seu próprio modo de atuar.

Para Nóvoa, as situações enfrentadas pelos professores são únicas e as respostas nunca são iguais. Deste modo, os professores devem aprender como lidar com situações diferenciadas, enfrentando as questões por meio do desenvolvimento de práticas de formação coletivas, em que sejam valorizados paradigmas que “promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. (NÓVOA, 1995, p. 27).

A formação, para Nóvoa (1995), deve estar voltada para o cotidiano escolar, desde a gestão democrática, até as práticas curriculares participativas. O desenvolvimento de uma práxis reflexiva depende de processos contínuos de formação de professores, em que professores, juntamente com toda comunidade escolar, sejam protagonistas de sua própria formação.

A formação não pode desconsiderar o professor como ser concreto que, segundo Gatti (1996), tem um modo próprio de estar no mundo, de compreendê-lo e interpretá-lo que influenciam suas formas de atuação. O professor “é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade” (GATTI, 1996, pp. 85-86). A autora ressalta que os professores e suas identidades costumam ser ignorados pelas pesquisas e políticas de intervenção.

Desse modo, o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola, espaço de troca de aprendizagens e de enriquecimento cultural. A formação permanente em serviço, referenciada nas experiências individuais e coletivas no interior do sistema escolar adquire importância como processo formativo de afirmação de identidades profissionais e culturais (TARDIF, 2002).

Contudo, parece pouco provável que essa formação seja alcançada em razão da concepção da Teoria de Sistemas que inspira este projeto, em que a heterogeneidade é severamente descartada. Há a tentativa de um controle absoluto, sobre todas as escolas públicas do Estado de São Paulo para prever possíveis riscos, formulando uma série de regulamentações para exercer o controle desta vida coletiva. Enquanto a SEESP amparar-se nessa percepção, não haverá espaço para a formação a partir do conhecimento local, compreendendo o espaço escolar como cenário de formação, interação social e de aprendizagem profissional num contexto de mudanças. Bem como a prática profissional continuará como um mero terreno de aplicação dos resultados e perspectivas elaboradas pelas teorias educativas de maneira genérica e superficial.

Para mim a questão da formação do PMEC é uma grande problemática, no entanto, maior que este problema é a perspectiva de mediação que está presente tanto na legislação como na própria formação, que está completamente voltada não ao trabalho coletivo, mas ao trabalho “heroico” desse profissional, que já nasce solitário. Bem sabemos que ao se estabelecer legalmente que determinadas funções, sobretudo relacionadas aos conflitos, são de responsabilidade de uma única pessoa, já se descarta todo o possível trabalho coletivo.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA

Conhecendo esse novo profissional, sua seleção, sua formação inicial e desejando compreender como seria sua inserção na instituição escolar, iniciei uma pesquisa etnográfica na escola denominada aqui de “Caixa de Aço”. Fui lendo, como Geertz (1989) bem menciona, “um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não como os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (p.7). O campo foi se apresentando pouco a pouco, e em cada nova descoberta, fui entrelaçando os elementos que constituem esta tese. Neste campo, como bem descreve Woods (1998), ao narrar sobre o conhecimento de si mesmo em uma investigação, não somente adquiria conhecimento da realidade por meio de meu olhar, mas os novos elementos iam se revertendo sobre mim, como investigadora e como educadora, fazendo-me refletir novamente sobre eles e assim sucessivamente. Desse modo, minhas realidades pessoais e profissionais iam sendo questionadas a medida em que a pesquisa se desenvolvia, bem como os acontecimentos vivenciados no campo. Por este motivo, para Woods (1998), a “investigación cualitativa en estas áreas se centra tanto en la objetividad como en la subjetividad” (p.23), visto que o investigador está intimamente ligado a sua pesquisa e deve questionar a todo momento seu nível de participação/influência nas atividades investigativas.

El investigador o la investigadora no escapan a la investigación. Ésta queda contextualizada dentro de situaciones y de sus definiciones; las actividades investigadoras se construyen e interpretan en procesos distintos; y la persona del investigador está inseparablemente unida a la investigación. Para tanto, el poder de reflexión – la necesidad de considerar cómo nos afecta nuestra participación en la investigación – constituye un requerimiento esencial (WOODS, 1998, p.70).

Além disso, para Woods (1998), a prática da etnografia pode ser reconhecida não apenas como ciência, mas como uma arte, na medida em que penetra em diferentes níveis de significados, reconhecendo os saberes, os sentimentos, as interpretações de outras pessoas, desvendando novas realidades. Para conseguir essa aproximação, é necessária certa dose de empatia e uma conquista diária.

A entrada inicial em campo para observação deu-se por meio dessa conquista. Por intermédio da Professora Mediadora, que fez os primeiros contatos, consegui a autorização para entrar no campo. Inicialmente, havia receio por parte da Professora Mediadora de que a direção não aprovasse os resultados da pesquisa, embora minha presença tivesse sido autorizada. Havia certa resistência a algumas ações que teriam que ser desenvolvidas como condição para a aproximação da realidade estudada. Um conflito entre a Professora Mediadora (que havia sido meu contato para a entrada na escola) e a direção manifestava-se na época de minha entrada na escola. Esse conflito era velado, mas impedia-me a proximidade com a direção da escola. Para que as amarras fossem rompidas, agendei uma reunião com a diretora. Tentei uma conversa amistosa, em que além de expor meu projeto, demonstrei empatia ao compreender a situação precária que a escola pública encontra-se no estado de São Paulo e a necessidade de se conhecer essa realidade, para propor reflexões mais elaboradas sobre a problemática³⁸. Em outras palavras, conquistei a confiança do diretor, para que entendesse que meu intuito não era a crítica, mas sim, a compreensão do cotidiano escolar. Essa atitude abriu-me as portas da escola para adentrar no campo de pesquisa em fevereiro de 2011, observando os mais anódinos espaços escolares, além do entorno da escola, vislumbrando sua comunidade.

Permaneci no pátio, nos corredores, na área administrativa, na área externa e em muitos outros espaços, além das salas de aula. Para Woods (1998), os momentos da observação, os momentos da “não gravação das entrevistas”, são momentos importantes que envolvem nossa capacidade de investigador de observar e escutar, além de habilidades próprias para adquirir a confiança e fazer com que os sujeitos da pesquisa relaxem, sendo mais naturais, ao seguir suas tarefas rotineiras. Para isso, durante vários dias sentei-me ao redor das mesas durante o intervalo. Normalmente, os alunos, os funcionários e outros sujeitos da pesquisa me procuravam, perguntavam meu nome e o que fazia ali. Essas conversas me ajudaram a esclarecer várias dúvidas. Buscava uma conversa informal, inicialmente falando muito mais sobre mim do que fazendo questionamentos sobre a escola.

³⁸ Não se constituía apenas em estabelecer um vínculo de confiança com a diretora, mas de ter empatia, identificação e sensibilizar-me com sua condição. Ao longo de meu trajeto profissional, como supervisora de ensino do Estado de São Paulo e como diretora de escola na rede municipal do município de Rio Claro, pude compreender o duro trabalho dos gestores e as inúmeras dificuldades encontradas na rotina escolar.

Posteriormente, quando os sujeitos já adquiriam confiança, explorava suas opiniões sobre o trabalho PMEC, sobre as relações interpessoais e o espaço escolar.

Nesse processo pude ir conhecendo a Escola Caixa de Aço. Pertencente à Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste, a escola localiza-se na região sudoeste, num bairro periférico da cidade de Campinas. Seu decreto de funcionamento foi publicado em julho de 2004 e neste mesmo ano já atendia alunos do Ensino Fundamental. Em 2011, a escola possuía 716 alunos de Ensino Fundamental II (EF) matriculados nos períodos da manhã e tarde. No Ensino Médio (EM), estavam matriculados 330 alunos nos períodos da manhã e tarde. E na Educação de Jovens e Adultos (EJA), recebia 170 alunos do EF e 222 alunos do EM, sempre no período noturno, atendendo assim, quase mil e quinhentos alunos das 7 às 23 horas.

A equipe gestora era constituída por uma Diretora, duas Vice-diretoras, uma PMEC, dois Professores-coordenadores, um de Ensino Fundamental e outro de Ensino Médio. No momento da pesquisa, atuavam na escola oitenta e dois docentes, sendo quarenta e dois efetivos, quarenta Ocupantes de Função Atividade (OFA) e três eventuais. Para uma escola desse porte, possuir apenas três eventuais para substituição de mais de oitenta professores é algo inimaginável. Para a equipe gestora, a localização da escola (muito distante do centro da cidade) e o estigma de comunidade violenta são os motivos principais para a falta de eventuais³⁹.

O quadro de funcionários na escola não estava completo. De acordo com a equipe gestora, a escola teria direito a receber treze Agentes de Organização Escolar (AOE)⁴⁰, no entanto, possuía apenas oito, sendo quatro designados como inspetores e quatro designados como secretários. As atribuições para a função aconteciam na Diretoria de Ensino, porém, os candidatos que passaram no processo seletivo não escolhiam a Escola Caixa de Aço ou se

³⁹ O cadastro para eventuais nas Diretorias de Ensino acontece duas vezes ao ano. No final do ano, com a inscrição para o processo seletivo para OFA e no meio do ano, apenas para eventuais. A maioria dos professores busca um trabalho mais estável. Quando não conseguem aulas como OFAs na rede estadual, geralmente buscam a rede municipal ou particular, ou em outros campos de trabalho uma forma para sobreviver. No meio do ano, a inscrição para eventuais tornou-se uma necessidade, devido à falta desses profissionais em todas as escolas estaduais. Essa inscrição recebe um número extremamente menor de professores que na inscrição para o processo seletivo.

⁴⁰ Nomenclatura dada na rede estadual de ensino para os inspetores de alunos e secretários, dependendo das funções assumidas. Os Agentes de Organização Escolar (AOE) eram funcionários admitidos por processo seletivo de nível médio que o habilitava a trabalhar em uma dessas funções e cabia ao diretor designá-lo a inspetor ou secretário, dependendo de seu perfil. No ano de 2012, houve uma mudança na legislação e na contratação de secretários para a escola. Porém, mantenho as funções de acordo como foi acompanhado durante a pesquisa, no ano de 2011.

removiam rapidamente. Segundo os demais AOE, os motivos que levavam os professores eventuais a não trabalharem na escola, eram os mesmos motivos que faziam com que as vagas nunca fossem preenchidas pelos AOE.

Os que já são contratados, conseguimos alguns por remoção. Mas, ingresso é muito difícil. Se ele ingressa naquela escola como efetivo, logo está saindo. A maioria que ingressa normalmente mora muito longe e só ingressa para ter o cargo, para depois voltar para a cidade dele. Porque sempre tem isso, quando um funcionário ingressa se efetivar em qualquer escola e depois vai se removendo. [...] Então é assim, a gente vai se removendo. E lá é a mesma coisa...por isso não tem funcionário (DIRETORA, 2012, p.3).

Essa falta de funcionários se refletia no cotidiano escolar. Por período, apenas dois inspetores, no máximo, estavam presentes abrindo e fechando portões, dispensando alunos, auxiliando os professores com materiais, problemas de indisciplina, de saúde, entre inúmeras questões. A escola possuía quatro Agentes de serviços e cuidavam da limpeza do espaço e na cozinha, trabalhavam quatro funcionários terceirizados pela SEESP.

E toda essa dinâmica de presenças e ausências dentro da escola ocorriam em um espaço que manifestava muita opressão e não proporcionava o diálogo, sendo uma das primeiras violências evidenciadas na pesquisa de campo que descreverei a seguir.

2.1. A Caixa de Aço

Assim que entrei em campo pela primeira vez, a estrutura da escola me deixou estarrecida. Ao longe, o que avistei era algo parecido com um galpão industrial ou um presídio. Sua fachada inteiramente cerrada por telhas metálicas, sem janelas, vetava qualquer imagem que pudéssemos ter criado de uma escola.



Fachada da escola

Ao entrar pelo estacionamento, o cenário mudava totalmente: havia uma ampla área verde. Caminhei por esse espaço para chegar ao prédio, cercado pelas grades. Solicitei a Agente de Organização Escolar (AOE) que abrisse os cadeados dos portões. Entrei num galpão fechado: era como se estivesse dentro do cenário de um presídio das séries americanas. Em meio a materiais metálicos, escadas, grades, não era possível que os alunos conseguissem vislumbrar o sol do pátio, apenas a área externa através das grades. Até mesmo a quadra de esportes ficava nesse espaço cerceado e ao lado das salas de aula.



Vista do pátio da escola

Ao circular pelo galpão, pude verificar que a Escola Caixa de Aço possuía quinze salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de leitura, uma sala de informática, uma sala dos professores, uma sala dos coordenadores, uma sala da vice direção, uma sala da Professora Mediadora, uma cozinha, uma cantina, um depósito de material esportivo (que também é utilizado para uma pequena academia para alguns atletas da escola), um depósito de material de limpeza, banheiros dos alunos, dos funcionários, uma quadra poliesportiva e pátio cobertos, duas salas de reforço e uma sala multiuso, além da área verde externa⁴¹.

Construída em três andares dentro desse galpão, possuía cinco salas em cada andar, totalizando quinze classes por período. Era um espaço extremamente quente e abafado. *“Porque lá o teto é fechado. É uma coisa que esquenta muito. Se você está no terceiro andar, parece que você está no meio do inferno. Tem claridade, são aquelas telhas translúcidas, mas esquenta muito e quem fica no terceiro andar, parece que vai pegar fogo”* (DIRETORA, 2012, p.3). Além do fato do teto ser totalmente fechado, de acordo com o Coordenador do Ensino Médio da escola, que é arquiteto, o projeto está mal localizado com relação ao sol, permitindo

⁴¹ Dados obtidos no Regimento Escolar da escola pesquisada e confirmados na observação em campo.

que o sol aqueça muito, durante todo o dia, as salas de aula. Os brise-soleil⁴² estão do lado contrário ao sol, de modo que não exercem nenhuma funcionalidade no ambiente. Para ele *“a arquitetura do prédio é absurda! Ela é muito opressiva, o terreno é muito grande, ele podia não ter tantos andares, que dificulta a vida dos alunos menores, dos inspetores, da limpeza”* (COORDENADOR ENSINO MÉDIO, 2011, p. 2).

O elevador facilitaria esse acesso aos andares superiores, porém era apenas utilizado pelos professores, equipe gestora e funcionários da escola, bem como por alunos portadores de alguma deficiência. Para a direção, esse elevador representava um problema. *“Ele vive quebrado e sempre tem que ficar chamando para vir consertar e isso demora. Já ficaram pessoas presas lá dentro”* (DIRETORA, 2012, p. 2). O elevador, ao mesmo tempo, representava a hierarquia e a segurança. A hierarquia, considerando que apenas poucos tinham o direito de utilizá-lo. A segurança por impossibilitar encontros dos professores com os alunos nas escadas. Do mesmo modo, em seu texto, Lucas (1997) descreve que muitas manifestações violentas, que aconteciam nos corredores da escola por ele estudada, não eram presenciadas por adultos, por movimentarem-se verticalmente, através dos elevadores, reservados apenas à equipe docente.

⁴² Expressão francesa cuja tradução literal seria quebra-sol.



Elevador - uso restrito

De acordo com o Regimento Escolar⁴³, “embora a U.E. possua uma grande área física, a parte construída não é satisfatória, **faltando salas destinadas a laboratórios, casa para caseiro e a construção de mais uma quadra poliesportiva**”⁴⁴ (REGIMENTO ESCOLAR, 2011, p.26).

Dialogando com funcionários da escola e observando seu cotidiano, pudemos perceber que o pedido de mais uma quadra se devia não apenas à necessidade de dois professores utilizarem, ao mesmo tempo, esse espaço, mas, devido à acústica da quadra, que dentro deste galpão fechado, propagava o som para todas as salas de aula, produzindo um ruído constante. Ao dialogar com os professores durante as entrevistas, percebemos que

⁴³ O Regimento Escolar da escola Caixa de Aço, trazia além dos itens elencados pelo Parecer CEE 67/98, que estabelece as Normas regimentais básicas para as escolas estaduais, uma caracterização da comunidade escolar introdutoriamente. Posteriormente, pude verificar que a mesma caracterização encontrava-se no Plano de Gestão e era fruto de uma pesquisa realizada com a comunidade por meio de questionários.

⁴⁴ Grifos do próprio documento.

embora reconhecessem a necessidade de liberdade dos alunos, pelo menos durante as aulas de Educação Física, o som da quadra atrapalhava extremamente as aulas. A fala da professora de Educação Física retrata as dificuldades vivenciadas pelos demais professores e como os alunos convivem em um espaço limitado e cerceado.

Eu adoro a quadra, quem detesta são os outros professores. Porque a estrutura é toda fechada e tem um lado que é aberto. Só que o lado que é aberto é de frente para as salas de aula e todo som produzido na quadra ele é ampliado dentro da sala de aula. Então, às vezes, está muito baixo, as crianças estão super tranquilas, estão fazendo uma atividade, não estão gritando, não estão fazendo nada disso, mas mesmo assim chega muito alto nas salas de aula.

A aula de Educação Física, é uma aula em que tiramos o aluno de uma estrutura, que é a sala de aula e é onde eles podem extravasar, liberar energia, mas para isso, ele deve poder gritar, ou torcer, ou ficar feliz e produzir um som. Isso é característico da aula e que aqui, nós temos que controlar para não atrapalhar os outros professores. É algo que se não fosse a quadra em si, ou o espaço físico, seria incentivado para liberar. Seria um espaço que é para ser democrático, livre e de expressão. Eles têm que se expressar ali. E nós temos esse problema com o espaço físico. Eu ando dando uma freada nas atividades. Temos que pensar o que pode, como pode ser trabalhado, para minimizar o máximo possível, para que os outros professores não sintam tanto o efeito das aulas, mas mesmo assim não conseguimos dominar o tempo todo (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.5).

A Professora de Educação Física relatou que utiliza muito a área externa da escola, o gramado, mas seria necessário existir outra quadra coberta nesse espaço, devido ao sol e a chuva, que impossibilitavam as aulas. Além disso, ela comentou que há problemas de infraestrutura, principalmente na entrada da escola, que impossibilita essa atividade externa. Acreditava que a escola havia sido mal projetada porque os engenheiros não tinham a compreensão do que é uma aula, do que é necessário. *“Eles pensam que o desempenho precisa da sala de aula, da quadra, mas toda essa parte que compromete, é falta do conhecimento da escola mesmo” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.5.).*

O barulho não vinha somente da quadra de esportes. Enquanto as aulas aconteciam, vários alunos perambulavam pelos corredores e pelas escadas da escola. Esse movimento diário, produzia um barulho constante, pois a estrutura era toda de aço e sempre haviam classes sendo dispensadas pela falta de professores e outras em aula vaga. Com o tempo, acredito que algumas pessoas já se acostumavam ao barulho constante, outros não, porém não deixava de ser algo muito estressante. *“Nos primeiros dias que cheguei naquela escola, pensei: nossa, será que está caindo o prédio? Faz muito barulho [...] Então, se eu lá embaixo, pensei que o prédio ia cair, imagina nos andares que têm as salas de aula” (DIRETORA, 2012,*

p.3). A Diretora da escola dizia que essa era a maior reclamação dos professores, e depois, o calor produzido dentro do galpão, que se tornava uma estufa.

Ao pesquisar posteriormente, comprovamos que esse projeto arquitetônico fazia parte de um plano arrojado da FDE⁴⁵ (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), que na tentativa de elaborar um novo padrão para as escolas públicas, contratou um grupo de arquitetos paulistas para desenvolverem projetos com estruturas pré-fabricadas⁴⁶. Esse sistema construtivo, que tinha como objetivo a qualidade, a durabilidade, o corte de custos e a agilidade na construção, teve início em 2003 (SEESP, 2006).

O projeto da Escola Caixa de Aço ganhou uma menção honrosa em São Paulo, foi apresentado juntamente com outros sete projetos de escolas estaduais pré-fabricadas na Décima Bienal Internacional de Arquitetura em Veneza (SEESP, 2006) e foi tema de artigo científico (ESPALLARGAS GIMENEZ, 2005).

Como projeto arquitetônico, é inegável seu valor de criação, como mencionam Serapião (2004) e Espallargas Gimenez (2005). Durante a entrevista, a Diretora da escola comentou que vários estagiários de arquitetura buscavam conhecer essa estrutura moderna em razão da luminosidade do prédio. No entanto, ao ser incorporado a uma comunidade e perante a realidade escolar, esse valor mudou significativamente.

Segundo Serapião (2004), essa escola é como uma cidade com rua, com pequenos edifícios e um largo. Em sua idealização, o prédio, aparentemente hermético, estabeleceria uma conexão intensa entre o interior e o exterior. Teria uma parte iluminada e ventilada com materiais de caráter fabril, alternando-se telhas metálicas e venezianas industriais translúcidas (SERAPIÃO, 2004).

⁴⁵ Órgão executor da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

⁴⁶ ARQ BRASIL. O espaço da arquitetura brasileira. *Andrade Morettin Arquitetos Associados – Escola estadual – Campinas/SP*. Disponível em <http://www.arqbrasil.com.br/_arq/andrade_morettin/andrade_morettin7.htm> Acesso em 17 fev 2012.



Salas de aula

Para os idealizadores do projeto, a paisagem do bairro era bastante heterogênea e queriam criar um prédio que provocasse ao mesmo tempo, estranhamento e atração. Deste modo, a escola se apresenta como um objeto reconhecido na paisagem, um objeto forte. No entanto, de acordo com seu depoimento, as atividades introspectivas estariam concentradas na parte superior e o térreo, seria um espaço aberto, uma extensão do espaço público, para que houvesse a transição sem formalidade do exterior para o interior e vice-versa⁴⁷.

O espaço da quadra coberta igualmente seria um diferencial neste projeto arquitetônico, pelo fato de ampliar as funções do prédio, incentivando a participação da comunidade nas atividades desenvolvidas na escola (SEESP, 2006). No entanto, a partir de minha investigação em campo, pude constatar que o uso feito deste espaço parece se distanciar dessa intenção.

O trabalho de reconhecimento do campo foi me apontando para as similaridades entre esta instituição e tantas outras da rede estadual de ensino. Pude observar, como em várias outras escolas, que foi por medo dos agentes externos e por diversos outros fatores, que explicitarei adiante, que justificavam o fechamento das portas da instituição para a comunidade. Essa opção, ao mesmo tempo, “trancou” seus alunos neste imenso galpão fabril ou “caixa de aço”.

⁴⁷ ARQ BRASIL. O espaço da arquitetura brasileira. *Andrade Morettin Arquitetos Associados – Escola estadual – Campinas/SP*. Disponível em <http://www.arqbrasil.com.br/_arq/andrade_morettin/andrade_morettin7.htm> Acesso em 17 fev 2012.



Vista do terceiro andar – Na mesma altura, ao fundo, a quadra de esportes.

Durante os dias que se seguiram na observação de campo, os AOE's permaneciam com as chaves dos cadeados penduradas no pescoço (algo muito corriqueiro nas escolas públicas), como carcereiros, abrindo e fechando cadeados para entrada e saída de alunos e de outras pessoas. As portas de acesso para esse interior e exterior não eram abertas em momento algum, fazendo com que os alunos ficassem o tempo todo dentro desse espaço metalizado. Em certo momento, nos causava agonia e provocava uma imensa vontade de sair para a área verde, que se estendia além dos alambrados. Isso era sentido por todos.

Não me surpreendi porque já esperava isso. Já esperava uma prisão, na verdade. Nós temos um carcereiro, que eles têm outro nome aqui. Com molhos de chave, que ficam abrindo e fechando grades. É isso! E têm pessoas querendo fugir. E todos querem fugir: os alunos, os professores, o diretor...todo mundo quer fugir daqui, não é? Não é um ambiente agradável. E a arquitetura corrobora com tudo isso. Com esse sentimento universal que é da escola, de que ninguém quer estar aqui (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p.2).

Nas conversas com os alunos no pátio, por vezes, e nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, fui informada que a escola era vista pela comunidade como um presídio. Muitos alunos comentaram que mesmo as imagens da escola, encontradas na internet, fortaleciam essa comparação. Contudo, para os alunos entrevistados, a escola se assemelhar a um presídio não é algo absurdo. *“Mas, isso é normal, porque o logo da escola no MSN da gente é uma gradinha, é um menininho numa gradinha. Porque a gente fica cercado, preso”* (ÂNGELO ALUNO, 2011, p. 2). Para Ângelo, que já havia estudado em outras escolas, embora encontrasse condições melhores nas demais instituições, essa sensação de prisão era corriqueira. Salientou porém, uma observação extremamente interessante, que *“a estrutura da escola vem muito do pessoal que ela atende”* (ÂNGELO ALUNO, 2011, p. 2), ao se referir a época em que estudou em uma escola de Barão Geraldo⁴⁸. *“Porque ela tinha três pátios. Uma área dela era toda gramada, tinha árvores, tinha pé-de-manga, pé-de-jaca. Era enorme. Um pátio era só para refeições. Outro era para quem quisesse ficar correndo, na época que eu estudava lá. Tinha uma quadra de vôlei”* (ÂNGELO ALUNO, 2011, p.2). A imagem desta escola de um bairro mais abastado certamente era muito diferente da imagem de uma escola de um bairro periférico, que deveria representar o controle dessa população.

Segundo os entrevistados, a Escola Caixa de Aço antigamente possuía mais áreas abertas. O espaço da área verde não era fechado nos períodos de aula e eles podiam circular além do galpão. Para os alunos, isso tratava-se de uma medida de segurança para a escola se proteger contra os traficantes ou impedir que os alunos “fugissem” da escola. Quando eu os questionava se isso resolvia o problema, relatavam que tudo poderia acontecer com as grades e as trancas nos portões. Os alunos encontravam sempre novas formas de sair da escola e os traficantes de continuar com seu comércio.

⁴⁸ Distrito de Campinas em que se situa a UNICAMP.



Vista da área verde externa

Além disso, conversando com duas alunas do 3^a ano, com as quais já tinha adquirido certa intimidade, devido à convivência, relataram que desde a 5^a série estudavam na escola e que até o ano de 2010 os portões que fechavam o galpão ficavam abertos. Acreditavam que a área externa não era mais utilizada pelos estudantes para que os docentes e a equipe gestora pudessem guardar os veículos neste espaço.

Posteriormente, a informação das alunas foi confirmada. A Professora Mediadora relatou que no último HTPC do primeiro semestre (em junho), os professores rejeitaram que o Programa Segundo Tempo⁴⁹ fosse implantado na escola, pois utilizaria a área externa para atender a comunidade. Os professores alegavam que a área verde da escola não podia ser

⁴⁹ O Programa Orçamentário Vivência e Iniciação Esportiva Educacional Segundo Tempo é uma ação da Secretaria Nacional de Esporte Educacional do Ministério do Esporte, do Governo Federal. O objetivo é dar acesso às crianças, adolescentes e jovens, principalmente de áreas que apresentam vulnerabilidade social, à prática e à cultura do Esporte. Para isso, os núcleos que recebem o programa devem ter no mínimo 100 participantes, que frequentem as atividades no contra turno escolar (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2012).

aberta, entre outros motivos, devido ao estacionamento dos veículos. Estavam preocupados que a comunidade e os alunos os depredassem. A direção comentou que a abertura da área verde facilitaria a “fuga” dos alunos e que propiciaria o acesso de traficantes à escola. Mas o risco que envolvia os veículos, não foi negado. Mesmo na Semana do Meio Ambiente, que aconteceu em junho, essa área não foi utilizada. Os alunos se organizaram para realizar exposições dentro do galpão.

Normalmente, há uma grande preocupação por parte dos diretores de manter-se a ordem nas escolas e os alunos dentro delas. Essa preocupação deve-se a responsabilidade que os diretores possuem com relação aos bens materiais e humanos que estão sobre sua gerencia. A Diretora da escola Caixa de Aço demonstrava essa preocupação mesmo quando referiu-se a arquitetura da escola.

E assim, por ser três andares, eu pensava assim: meu Deus, e nunca ninguém pulou daqui? É muito alto! Você tem apenas duas entradas pelas escadas, não tem como ter controle em relação aos alunos. Porque enquanto você está subindo de um lado, ele está subindo por outro e se você chama atenção dele de um lado, ele sobe por outro. Vira uma caça de gato ao rato! Mesmo o perigo, eu acho. Porque é muito alto e a altura da mureta (não sei como chama) ela chega até a cintura. Então, sei lá. Se alguém erguer um pouquinho e o outro passar brincando...eles falam que sempre é brincadeira. Eu acho muito perigoso!

Se tivéssemos funcionários suficientes, um ficaria em cada andar, com quatro ou cinco classes por andar. Então, seria fácil, porque aquele funcionário estaria olhando os alunos daquele andar. Mas, não é assim! Temos poucos funcionários e tem sempre um professor que pede alguma coisa (DIRETORA, 2012, p.2).

Não existe na SEESP uma legislação específica que criminalize o diretor por quaisquer problemas que venham a surgir na escola (como caso de acidente ou morte com alunos e funcionários). Porém, o diretor assume essas responsabilidades como um funcionário público. No artigo 245, Capítulo II “Das Responsabilidades”, da Lei nº 10.261/68 “Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo”, o funcionário público responsabiliza-se “pelas faltas, danos, avarias e quaisquer outros prejuízos que sofrerem os bens e os materiais sob sua guarda, ou sujeitos a seu exame ou fiscalização” (SÃO PAULO, 1968, Capítulo II, artigo 245). No caso de um processo de responsabilidades, primeiramente a Diretoria de Ensino e posteriormente a própria SEESP, realiza as apurações necessárias. Ao mesmo tempo, esse processo pode tramitar judicialmente, se a família assim desejar.

Deste modo, não podemos dizer que são infundadas as preocupações dos diretores, visto que há uma situação dúbia e difícil para eles gerirem.

O projeto arquitetônico nesse ponto, deveria prever essa preocupação e ter como objetivo, amenizar ao máximo a sensação de opressão existente ali. Mas, não é isso que acontece, pois a opressão vai além das grades. *“Mas, eu estou pensando, que fechar tudo, não é o que torna a gente com a sensação de estar preso” (GIOVANA ALUNA, 2012, p.2).* Para o Coordenador do Ensino Médio, graduado em arquitetura, a estrutura da escola já era muito opressiva, num terreno muito grande, com vários andares, dificultando a rotina da escola.

Estou nessa escola desde sua inauguração. As grades foram colocadas gradativamente. Aos poucos, as direções que vieram foram fechando o prédio, cada vez mais. Porém, a opressão vai além das grades. O projeto em si já é opressivo. O projeto é interessante em termos de arquitetura, enquanto desenho: ele é arrojado pelos vãos, é uma caixa, ou melhor, um cubo, que tem relação com a arquitetura modernista, não com nossa arquitetura contemporânea. Os europeus gostam demais desse tipo de prédio. Tem um valor estético.

O grande problema do prédio é que ele foi pensado enquanto um edifício esteticamente marcante no lugar onde ele seria inserido, mas não houve uma preocupação funcional. Inclusive, ele destoa do local onde ele está. A tipologia dos prédios ao redor dele, dos prédinhos do CDHU⁵⁰, não tem nada a ver com a grandiosidade deste prédio (COORDENADOR DO ENSINO MÉDIO, 2011, p. 2).

O projeto já era opressivo por sua grandiosidade, por sua semelhança a um cárcere e por confrontar a realidade local. Mesmo assim, por medidas de segurança, pouco a pouco, as direções da escola foram fazendo modificações, na tentativa de gradear e fechar um espaço bastante cerceado, tornando-o um espaço de difícil convivência, sem muitas possibilidades para alterar o local. *“A ideia principalmente agora, com o trabalho do Grêmio Estudantil, é tentarmos melhorar esse espaço, na medida do possível, usar plantas, usar mais arte, tentar mudar esses espaços. Mas, a arquitetura em si, não ajuda muito” (PROFESSORA DE FILOSOFIA, 2012, p.3).*

⁵⁰ O CDHU é um programa elaborado pela Secretaria de Estado da Habitação (SH), juntamente com a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU) e a Agência Paulista de Habitação Social (Casa Paulista), para fornecer condições de moradia para a população de baixo poder aquisitivo, atendendo prioritariamente quem recebe até cinco salários mínimos e as que moram em cortiços, favelas e áreas de risco, com ênfase para as Regiões Metropolitanas. *“Além da provisão de moradia para a demanda geral, o setor habitacional do Estado atua nas questões urbanísticas, que abrangem urbanização de favelas, atuação em áreas de risco, ação em cortiços e áreas centrais, melhorias habitacionais e apoio à regularização fundiária, numa abordagem urbano-socioambiental” (CDHU, 2012).*

Faria (2007), tratando da temática da Arquitetura e Urbanismo para a Infância, nos traz elementos interessantes para perceber que houve pouco diálogo entre os profissionais que são responsáveis pelas construções (FDE), pelo planejamento (arquitetos) e os profissionais que estão à frente da educação.

O diálogo, quando raramente se dá, tem sido na velha base da pergunta-resposta, da forma-função. A resposta-função arquitetônica à pergunta-função pedagógica. Seguindo códigos e legislações seculares, esses projetos resultam em espaços cuja pedagogia silenciosa, inscrita em suas paredes, nos ensina a disciplina, a segregação, o controle, a punição. E por isso, não consideram, em seu programa, a presença da comunidade. (FARIA, 2007, p.98).

Desse modo, a arquitetura limitou-se em (re)conhecer as funções que a escola abriga, mas desconhecia as práticas ali existentes. Sem um conhecimento criterioso local, tendeu-se a reproduzir espaços cercados, que assemelham as escolas às prisões.

Não podemos nos esquecer de que a organização de uma arquitetura igualmente é uma organização política. Funari e Zarankin (2005) salientam que a arquitetura e a organização dos espaços escolares estruturam-se por meio dos discursos produzidos pelo poder. Assim, a estrutura física materializa as relações sociais existentes em seu interior e no imaginário social, transformando-se em um dispositivo que classificará, organizará, ordenará e hierarquizará os indivíduos. As instituições são dispositivos de poder, que “cumpram uma função fundamental como elementos disciplinadores e de domesticação, cujos efeitos ideológicos, uma vez internalizados, estarão sempre presentes ao longo da vida de cada pessoa” (FUNARI E ZARANKIN, 2005, p.142).



As trancas da escola

Este dispositivo disciplinar evidenciava-se na estrutura física da Escola Caixa de Aço, que além de “enclausurar”, possibilitava a visibilidade geral das salas de aula. Ao sair da área administrativa e adentrar no pátio, era possível observar as portas das salas de aula e os corredores, permitindo “um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram” (FOUCAULT, 1987, p.144).

Quando Jeremy Bentham (2000) idealizou o Panóptico, primava por uma visibilidade organizada, “universal, que agiria em proveito de um poder rigoroso e metódico” (FOUCAULT, 1990, p.215). Com o projeto do Panóptico, construção arquitetônica para as prisões inglesas e outras instituições, no final do século XVIII, Bentham criou uma tecnologia política que permitiria resolver os problemas de vigilância, facilitando o exercício do poder. A ideia era que esse princípio de construção fosse aplicável em qualquer tipo de estabelecimento no qual houvesse pessoas que precisassem ser mantidas sob inspeção (operários, doentes, prisioneiros, pobres, loucos, estudantes, etc.).

O princípio do Panóptico era

na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia (FOUCAULT, 1990, p. 210).

Devido à luminosidade emitida da torre central, não era possível que as pessoas nas celas vissem se realmente estavam sendo vigiadas. Desse modo, possuíam o sentimento de vigilância constante.

Para Bentham (2000), o propósito do estabelecimento seria mais perfeitamente alcançado, quanto mais constantemente as pessoas fossem inspecionadas, em todas as horas do dia. “Sendo isso impossível, a próxima coisa a ser desejada é que, em todo momento, ao ver razão para acreditar nisso e a não ver a possibilidade contrária, ele deveria *pensar*⁵¹ que está nessa condição” (BENTHAM, 2000, p.17).

⁵¹ Itálico do texto original.

Assim, as pessoas pensariam estar sendo vigiadas, por meio da torre, que impossibilitava a visão de quem era vigiado. O inspetor, como diz Bentham, tornava-se onipresente e as pessoas autovigiadas.

O Panóptico de Bentham serve para Foucault (1987, 1990) como a alegoria perfeita para representar o dispositivo de vigilância e as relações de poder na sociedade disciplinar. A vigilância não era exercida de forma direta e identificada: na torre podia estar qualquer pessoa ou ninguém, automatizando e desindividualizando o poder.

Essa vigilância não sendo física, nem direta, tornava-se fictícia e atingia todas as instâncias. Como um recurso para um bom adestramento, todos ficavam sob o campo de visão do Panóptico, permitindo que todos fossem facilmente observados.

O Panóptico pode até constituir-se em aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. Em sua torre de controle, o diretor pode espionar todos os empregados que tem a seu serviço: enfermeiros, médicos, contramestres, professores, guardas; poderá julgá-los continuamente, modificar seu comportamento, impor-lhes métodos que considerar melhores; e ele mesmo, por sua vez, poderá ser facilmente observado. (...) O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (FOUCAULT, 1987, p.169).

A alegoria do Panóptico, para Foucault, seria bem mais que um instrumento para explicar os dispositivos de vigilância, mas igualmente, representaria como a “microfísica do poder” se estabelece em uma sociedade disciplinar.

Frente a isso, questiono se a arquitetura da Escola Caixa de Aço poderia ser considerada uma representação do Panóptico. A construção não era anelada, nem tão pouco possuía uma torre central que permitisse essa vigilância minuciosa. Não havia funcionários suficientes, nem para desempenhar as funções essenciais da escola e os alunos sabiam disso.

Por isso, gostaria de retomar a discussão feita anteriormente sobre a sociedade disciplinar e o biopoder. A primeira é a tecnologia disciplinar relativa ao corpo e a outra a tecnologia regulamentadora de uma população. Uma tenta manipular o corpo, tornando-o útil e dócil, por meio da vigilância constante, a outra se centra na vida da massa, da população, controlando e buscando o equilíbrio global por meio da normalização, da normatização e da regulamentação. Ambas se integram e não se excluem.

No entanto, alguns autores, mais especificamente Deleuze (1992), nos apontam que sutilmente estamos adentrando em uma concepção mais do que disciplinar, mais do que de regulação, trilhando para uma sociedade de controle. Embora nossa sociedade ainda apresente dispositivos disciplinares, o controle e vigilância estão em todos os lugares, de modo difuso e se instala um controle virtual sobre o indivíduo e sobre a população. “Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra mundial: sociedades disciplinares é o já não éramos mais, o que deixávamos de ser” (DELEUZE, 1992, p. 220).

Para Deleuze (1992) as sociedades disciplinares foram paulatinamente substituídas pelas sociedades de controle, embora ainda existam códigos disciplinares em nossa sociedade atual.

Essa análise engendrou ambiguidades em certos leitores de Foucault, pois se pensou que essa era sua última palavra. Evidentemente que não. Foucault jamais pensou, e ele o disse com bastante clareza, que as sociedades disciplinares fossem eternas. Antes, ele pensava que entraríamos num tipo de sociedade nova. É claro que existe todo tipo de resquício de sociedades disciplinares, que persistirão por anos a fio, mas já sabemos que nossa vida se desenrola numa sociedade de outro tipo, que deveria chamar-se, segundo o termo proposto por William Burroughs e Foucault tinha por ele uma viva admiração, de sociedades de controle (DELEUZE, 1999, pp. 5-4).

As sociedades de controle diferem das sociedades de disciplina, a medida em que o controle não viria mais de um lugar central, de um meio de confinamento, mas de lugares diversos, com várias modulações, mudando continuamente, sem início, meio ou fim. “Com uma estrada não se enclausuram pessoas, mas, ao fazer estradas, multiplicam-se os meios de controle. Não digo que esse seja o único objetivo das estradas, mas as pessoas podem trafegar até o infinito e ‘livremente’, sem a mínima clausura, e serem perfeitamente controladas. Esse é o nosso futuro” (DELEUZE, 1999, pp. 5-6).

Nas sociedades de controle nada se termina: a formação, a empresa, o trabalho são constantes e “coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal” (DELEUZE, 1992, p.221). O tempo acelerou-se e o controle é exercido em curto prazo, em uma rápida rotação, ao mesmo tempo, que é contínuo e ilimitado. A disciplina por sua vez, era de “longa duração, infinita e descontínua” (p.224).

Agora, o importante não é mais uma assinatura e um número, como acontecia nas sociedades disciplinares, mas uma cifra, uma senha, uma linguagem numérica que permita o acesso à informação ou a rejeição, num fluxo contínuo, de qualquer lugar, a qualquer momento, em qualquer hora do dia e da semana.

Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se “dividuais”, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou “bancos”. É o dinheiro que talvez melhor exprima a distinção entre as duas sociedades, visto que a disciplina sempre se referiu a moedas cunhadas em ouro - que servia de medida padrão -, ao passo que o controle remete a trocas flutuantes, modulações que fazem intervir como cifra uma percentagem de diferentes amostras de moeda (DELEUZE, 1992, p.222).

A empresa que substitui a fábrica e consegue que seus empregados se “auto modulem” por meio das ações competitivas. Nas escolas esse quadro não se difere: o controle contínuo tende a substituir o exame, a ação de formação permanente que tenta substituir a escola, o “salário por mérito” que se torna o princípio modulador e assim, se introduz a “empresa” em todos os níveis de ensino.

Acredito que a teoria da sociedade de controle de Deleuze não contrapõe a teoria do biopoder de Foucault, apenas podemos evidenciar o deslocamento das relações de poder para um campo virtual. De forma semelhante, no biopoder a sociedade de controle já está arraigada na sociedade, não necessitando de tanto confinamento/vigilância/punição/disciplina, pois os mecanismos de controle fazem com que os próprios indivíduos se autorregulem. São novos regimes de dominação.

Para Funari e Zarankin (2005), as escolas públicas estão em crise, pois perderam seu papel dentro de uma sociedade disciplinar, que era de produzir pessoas e corpos dóceis. “A sociedade de controle já não precisa mais de massas de operários, mas de empregados flexíveis e capacitados” (FUNARI E ZARANKIN, 2005, p. 142). Assim, poderíamos pensar que o Panóptico estaria superado juntamente com a sociedade disciplinar e por esse motivo a arquitetura da escola diferiria deste modelo.

Embora Zimmer (2009) concorde com a passagem da sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, apresenta a teoria de que o Panótipo não foi superado. O autor escreve sobre os estudos organizacionais, mas seu estudo pode contribuir para a compreensão da realidade escolar, e nos ajudar a compreender a perspectiva que hoje a vigilância tem sido

exercida por outros meios ou dispositivos, entre eles os tecnológicos, “que permitem a desterritorialização, a não necessidade da presença física para efetivar esse controle” (ZIMMER, 2009, p.32).

Para o autor, a semelhança com o Panóptico se dá quando as tecnologias permitem que a observação seja constante, contínua, permanente, mesmo que não haja vigias do outro lado da tela do computador, das câmeras, etc.

Portanto, as câmeras de vigilância (além dos alarmes e outros aparatos tecnológicos) completam a arquitetura da Escola Caixa de Aço, permitindo que haja observação constante e minuciosa de tudo que acontece na escola, assim como no Panóptico.

Do mesmo modo, os meios virtuais permitem o controle minucioso da vida dos alunos, como acompanhar o perfil do Facebook, do Orkut, além do ROE, instrumento discutido anteriormente, entre outros sistemas informatizados.

Amparando-me em Funari e Zarankin (2005), trago a reflexão: se o edifício da escola já induzia ao controle, como se poderia introduzir a liberdade? Dentro deste cenário, em que as estruturas materiais escolares já eram opressivas, o êxito de procedimentos que fossem inovadores estava extremamente comprometido.



Além das grades e portas

2.2. A comunidade

Como uma das técnicas de observação, optei por ir de ônibus até a escola como uma forma de aproximação com a comunidade. Pude conhecer um pouco mais da vida que ali se manifestava, durante minhas idas e vindas. Muitas cenas foram trazendo, pouco a pouco, como essa comunidade pensava e lidava com seu cotidiano. Mesmo o modo como se relacionavam com o tempo diferia do meu modo de pensar. Muitas vezes, aguardava mais de meia hora no Terminal para que o ônibus saísse, pois o motorista parava o ônibus e fazia seu horário de café ou de almoço. As pessoas aguardavam pacientemente, como se já fossem acostumadas à ineficiência do transporte público⁵².

Desejava aproximar-me da comunidade, que me era estranha, na tentativa de compreender as relações e a complexidade das práticas sociais que se estabeleciam na escola. Muitas vezes, essas práticas espontâneas, comuns aos pesquisados, acabavam sendo despercebidas, pois “se acredita serem ‘naturais’ uma vez que foram naturalizadas pela ordem social como práticas econômicas, alimentares, escolares, culturais, religiosas ou políticas, etc.” (BEAUD, 2007, p. 10).

Preocupe-me em “desnaturalizar” meu olhar, ampliando-o ao observar os espaços por onde circulava, produzindo certo estranhamento, ao mesmo tempo em que investia esforços para aproximar-me da realidade local, vivenciando experiências diversas.

Aguardar o ônibus no ponto próximo a escola me fez conhecer outros aspectos daquela comunidade: as brincadeiras que as crianças faziam nas ruas, o tráfico e o consumo de drogas, a pobreza, as formas de se relacionar com o cotidiano, entre outras questões.

De acordo com Beaud (2007), o “etnógrafo, por definição, é alguém que não se contenta com visões de superioridade e não se satisfaz com as categorias já existentes de descrição do mundo social” (p.11). Deste modo, era necessário buscar, por meio do trabalho em campo, os comportamentos, as experiências vividas, os diferentes significados e significantes para os sujeitos, construindo meu conhecimento por meio do confronto entre as hipóteses, a teoria e as observações. O método etnográfico prioriza a qualidade do dado, a

⁵² A escola pesquisada fica a 13 quilômetros da UNICAMP. Utilizando um automóvel o tempo máximo gasto para chegar à escola é de vinte minutos. Com o transporte público, esse trajeto dura uma hora ou mais.

convivência do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e a partir daí é possível obter um conhecimento mais denso e minucioso.

Ao sair pelas ruas do entorno da Escola Caixa de Aço, via um cenário bem diferenciado. As crianças que brincavam nas ruas, se divertiam de uma maneira que as cidades não permitiam mais. Circulavam livremente pelo asfalto, pelas calçadas, com suas bicicletas, apenas trajando shorts. Corriam pelas ruas com suas pipas, jogavam bola, aproveitando o espaço que se tornava isolado do lado da rodovia. O único fato que impedia que esse cenário se aproximasse de nossos sonhos remotos de tranquilidade e inocência, era o fato de terem “pontos de drogas” bem definidos, nas esquinas da escola. As crianças tinham contato direto com os traficantes e com os vendedores de drogas.

Para retornar para casa, aguardava o ônibus na esquina da escola, em frente a um “mercadinho”. Sempre observava um grupo de rapazes de um pouco mais de vinte anos, que ficavam sentados em cadeiras em frente a uma casa, cerca de uma quadra da escola. Algumas motos paravam neste local, pegavam algo, pagavam e seguiam seu percurso. Alguns meninos do bairro, que andavam com suas bicicletas pelas ruas, sempre conversavam com o grupo e às vezes, saíam dali fumando cigarros de maconha.

Esse grupo de meninos, cujo mais velho tinha por volta de 12 anos, sempre comprava guloseimas no mercadinho. Jogavam suas bicicletas na calçada, próximas ao ponto e fumavam cigarros de maconha, passando pelas pessoas que esperavam o ônibus, sem nenhum constrangimento. Essas cenas me mostravam como o tráfico fazia parte da vida cotidiana daquele bairro.

Apenas consegui me aproximar da comunidade, ou melhor, pude me situar entre eles parcialmente, como diz Geertz (1989). “Situar-nos, um negócio enervante que só é bem-sucedido parcialmente, eis no que consiste a pesquisa etnográfica como experiência pessoal” (GEERTZ, 1989, p.10). Logicamente, que a comunidade reconhecia essa aproximação e percebia que era estranha ao local. Mesmo assim, me foi possível o alargamento de meu universo e o reconhecimento de outras experiências.

Minhas idas e vindas para escola, as entrevistas me permitiram compreender, pelo menos em parte, o problema de pesquisa e ter contato, ainda que de maneira limitada, com aquela comunidade. A compra de alguns produtos no mercadinho me permitiu também observar algumas dificuldades: ao ver um menino de aproximadamente 10 anos de idade,

que atendia os clientes, descalço, com as roupas sujas, durante todo período que deveria estar na escola e uma garota, de uns catorze anos, com o filho no colo, comprar apenas uma banana e um tomate, com poucas moedas em mãos, no horário do almoço, além de muitas outras cenas. Fui me aproximando da dura realidade que viviam os alunos da Escola Caixa de Aço.

Participando das primeiras Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), soube, por meio dos professores, que os moradores dos arredores da Escola Caixa de Aço eram considerados invasores. Segundo eles, a escola atendia habitantes de três moradias distintas: os que habitavam legalmente no conjunto de prédios da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU), os que invadiram o CDHU e os que invadiram as terras que ficam atrás da escola, que até então não tinham “dono”.

Para alguns profissionais da escola, professores e a Professora Mediadora, as pessoas que invadiram o CDHU eram as mais preocupantes, pois usufruíam de algo que poderia favorecer outras pessoas da mesma classe social. Não consideravam justo que o vizinho pagasse corretamente seu imóvel e o outro se beneficiasse sem pagar.

Eu vejo que é uma sociedade bem complicada aqui, porque têm pessoas que vêm de outros lugares, que se instalam, que invadem. Então, elas não tem aquela noção do que deve fazer, do que é certo, do que é errado, mesmo sendo errado eu vou continuar aqui. Elas não têm muitos limites e isso não é bom (Professora Mediadora, 2011, entrevista 1, p.3).

No Regimento Escolar havia a menção desse processo de invasão, informando que esse bairro periférico surgiu devido ao Complexo Penitenciário⁵³, a partir da aproximação das famílias dos detentos ao local onde estavam encarcerados.

Segundo o Coordenador de Ensino Médio, que participou da inauguração da escola, a área era formada por chácaras grandes de hortifrutigranjeiros, que vendiam seus produtos a Ceasa. As famílias dos detentos passaram a povoar a área. Quando o CDHU foi construído, foram deslocados moradores de outros bairros em situações de risco para o bairro onde fica a Escola Caixa de Aço.

⁵³ Trata-se do Centro de Progressão Penitenciária inaugurado em 1986 e localizado há cinco quilômetros do Conjunto Habitacional e da escola pesquisada. Com capacidade de 960 detentos, atende atualmente mais de 1.500, em regime semiaberto. Neste espaço igualmente, funciona o Centro de Detenção Provisória, regime fechado, inaugurado no ano de 2000. Possui capacidade para 768 detentos, mas hoje atende uma população de mais de 1.600 (SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA, 2012).

No Regimento Escolar consta que no bairro havia uma população diversificada, que possuía serviço de água, esgoto, energia elétrica, rede telefônica, lojas populares, supermercados, posto de saúde, terminal rodoviário, etc. A maioria dos alunos que frequentava a escola não tinha acesso a uma vida de lazer, atividades desportivas e sociais plenas, contato com livros, revistas, jornais e filmes, bem como informações culturais. Desse modo, muitos pais preferiam que seus filhos ficassem na escola.

No bairro também não tem o que fazer. A meninada vai para a rua. A não ser o Grupão⁵⁴, que eles falam, que eu não conheço, nunca vi, não tem nada (...) Eles ficam em casa ou na rua. A mãe sai de manhã para trabalhar, e muitas vezes moram só com a mãe e eles ficam na rua (...) Para isso eles têm que ir para o centro da cidade. Mas, muitos alunos nem conhecem o centro. Tanto é assim, que eles falam: 'Hoje eu vou para Campinas'. Eles não têm noção que moram em Campinas. Eles acham que a cidade é o centro da cidade. Olha como são discriminados, não é?" (PROFESSORA DE LINGUA PORTUGUESA, 2012, p.3).

Grande parte dos alunos residia com as mães ou algum parente, mas uma minoria possuía, segundo o Regimento escolar, o pai em sua constituição familiar. Muitos alunos permaneciam em casa, ficavam sozinhos ou cuidando de irmãos menores, enquanto os responsáveis trabalhavam. Isso é justificável, visto que a renda familiar da maioria das famílias dos alunos recebiam de trezentos reais a no máximo, dois salários mínimos (mais ou menos quatrocentos reais mensais).

Segundo a Professora de Filosofia era uma região com uma diversidade sócio-econômico-cultural grande. Ali observava-se desde a classe média baixa até moradores de terrenos ocupados. Deste modo, a professora se deparava com estudantes diversos: desde bons alunos até aqueles que possuíam muitos problemas em casa, como falta de afetividade, violência doméstica, abuso, e que os traziam para a escola. *"E isso vai se manifestar na forma de violência aqui dentro também. Problemas que eles vivem lá"* (PROFESSORA DE FILOSOFIA, 2012, p.2).

Meu objetivo igualmente era reconhecer se a região era considerada violenta pelos sujeitos da pesquisa e por minha observação, a ponto da legislação estabelecer a Escola Caixa de Aço como prioritária no recebimento do P MEC. Não podemos nos esquecer que normalmente o conceito de violência está atrelado a pobreza, no discurso do senso comum.

⁵⁴ Um projeto social que possui dança, pintura e algumas atividades para as crianças e jovens cadastrados.

Assim, havia a dificuldade de se contratar funcionários e professores eventuais pela difusão da ideia de que esse bairro periférico, de pessoas pobres, fosse violento. De acordo com as entrevistas, havia opiniões ambíguas, pois embora os entrevistados narrassem algumas situações violentas que já tiveram conhecimento, consideravam o bairro tranquilo. *“Pode até acontecer violência, mas para quem frequenta o lugar errado, né?”* (ÂNGELO ALUNO, 2012, p.3).

Os alunos entrevistados, em sua maioria, consideravam o bairro calmo, sobretudo os que moravam no bairro há mais tempo e faziam uma comparação com a vida da comunidade atualmente. De certa forma, alguns alunos naturalizavam o tráfico de drogas existente ali, enquanto outros não o percebiam. Para Ângelo, por exemplo, *“quem controla o traficante não é a polícia, vai ser o PCC aqui. O PCC controla melhor o traficante do que a polícia. Tem regras para o traficante para não roubar no próprio bairro. Acaba protegendo o bairro”* (ÂNGELO ALUNO, 2012, p.3). A presença do traficante no bairro representava para o aluno uma melhoria nas condições de vida dos moradores. Segundo o aluno, havia uma diminuição dos roubos no bairro, visto que os alvos principais desse tipo de violência eram os bairros mais abastados. *“Às vezes, me falam: ‘Você é louco de andar de madrugada nesse bairro!’ Eu falo que eu acho que estou mais seguro aqui do que no Cambuí⁵⁵. No Cambuí tenho mais chance de ser roubado. Aqui não tem o que roubar”* (ÂNGELO ALUNO, 2011, p.4).

No entanto, se os furtos não ocorriam com os moradores, a escola era um dos alvos dessa ação. O Professor de Geografia, ao relatar que as grades na escola foram implantadas gradualmente em função dos furtos na região, contou que em seu primeiro dia de aula não houve atividades, pois todos cabos de energia, que continham cobre, haviam sido furtados. Posteriormente, os computadores da sala de informática da escola foram furtados duas vezes. Narrarei isso mais adiante.

Alguns professores, mais que os alunos, tinham a sensação do bairro ser violento, como a Professora de Filosofia. Acredito que fosse um imaginário construído mais por meio dos depoimentos dos alunos, que narravam suas histórias, do que pela própria vivência, visto que nunca viram algo acontecer de fato. Deste modo, estes professores comentavam que havia muita violência doméstica, crime organizado, tráfico de drogas, mortes mandadas pelo tráfico, desordem, etc., porém nunca haviam presenciado algo. Outros professores já

⁵⁵ Um dos bairros mais ricos de Campinas-SP.

possuíam uma visão diferenciada e acreditavam que hoje todos os bairros possuíam algum tipo de manifestações de violências, contudo, para as pessoas que viviam no bairro ali era um lugar bem tranquilo.

Para a professora de Educação Física, que morava há 32 anos no bairro, houve um aumento das manifestações de violências, no entanto, isso fazia parte de um contexto geral, da sociedade como um todo. A professora confirmou que havia grupos relacionados ao tráfico, que possuíam polos espalhados e dominavam o bairro, mas ela, pessoalmente, nunca presenciou nenhuma situação de violência. *“O tempo todo ou isso ou aquilo, ou alguém matando alguém. Eu não vejo isso acontecendo, como eu já vi em outros lugares. Até pela comunidade que tem e pela estrutura, eu acho que não é violento, não”* (PROFESSORA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.5). Contudo, afirmava que no bairro existia criminalidade e que a escola era vítima das depredações do patrimônio escolar. Afirmava igualmente que com a ausência das famílias na escola possuíam algumas dificuldades com relação aos comportamentos dos alunos e que essas famílias hoje tinham uma estrutura diferenciada. *“Você vai trabalhar com o tráfico próximo a escola, vai ter filho de bandido, de presos”* (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.2). Essa realidade, porém, não diferia das demais escolas públicas de periferia em que já havia trabalhado.

Para a direção da escola, o principal problema com a comunidade era a invasão do prédio escolar e conseqüentemente os furtos que ocorriam. *“Com a comunidade em geral, não tive muito problema. É mais assim, com relação aos furtos que eram constantes* (DIRETORA, 2012, p.5). Outro problema era a falta de participação da comunidade na escola e dos pais na vida escolar dos alunos. *“Mesmo porque convivo pouco com eles. Eu venho aqui, realizo minha atividade e vou embora. A comunidade é algo bem afastado da escola”* (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p. 12). Embora percebessem essa falta de participação, poucas investigações e pouco diálogo era estabelecido com os representantes da comunidade para saber os motivos deste afastamento. Assim, não havia um espaço de reflexão conjunta para aproximar essa comunidade da escola. Para o Coordenador de Ensino Médio, mesmo as manifestações de violências existentes no bairro poderiam ser amenizadas com a integração dos profissionais da escola e a comunidade.

O mundo está violento. Não sei se existe alguma comunidade hoje que não seja violenta. O trânsito é violento, a televisão é violenta, eu acho que a comunidade daqui é reflexo. Não é melhor ou pior do que outras que eu

conheço. Eu acho que aí entra uma discussão, onde eu penso que ela pode ser melhor direcionada. Esse é um papel dos professores, dos gestores...Acho que aí eu coloco a culpa mais em quem está na escola esperando pelos alunos. Óbvio que sem descartar o papel dos pais que tem que ser presentes (COORDENADOR ENSINO MÉDIO, 2011, p. 4).

Para os alunos entrevistados e professores, a comunidade participava pouco da vida escolar. Na verdade, o único meio de participação, que alguns alunos relatavam era a presença de um grupo de pessoas nas atividades do programa “Escola da Família”⁵⁶ aos domingos. Segundo alguns alunos, faltava comunicação entre escola e comunidade e mais programas que pudessem promover essa integração.

Segundo o Coordenador do Ensino Médio, tudo dependia da gestão da escola. *“Agora se a escola quiser gradualmente resgatar esses pais, alunos ou mesmo moradores para dentro da escola, tudo é possível. Quer dizer, é uma questão da gestão” (COORDENADOR ENSINO MÉDIO, 2011, p. 4).* Para ele, mesmo o projeto da “Escola da Família”, que seria um excelente ponto de partida, não era bem utilizado, pois a escola apenas permanecia aberta para que se utilizassem as quadras e não produzia realmente uma interação com o cotidiano escolar. O Coordenador defendia a ideia de que a direção deveria dedicar-se a tornar efetivo o projeto político pedagógico e este ser construído com a participação dos sujeitos da escola: professores, alunos, funcionários, comunidade, etc. *“Normalmente, o projeto é refeito ano a ano e nem sempre é alterado. Enfim, não existe essa responsabilidade, de fazer que a escola influencie mais e seja melhor aproveitada pela comunidade” (COORDENADOR ENSINO MÉDIO, 2011, p. 5).*

O Projeto Político Pedagógico seria um documento que deveria ser construído coletivamente, porém, bem sabemos que isso não acontece na maioria das escolas. Para evitar um processo de conflitos e contradições, como o Coordenador relatou em sua própria escola, esse documento é copiado ano a ano. A intenção da construção do documento seria eliminar relações verticalizadas, autoritárias, permitindo que os sujeitos escolares pudessem estar envolvidos num mesmo processo, expressando seus anseios, necessidades, compartilhando diferentes concepções e vivências, chegando a um consenso. Segundo Veiga (1996), o Projeto Político Pedagógico somente ao ser discutido, delineado e assumido no

⁵⁶ O Programa Escola da Família prevê a abertura de escolas públicas aos finais de semana. Participam do programa os profissionais da Educação, voluntários e universitários bolsistas, que organizam atividades voltadas para quatro eixos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho (PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA, 2012).

coletivo poderia constituir-se como processo. “E ao, se constituir como processo, o Projeto Político Pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político pedagógico” (VEIGA, 1996, p.157).

O Projeto Político Pedagógico exige um repensar sobre o papel da escola, bem como as relações entre seus membros e as estruturas de poder existentes, em estabelecer caminhos, levantar problemas e definir formas de agir, ações a serem compartilhadas por todos os envolvidos no processo educacional. O Projeto Político Pedagógico normalmente é visto como um documento burocrático e não como um compromisso assumido pela comunidade escolar, que tem por finalidade enfrentar os desafios e os conflitos tanto no processo pedagógico, quanto nas estruturas de poder existentes na escola.

No entanto, na Escola Caixa de Aço não havia essa construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, bem como o cumprimento da integração comunidade e escola que igualmente aparecia no Regimento Escolar e no Plano de Gestão, como um dos objetivos a ser alcançado. A própria Diretora da escola dizia que era muito difícil essa integração e que a presença dos pais era mínima nas reuniões. Havia a necessidade de se convocar os pais e a tentativa do Programa Escola da Família não havia dado resultado, pois segundo a Diretora, era muito difícil que nos finais de semana os pais comparecessem na escola. *“Para falar a verdade, a maioria dos pais que a gente mantém contato, eles saem às quatro horas da manhã de casa, chegam às oito horas da noite. Então, de sábado, de domingo eles têm outros afazeres na casa. Nós mesmo, saindo no horário acessível, quando chegamos em casa temos que fazer tanta coisa, imagina eles, né?” (DIRETORA, 2012, p.5).*

Os professores e a PMEC diziam que a gestão anterior havia afastado a comunidade da escola, devido a sua postura autoritária e que a atual gestão não esforçava-se para reatar esse laço. Giovana, uma das alunas, em sua entrevista, dizia acreditar que a comunidade havia participado mais de algumas atividades na escola no ano anterior (2010), devido a um projeto externo, da Polícia Militar, chamado Jovens Construindo a Cidadania (JCC). Esse programa tem seu modelo em uma proposta de ONG dos EUA desde 1979. É um programa oficial da Polícia Militar que iniciou-se em Bauru e expandiu-se para as demais cidades do Estado de São Paulo. A iniciativa visa valorizar a autoestima dos jovens, prevenir a violência escolar, incentivar a solidariedade, o companheirismo, a liderança, o voluntariado e integrar Polícia Militar, escola e comunidade (JCC, 2013).

A aluna comentou que essa ação social promovia doação de roupas, livros, corte de cabelos, aferição da pressão sanguínea, etc. Além disso, traziam apresentações culturais e dinâmicas com a comunidade e palestras sobre drogas, violências e doenças sexualmente transmissíveis. De acordo com Giovana, eram os próprios alunos da escola que organizavam o evento. Um dos soldados responsáveis pelo projeto, o soldado Marchesan, realizava reuniões com os alunos, na tentativa de que eles se organizassem e a Polícia Militar responsabilizava-se pela segurança e pelas palestras. Após o término do projeto, o soldado solicitou que as reuniões e os eventos continuassem, com a liderança dos próprios alunos.

Novamente vemos a forte presença da Polícia Militar nas escolas, promovendo ações sociais ou programas para os alunos (como é o caso do Proerd - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, entre outros), na tentativa de controlar a disciplina dos alunos e o comportamento da comunidade, na intenção que posteriormente esses indivíduos se autorregulem. Normalmente, esses programas possuem seus valores e conceitos bem marcados. A escola permanece alheia a essa formação, fornecendo somente o espaço nessa integração. Assim, a Polícia investe em tentativas de preencher as lacunas existentes na escola, não somente com relação às violências, mas também para uma relação com a comunidade que caberia a uma gestão democrática e participativa. É claro que a Polícia Militar irá solicitar a presença da comunidade de seu modo, promovendo ações sociais e não da maneira como a escola deveria promovê-la, ou seja, com a participação efetiva da comunidade nas decisões escolares. No entanto, os entrevistados narraram que mesmo os eventos promovidos pela escola não atraíam a comunidade e sua presença era cada vez menor na escola.

De certo modo é possível observar que a comunidade via a escola como um lugar e não como um espaço. Segundo a diferenciação que propõe Certeau (1998), o “*lugar* é a ordem” e “o espaço é um lugar praticado” (p.202). O lugar seria a representação de algo morto, sem movimento, onde as operações não acontecem. Esse *lugar* passa a ser um *espaço* quando os sujeitos históricos o produzem como tal e o associam a sua história. A construção desse espaço não havia acontecido, devido aos muitos motivos até o momento aqui levantados: ausência de diálogo entre escola e comunidade, frieza da arquitetura escolar, Projeto Político Pedagógico sem a participação do grupo escolar, entre outros. Dessa forma, a escola tornou-se apenas um *lugar* de passagem, um *lugar* de não pertencimento. Além

disso, tornou-se um *lugar* para os furtos, visto que a escola não pertencia a comunidade e não deveria ser “protegida” como todos os moradores. Nessa perspectiva, a Professora Mediadora não poderia mudar individualmente uma relação entre escola e comunidade que demandava um esforço coletivo. Durante todo o tempo que esteve presente na Escola Caixa de Aço, investiu esforços para atrair os pais e a comunidade, como veremos mais adiante, sem alcançar os resultados esperados. A Professora Mediadora sempre justificava que a direção anterior havia afastado os pais da escola e que atual direção era totalmente ausente e isso não permitia que seu trabalho fosse realizado.

2.3. Escola de ausências

Consegui, junto à equipe gestora da escola, a abertura necessária para “mergulhar” no campo de pesquisa. É importante salientar que a partir da conversa com a direção passei a frequentar semanalmente a escola e a fazer parte de sua rotina. A Professora Mediadora me solicitava orientações de como proceder em determinadas circunstâncias e que a auxiliasse em diversas tarefas. Sentava-me na sala dos professores e circulava normalmente pelos espaços da escola. Muitas vezes, as secretárias, orientadas pela direção, faziam ligações, lembrando os alunos das entrevistas que eu iria realizar e verificavam informações que eu necessitava. As entrevistas foram realizadas na sala da vice-diretora e da própria Professora Mediadora. O Coordenador de Ensino Médio me forneceu alguns documentos da escola e me auxiliou no agendamento das entrevistas. Atitudes que demonstravam, ao mesmo tempo, acolhimento e a esperança de que eu auxiliasse na solução dos problemas da escola pública.

No entanto, mesmo com toda abertura, encontrei dificuldades no decorrer das observações. Logo nas primeiras semanas, constatei que, como em outras escolas públicas, a ausência de professores prejudicava imensamente o processo de ensino-aprendizagem. Nesta escola, esse fator se agravava pelas faltas de inspetores e professores eventuais que pudessem ficar com os alunos ou substituir os professores. Deste modo, a única estratégia encontrada pela equipe gestora era dispensar os alunos mais cedo, antes do término do horário regular das aulas.

Na primeira semana de pesquisa de campo, acompanhei a Professora Mediadora. Ela havia agendado uma atividade com os alunos do 7º. ano, logo após o intervalo. Devido à

dispensa dos alunos, que não teriam cinco das seis aulas do dia, essa atividade não pode ser realizada. Logo após, tentou resolver um problema de indisciplina em outra sala de aula. Porém, não foi possível, pois os alunos envolvidos tiveram apenas duas aulas e foram dispensados, sem que ela soubesse e pudesse dialogar com eles. A Professora Mediadora acreditava que faltavam funcionários que organizassem a rotina da escola e que a direção não investia muitos esforços para que a situação fosse resolvida. Havia uma circulação constante de alunos pelo pátio, pelos corredores, pelas escadas. A todo o momento, os poucos funcionários estavam abrindo os cadeados e grupos de alunos saíam pelos portões.

Nesta mesma semana, três salas chegaram a ser dispensadas às 7h10, pois não teriam cinco das seis aulas do dia. Várias outras salas foram dispensadas no decorrer da semana, em diferentes horários. A ausência dos professores tornou-se tão banal na escola, que mesmo os profissionais da escola satirizavam essa situação. O Coordenador do Ensino Médio me disse, certa vez, ironicamente, que tive sorte em conseguir assistir algumas aulas, pois o dia que escolhi para a observação em sala de aula, era o dia em que os professores daquela sala faltavam menos. A Direção da escola compreendia que os professores tinham direito a falta e não havia nenhuma medida a ser tomada neste sentido.

É assim, a maioria dos professores nossos, é efetiva. Mas, o problema maior é eventual e professores na área de matemática, exatas. E os professores como eles têm direito a faltas, várias vantagens, então eles tiram mesmo. Tem muita falta médica. Eles não se importam muito, mesmo quando eu converso com eles não resolve. Sempre digo que eles têm direito a seis abonadas, para quem pensa na carreira, ao direito a licença-prêmio, que a cada 1825 dias os professores têm direito a até 30 faltas, não faltam mais que isso [...] Mas a maioria não se preocupa com isso. Bom, é melhor não generalizar. Vamos dizer que vinte por cento é assim. A maioria que falta é porque não teve jeito mesmo. Apenas vinte por cento que falta porque tem outro emprego, dá aula à noite, então não ligam muito para a carreira profissional (DIRETORA, 2012, p.4).

Realmente os professores da rede pública do Estado de São Paulo possuem uma situação precária de trabalho, como veremos posteriormente. Com baixos salários, muitas vezes são obrigados a assumirem mais de uma, duas ou três escolas para complementarem suas cargas horárias, trabalhando em três períodos. Além disso, para sobreviverem, buscam em outras redes (municipal, particular) completar seu salário. Neste contexto, logicamente que uma escola periférica sofreria as consequências dessa realidade atual.

Refleti se não haveria outra forma de organização que possibilitasse um trabalho coletivo e que esses alunos tivessem outra rotina, numa estrutura diferenciada, para amenizar essa situação⁵⁷. Contudo, de acordo com a Professora Mediadora, a escola já havia buscado algumas alternativas, como pedir para que estagiários das universidades cobrissem as aulas dos professores faltosos. Como nenhuma dessas iniciativas havia resolvido o problema, e diante da situação precária, a equipe gestora decidiu, em comum acordo com os professores, que os presentes assumiriam as aulas em até três salas simultaneamente, se necessário, para dispensar os alunos mais cedo. A Professora Mediadora informou, em sua entrevista, que pensavam em solicitar a Secretaria de Educação que contratasse um eventual, com um salário fixo, servindo de estímulo e que ele ficasse à disposição da escola. Me informou, igualmente, que estava escrevendo o seguinte comunicado aos pais.

Senhores pais, a direção da escola comunica que os alunos, sempre que não tiverem professor, estarão sendo dispensados cedo, antes do horário, em função do excesso de falta de professor, docentes em licença-saúde, carência de professores substitutos. Comunicamos ainda, que a direção da escola, solicita via Diretoria de Ensino substitutos eventuais, porque não estão sendo encontrados professores disponíveis (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 1, 2011, p.6).

Para a Professora Mediadora e os demais profissionais da escola, era bem difícil encontrar professores substitutos eventuais, devido a distância da escola com relação ao centro, com relação a rodoviária e por não haver professores que fossem moradores no próprio bairro. “*Ali não tem jeito mesmo! Tinha uma [eventual] que vinha sempre, mas chegava alguns dias que teria 15 classes por período, quando via só tinham vindo 5 ou 6 professores*” (DIRETORA, 2012, p.4).

Alguns pais ligavam ou procuravam a escola para reclamar dessa situação, dizendo que a antiga direção não permitia que isso acontecesse e que iriam procurar o governador. A Professora Mediadora nesse ponto, buscava amenizar a situação dialogando com os pais, na

⁵⁷ A falta de professores em todo estado de São Paulo, ou melhor, em todo o Brasil, principalmente na área das disciplinas de ciências exatas tem se intensificado nos últimos anos (BACON, 2010). As escolas estaduais têm se amparado em várias estratégias para tentar “manter” os alunos na escola: grupos de estudos no pátio com os inspetores, alunos que se destacavam sendo tutores, laboratórios de arte, vídeos, toda equipe gestora nas salas de aula como professores, entre outras. São medidas paliativas, que trazem desvios de função e não resolvem o problema, mas que buscam ampliar a permanência dos alunos na escola (informações obtidas por meio de observações em outras escolas públicas estaduais). No entanto, a questão central do problema não é solucionada, ou seja, a permanência dos profissionais na rede pública de ensino.

tentativa que eles percebessem que o problema não vinha da direção, mas que era um problema que atingia todas as escolas e essa mais gravemente, por ser tão periférica.

Em maio de 2011, decidi iniciar a observação em uma única sala de aula e acompanhá-la até o final do ano, no intuito de conhecer melhor a dinâmica de uma sala, de um grupo de alunos e professores. Escolhi o 3º ano do Ensino Médio, pelo fato dos alunos conhecerem o cotidiano da escola, no decorrer do Ensino Fundamental e Médio, além de terem acompanhado a escola antes e depois da entrada da Professora Mediadora. Os alunos do 3º ano conheciam toda a rotina da escola e, muitas vezes, aproveitavam da sua desorganização.

Certo dia, os alunos estavam no pátio, prontos para saírem depois do intervalo e o Coordenador do Ensino Médio pediu para que eles subissem para a sala de aula novamente, devido a um recado. O 3º. ano fica no terceiro e último andar. Houve muita comoção. Na sala de aula, uma aluna esbravejou e todos observaram. O Coordenador replicou dizendo que se quisesse poderia “segurá-los” até às 12h20, horário normal de sua saída, ministrando as aulas que eles não tiveram. Os alunos aquietaram-se e perceberam que sair cedo não era uma regra e sim, uma ocorrência.

Como os alunos saíam cedo quase todos os dias, tornavam-se naturais essas atitudes. Por várias vezes, observei os alunos pedirem aos AOE's que abrissem rapidamente os portões, pois tinham compromissos agendados em determinados horários, que na realidade ainda seria seu período de aula.

A aluna Samira, pegava o ônibus para seu trabalho todos os dias às 11h40. Dizia que nem precisava pedir permissão para sair mais cedo, pois as aulas nunca terminavam no horário. Voltei de ônibus, algumas vezes, conversando com essa aluna. Samira trabalhava desde os catorze anos. Iniciou sendo “Menor aprendiz” em um banco e no momento, era montadora de celulares. Desejava mudar de emprego, pois sentia dores crônicas no braço, devido ao movimento repetitivo. Seu sonho era cursar Ciências Contábeis, porém teria que trabalhar muito para arcar com seus estudos. Havia pensado em entrar em uma universidade pública, mas não tinha orientações necessárias para encontrar um curso próximo ao seu desejo. Além disso, alegava não ter chance de ingresso em uma universidade pública, devido à concorrência. Sabia que com o ensino da escola pública não conseguiria passar no vestibular, embora fosse uma das alunas mais dedicadas do 3º ano. *“Então, se os professores*

viesses, eu acho que a qualidade do estudo melhoraria bastante. Porque os alunos vêm e pensam assim: 'eu vou, mas acho que hoje só tenho duas aulas'. Aí, já desanima. Já vêm com aquele desânimo para a escola" (SAMIRA ALUNA, 2011, p.3).

Por meio dessas conversas foi possível evidenciar a lacuna que a escola pública, do estado de SP, deixava a seus alunos. Eram pessoas reais com histórias concretas. Não eram apenas números nas estatísticas oficiais. Sem a oportunidade de concretizar seus sonhos, devido à falta de estrutura e organização da SEESP eram obrigados a inserir-se muito cedo no mercado de trabalho e não conseguiam vislumbrar um futuro diferente das pessoas de sua comunidade. Os alunos do 3º ano estavam prestes a concluir o Ensino Médio e seguir um novo caminho em suas vidas. Não tinham orientação sobre as possibilidades existentes além dos muros da escola e do seu entorno. Além disso, a precariedade das aulas fazia com que a defasagem que já existia entre o ensino público e privado se tornasse cada vez maior. Restando aos alunos da escola pública, depois do Ensino Médio, contentarem-se com os escassos empregos e salários ou buscar no tráfico uma maneira de concretizar seus sonhos materiais.

Mesmo assim, em suas entrevistas os alunos demonstravam gostar de seus professores, narravam que eles eram atenciosos, competentes e preocupavam-se em saber se os alunos estavam aprendendo ou não, mas reclamavam do excesso de faltas, principalmente por deixarem de aprender muitos conteúdos e por copiarem demasiadamente. *"Os professores faltam bastante, né? Faltou aprender muita coisa pela falta dos professores. Mas, mesmo assim eu não tenho nada a reclamar do ensino deles" (ÂNGELO ALUNO, 2011, p.3).*

No primeiro dia de observação da sala de aula, os alunos estavam sem o professor. A professora de Matemática se desdobrava em duas salas, ministrando sua aula de forma simultânea. Os alunos se mantinham, em sua maioria, dentro da sala. Alguns alunos estavam no corredor, próximos a porta. Havia uma atividade na lousa. Os alunos tentavam fazer a tarefa, ao mesmo tempo, que conversavam. Alunos de outras salas de aula, igualmente sem professor e mesmo sendo dispensados, permaneciam no corredor, conversando e chamando os alunos das demais salas. Quando bateu o sinal, para a troca de aula, a professora de Matemática veio à sala, buscar suas coisas.

As aulas sem professores eram constantes. Os professores possuíam até certa habilidade para ministrar aulas em duas ou três salas diferentes. Em alguns momentos, pediam para que um aluno passasse a matéria na lousa para os colegas copiarem, em outros

momentos distribuíam um texto para que os alunos fizessem os exercícios. Os professores, na maioria das vezes, vinham até a sala, mesmo que rapidamente, explicavam a matéria e ficavam olhando para o corredor, observando os alunos das outras salas de aula.

Muitas vezes percebi que os textos que os alunos passavam na lousa para os demais copiarem continham erros ortográficos. Os alunos, mesmo recebendo os materiais da SEESP (Cadernos do aluno e livro didático) copiavam muito, quase o tempo todo e se acostumaram a essa rotina diária. Essa era uma reclamação que surgiu nas entrevistas com os alunos. No momento que o professor iniciava uma explicação, eles questionavam se precisavam copiar os registros do professor da lousa. “É pra copiar?”, “Profe, dá licença pra eu copiar?”, perguntas constantes que surgiam.

A cópia era uma forma de controle da disciplina. No momento em que os alunos começavam a copiar permaneciam mais quietos, em atividade, entretidos com algo. Eram corpos dóceis, sujeitos submissos. Ao copiar estabelece-se uma hierarquia. Não há diálogo. Não há espaço para trocas. A ação é verticalizada. Na situação da ausência dos professores essa prática igualmente representava que a aula estava sendo ministrada, visto que os alunos continham conteúdos em seus cadernos. Entretanto, a escola não deveria formar corpos pensantes? Em que a cópia contribuía para um potencial inventivo?

Para Deleuze (2006), não há aprendizagem sem invenção. Embora não descarte a necessidade da repetição na aprendizagem, essa repetição vem como diferença, recriação. O artista repete o mundo para recriá-lo diferentemente. Entretanto, enquanto os professores continuarem presos aos conteúdos e as formas antigas de ensinar-aprender não haverá espaço para o novo. O aprendiz para Deleuze (2006) “é aquele que constitui e inventa problemas práticos ou especulativos como tais” (p.158) e “por outro lado, eleva cada faculdade ao exercício transcendente. Ele procura fazer com que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É esta a educação dos sentidos” (p.159).

Não havia sentido nesse aprendizado. Diante de uma prática extremamente antiga (a cópia) os alunos não eram inventores/ criadores de seu conhecimento. Eram corpos dóceis submetidos a práticas disciplinares, organizadas pela norma, que possibilitava controlá-los durante o período de aula. Mas, sempre existiam as brechas e alguns professores tentavam mudar essa dinâmica existente, buscando trazer outras metodologias, outras formas de ensinar aprender. No entanto, os alunos estavam tão acostumados em seres submissos que

estranhavam esses professores. *“E eles acham que isso não é aula. Eles perguntam quando eu vou começar passar lição. Eles querem copiar. Eles são copistas” (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2012, p.7).*

De acordo com a Professora de Biologia, as aulas transcorriam da mesma forma que na época em que ela havia estudado: quadro, giz, lousa, livro...Esse era um elemento desencadeador da indisciplina. Questionava o fato dos alunos, na sociedade atual, ainda passarem tantas horas sentados copiando matérias. Ao seu ver, faltava mais interação, faltavam mais atividades externas, faltava levar esses alunos a conhecer o mundo fora daquele bairro. *“Fazer com que eles busquem. É o que eu tento fazer. Tanta tecnologia, tanta coisa. Hoje a escola está cheia disso. Mas, não adianta ter tanta tecnologia e não saber passar (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2012, p.3).*

No decorrer do ano letivo, pudemos perceber que a situação se agravou: com as licenças diversas, o cansaço dos professores, as faltas aumentaram. Os alunos deixaram de ter várias aulas, até o final do ano, saindo mais cedo por vários dias da semana, muitas vezes sendo dispensados logo no início das aulas. Outras vezes, duas ou três salas tendo simultaneamente aulas com um único professor, que passava a matéria no quadro e se retirava para outra sala, onde passava outra matéria e assim por diante.

Mas a ausência dos profissionais da escola não prejudicava apenas os alunos. No primeiro mês de pesquisa, por três semanas consecutivas, os professores do Ensino Fundamental não se reuniram no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A Coordenadora do Ensino Fundamental estava grávida, não havia se afastado em licença, mas mesmo assim faltava muito. A diretora dispensou os professores para não assumir mais esta tarefa. No entanto, o HTPC não é responsabilidade única da coordenação. A Diretora da escola deveria acompanhar essas reuniões e na falta da coordenadora, deveria conduzi-la. Isso, porém, não acontecia.

De acordo com os Comunicados da Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP – s/n – de 29/01/2008 e de 06/02/2009, que traz orientações sobre HTPCs ou ATPCs (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), nas escolas que não possuem Coordenadores Pedagógicos, os Diretores de Escola devem assumir essa função realizando todas as atividades deste profissional, inclusive conduzindo os HTPCs. Da mesma forma, o Parecer CEE 67/98, que estabelece as Normas regimentais básicas para as escolas estaduais, de 18/03/1998 prevê que a Direção da Escola “é o centro executivo do planejamento,

organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar” (SÃO PAULO, 1998, art.62). Além disso, a LDB 9394/96 em seu inciso I do artigo 61 e inciso V do artigo 67 assegura aos docentes o direito à sua formação e capacitação em serviço. Este tempo de estudos do docente está previsto em sua carga horária e cabe ao Diretor, o responsável pela unidade escolar, fazê-lo cumprir. A Lei Federal 11.738 de 2008, que estabelece o Piso Nacional docente e a Resolução SEE nº 8 de 2012, preveem que 1/3 da carga horária de trabalho esteja reservada para a formação continuada dos docentes e isto inclui, nas escolas públicas de São Paulo, a frequência em HTPCs. A Resolução SE nº 90 de 2009, que estabelece perfis, competências e atribuições de vários agentes do processo educativo (Diretor, professor, supervisor), apresenta como competência do Diretor de Escola na área pedagógica o seguinte: “Otimizar os espaços de trabalho coletivo - HTPC - para enriquecimento da prática docente e desenvolvimento de ações de formação continuada” (SÃO PAULO, 2009b, art. 3). Assim, se é função inerente ao Professor Coordenador o planejamento e desenvolvimento de HTPCs, em sintonia com os demais membros da equipe gestora, na sua ausência, cabe ao Diretor de Escola assumir as atribuições deste profissional com relação à formação dos docentes, uma vez que a Política Pública de Educação Nacional e Estadual asseguram ao docente o direito à formação em serviço.

Em final de maio, essa situação foi resolvida e um novo coordenador assumiu o cargo. As reuniões voltaram à normalidade. No início de junho os professores discutiram em HTPC a questão da desistência e da transferência de muitos alunos da escola. Com a saída de tantos alunos, os professores estavam preocupados que salas fossem fechadas no ano seguinte. Alguns professores propuseram buscar mais contato com a comunidade. Infelizmente, a discussão não enveredou por este caminho e decidiram ser mais rigorosos com os alunos faltosos.

A Escola Caixa de Aço era pensada como uma máquina, tal qual a Teoria de Sistemas propunha, contudo suas engrenagens não se encaixavam e as matérias-primas principais, de toda produção, sempre eram insuficientes. A equipe gestora preocupava-se com as questões burocráticas e financeiras. A coordenação tentava compensar as ausências dos professores e funcionários. Os professores buscavam alternativas para desenvolver seu trabalho, da melhor forma possível, em condições precárias. Pelo excesso de trabalho, sentiam-se esgotados e faltavam excessivamente. Os funcionários preocupavam-se em “distrair” os alunos, até que

fossem definitivamente dispensados, pois o essencial, o que os alunos deveriam buscar na escola, não existia: as aulas com seus professores. Os alunos e seus familiares estavam acostumando-se com a ausências dos professores e de acordo com as entrevistas, consideravam normal passarem um ano letivo sem aulas de Química ou não terem realizado nenhuma atividade do Caderno do aluno daquele ano. Algo estava errado em toda essa estrutura.

O que para mim parecia um bloqueio da pesquisa, como nomeia Beaud (2007), tornou-se um fato importantíssimo para perceber como as escolas públicas estaduais estavam estruturadas e por quais problemas passavam. Era uma escola de ausências. E essas ausências representavam as mais evidentes manifestações de violências. Eram evidentes as violências dos poderes instituídos que, ao mesmo tempo, mantinham os alunos e professores num espaço disciplinar e de controle, gerenciado fortemente pela Polícia Militar, tratavam a escola com descaso e mantinham uma política de aparência. Evidenciava-se igualmente a violência banal que se manifestava no silêncio, sobretudo dos alunos e pais, que aceitavam que seu direito a uma educação de qualidade não fosse garantido. Da mesma forma, uma violência renovadora pulsava, nas pequenas brechas, nas reclamações revoltosas dos pais, nas táticas que, algumas vezes, os alunos e professores utilizavam para que toda aquela situação mudasse.

2.4. Furtos, agressões e afins.

Inicialmente, nos intervalos não via nada de novo no cotidiano da escola. Alunos perambulando, paquerando, se empurrando, brincando de “lulinhas”, conversando entre si, com os funcionários, os inspetores circulando pelo pátio, observando o comportamento dos alunos, entre outros gestos que são comuns na rotina e nas interações entre crianças e jovens de uma instituição escolar.

Com relação aos alunos, na hora do intervalo, além de ficarem trancafiados em um espaço hermético, como já foi dito anteriormente, havia outro diferencial: eles carregavam suas mochilas nas costas durante todo o tempo. A Professora Mediadora, o Coordenador e muitos alunos, no decorrer da pesquisa, me informaram que isso acontecia devido aos furtos nas salas de aula.

Muitos alunos contaram que as coisas eram furtadas e as fechaduras das salas foram quebradas. Desse modo, não havia como deixar as coisas nas salas de aula. Uma aluna comentou que as únicas coisas que os alunos deixavam na sala eram as coisas doadas pelo governo (se referindo aos Cadernos do Aluno⁵⁸ e aos livros didáticos). Disse isso, sorrindo e satirizando, como se essas coisas ninguém desejasse possuir.

Percebi que havia alunos que não carregavam as mochilas nas costas. Esses alunos diziam que não tinham nada para furtar, apenas os “cadernos do governo e canetas”. Satirizavam o fato de que se furtava tudo, menos os “Cadernos”, que não interessam. Esses materiais eram escondidos em lugares diversos. *“Nessa escola, não tem trinco nas portas. Tem que colocar uma cadeira para ela parar fechada. Então, tem aluno que fica rondando a escola, entra nas salas, pega o material, põe em outra sala, só por brincadeira”* (JESSICA ALUNA, 2011, p. 4).

Com o tempo, continuei meus questionamentos, pois não havia presenciado nenhum furto na escola. Na verdade, percebi que carregar a mochila nas costas era um hábito. Ao longo do tempo, pude averiguar que as mochilas também ficavam nas costas, pois os alunos sempre aguardavam que fossem dispensados na hora do intervalo. Assim, não precisariam subir as escadarias novamente para pegar os materiais.

Apesar de não ter presenciado nenhuma situação de furto, havia o relato de casos esporádicos já terem ocorrido na Escola Caixa de Aço. De acordo com a pesquisa realizada por Abramovay e Rua (2002), em treze Unidades da Federação e no Distrito Federal, os furtos e roubos são considerados naturais nos relatos de alunos, docentes e funcionários e, muitas vezes, passam a ser considerados banais pela equipe gestora. Segundo os informantes desta pesquisa, os pequenos furtos são realizados, em grande parte, por pessoas de dentro da escola e os furtos mais graves, na maioria das vezes, fica a cargo dos invasores externos. Esse aspecto de ambiente inseguro, em que os alunos devem carregar as mochilas nas costas de maneira semelhante foi evidenciado na pesquisa de Abramovay e Rua (2002).

⁵⁸ No estado de São Paulo, as escolas estaduais seguem um currículo determinado pelo governo estadual. No início de 2009, o Governo do Estado de São Paulo e a Secretaria de Educação distribuíram para as escolas Estaduais as apostilas de atividades, baseadas neste currículo, denominadas “Caderno do Aluno”, que se inserem no programa “São Paulo Faz Escola”. Em 2011, O Caderno do Aluno estava dividido por séries e disciplinas. O Ensino Fundamental recebia 7 cadernos correspondentes a cada uma das disciplinas e o Ensino Médio 12 cadernos.

Na primeira semana de maio, a pedido da diretora, uma estagiária do ACESSA Escola (também aluna do 3º. ano do EM) me acompanhou pela escola, a fim de me apresentar aos professores nas salas de aula. A estagiária relatou que os computadores haviam sido furtados pela segunda vez e que o projeto ACESSA Escola não estava em funcionamento. Deste modo, os estagiários faziam outras tarefas.

Para a estagiária, alguém que utilizava a sala de informática facilitou a entrada dos ladrões. Na segunda vez, o furto aconteceu num domingo, por volta das 14h. Cortaram os fios do alarme e entraram por uma pequena vidraça. Segundo ela, fatos como o furto dos computadores não aconteceria, caso houvesse mais comunicação entre equipe gestora e comunidade. “A direção não quer nenhum tipo de envolvimento com a comunidade e com os ‘cabeças do bairro’, por isso que essas coisas acontecem” (Estagiária do ACESSA Escola). Quando entrevistei os alunos sobre o tema da violência na escola, a única manifestação citada foi o furto dos computadores, visto que acreditavam que a escola era bem pacífica.

Durante a semana do Meio Ambiente, em junho, compreendi um pouco mais como eram as relações na escola e a opinião dos professores com relação aos furtos. Os alunos do EF se preparavam para a exposição do dia seguinte. Havia uma “harmonia conflitual” na escola. Os alunos se movimentavam pelas escadas, gritavam, corriam com as atividades nas mãos, conversavam, batiam os materiais nas estruturas metálicas, brincavam, estapeavam uns aos outros, alunos que pintaram seus corpos ouviam músicas ao mesmo tempo em que faziam as atividades, saíam e entravam nas salas de aula. Havia muito barulho na escola, todavia grande parte dos alunos estava envolvida em um projeto comum. Era perceptível que alguns não se envolviam e investiam em tentativas para “fugir” da escola. Porém, a grande maioria, estava preocupada que a exposição do dia seguinte acontecesse, pois haveria a visita dos pais.

Os professores estavam cansados, mas satisfeitos por verem o envolvimento dos alunos. Na sala de multiuso, a professora de Ciências coordenava os trabalhos. Havia muitas maquetes, móveis, cartazes e trabalhos diversos. Os alunos estavam por toda sala, em cima das cadeiras, mesas, pendurando as atividades no teto, nas paredes, circulando com as maquetes nas mãos e comentando sobre os trabalhos realizados.

Em muitas salas de aulas, os alunos estavam sentados em grupos, finalizando os trabalhos. Numa dessas salas, a professora de Língua Portuguesa coordenava os trabalhos

dos alunos do 8º. ano. A professora narrou que os alunos daquela sala pintaram as paredes, o chão da sala, os corpos dos colegas, as roupas, fazendo uma desordem geral. Comentou que a direção havia decidido que os alunos não participassem mais da exposição, mas ela interferiu e solicitou que participassem, desde que não utilizassem mais tinta nas atividades, além de apresentarem um bom comportamento. Conseguiu, enfim, que a direção revogasse a decisão.

A professora comentou que às vezes não eram justas as punições impostas pela direção e que os alunos também percebiam isso. Duas semanas antes do furto dos computadores, houve o furto da câmera de vídeo, que gravava as imagens da escola, próxima a sala de informática. Ela achava que os dois furtos refletiam a vingança dos alunos.

Seria uma forma de resistência? A resistência ao poder disciplinar, a vigilância e a punição na escola? Guirado (1996) analisa o conflito e a indisciplina a partir das relações de poder na sociedade, relacionando-os a uma forma de resistência à dominação. Discute que a partir da ótica do poder disciplinar (FOUCAULT, 1987) se geraria a resistência, expressa por meio da indisciplina. Esse conflito se motivaria pela não aceitação aos padrões, normas impostas e a tentativa de homogeneização.

A indisciplina como uma forma de resistência, seria a busca de uma expressão, de uma voz, de canais mais participativos. Entender a indisciplina dessa forma não seria negar a existência das regras de convivência, mas estabelecer que os diferentes sujeitos da escola deveriam possuir posturas mais democráticas e mais dialógicas, ao invés de imposições arbitrárias, autoritárias e opressoras.

Para Guimarães (1996), amparando-se no referencial teórico de Maffesoli (1981, 1987), a indisciplina representa a resistência e a transgressão ao poder dominante, expressando o querer-viver social em sua pluralidade. A disciplina se utilizaria de mecanismos de homogeneização, de padronização e de enquadramento.

A escola como qualquer outra instituição, está planificada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: "*quanto mais igual, mais fácil de dirigir*". A homogeneização é exercida por meio de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, os gestos e as atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos corpos uma atitude de submissão e docilidade (Guimarães, 2006, p.2).

Para a autora, do mesmo modo que há na escola o poder de dominação, que desconsidera as diferenças, há igualmente as diferentes formas de resistência. A escola deve ser compreendida como um espaço em que se expressa a tensão de forças antagônicas. “A disciplina imposta, ao desconsiderar, por exemplo, o modo como são partilhados os espaços, o tempo, as relações entre os alunos, gera uma reação que explode na indisciplina incontrolável ou na violência” (GUIMARÃES, 2006, p.2).

Era possível perceber, igualmente, pelo aspecto físico da Escola Caixa de Aço, que algo havia nas manifestações dessa resistência. As carteiras das salas estavam quebradas, riscadas, com os pés instáveis, numa situação precária. Paredes riscadas mostravam o descontentamento com alguns dizeres ofensivos.

Os professores entrevistados comentavam que as manifestações de violências que ocorriam na escola era apenas a indisciplina observada. Os professores percebiam o fato de a indisciplina ser a representação da resistência e da transgressão aos padrões que estavam sendo impostos e pela escola ser (até fisicamente) um espaço de repressão.

[...] Até mesmo para tentar se contrapor. Não dá para imaginar o que eles imaginam, mas percebemos muito que eles identificam a escola como um espaço de repressão, de tentar domar a identidade deles, tentar mudar a personalidade deles, meio que domesticar. Então, eu acho que de repente, a indisciplina pode aparecer como um contraponto. Eu trabalho mais com adolescente. A adolescência é uma fase de querer chocar. Aí aparece vários tipos de comportamento nesse sentido (PROFESSORA DE FILOSOFIA, 2012, p.4).

A Professora de Educação Física acreditava que grande parte da indisciplina era devido ao déficit de aprendizagem. Havia alunos na escola com problemas na alfabetização, que liam pouco ou não liam nada, muitas vezes, nas séries finais do Ensino Fundamental e mesmo no Ensino Médio. Eram alunos que deixaram de aprender em algum momento e continuaram sendo “empurrados” para as séries subsequentes, sem possuir os pré-requisitos mínimos para estar nessas séries. Sem compreender a dinâmica das aulas e o que estava sendo ensinado, segundo a Professora de Educação Física, os alunos não tinham o que fazer, a não ser sobressair-se de alguma forma. “Se eles não conseguem se sobressair mostrando que conseguem fazer, eles começam a atrapalhar a aula, fazer piadinha, brincar, porque é engraçado, é uma forma de expressão, em que ele está aparecendo” (PROFESSORA DE

EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.4). Ou seja, igualmente era uma forma de resistência ao sistema que os humilhava e os fazia pensar que eram incapazes.

Gatti (2006) analisa a progressão continuada pouco tempo depois de sua implantação (4 anos) e descreve que houve uma diminuição significativa da evasão escolar. Além disso, para a autora, os professores iniciaram o processo de reflexão de suas práticas, sobretudo coletivamente. Nessa época, a autora evidenciou que a progressão continuada poderia desenvolver-se melhor se o sistema orientasse seus professores no sentido do planejamento diferenciado de suas aulas e de suas avaliações. Mesmo assim, a progressão continuada ou aprovação/promoção automática, como vem sendo denominada, é marcada pela resistência e, de acordo com Tura e Marcondes (2011), as reações negativas não são recentes. Essa proposta tampouco é atual. Diversas políticas tentaram implantar sistemas de avaliação e promoção semelhantes, na tentativa de diminuir a retenção de alunos, sobretudo da Educação Básica, e conter igualmente os gastos advindos com a presença dos alunos durante anos na mesma série/ano. As autoras descrevem que essas propostas sempre encontraram obstáculos para sua implantação. Apresentam o contexto do Rio de Janeiro em 2007 e 2008, quando a promoção automática mobilizou não apenas instâncias pedagógicas, mas igualmente, mobilizou instâncias jurídicas, legislativas e sociopolíticas contrárias a sua implantação.

Fato é que os professores da Escola Caixa de Aço eram contrários a promoção automática e sentiam-se desestimulados com isso. É certo que essa dificuldade de aceitação esteja vinculada a diferentes formas de compreender a avaliação e discursos estabelecidos de uma forma de organização arraigada na estrutura escolar. Contudo, não poderia deixar de indicar que a preocupação dos professores igualmente estava vinculada a qualidade do ensino, a sua autonomia como docente, ao bom desempenho do aluno e a preocupação com a disciplina em sala de aula, como a Professora de Educação Física descreveu. A promoção automática era vista como uma forma que o sistema tinha de continuar funcionando, somente por meio dos números, somente por meio das estatísticas.

Porque o sistema faz com que empurremos esses alunos para frente. Nós não estamos trabalhando com esses alunos. Então, por mais que eu faça um bom trabalho e eu queira que os meus alunos cresçam, e alguns conseguem fazer isso e isso que me motiva a continuar, o sistema faz o contrário, não quer que essas crianças evoluam. A impressão que eu tenho é que as crianças são números. Somos números! “Ah então, temos menos alunos reprovados? Ótimo! O sistema está funcionando” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.4).

Acredito que a diminuição da repetência não deve ser pautada simplesmente na promoção automática. Deve haver um criterioso acompanhamento pedagógico dos alunos, para que eles consigam adquirir os conhecimentos mínimos necessários para a série/ano. É possível que a promoção automática seja uma primeira medida, mas após um determinado tempo, não é possível abandonar os alunos e seguir “empurrando-os” para a série posterior. Os alunos necessitam aprender, por esse motivo estão na escola.

Certamente que reprovar o alunos sucessivamente não auxilia o desenvolvimento pessoal e escolar. Contudo, segundo os professores da Escola Caixa de Aço, a promoção automática tal qual é feita no Estado de São Paulo, igualmente não traz benefícios nem ao desenvolvimento cognitivo, tampouco emocional do aluno. Realmente pude observar vários alunos que não compreendiam minimamente aquilo que estava sendo ensinado durante as aulas, sentindo-se totalmente desestimulados e alheios ao que era ensinado. Porém, essa foi uma observação em uma sala de aula, sem que o foco realmente fosse a promoção automática. O ponto a ser discutido aqui é que para alguns professores talvez esse fosse um elemento realmente desencadeador de indisciplina para alguns alunos.

Logicamente que agressões físicas aconteciam, porém, eram raras e compreendidas pelos professores como algo comum na escola. *“Eu vejo pouco, já vi briga na minha sala. Mas, isso aí para mim sempre aconteceu. Lembro quando era estudante sempre acontecia, briga na saída da escola. Eu não vejo uma violência”* (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p.7). Durante o tempo de observação, não presenciei brigas ou agressões físicas entre alunos. A maioria dos atendimentos que a Professora Mediadora registrava no “Livro de ocorrências” e aplicava as punições referentes era de indisciplina dentro da sala de aula, tal como atirar materiais ou bolinhas de papel no colega, se negar a fazer as tarefas, fazer brincadeiras em sala de aula, atrapalhar e desrespeitar o professor, entre outros. Nunca acompanhei um registro por agressão física. Apenas, certo dia, presenciei uma aglomeração no pátio, abaixo da quadra. Os alunos estavam discutindo. Muitos alunos incentivavam que uma briga acontecesse. Os alunos que estavam sentados, assistindo a um jogo na quadra, observaram a discussão e comentaram que um dos meninos merecia apanhar. Questionei o motivo desse comentário. Eles disseram que o menino era “folgado⁵⁹”, que “mexia com todo mundo e

⁵⁹ Popularmente folgado significa ocioso, desocupado, despreocupado.

tirava sarro⁶⁰”. Continuei a conversar com os alunos e questionei se apanhando o aluno mudaria. Disseram que não, mas que ele levaria um susto. Os alunos não chegaram a se tocar. Não houve agressão física. No entanto, não sei ao certo se essas questões eram resolvidas fora dos portões da escola.

Acredito que a curta permanência dos alunos no prédio escolar auxiliava na minimização dos conflitos entre os alunos. Em média, do período total de seis aulas diárias, os alunos permaneciam apenas três aulas. Normalmente, eram dispensados no horário do intervalo, ou seja, na metade do período de aulas. Muitas vezes, eram dispensados logo no início das aulas, pois nenhum professor que ministraria aulas aquele dia compareceria.

Em frente aos portões da escola, observei uma convivência amistosa. Normalmente, os alunos ouviam músicas, dançavam e conversavam, independente do horário; havia sempre um grupo reunido nesse local. As músicas eram ouvidas durante todo o tempo nas salas da direção e na secretaria, que ficavam próximas aos portões. Os profissionais da área administrativa reclamavam das escolhas musicais dos alunos⁶¹, mas já haviam se acostumado com o barulho constante. Assim, acredito que esse não era um local em que ocorressem agressões.

Segundo a Diretora no ROE, foram registradas ocorrências como furtos e brigas entre os alunos, com agressão física, por situações que eram corriqueiras. *“Motivos banais, por alguém xingar a mãe, ou por ter olhado torto, aí eles vão e agredem. E tendo agressão a gente registra no ROE” (DIRETORA, 2012, p.5)*. Mesmo assim, a Diretora considerava que os alunos da Escola Caixa de Aço eram menos agressivos que em outras escolas e mesmo com relação a depredação ao patrimônio, pareciam gostar da escola, tinham uma referência, um vínculo com a escola. Embora tenha sido um registro no ROE, acreditava que eram poucos e banais os casos de agressão física que ocorriam.

Lá é mais assim, são aqueles mesmos alunos que respondem o professor, agredem, ameaçam, mas dá para contar nos dedos das mãos. Então, não é uma escola ruim, mesmo sendo de periferia, de invasão, de tudo...É assim, são pequenos grupos que fazem com que a escola seja taxada [...].

Acho que somente alguns eram bem graves, casos que tínhamos o Professor Mediador para dar um auxílio. Mas, graves? Falar assim: não esse aluno bateu em alguém, ameaçou alguém...Não tem! Esses casos corriqueiros que achamos que são normais. Quer dizer, não é normal, um agredir o outro, “unhar”....Eu já aparteí brigas de meninas, que “grudam” no cabelo da outra

⁶⁰ Tirar sarro, nesta frase, significa divertir-se sem compromisso à custa de alguém. Caçar de alguém.

⁶¹ Os alunos ouviam, na maior parte do tempo, funk carioca.

e você pode puxar, arrancar o couro cabeludo, que elas não desgudam (DIRETORA, 2012, pp.5-6).

Os alunos possuíam a mesma visão da Diretora. Como narrei anteriormente, de acordo com as entrevistas, para os alunos na escola não havia manifestações de violências, salvo o furto dos computadores. Os alunos, de certa forma, confirmavam minha observação. Nas entrevistas busquei investigar primeiro se acreditavam que na escola existiam manifestações de violências. Posteriormente, frente as respostas negativas, solicitava que me dessem uma sugestão do que poderia ser feito em uma escola com esses problemas. Em nenhuma das respostas havia a possibilidade de se ter um PMEC em uma dessas escolas. A resposta sempre era muito semelhante: *“Deveria colocar mais ronda escolar, que faz parte da Polícia Militar, para ajudar no policiamento da escola” (LEANDRO ALUNO, 2011, p.2).*

Para uma das alunas entrevistadas, a presença de um policial na escola poderia contribuir para a amenização das manifestações de violência, estabelecendo uma relação amistosa com os alunos e impondo-se mais rigidamente quando necessário.

Mas, acho que se os policiais que vieram só para o projeto conseguissem passar, pelo menos uma vez, um dia por aqui e criar um certo vínculo com cada pessoa, seria bem mais fácil. Tipo, vir um policial e ele ficar aqui só parado, não vai adiantar nada. Ele não vai conhecer ninguém, nem saber nada sobre ninguém. Agora se vier um, que brinque, que converse, igual ao Marchesan e na hora que tem que ser sério, é sério, ele vai chegar e ele vai conversar com a pessoa. Ele vai dar um jeito. É um jeito fácil de acabar com a violência na escola. (JÉSSICA ALUNA, 2011, p.6).

Esses depoimentos demonstravam que os alunos haviam construído a imagem de que as violências na escola seriam resolvidas pela polícia. Uma imagem talvez repassada pela mídia ou construída a partir da crença de seus familiares, mas que foi sendo ressignificada e aceita pelos alunos como verdadeira. A fala de Jéssica demonstra que a escola não conseguia cumprir seu papel e acreditava que um policial deveria estar dentro da escola, intervindo em seu cotidiano e nas relações que ali se estabeleciam. Os demais alunos citavam a ronda escolar, como se as violências escolares fossem algo apenas externo. Me parecia que os alunos estavam sob o controle, em um prédio propício, em uma organização favorável e desejavam mais controle e repressão.

2.5. A equipe gestora

Os profissionais da Escola Caixa de Aço e uma líder da comunidade relatavam que a gestão anterior tinha um posicionamento autoritário e distante da comunidade e por conta da mudança de gestão, houve um posicionamento mais “democrático”, contudo, eximindo-se das responsabilidades.

A Professora Mediadora acreditava que a Diretora havia sido maltratada e não aceita pelos professores ao assumir a direção da escola. *“Os professores não queriam nem saber, odiaram, maltrataram, fizeram ‘bullying’ com ela. E ela passou por momentos terríveis e sofreu muito”* (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 1, 2011, p.7). Isso acontecia, segundo a Professora Mediadora, porque estavam muito acostumados com a postura da diretora anterior, que era rígida com os alunos e para os profissionais da escola fazia concessões.

Porque essa outra é sacana, os professores faltavam e ela não dava falta, fazia negócios por “baixo dos panos”, sempre por interesses. Só que ela tinha uma qualidade, a escola era um “brinco”. E a escola ficava com um ou dois funcionários aqui, funcionando. A mulher chegava à escola, não tinha uma caneta fora do lugar. Ela tinha essa liderança. Ela tinha o respaldo da polícia. E aí foi o caos, quando a nova diretora chegou. Ela teve que ficar e a outra cair fora. E ela [a antiga diretora] ainda vem aqui, provocar. E a nova diretora teve que rebolar, dançar conforme a música, agradar gregos e troianos e foi assim. Complicado! (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 1, 2011, p.7).

Para os professores, porém, haviam opiniões distintas sobre a antiga direção. Era consenso que ela possuía uma linha muito rígida, uma linha “militar”, como diziam, e que as mudanças de direção haviam causado rupturas na escola e trazido aspectos negativos para as relações dentro do ambiente escolar. Alguns professores relatavam que a antiga diretora era um pouco mais maleável com os profissionais da escola, mas extremamente rígida com os alunos e era obedecida mais pelo medo que provocava. Os alunos possuíam essa mesma opinião.

A diretora de antes, não sei se você chegou a conhecer, se ela falava com você, ela falava gritando. Era aquela coisa horrível. Uma vez, a diretora estava xingando todo mundo para entrar na aula e minha amiga colocou a cara para fora da sala, para ver o que estava acontecendo e a diretora falou para ela: “Coloca essa cabeça para fora da sala de novo, que eu dou um tapa na sua cara”. Aí, tipo, todo mundo morria de medo dela. Ela era tenebrosa. “Corre, corre, que a diretora vem vindo”. Todo mundo saía correndo para a sala (JÉSSICA ALUNA, 2011, p.7).

A Professora de Educação Física acreditava que essa rigidez havia sido válida, no sentido de que os alunos que não possuíam limites e não estavam acostumados com regras e nesta época, dentro da escola, aprenderam a segui-las. Para a professora, com a entrada da nova direção, os alunos passaram a não ter mais nenhuma exigência, passaram a se organizar e a manter as mesmas relações que vivenciavam fora da escola, ou seja, em sua opinião, relações sem regras. Com a mudança, segundo ela, “passou a poder tudo” e os professores tiveram que adaptar-se a essa nova situação. *“Como eles passaram a poder várias coisas, eles começaram a passar do limite. ‘Podê? Então, podê isso!’ Eles se excederam. Quando nós perdemos isso, foi um pouco complicado controlar os alunos na escola”.* (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.3).

Os profissionais da escola em geral, compartilham a opinião de que embora a diretora atual fosse muito mais “democrática”, sentiam a ausência da direção, em muitos sentidos, e com relação à organização da escola principalmente. Sentiam certa apatia e falta de compromisso. A ausência era igualmente física. Há dois anos na direção, os professores diziam que os alunos ainda não conheciam a diretora. Realmente, durante todo o período de investigação, não observei a Diretora e as vice-diretoras saírem da área administrativa (salas da direção, secretaria, sala dos professores, etc.) e circularem pela escola. Esse papel ficava a cargo dos Coordenadores e da Professora Mediadora. Eles tinham o contato direto com os alunos e com seus responsáveis. Por vezes, os responsáveis pelos alunos questionavam se o Coordenador de Ensino Médio e a Professora Mediadora eram os diretores da escola. E os alunos, do mesmo modo, confirmavam que viam pouco a Diretora e desconheciam quem eram as Vice-diretoras. *“Bom, eu nem vejo muito a diretora, não ouço ela, praticamente não sei nada sobre ela. A diretora antiga xingava muito e essa a gente não ouve. A gente ouve falar da regra, mas passa por outras pessoas, até chegar para a gente”* (JÉSSICA ALUNA, 2011, p.8).

A Professora Mediadora dizia compreender a Diretora que havia perdido a vontade de trabalhar na escola devido ao modo como foi recebida. No entanto, a escola encontrava-se com problemas que somente um trabalho coletivo poderia auxiliar.

A Diretora da Escola Caixa de Aço começou sua carreira em 1988 e desde 1996 trabalhava na direção em outras escolas. Estava na Escola Caixa de Aço desde 2010. Morava em outra cidade, a cerca de uma hora de distância de Campinas, e já havia tentado remover-

se para outra escola no final de 2010, mas não conseguiu. Não era somente a distância que mobilizava a Diretora a tentar a remoção.

É muito longe e, além disso, por causa de alguns profissionais. Acho que a gente está lá para trabalhar sério e a partir do momento que as pessoas começam a boicotar seu trabalho, começamos a pensar: não, faço tudo correto e têm pessoas que querem atrapalhar. Então, chega uma hora que cansa. Eu já tentei remoção da outra vez, mas eu sempre indico escolas da minha cidade e é difícil de conseguir vaga. [...] Mas, esse ano, vou para uma escola mesmo que seja de Campinas, que esteja mais próxima. Eu não pensava desse jeito. Mas, ficar mudando de escola não dá. Você não cria vínculo, nada, né? Mas, como eu já passei por situações, não muito boas, prefiro mudar de escola (DIRETORA, 2012, p.5).

Para a Diretora parecia muito difícil permanecer na escola. Em sua entrevista, afirmou que os professores faziam boicotes e que achava muito difícil administrar aquele pessoal. Talvez esse fator impulsionasse mais a longa permanência da Diretora na secretaria.

Os Agentes de Organização (AOE) estavam em sua maioria na secretaria, provavelmente para cumprir as inúmeras exigências vindas da Diretoria de Ensino. Enquanto isso, poucos inspetores por período permaneciam na escola⁶². A Diretora, em sua entrevista, afirmou que havia muito para se fazer com relação a parte administrativa e financeira⁶³. Relatou que com a troca constante de funcionários tinha que liderar a secretaria, pois os funcionários novos que ingressavam não sabiam exatamente o que fazer. “E como o funcionário é contratado, e não sei se isso é bom ou é ruim, porque quando você está acabando de ensinar uma pessoa (como as que entram na secretária, né) ela sai” (DIRETORA, 2012, p.3). Dizia que como tinha habilidade com a parte administrativa, tornava-se mais fácil cuidar das questões burocráticas.

Pelas observações feitas na escola, é possível afirmar que gestores da rede pública do estado de São Paulo possuem uma intensa carga burocrática. Além de gerenciar toda parte de recursos humanos (cadastro, pagamento, vida funcional de professores, funcionários, alunos, históricos, boletins, etc.), parte financeira, parte pedagógica, projetos que devem dar resposta, surgem inúmeras solicitações de diversos órgãos no decorrer do ano, que requerem planilhas, documentos, estatísticas sobre alunos, funcionários, etc. Toda essa burocracia ocupava a maior parte do tempo da gestão escolar.

⁶² Eram quatro AOE na secretaria nos períodos da manhã e tarde, ficando dois inspetores por período na escola, nos períodos de manhã, tarde e noite.

⁶³ A escola pública estadual recebe três verbas a serem administradas pela direção da escola.

Como o gestor é plenamente responsável por esses dados, sendo passível de punição, caso não responda corretamente, unido ao fato dos secretários não terem a formação necessária para a função⁶⁴, o gerenciamento administrativo da escola torna-se prioridade, mais do que a parte pedagógica e as relações interpessoais na escola. Salvo raras exceções, quando a vice - direção se incumba desse papel administrativo. A Diretora da Escola Caixa de Aço sabia que falhava no acompanhamento das questões pedagógicas.

Porque o pedagógico fica meio de lado mesmo, porque fora a rotina do dia a dia, pais, alunos...fora isso, tem tudo que a Diretoria pede em termos de papel para preencher. E é tudo para ontem e então, você perde um pouquinho o foco do pedagógico. Então, eu procuro na escola, como temos dois dias de HTPC na semana, pelo menos assistir um deles para interagir e para que os professores possam perguntar e solicitar alguma coisa (DIRETORA, 2012, p.1).

A Diretora sempre estava na secretaria, enviando documentos para a SEESP, junto aos secretários da escola. Em muitos momentos, alternava diversos computadores, preocupada em responder as solicitações em dia. Fazia as funções de secretária, inclusive atendendo as pessoas da comunidade que pediam informações sobre matrículas, históricos antigos, atendia telefonemas, etc.

Me parece que a preocupação principal da SEESP ampara-se na burocracia que toma o maior tempo da gestão escolar. Os números, as cifras, a prestação de contas ocupa o espaço em detrimento do pedagógico. O diretor torna-se um gerente que deixa seu papel de educador. O gerenciamento e as estatísticas da escola tornam-se prioridade.

Para Estrada e Viriato (2012), as organizações burocráticas possuem seu foco na *previsão*, que será alcançada ao formalizar-se normas exaustivas e assim cumprir seu papel de ser um sistema eficiente, sem muitos esforços. E nas escolas, esse sistema, que ampara-se na burocracia, é percebido no controle por meio de exames, de programas, de estatísticas, etc. É uma “compulsão burocrática” presente no meio acadêmico (MOTTA e BRESSER-PEREIRA, 2004, p. 232). Essa compulsão traz segurança, traz conformidade a sociedade (que de certa forma são organizações burocráticas também) e faz com que as escolas funcionem como máquinas.

⁶⁴ Os secretários do Estado são admitidos com AOE, como já foi dito anteriormente, e na maioria das vezes não tem a formação necessária para a função. Como há uma troca constante de funcionários da escola, fica a cargo do gestor assumir a liderança da secretaria.

Retomando a ideia dos sistemas, é possível perceber que essa abordagem sistêmica da educação permeia o entendimento da SEESP com relação a educação. Para uma abordagem sistêmica, eximir-se da tarefa de educar para ocupar-se com a burocracia não é algo negativo. Na verdade, para a visão sistêmica o diretor não se exime de sua tarefa na educação, visto que sua função é fazer a “máquina” funcionar. As engrenagens do sistema somente podem ser avaliadas a partir dos dados estatísticos que trarão a ideia do todo a SEESP. Portanto, não pode haver falhas nesse ponto, mesmo que o desenvolvimento dos sujeitos principais da escola (alunos) fique em segundo plano e eles passem a ser somente números.

A escola pensada como máquina não era uma concepção somente da Escola Caixa de Aço, pois é uma forma de pensar profundamente disseminada pelos gestores e redes de ensino. Estrada e Viriato (2012) confirmam essa afirmação a partir de uma pesquisa realizada com quarenta e sete diretores da cidade de Cascavel – PR. Para os autores “quando os diretores pensam nas escolas como máquinas, tendem a administrá-las e planejá-las como máquinas feitas de partes que se interligam, cada uma desempenhando um papel claramente definido no funcionamento do todo” (ESTRADA e VIRIATO, 2012, p.31). Ou seja, uma visão de um sistema que pode ter bons ou péssimos resultados. Mas essa forma de pensar e organizar é algo tão impregnado nas escolas e nas concepções de educação que torna-se muito difícil ser desconstruída para reconstruir algo novo que não se baseie nessas condições materiais. Um dos pontos que dificultam essa mudança baseia-se no fato que todas as escolas estaduais estão dentro desse sistema. Não há como uma escola permanecer fora dele sem ser duramente advertida e penalizada.

No caso da Escola Caixa de Aço, o diretor isentava-se da convivência e da negociação com relação aos conflitos escolares em prol do bom funcionamento dessa máquina. Na verdade, a direção deixava as relações humanas em detrimento de suprir as necessidades dessa burocracia. E assim, não existia um projeto coletivo. Não havia um trabalho conjunto para que um programa para amenizar as violências escolares, como um programa de Mediação de Conflitos Escolares, acontecesse. Qualquer programa sempre irá compor-se do coletivo. Mas, toda a responsabilidade com relação a convivência e aos conflitos escolares estava a cargo de um único profissional na escola: a Professora Mediadora. Sem o trabalho coletivo não havia a possibilidade de um programa ser bem sucedido.

Logicamente que a ausência da Diretora, relacionada ao trabalho pedagógico e à convivência, prejudicava a escola. Ao mesmo tempo, nenhum outro funcionário ou professor assumia a liderança, ora por não ser permitido que as decisões fossem tomadas sem o crivo da direção, ora por acreditarem que não eram os responsáveis por direcionar as atividades escolares. Como já foi dito, os alunos igualmente percebiam essa falta de liderança e, em diversos momentos, ultrapassavam as regras definidas pelos profissionais da escola.

Tive a oportunidade de presenciar uma apresentação de um grupo de capoeira para os alunos do Ensino Médio, em comemoração à Semana da Consciência Negra, na segunda quinzena de novembro. A apresentação acontecia na quadra e a maior parte dos alunos não se envolveu com as atividades propostas, circulando pelos três andares da escola, adentrando nas salas de aula e brincando de “lutar” com cabos de vassoura, bem ao lado da apresentação de capoeira. Ao final do evento, nem dez por cento dos alunos estavam presentes.

Nesse período da apresentação, nenhum integrante da equipe gestora acompanhou os alunos e os visitantes, nem mesmo o Coordenador ou a Professora Mediadora. Apenas os professores estavam presentes, mas via-se claramente que não sabiam como agir e temiam assumir a responsabilidade pela organização das atividades. Não havia direção, não havia liderança. A direção não se envolvia com os alunos, nem com as pessoas da comunidade que visitavam a escola, mesmo em ocasiões especiais.

A única liderança que os alunos conheceram partiu da AOE que, ao observar os alunos “lutando” com os cabos de vassoura, conseguiu um cabo para si e bateu levemente nos alunos, por brincadeira. Essa atitude fez com que os alunos sorrissem e entregassem seus cabos de vassoura.

Havia muita desorganização e isso era sentido pelos professores. *“Então, se você tinha um projeto você não precisava nem mandar, pois ela falava: ‘Faz lá!’. E a gente fazia um trabalho muito livre. E por um lado, algumas coisas davam certo e outras coisas não, pela falta de compromisso e apoio da direção” (PROFESSORA DE FILOSOFIA, 2012, p.2).* A direção estava ausente, mas ambigualmente, queria agradar os professores dispensando os alunos das aulas durante vários dias, correndo o risco inclusive, de se prejudicar junto a Diretoria de Ensino, visto que o calendário escolar deveria ser cumprido com duzentos dias letivos, como estabelece a lei.

As “dispensas” eram frequentes e várias vezes tive que cancelar a pesquisa de campo, pois aconteceria uma confraternização, uma despedida, a Diretora estaria viajando ou algo semelhante. As viagens e ausências da direção refletiam no cotidiano da escola. Diversas vezes, os profissionais da escola mostraram-se sem rumo. Não sabiam como reagir e deixavam as questões em suspenso, aguardando que a Diretora retornasse. Outras vezes, tentavam achar soluções para preencher esse espaço vazio.

No final do ano, agendei minhas entrevistas para a primeira semana de dezembro, visto que as aulas, de acordo com o calendário escolar, terminariam no dia 22. Já na primeira semana de dezembro, os profissionais da direção, da coordenação ou a Professora Mediadora se revezavam na escola. Houve dias em que nenhum integrante da equipe gestora estava presente. Havia, no máximo, cinco professores em toda a escola. Os únicos funcionários que permaneciam diariamente eram os da limpeza e da secretaria. A diretora havia dispensado os professores em semanas alternadas, antes do recesso oficial. Confirmei essa informação quando o Coordenador comentou estar preocupado em terminar o Conselho de Classe, antes que os professores “desaparecessem”. Com isso, realizei as entrevistas com os professores no ano seguinte, em 2012. Esse fato, no entanto, foi muito positivo, uma vez que uma outra diretora removeu-se para a escola e no período da entrevista, os professores possuíam uma visão geral e refletiram sobre os acontecimentos em 2011.

Assim, os professores avaliaram que com as mudanças de direção, com formas distintas de gestar a escola, com posturas totalmente diversas, fez com que a escola tivesse um conflito de “identidade”. Avaliaram que a política da escola (de convivência, de trabalho, de competência) foi abalada e que o clima tornara-se muito tenso. Modificou-se a forma como os professores se relacionavam. Na verdade, eram posturas distintas perante a compreensão do que era educação. Isso estressava alguns professores, que pensaram em remover-se ou exonerar-se, devido a essa falta de continuidade dos projetos e pelas mudanças bruscas pelas quais haviam passado. Os alunos igualmente percebiam essas mudanças e os professores relatavam que testavam a todo momento a que limites podiam chegar.

Embora os professores pensassem que a Diretora em 2011 tivesse uma postura mais “democrática”, por não possuir uma postura tão rígida, é possível afirmar que sua maneira de gestar não se aproximava do que a Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecem como uma gestão democrática. Embora essas disposições

não estabeleçam claramente os mecanismos que irão garantir ações mais democráticas, sabemos que uma postura que isenta-se de aproximar a comunidade da escola e que ampara-se na visão da escola como uma máquina burocrática não pode ser considerada uma gestão democrática e participativa.

Passador e Salvetti (2013) esclarecem que a história e a estrutura de nossas escolas são marcadas por essas características burocráticas, oligárquicas e recentemente, neoliberais. Características que prevalecem até hoje e que “demonstram formas de governo e gestão ainda muito distantes dos ideais republicanos e democráticos constitucionalmente previstos, principalmente no que se refere à descentralização do poder e à busca por igualdade social” (PASSADOR e SALVETTI, 2013, p.481). E a descentralização do poder, algo legalmente estabelecido, seria dificilmente alcançado dentro de uma abordagem sistêmica, uma vez que todos pertencem e respondem a um todo.

Contudo, não creio que poderia responsabilizar somente a direção da escola, representada pela Diretora, pelos problemas que a escola apresentava. Primeiramente porque, como discuti aqui, a Escola Caixa de Aço faz parte de um sistema, com uma concepção própria de educação que aprovava as ações da direção. O segundo ponto é que uma escola não se compõe somente pela direção. É inegável que a direção dá o tom, o clima e a forma para a escola⁶⁵. Contudo, a escola é o coletivo e quando há problemas, devemos refletir sobre esse grupo: como se mobilizaram, o que fizeram para que houvessem mudanças, etc. Me parece que como havia concessões era confortável para todos que a situação permanecesse como estava.

Além disso, não acredito que culpabilizar o diretor, que é um profissional extremamente sobrecarregado de funções na rede estadual de ensino, seja a melhor maneira de refletir sobre a escola pública. O próprio supervisor do SPE na SEESP declara que, muitas vezes, o diretor não está preparado para lidar com determinadas questões e sente-se sozinho, com uma imensa responsabilidade nas mãos.

É uma questão do preparo. O que acontece hoje e identificamos: não existe formação de gestor escolar. As pessoas são educadoras, se formam como educadores para darem aula de física, matemática, inglês ou alguma coisa do gênero e algum momento da vida dele, se vê gestor de um equipamento público, que tem mil e quinhentos, dois mil alunos, cem funcionários, cento e

⁶⁵ Isso é perceptível inclusive na própria investigação na Escola Caixa de Aço, observando os anos de 2011 e quando regressei para as entrevistas em 2012, quando a escola possuía outras formas de convivência.

cinquenta funcionários. Não é somente organizar o currículo e a organização pedagógica daquela escola. Tem que ver a merenda, se a validade dos alimentos está em ordem, se as pessoas estão entregando na data, se o transporte dos alunos como está funcionando, gestão de recursos humanos, se falta professor, tem que entrar com processo disciplinar, sei lá o que. E somando-se a tudo isso, que já é muito, além da parte pedagógica, existem situações que também vão acontecer em ambientes públicos, dessa natureza. Ainda mais com um público específico: criança e adolescente. Pode cair e se machucar, podem entrar pessoas de madrugada e furtar os computadores, vai acontecer uma situação física em que a imprensa vai querer saber o que está acontecendo, vai ter que tratar com a polícia uma série de ações, enfim...E ele não está preparado para lidar com a imprensa, ele não está preparado para nada disso. Tem uma questão de perfil, tem que pessoas que acabam se organizando melhor que outras. Essas questões tem relação com o perfil mesmo, de pessoa para pessoa. A pessoa pode ser um excelente gestor, mas ter dificuldade com relação a uma questão. (SUPERVISOR FELLIPE ANGELI, 2012, p.7)

Todos esses pontos eram evidenciados na Escola Caixa de Aço, sobretudo pela falta de funcionários e professores. Logicamente que uma formação adequada, uma formação continuada, que a própria SEESP oferecesse auxiliaria em partes esses diretores. Contudo, uma má formação e a questão do perfil não podem ser considerados os motivos principais das dificuldades e dos problemas enfrentados pelos diretores nas escolas. Acredito que todo o quadro apresentado aqui justifica essa afirmação. Uma rede de ensino que tem caminhado na contramão das novas concepções pedagógicas de educação, que ampara-se numa abordagem sistêmica, burocrática, que não valoriza seus profissionais, que insere os alunos em um local que assemelha-se a um cárcere, em péssimas condições estruturais, dificilmente poderia oferecer um ensino de qualidade e fornecer subsídios para que as escolas gerenciassem seus conflitos. Do mesmo modo, uma escola que fixa todas as decisões na figura do diretor (ou da direção), que não pensa no coletivo, dificilmente poderia possuir um projeto de educação e de convivência que fosse bem sucedido.

2.6. Os professores

Como descrevi anteriormente, uma das maiores violências evidenciadas eram as ausências, sobretudo dos professores, e a impossibilidade que os alunos, sujeitos principais da instituição escolar, tinham de ter seu direito a uma educação de qualidade garantida. Claro que essa questão perpassava pelas condições de trabalho e de vida que os professores vivenciavam. Assim, para poder conhecer melhor esse universo e compreender essas

ausências observei as aulas, principalmente no 3º ano do Ensino Médio e entrevistei quatro professores dessa série/ano. Nitidamente, havia diferentes posturas e diferentes formas dos professores lidarem com o cotidiano escolar.

Alguns professores eram respeitados pelos alunos, outros nem tanto. Havia professores que adentravam a sala de aula, dirigiam-se aos alunos e eram ouvidos. Outros permaneciam por um longo período falando para poucos alunos, enquanto a maior parte da sala de aula continuava a conversar. Outros não se dirigiam a nenhum aluno, ministravam suas aulas como se não houvesse ninguém para ouvi-los. De modo geral, como já foi dito, os alunos eram acostumados a copiar demais. Parecia uma forma que os professores encontravam de manter a disciplina, algo que os alunos, mesmo aqueles com dificuldade, conseguiam realizar.

A atenção às aulas não estava vinculada à postura rígida ou não do professor. Alguns professores, como a professora de Educação Física, conseguia que os alunos prestassem atenção às suas aulas teóricas com facilidade. Sua fala era calma, mas firme, conduzindo a organização da turma. Os alunos conversavam, faziam brincadeiras entre si e com ela durante suas aulas, sempre de maneira respeitosa. Talvez por pertencer ao bairro e realizar um projeto de esportes voluntário (Badminton) na escola, conseguia se relacionar melhor com os alunos e adquirir seu respeito.

Já nas aulas de Língua Portuguesa, cujo professor era um rapaz jovem e articulado, os alunos ficavam divididos em três grupos distintos. Havia o grupo do fundo, cujos alunos estavam virados de costas para o professor, sentados ao redor de uma mesa, alheios ao que estava acontecendo. No meio e na frente da sala de aula, os alunos sentavam-se em duplas e individualmente e dependendo do assunto, se envolviam nas aulas ou não. O professor procurava ministrar sua aula da melhor maneira possível, porém os alunos não paravam de conversar, fazer piadas, como se não houvesse ninguém se dirigindo a eles. O professor tentava chamar a atenção, pedir silêncio, mas principalmente os alunos do fundo, não atendiam seu pedido.

Por vezes, sentei-me ao lado desse grupo e percebi que seus assuntos eram diversos: uma promoção de celular, o que fazer no final de semana, sobre um amigo que sofreu um acidente, conversa entre amigos... Esse grupo agia como se não tivesse professor na sala de aula. Muitos alunos tentavam prestar atenção no professor, mas o grupo dificultava muito o

entendimento das explicações. Os demais alunos e o professor, porém, pareciam estar acostumados com esse comportamento, com a conversa constante e, mesmo assim, as aulas caminhavam normalmente.

Algo chamava a atenção, esse professor sempre solicitava que os alunos falassem mais baixo, não solicitava que ficassem quietos. Conversando com o professor na sala dos professores, sobre as aulas e sobre o comportamento dos alunos, ele relatou que tentar uma disciplina rígida, esperando que os alunos ficassem sentados e quietos, era algo impossível atualmente. Preocupava-se apenas que o volume muito alto da conversa atrapalhasse os alunos interessados. Se ele conseguisse que os alunos interessados tivessem uma boa aula, se sentia satisfeito.

O professor igualmente se preocupava com o futuro dos alunos. Sempre solicitava que os alunos se matriculassem para realizar o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Porém, o professor achava que poucos alunos fariam o Enem por falta de interesse e por já estarem inseridos no mercado de trabalho.

Durante a pesquisa de campo, conversei várias vezes com esse professor e acompanhei suas aulas. Era recém-formado e mostrava interesse em conhecer seus alunos. No entanto, em sua aula, como de outros professores, alguns alunos não demonstravam interesse, olhavam de vez em quando para o professor, caso não tivessem algo mais interessante para fazer. Não viam sentido, não tinham um objetivo que os fizesse manter a atenção nas aulas.

Não havia um contato da Professora Mediadora, no sentido de auxiliar os professores com essa questão de convivência. A Professora Mediadora, como discutirei adiante, exercia outras tarefas vinculadas aos alunos, algumas questões burocráticas e não possuía uma verdadeira interação com os professores.

Como já discuti anteriormente, a Professora Mediadora não conseguia interagir com a comunidade e percebi que, tampouco com os professores da escola. O modelo implementado não permitia que essas interações acontecessem. A relação da Professora Mediadora não era dialógica, de uma construção da prática em sala de aula. Os alunos eram enviados para que a Professora Mediadora resolvesse os problemas mais corriqueiros que aconteciam nas aulas. Muitas vezes, a Professora Mediadora relatou que os professores demoraram para perceber qual era seu papel. Porém, creio que tampouco a Professora

Mediadora sabia como “construir” sua função. Assim, os professores possuíam inúmeras dificuldades, alguns mais, outros menos. E a Professora Mediadora sentia-se sobrecarregada com os problemas que ocorriam em sala de aula e as outras tarefas que assumia para si.

Frequentei durante muitos dias a sala dos professores e vi posicionamentos diversos sobre os alunos e suas dificuldades. Na sala dos professores, sempre o assunto estava relacionado aos alunos. Na hora do café, na hora do almoço ou no jantar, em que vários professores aqueciam suas “marmitas” para permanecer durante três períodos na escola (ou saiam de uma escola e em pouco tempo tinham que estar presentes em outra escola), a preocupação principal era discutir sobre a vida dos alunos.

Igualmente, havia posicionamentos cruéis e carregados de estigmas. Participando dos primeiros HTPCs, soubemos a opinião dos professores a respeito da família dos alunos. Para alguns professores os alunos vinham de famílias “desequilibradas” e que se fossem mais “equilibrados”, com um pouco mais de limites, tudo seria mais fácil. Outros professores buscavam compreender melhor a juventude e as relações que são estabelecidas na sociedade atual.

Havia professores que acreditavam que os alunos tinham problemas de desnutrição. Outros, em um posicionamento determinista, relatavam todo o histórico da família do aluno e que nada poderia ser diferente. Outros, preocupados que os alunos estivessem envolvidos com os grupos de traficantes e que já haviam sido “incorporados pelo tráfico”. Embora muitos professores colocassem a culpa do insucesso escolar no próprio aluno, cada professor, ao seu modo, mostrava que desejava realizar algo, mesmo que não soubesse o que fazer. Percebia-se nas falas, a falta de formação e compreensão de alguns professores da cultura daquela comunidade em que estavam inseridos.

Poucos professores possuíam um posicionamento que não fosse excludente. Com suas falas, observamos a forma de pensar que era impulsionada pela política da SEESP. Os professores diziam que os alunos deveriam acompanhar o Currículo do Estado, pois teriam que responder de modo adequado às avaliações oficiais.

Mesmo assim, havia um acompanhamento paralelo. Conversando com o Coordenador, soube do levantamento feito pelos professores, de acordo com os padrões da SEESP, em que se verificou que os alunos da escola estavam com quatro anos de atraso série/currículo. Os professores já sabiam desse resultado, pois a 8ª série, além de ser uma

classe com alunos com um comportamento difícil, com problemas de indisciplina, possuía alunos que ainda não eram letrados. Iniciaram, dentro das possibilidades, um projeto para auxiliar esses alunos. Por vezes, vi professores narrarem os avanços de determinada aluna do 8ª ano, que iniciava seu processo de letramento, ao conseguir acompanhar pequenos textos das disciplinas.

Essas conversas aconteciam informalmente, visto que havia uma dificuldade enorme em reunir todos os professores. Devido à carga horária estar distribuída em várias escolas, muitas vezes o professor tinha poucas aulas em cada escola e cumpria seu HTPC em sua escola-sede, encontrando-se raramente com os professores de outras escolas.

Esse fator fez com que me apresentasse algumas vezes, descrevendo minha pesquisa aos professores. A equipe gestora já havia informado sobre a impossibilidade de reuni-los em um único horário. Então, optei em aproveitar as brechas, os intervalos e conversar novamente com cada professor que acompanhava em sala de aula.

No final do ano, o professor de Língua Portuguesa se preparava para deixar a escola. Ele, como muitos outros, havia passado no concurso da prefeitura de uma cidade vizinha e iria abandonar a maior parte das aulas no Estado. Segundo os professores, as prefeituras pagam melhor e possuem “uma política menos cruel que o Estado”. Quando os professores permanecem no Estado, ficam com o mínimo de aulas para manter o vínculo (de acordo com a legislação atual seriam 12 aulas⁶⁶). O professor de Língua Portuguesa pretendia manter essas aulas do Estado, para fins de aposentadoria, mas acreditava que ganharia na prefeitura quase o dobro do que ganhava naquele ano. Isso não aconteceu e o professor se exonerou da rede estadual no ano seguinte. A história do professor de Língua Portuguesa era recorrente para a Escola Caixa de Aço e talvez, para o Estado de São Paulo.

A cada ano que passa, tem algum bom professor exonerando, abandonando, indo para uma outra área, ou indo para uma escola particular ou indo para uma faculdade, para o município. Eu conheci N professores nesse caminho todo, dentro do magistério. Conheci muitos professores que eram excelentes, que faziam trabalhos maravilhosos, que tinham um olhar para o aluno, que conseguiam tocar o aluno e você percebia a modificação, percebia o quanto isso era importante. Hoje, nós temos, mas temos a cada dia menos. A cada ano que passa, esses professores abandonam. E eu me pergunto: “onde vamos parar”? (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.10).

⁶⁶ Chamada no estado de São Paulo de Jornada Reduzida do Trabalho Docente, de acordo com a Resolução SE nº 8, de 19/01/2012 (SÃO PAULO, 2012).

Alguns professores pareciam pouco se preocuparem com o desenvolvimento de seus alunos, trabalhando conteúdos desvinculados da realidade, por meio da cópia e ministrando aulas sem se preocuparem- com a compreensão dos assuntos tratados.

Acompanhando as aulas do professor de Geografia, pude perceber, um dia, que ele havia solicitado que uma aluna escrevesse na lousa um texto que não tinha relação com suas aulas (um debate acerca das tendências pedagógicas na educação). Era uma daquelas aulas em que este professor estava em duas salas ao mesmo tempo. Enquanto ele permanecia na outra sala de aula, a aluna passava um texto para os alunos do 3º Ano. Destacavam-se inúmeros erros ortográficos na lousa. Quando retornou a sala de aula e percebeu minha presença, o professor iniciou uma explicação utilizando diversas palavras que os alunos desconheciam, como “maniqueísta”, “utilitarista”, “proletariado”, “burguesia”, sem explicá-las ou inseri-las num contexto compreensível. Visivelmente os alunos não sabiam do que se tratava, poucos alunos olhavam para o professor, alguns dormiam... O professor tentava justificar o motivo de utilizar aquele texto. Discursava sobre a falta de investimento na escola pública, de escolas privadas, sobre a concorrência e sobre a falta de oportunidades, etc. O texto não tinha conexão com sua fala. Fazia apenas a leitura do texto copiado na lousa e parecia não saber explicá-lo.

Finalmente, o professor terminou a leitura do texto e questionou aos alunos sobre o que haviam entendido. Como os alunos não respondiam, complementou: “Acho que trabalhei aqui sobre ideologia...dá uma olhada no caderno de vocês”. Os alunos não acharam... Explicou brevemente, de uma maneira superficial, o capitalismo. Logo depois, iniciou uma discussão sobre a presença da Polícia Militar dentro do campus da USP⁶⁷.

Nesse ponto, alguns alunos me perguntaram baixinho: “O que é campus? Onde fica a USP?” Logicamente, os alunos não compreendiam o que estava sendo discutido pelo professor. Os alunos se mostravam estafados, confusos e dispersos.

⁶⁷ Trata-se do movimento ocorrido na USP após a apreensão três estudantes, pela Polícia Militar, por portarem maconha, em outubro de 2011. Fato que serviu de estopim para que os manifestantes (alunos e funcionários) solicitassem o final do convênio da USP com a Polícia Militar, para a segurança da Cidade Universitária, bem como a retirada dos processos administrativos e criminais que estão sendo movidos contra alunos e funcionários. Inicialmente, os alunos fizeram a ocupação do prédio da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Posteriormente, ocuparam a reitoria, por decisão em assembleia.

Num determinado HTPC, a escola recebeu uma professora da Unicamp a convite da Professora Mediadora, para realizar um trabalho com os professores. A intenção era que eles refletissem sobre os conflitos da escola. O professor de Geografia teve um posicionamento hostil, dizendo que a universidade desconhecia o que se passava ali na escola, que era muito diferente ser professor em uma escola pública básica e um professor universitário. Para ele, os professores universitários apenas teorizavam e tinham poucas aulas. Declarou na frente dos colegas que quando dispensavam os alunos, não sendo necessário dar a aula, recebendo seu salário, sentia-se satisfeito.

O professor era jovem, demonstrava ter muito potencial e articulação política. Porém, trazia traços claros de esgotamento frente à realidade que enfrentava na escola pública. Com isso, em suas aulas, utilizava qualquer conteúdo, qualquer texto, para passar o tempo e ganhar seu salário. Utilizava a repressão para que os alunos se silenciassem e passassem esse tempo com ele. Infelizmente, vi essas aulas acontecerem algumas vezes...

Ao entrevistá-lo, soube que esse professor queria sair da carreira. Havia solicitado uma remoção para outra cidade, para posteriormente conseguir prestar um concurso público em outra área. *“Já viu a aposentadoria que eu vou ganhar? Do professor do Estado? Eu não quero isso para mim, é claro. Não, não quero. E acho que eu mereço mais do que isso”* (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p.3). Estava totalmente aborrecido não somente com o salário, mas com toda estrutura da rede estadual de ensino. Acreditava que a escola pública deveria ser totalmente reestruturada, repensada, porque ela não correspondia mais as expectativas da comunidade e dos alunos. Sentia-se violentado, sobretudo por ter uma relação tensa com os alunos. *“O mais violento é tocar o sinal e eu subir para sala de aula. É violento comigo, entendeu? Isso é violento comigo. Eu me sinto: ‘Nossa, lá vou eu dar aula agora e aguentar!’ É violento eu entrar na sala de aula, entendeu?”* (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p.7). Sentia-se violentado igualmente por ter que trabalhar demais para ter uma vida razoável, com muitas turmas, com muitos alunos, sem poder conhecê-los, numa profissão desgastante. Neste contexto, as faltas eram inevitáveis. Sabia que dessa forma, não podia ser um bom profissional.

E eu também não sou uma pessoa, que posso dizer exemplar como profissional. Porque como eu tive tempos em que eu peguei muita aula, acabava tendo um desgaste físico e aquela parte que você me perguntou do lazer, eu não tinha de fato. E aí, o que aconteceu, foi que algumas faltas começaram a ocorrer.

Eu trabalhei no ano passado dando 52 aulas. Eu estava acumulando dois cargos no Estado. Daí foi complicado. No meu primeiro, segundo e terceiro ano no Estado eu ainda estava envolvido com a Universidade. Foram anos que eu tive uma certa carga de faltas e que eu acho que não é uma coisa minha, é uma coisa que é comum no ambiente da esfera dos professores. Porque é cansativo. Eu acho que do jeito que é a carga horária que temos que cumprir, torna maçante o trabalho, além de ser maçante. Só o barulho que você está vendo aqui, já cansa. Só isso já cansa (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p.2).

Não era um caso isolado. Os professores entrevistados diziam que já haviam pensado em remover-se da escola ou exonerar-se da carreira de funcionário público do Estado de São Paulo. Certamente que o motivo primeiro perpassava pela insatisfação salarial, mas não era apenas isso. Embora muitas vezes se identificassem com a profissão, sentiam-se desmotivados e desvalorizados em outros aspectos:

1) *Não havia valorização de projetos inovadores ou atividades diferenciadas.* Os professores relatavam que não havia reconhecimento para boas práticas em sala de aula, aulas inovadoras, projetos que buscassem um vínculo da comunidade com a escola, entre outros. Acredito que com o Currículo do Estado de São Paulo não havia espaço para tanta inovação. Os professores não necessitam criar, refletir, preparar, planejar. As aulas estavam estabelecidas.

Somos muito cobrados, só que não temos retorno. E muitas vezes, a valorização do professor, não deve ser apenas de salário. Por exemplo, se você desenvolve um projeto super bacana com a comunidade, você não ganha nada com isso. Tem várias formas de você mesmo premiar o professor ou mesmo, um plano de carreira adequado (PROFESSORA DE FILOSOFIA, 2012, p.6).

2) *Dificuldade em ser professor nos dias atuais.* Segundo os professores, não era possível inovar tanto, visto que em sala de aula todo dia era um desafio. Para eles muitas vezes não se conseguia o mínimo de respeito e atenção. Assim, unindo-se a questão anterior, os professores não possuíam incentivo para tentar algo novo e terminavam por repetir as velhas práticas existentes. “No começo, quando entrei no Estado mesmo, eu preparava a aula, todo empolgado e tal. Depois, a sua aula e sua preparação de aula vai caindo no rendimento e tem dias que você acaba nem preparando a aula” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p.4). Embora compreendessem as dificuldades que os alunos vivenciavam, os professores acreditavam que eles não se esforçavam, não estudavam e possuíam uma relação com os

estudos totalmente descompromissada. Para o Professor de Geografia faltava capital cultural para que os alunos acompanhassem o conhecimento da escola.

A gente se defronta com uma coisa bem diferente do que é acostumado, entendeu? Falta capital cultural? Falta! Dá para estimular? Dá! Mas, é bem mais difícil e demanda tempo. Demanda atividade fora de sala de aula. Mas, eu não ganho para isso. O que eu vou fazer? Eu não sou amigo da escola. Eu sou um profissional que trabalha na escola e ganha pouco. Então, se eu tivesse menos aulas, ganhasse mais, tivesse um estímulo para ficar aqui, com certeza seria outra relação com a escola. Mas, como eu não sou estimulado a ficar aqui, pela arquitetura ainda falando, pelo salário, pela relação que temos de hierarquia, por todas as relações não é um ambiente agradável (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p.4).

3) *A progressão continuada ou promoção automática.* Como já foi discutido os professores sentiam-se desrespeitados e acreditam que os alunos também, em seu direito à educação. Não contentar-se com essa estrutura de ensino e perceber que não estavam realizando um bom trabalho eram motivos de alguns professores desejarem abandonar a escola pública. Não queriam aderir ao sistema, que transformava os alunos apenas em números. Para eles esse sistema estava prosseguindo negativamente e os alunos sendo abandonados.

Mas, esses alunos não estão sendo preparados. Isso é bom para o Estado, porque somos números, mas para o meu trabalho não é legal. Eu não consigo me identificar, se eu não conseguir fazer diferença na vida deles, perde o sentido. Então, hoje em dia, eu tenho extrema dificuldade em dar aula [...] O que causaria mesmo a minha saída, seria essa perspectiva de não conseguir fazer um trabalho e não ter sentido o meu trabalho (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.4).

4) *As mudanças de direção.* Os professores relatavam que as mudanças de direção, com posturas distintas, como já foi narrado, aconteciam de uma maneira muito rápida e eles eram obrigados a adaptar-se, tendo que alterar totalmente a forma como vinham trabalhando, afetando demais as práticas que já haviam construído. Para alguns professores, o que mais afetava o trabalho eram essas mudanças de gestão e com elas o clima da escola.

5) *Os professores sentiam-se sobrecarregados.* Diferentemente de outros profissionais, os professores tinham que preparar as aulas, corrigir avaliações e outras tarefas que sempre demandam tempo extra em suas casas sem terem a valorização financeira para isso. Sentiam que todo insucesso do aluno era considerado culpa do professor. Relatavam

que devido a essa sobrecarga muitos professores estavam doentes, em licenças, em afastamentos e as escolas sem professores.

E outra, é cômico isso em qualquer escola...a maioria das escolas, com afastamentos, licenças e faltas mesmo. Porque a pessoa pensa, em um dia de trabalho, como você não ganha bem também, isso não vai fazer tanta falta no final do mês, com relação a sua saúde mental, física. A saúde financeira não é tão abalada pela falta (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p.4).

Não desejo trazer um retrato romântico dos profissionais da educação, como vítimas dos baixos salários e das más condições de trabalho, nem tampouco condená-los por suas ações. Embora todos esses fatores acima devam ser levados em consideração, o Coordenador Pedagógico e a Professora de Biologia relatavam que havia descompromisso de muitos professores com a profissão. Que não se esforçavam para realizar um trabalho coletivo e que somente havia encontrado uma oportunidade de trabalho, sem gostar da profissão. Para o Coordenador Pedagógico, a questão salarial não seria motivo para que o professor fosse um mal profissional, já que todos sabiam exatamente quanto ganhariam ao ingressar na carreira.

Realmente não era somente o salário que mobilizava os professores a continuarem ou sair da profissão. Havia um descontentamento sobretudo por não acreditarem mais na escola tal como ela se encontrava. Não viam o desenvolvimento dos alunos e as inúmeras faltas prejudicavam imensamente o aprendizado e a convivência. Todos esses fatores desestimulavam os professores que tinham seriedade com a profissão e compromisso com os alunos.

Se eu não conseguir ter uma estrutura que me permite dar aula e tiver que trabalhar com coisas que eu não acredito, não quero continuar. Eu sempre falo com meus alunos, eu sempre brinco com eles: "Gente, não é dinheiro que move minha vida. Eu sei que o dinheiro move a vida de muita gente, mas ele não é a prioridade da minha vida. Eu preciso dele, mas eu não vivo para ele. Eu tenho outras coisas que eu acho que são muito mais importantes". Se essa estrutura não me permite ser feliz "dando aula", entre outras. Provavelmente, eu não continuo dando aula. Eu não sei quanto tempo (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p. 9).

Não era somente a desvalorização salarial que impulsionava esses professores, mas também o era. A questão salarial estava presente em todas as outras desmotivações elencadas pelos professores. Ademais, em todas as entrevistas com os professores, inclusive com a Professora de Educação Física, com a Professora Mediadora e com a Diretora foi o primeiro

ponto destacado para a melhoria da escola pública. Era o fator que levava muitos professores a saírem da rede estadual e buscarem a rede municipal e particular de ensino. Era igualmente o fator que levava muitos estudantes de graduação a não se tornarem professores. E era a justificativa para alguns professores para não terem compromisso com a profissão e com a escola. *“Porque hoje em dia os professores pensam: vai descontar um dia? E o que é um dia no meu salário? Agora, esse um dia para nós, no dia-a-dia da escola, faz muita falta. Na vida dele não, porque é pouco!” (DIRETORA, 2012, p.9).*

A degradação da vida salarial do professor não é algo novo. De acordo com Dieguez (2007) nos últimos trinta anos, o salário de um professor de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, por exemplo, caiu tão drasticamente que em 2007 representava um terço do que ganhava em 1979. Assim, em sua reportagem Dieguez (2007) apresenta as péssimas condições de vida de muitos professores devido aos salários baixos. Mostra que é uma categoria que tem apresentado muitos problemas de saúde, relacionadas principalmente a questão emocional (estresse, entre outros problemas). De certa forma, como relatam os professores de minha pesquisa, a desvalorização salarial conduz a outras fatores que vão “proletarizando” a profissão. Recebendo pouco os professores são obrigados a assumir uma carga horária intensa de trabalho, ou buscar trabalhos extras, em mais de uma escola. Sem tempo para os estudos e para preparar suas aulas, sem dinheiro para investir em um capital cultural (livros, cinema, teatro, etc.) os professores vão perdendo o prazer pela sua prática. A profissão torna-se estressante, o relacionamento com os alunos torna-se distinto e as faltas inevitavelmente aumentam. “Os salários baixos, por si sós, provavelmente não retratam as reais condições de trabalho e de vida dos professores, embora seja razoável pensar que o poder de compra sintetiza, de certa forma, a posição social de uma categoria” (DIEGUEZ, 2007, p.112).

De acordo com as estatísticas do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos), que apresentou uma pesquisa divulgada em parceria com a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo) as perdas salariais de um professor da rede estadual do estado de São Paulo quase dobrava em relação a inflação em 2011, ano da pesquisa. De março de 1998 a fevereiro de 2011 a inflação chegou a 130,13%. Já o salário base de um professor de Ensino Fundamental (PEB I) teve um reajuste de 68,29% neste mesmo período (APEOESP, 2013).

Atualmente, segundo algumas entidades⁶⁸, essa baixa remuneração, unida a falta de infraestrutura nas escolas, dificuldades nas condições de trabalho e os contratos de trabalho apenas temporários têm intensificado cada vez mais a ausência dos professores nas escolas públicas estaduais paulistas. O valor da hora-aula está em torno de nove reais, sendo que um professor de Ensino Médio recebe por 40h semanais em torno de dois mil reais (LIRA, 2013). Segundo dados da revista Veja, atualmente com os salários baixos para uma carreira de nível universitário e mais de 49 mil professores contratados como temporários, sem estabilidade, cerca de 3 mil profissionais exoneram-se anualmente da educação estadual paulista (VEJA, 2013).

Para a Diretora, a Escola Caixa de Aço possuía o necessário para uma educação de qualidade. Menos os professores. A escola estava equipada com lousa digital, sala de informática, Datashow, toda tecnologia necessária, mas, de acordo com a Diretora, faltavam recursos humanos para inovar e tornar o ensino melhor.

O problema é a falta de recursos humanos, os professores. Quando sabemos que todo mundo está lá, os problemas (não posso falar que acabam) são minimizados pela metade. Porque se aquele professor não está os alunos estão em aula vaga, ou estão com substitutos, e eles não respeitam professores substitutos. Eles não fazem a lição e acabam brigando. A maioria da violência escolar acontece quando o professor não está (DIRETORA, 2012, p.8).

A precarização do trabalho docente, bem como o descontentamento aqui apontado, que geram o absenteísmo dos professores do sistema público paulista podem ser evidenciados igualmente em outras pesquisas recentes. Venco e Moriyama (2014) em seu vídeo sobre os “Jovens Professores Precários” (2014) utilizam as narrativas de jovens professores para demonstrarem as condições de trabalho dos profissionais não efetivos da rede estadual paulista. Rigolon e Venco (2013) discutem que as mudanças ocorridas na organização de trabalho dos professores, ao longo dos anos, tem aumentado a precariedade nas relações profissionais e deteriorado sua imagem, provocando sua desvalorização social e impossibilitando que um novo contingente de professores surja.

Dentro deste contexto de descontentamento, dificuldades e ausências a Professora Mediadora estava inserida. Estava inserida mas não estava presente, porque não tinha

⁶⁸ APASE (Sindicato dos Supervisores), CPP (Centro do Professorado Paulista), APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do estado de São Paulo) e UDEMO (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo).

legitimidade. Ora era vista como alguém que vinha de fora do contexto, ora era vista como um profissional que não pertencia nem a direção, nem ao quadro de professores, ora era vista como um outro colega, ora era vista como a responsável por punir os alunos, como veremos a seguir. Me parecia que havia uma linha divisória para os trabalhos na escola: os alunos ficavam a cargo da Professora Mediadora e os professores para o Coordenador Pedagógico, que de certo modo, dialogava somente sobre o pedagógico. Os professores não possuíam um apoio para as dificuldades em sala de aula. A indefinição da função da Professora Mediadora e essa linha divisória criavam algumas resistências entre os professores, que enviam os alunos a esse profissional aguardando que uma punição ocorresse. Não havia um projeto coletivo, seja um projeto de Mediação de Conflitos ou qualquer outro, que se aproximasse de uma discussão sobre as violências escolares.

CAPÍTULO 3

A PROFESSORA MEDIADORA ESCOLAR E COMUNITÁRIA

A Professora Mediadora da Escola Caixa de Aço havia se formado em Biologia em 1996. Em seu percurso ministrou aulas de ciências, biologia, artes, geografia e de várias outras disciplinas no estado de Santa Catarina, onde era efetiva em uma rede municipal. Quando chegou no estado de São Paulo, em 2001, descobriu que seu tempo de serviço não a auxiliaria nas atribuições regulares de aulas. Sem pontos, começou a trabalhar como eventual nas escolas públicas estaduais. *“Eu trabalhei, mas nossa, para mim foi muito difícil. Eu tive...não sei....certa rejeição, sei lá. Da minha parte mesmo, eu não acreditava que estava passando por aquela situação, depois de tanto tempo já efetiva e estar naquela condição”* (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 1, 2011, p.3).

Sentia-se desrespeitada pelos alunos, que não possuíam um vínculo com um professor eventual, e desvalorizada por receber um salário baixo e irregular. *“Eu achava incrível que o professor faltava e não avisava, não deixava conteúdo e eu tinha que ficar me desdobrando, dando aula de qualquer coisa, inventando qualquer coisa na hora. Era uma loucura”* (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 1, 2011, p.3). Não restando outra alternativa, em 2002, buscou uma escola particular que lhe garantia um salário fixo e desistiu da rede pública estadual. *“Achei que era uma humilhação ficar passando por aquilo!”* (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 1, 2011, p.3). Permaneceu nesta escola até 2009, quando veio a falência da instituição. Perdendo a referência novamente, voltou a rede estadual de ensino. Dessa vez, em uma situação pior, pois existiam as categorias de contrato e a Professora Mediadora tornou-se categoria O.

Em 2010, conseguiu algumas aulas na rede estadual de ensino, na cidade de Vinhedo (SP). Ali igualmente trabalhava como eventual, quando soube da inscrição para ser um PMEC. Não sabia exatamente do que se tratava e buscou uma pessoa conhecida na Diretoria de Ensino de Campinas que a orientasse. Com pouco conhecimento sobre o programa, esse profissional somente a orientou que seria melhor estar vinculada a um projeto, pois com a baixa pontuação que possuía sempre conseguiria poucas aulas e em escolas distantes de onde vivia.

Assim, a Professora Mediadora inscreveu-se e foi selecionada para ser uma PMEC. Continuou trabalhando em Vinhedo com as aulas que havia assumido. Não conhecia a escola

que iria trabalhar, nem o bairro, nem a comunidade. Na verdade, no momento da atribuição todas as escolas eram desconhecidas para ela. Selecionou a Escola Caixa de Aço por sua localização. *“Eu achei que fosse mais fácil o trajeto para vir, de pegar dois ônibus, que o acesso seria mais fácil. Por mais que leve uma hora e meio, no mínimo, minha viagem até aqui”* (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 1, 2011, p.3).

Conta que no início tudo foi novo, um desafio. Nunca havia trabalhado em uma periferia e em uma escola com aquela estrutura arquitetônica. Achava que os alunos eram um pouco “rebeldes” em comparação com a realidade que conhecia. Os professores de maneira geral a acolheram bem, mas segundo ela, achavam que seria a “salvadora da pátria” e resolveria todos os problemas. Algumas vezes, sentiu que os professores estavam incrédulos e que a tratavam com frieza.

Assim como eu tinha as expectativas, eles também tinham. E eles acharam que ia ser uma coisa maravilhosa. Depois, eles foram vendo que não era bem assim, foram entendendo o papel do Mediador. Eu também fui entendendo porque eu “caí de paraquedas”. Nós tivemos um curso muito rápido e eu fui ficando, vendo como é que era. Esse ano mesmo [2011] que eu pude cair na real e entender melhor o processo (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 1, 2011, p.3).

A Professora Mediadora teve um direcionamento a partir do curso. Durante o período de formação à distância, enquanto resolvia inúmeros problemas de indisciplina, se adaptava a realidade da escola e de sua comunidade. Pela caracterização da escola pode perceber que estava em um bairro carente, com inúmeras dificuldades. Por meio do mapeamento encontrou alguns parceiros, iniciou alguns projetos que foram aceitos, outros não. *“Eu estava perdida em muitos momentos. Eu achava que não ia dar conta, que não ia alcançar nenhum objetivo. Não dependendo só do meu trabalho, devido à gestão, o contexto todo”* (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 1, 2011, p.3).

Acreditava que havia construído sua prática observando como atuavam os gestores, com a coordenação, com os professores mais antigos, com outros PMECs, nos poucos encontros que tiveram na Diretoria de Ensino. Além disso, em sua entrevista, a Professora Mediadora relatou que seu trabalho assemelhava-se a um “voluntariado” e buscava ajudar as pessoas com quem trabalhava.

A compreensão de sua função como voluntariado certamente representava que seu papel não havia sido construído profissionalmente. A ideia de que as violências escolares são

casos para a Polícia, ou casos para ONGs e grupos de voluntários é amplamente divulgado pela mídia. Ademais, Oliveira (2010) discute o fato que existe uma veiculação pelos meios de comunicação de que as atividades exercidas na escola não são necessariamente assuntos de especialistas, permitindo que seja algo praticado pelo voluntariado e por leigos em educação. A autora discute esse “processo de desprofissionalização” docente apontando diversos possíveis fatores, entre eles a utilização das novas tecnologias, a desvalorização docente, dos saberes específicos e a uniformização dos meios de trabalho. Além disso, destaca que é necessário “considerar as mudanças na relação entre educação e sociedade e mesmo no papel que a escola desempenha na atualidade” para compreender essa desprofissionalização (p. 26).

No caso da Professora Mediadora, a ideia propagada pela mídia do voluntariado auxiliando a comunidade escolar e a desprofissionalização eram acentuadas por sua história de desvalorização docente e dificuldade para reconhecer-se como uma profissional. Duros anos como eventual seguramente não permitiram que ela construísse sua persona “professora”. Posteriormente, ingressando em uma função nova, que não estava bem definida na legislação, tampouco em seu curso de formação e que na prática não se tornava legítima como veremos a seguir, fizeram com que a Professora Mediadora reconhecesse sua profissão “quase” como um voluntariado.

3.1. Reunião intersetorial

O primeiro acompanhamento da Professora Mediadora na escola foi em uma reunião, denominada de “intersetorial”, no dia 16 de março de 2011. O segundo módulo da formação à distância do PMEC da SEESP previa que houvesse a aproximação com a rede de garantia de direitos e proteção social. Como já foi dito, a atividade desse módulo solicitava que a Professora Mediadora buscasse no entorno escolar todas as instituições, organizações, pessoas que poderiam ser os “recursos comunitários” daquela comunidade. A Professora Mediadora iniciou essa aproximação e convidou representantes de alguns setores, para que auxiliassem em seu trabalho na escola. Assim, a reunião foi nomeada de “intersetorial” por abarcar diversos setores: educação, assistência, saúde, esporte, arte, etc.

Estavam presentes na reunião representantes do Conselho Tutelar, do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), do Centro de Saúde (CS) Anchieta, do Grupo de pesquisa Violar da Unicamp, do Grupo de teatro do bairro, da Associação do CDHU, da Casa Esperança e Vida, do Programa Segundo Tempo e professores da escola.

Era a segunda reunião deste grupo, desde a entrada da Professora Mediadora na escola e utilizando essas parcerias estabelecidas, ela desejava que as instâncias vinculadas à escola até o momento a auxiliasse a traçar metas para o ano que se iniciava.

Neste dia, a diretora e as duas vices não estavam presentes na escola. A Professora Mediadora justificou que devido a problemas pessoais, a direção a havia deixado responsável pela escola, além de organizar a reunião intersetorial. Visivelmente transtornada, tentava gerenciar os afazeres da escola e justificava a ausência da direção, em participar da reunião que havia organizado.

A reunião aconteceu justamente em horário de HTPC para garantir a participação dos professores. A primeira professora que chegou à sala sentou-se ao fundo, fora do círculo que formávamos para as discussões. O grupo reunido fez o convite para que ela entrasse no círculo, porém, se recusou.

Como as pessoas demoraram a chegar, a Professora Mediadora me chamou isoladamente, para desabafar. Comentou sobre a ausência da direção e sobre as dificuldades que enfrentava para assumir seu trabalho, que havia falta de interesse da direção em um projeto coletivo para a escola e comunidade. Para ela, a comunidade mantinha um distanciamento da escola, devido à gestão anterior ser autoritária. A nova gestão possuía um posicionamento mais democrático, contudo tentava eximir-se totalmente das responsabilidades da escola. A diretora estava há dois anos na escola e muitos alunos não a conheciam, por permanecer um longo período apenas no setor administrativo.

Sem o apoio da direção, a Professora Mediadora relatou que havia feito inúmeras tentativas de aproximação com a comunidade. Organizou uma palestra com o Conselho Tutelar, sobre seu papel e suas ações. Fez uma “convocação” aos responsáveis pelos alunos que já haviam sido encaminhados ao Conselho Tutelar para que comparecessem. Segundo ela, nem mesmo a convocação surtiu efeito.

Relatou igualmente que investiu tentativas de “forçar” os responsáveis pelos estudantes a virem na reunião de pais, entregando os livros didáticos apenas na reunião. Do

mesmo modo, houve pouca participação. A Professora Mediadora não compreendia a falta de interesse e de responsabilidade.

Por meio do posicionamento da Professora pude refletir sobre o distanciamento daquela comunidade. Inicialmente havia a gestão autoritária da ex-diretora que impossibilitava a aproximação dos pais. Nessa nova gestão, embora aparentemente democrática, utilizava-se ações repressivas para forçar os responsáveis pelos alunos a comparecerem na escola. Ações, que logicamente, apenas trariam um distanciamento maior. Dificilmente uma palestra com o Conselho Tutelar atrairia o interesse dos responsáveis pelos alunos, pois, infelizmente, a comunidade considerava, na maioria das vezes, o Conselho Tutelar como um órgão punitivo em caso de conflitos familiares.

A escola estava inserida em uma comunidade menos abastada e que possuía uma realidade de precarização e de subempregos. Normalmente, os responsáveis pelos alunos possuíam uma carga intensa de trabalho e o tempo “livre” era escasso dificultando o acompanhamento da vida escolar dos filhos. Em busca da sobrevivência, observei alguns responsáveis relatarem suas duras histórias, geralmente trabalhando em mais de um emprego, em bairros distantes de onde moravam. Deste modo, como se atrelar a manifestação de interesse e responsabilidade dos pais ou familiares pelos alunos ao comparecimento ou não na escola?

A reunião intersetorial igualmente buscava essa aproximação com a comunidade. A maioria dos presentes se posicionou, solicitando que houvesse mais participação dos alunos e da comunidade na escola, percebendo esse distanciamento. A líder da Associação do CDHU trouxe relatos pessoais, comentando que a direção anterior tratava os responsáveis pelos alunos de uma maneira desrespeitosa e afastou a comunidade da escola. Porém, por meio da eleição da coordenação da escola, a comunidade exerceu o direito de participação no Conselho de Escola. A líder da Associação do CDHU solicitava que a instituição oportunizasse mais canais participativos.

A Professora Mediadora fez diversos questionamentos aos participantes da reunião, na tentativa de buscar diretrizes e achar encaminhamentos para seu trabalho. Vários acordos foram firmados durante a reunião: voluntários da Casa Esperança e Vida, que auxiliavam portadores do vírus da Aids, ofereceriam palestras na escola; a professora da Unicamp Áurea Guimarães, do grupo Violar, continuaria com seus estagiários; o representante do Programa

Segundo Tempo, implantaria atividades esportivas no contra turno escolar e traria atividades para os intervalos; o representante da Vigilância e Saúde, iria desenvolver um projeto para diminuição de pombos na escola, na tentativa de controlar a criação e o grupo continuaria reunindo-se, para discutir questões referentes a escola.

Nesta reunião, a Professora Mediadora estabeleceu como meta que até o final de março se realizaria a eleição do Grêmio estudantil, se resolveria os problemas do excesso de pombos na escola, os alunos poderiam ouvir música e ter atividades diferenciadas nos intervalos (mesas de ping pong, atividades recreativas). O único entrave era o pouco espaço no pátio para as atividades desportivas, visto que os alunos não podiam sair do espaço fechado pelas grades.

Os professores e a coordenadora do Ensino Fundamental chegaram à sala da reunião depois destes acordos e discussões. O horário de HTPC era às 16h e a reunião havia se iniciado antes. Os acordos foram expostos aos professores e; no final da reunião, a coordenadora propôs, aos dezesseis professores presentes, que na reelaboração do Projeto Político Pedagógico, esses projetos fossem incluídos.

Era possível observar o empenho da Professora Mediadora na tentativa de efetivar o seu trabalho e trazer a comunidade para a escola. Era quase uma atitude desesperada, solicitando ajuda e demonstrando, de certo modo, a sua disposição e, ao mesmo tempo, uma certa confusão e muita dificuldade em definir seu o papel e as ações que deveria realizar.

Após essa reunião, passei a observar a escola e o trabalho cotidiano da Professora Mediadora. Durante os dias que se seguiram a pesquisa de campo, percebi que a direção não compreendia o papel da Professora Mediadora, pois era vista como uma nova coordenadora e em algumas situações, até mesmo como uma inspetora de alunos. No entanto, não havia interesse que se ampliasse os trabalhos na escola, era necessário que a Professora Mediadora fosse mais uma profissional que auxiliasse nas inúmeras tarefas e problemas que a escola pública já possuía. Vale lembrar que de acordo com Dieguez (2007) e Lira (2013) há um déficit diário de professores na rede estadual paulista, devido as faltas excessivas e como já discutido aqui, na Escola Caixa de Aço a situação agravava-se. A Professora Mediadora desdobrava-se para resolver inúmeros problemas que surgiam a partir do absenteísmo de professores e funcionários.

Contudo, essas ausências igualmente ocorriam por parte da equipe gestora. A reunião intersetorial representava como as relações se estabeleciam na escola. Com duas vice-diretoras, nada justificava a ausência de toda equipe gestora na reunião intersetorial. Essa atitude evidenciou que a equipe gestora não investia esforços para que o projeto que a Professora Mediadora se realizasse e ela permanecia solitária em sua tarefa. Se o objetivo da reunião era criar redes com as demais entidades, a direção da escola não deveria estar presente para firmar esse contato?

No momento do registro no diário de campo, tive a percepção que dificilmente a Professora Mediadora conseguiria organizar esse grupo intersetorial. Por minha experiência, nem mesmo a direção das escolas conseguia, muitas vezes, fazer com que as instâncias arcassem com suas promessas. Haveria a necessidade de manter contato direto e solicitar para que cada setor cumprisse sua parte. Será que Professora Mediadora teria a autonomia e a liderança necessária para que os projetos se efetivassem?

Outra percepção registrada no diário de campo foi que a Professora Mediadora reuniu o grupo na tentativa de auxiliar a escola e melhorar seu trabalho, mas em uma reunião expunha e discutia problemas internos da escola, com pessoas de setores externos. Essas questões não deveriam ser discutidas com os alunos, professores e responsáveis? A liderança deveria nascer do coletivo, a partir dos canais participativos que a líder da comunidade propunha. A discussão desses problemas internos deveriam ser realizados com os representantes docentes, discentes, funcionários, comunidade, etc. Se esses canais participativos se efetivassem, a escola não seria “desestruturada” a cada mudança de direção.

A falta de uma gestão democrática e participativa, como já discutido anteriormente, refletia-se no trabalho da Professora Mediadora, que assumia sozinha o papel de gestar a convivência escolar. Abramovay et al. (2003a) ao relatar a pesquisa com catorze estabelecimentos de ensino públicos, que conseguiram realizar experiências inovadoras com relação as violências escolares, aponta que o posicionamento da gestão escolar é fundamental para que mudanças positivas ocorram na escola. Há uma importância expressiva da atuação do gestor junto ao coletivo da escola, sobretudo ao modificar seu modo convencional de administrar, de gerenciar os conflitos, promovendo o diálogo e a valorização de alunos e professores. Era necessária a presença do diretor, no sentido de mobilizar e articular as ações

do coletivo da escola. Sem essa presença, dificilmente um projeto, ou mesmo as parcerias que a Professora Mediadora buscava, teriam um resultado efetivo.

3.2. A rotina da Professora Mediadora

No início de minha pesquisa, pensei que não conseguiria os dados necessários para a pesquisa. Era muito difícil acompanhar a Professora Mediadora. Ela solicitava que eu permanecesse na sala e percorria a escola, resolvendo questões burocráticas, levando recados, na maioria das vezes, auxiliando a direção. Quando atendia alunos ou responsáveis pelos alunos, pedia que me retirasse da sala. Compreendia seu posicionamento, pois logicamente, as pessoas atendidas sentir-se-iam mais confiantes apenas na presença da Professora Mediadora. Nesse período, acreditava que a observação da rotina da Professora Mediadora não seria suficiente e que as entrevistas seriam mais favoráveis, uma vez que nas conversas informais havia confiança, desprendimento e muitos desabafos. Deste modo, realizei a primeira entrevista na tentativa de compreender seu cotidiano e suas opiniões, mas ficava-me o desejo de conhecer melhor essa rotina de trabalho.

Entre os meses de maio e junho, a Professora Mediadora demonstrou mais confiança e solicitava que a auxiliasse em várias questões, inclusive no atendimento a alunos e seus responsáveis. Nessa situação específica, informei a Professora Mediadora que apenas ouviria os casos e depois poderíamos discuti-los. A partir desse momento o campo ampliou-se, devido a essa abertura, passei a compreender toda a dinâmica que ali ocorria, como eram aplicadas as punições na escola e o que a Professora Mediadora representava naquele contexto. A observação tornou-se um “mergulho profundo” nesta realidade social, de acordo com Tura, (2003), na tentativa de “desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais” (p.189). Com a observação busquei que este mergulho fosse mais ativo, provocando possíveis intervenções no grupo pesquisado e no contexto social. Para André (2005), a observação pode ser “chamada de participante porque parte do princípio que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p.28). Porém, sempre estive atenta, como diz Geertz (1989), a não permitir que minha visão mudasse com relação ao meu papel de

pesquisador, não me imaginando “algo mais do que um interessado (nos dois sentidos da palavra) temporário” (p.14).

E precisei demonstrar que era apenas “interessada” na escola, pois durante a pesquisa, a Professora Mediadora por estar insegura com suas funções, se apoiou em minhas experiências na gestão de escola, para pedir auxílio em como proceder em diversas circunstâncias. Como pesquisadora, eu não poderia interferir de maneira significativa no cotidiano da escola, apenas auxilia-la, fazendo-a refletir sobre sua realidade. A PMEC buscava o apoio de outros profissionais pois sentia-se insegura e não sabia muito bem que caminhos trilhar.

Devido às pesquisas realizadas e pela experiência de trabalhar em escolas públicas de todos os níveis, em muitos lugares e comunidades, me tornava para a Professora Mediadora, uma pessoa de confiança para possivelmente orientá-la em algumas ações. Contudo, em alguns momentos, estas experiências me prejudicavam e durante as observações, precisava exercitar certo distanciamento e estranhamento, ao que me era comum. Assim, mantinha uma dinâmica de tornar familiar o que me era estranho e tornar estranho àquilo que me era familiar, postura própria do etnógrafo. E como “a observação prende-se a essa tensão, o mal-estar provocado no momento em que o familiar torna-se estranho, o estranho torna-se familiar” (BEAUD, 2007, p.99), havia certos momentos, em que não sabia como me posicionar.

Para Woods (1998) a “participação versus distanciamento” é um problema metodológico. De um lado temos a necessidade da participação, da imersão no campo, para compreender as relações que se estabelecem entre os sujeitos da investigação e do outro o distanciamento, para manter certa objetividade científica e não correr o risco de desejar tornar-se um “nativo”.

Assim era importante ir conquistando o espaço da escola aos poucos, tanto para mim, como pesquisadora, como para os sujeitos da investigação, que adquiriam cada vez mais e mais confiança. Isso implicava, como explica Woods (1998) em não manter a primeira nem com a segunda impressão. Era necessário um longo exercício de observação, manter a mente aberta e estar preparada para as ambiguidades, para as inconsistências e potencializar minha curiosidade sobre a realidade. Essa observação contudo, como propõe Pais (2003) tinha que ser de um pesquisador viajante. Com um olhar um tanto indisciplinado, diferentemente do

turista, o pesquisador viajante buscava a aventura, a descoberta na pesquisa. Dessa forma, deixava-me flunar pelos espaços e conhecer com um “olhar ingênuo” as linguagens, os saberes do cotidiano. Buscava conhecer o “que se passa quando nada parece passar-se” e abria-me ao novo, sem condenar-me aos percursos pré-estabelecidos (PAIS, 2003, p. 52).

Deste modo, quando entrei na sala da Professora Mediadora pela primeira vez tentei observá-la como se fosse algo totalmente novo para mim. Tentei observar os mínimos espaços ali existentes. A Professora Mediadora tinha uma pequena sala. Uma placa em sua porta indicava “Mediação de Conflitos”.



Sala da Professora Mediadora

Simbolicamente já representava que era naquela sala que todos os conflitos seriam resolvidos. Era nesse lugar que todos os problemas de convivência seriam tratados. Demonstrava simbolicamente que a ideia de Mediação de Conflitos da escola estava focado em um único profissional: a Professora Mediadora. *“A função dela, na verdade, é mediar. Esta sala é da ‘Mediação de Conflitos’. Assim, se ela tem algum caso de conflito para resolver, ela chega para o aluno e conversa” (LEANDRO ALUNO, 2011, p.2).*

Os depoimentos dos demais alunos demonstravam a mesma ideia de um trabalho heroico e solitário da Professora Mediadora, que não era apenas um símbolo na porta de sua

sala. *“Mediador? Então ele vai manter a paz entre os alunos, ver o problema dos alunos, os conflitos” (ÂNGELO ALUNO, 2011, p.5).* Além de trazer a “paz” para a escola, gerenciar os conflitos e mediar, os alunos acreditavam que a Professora Mediadora seria o contato entre escola e família. *“É mais para orientar os alunos, junto com os pais. É tipo um ensino que ela dá junto com os pais dos alunos. Quando o aluno dá problema na escola, aí ela instrui como deve ser (SAMIRA ALUNA, 2011, p.3).*

A mediação incorpora o coletivo. Uma proposta que ampare-se na Mediação de Conflitos dependerá do envolvimento dos sujeitos do contexto escolar. Morgado e Oliveira (2009) destacam a importância da coerência entre as ações do mediador e da equipe gestora e docente, localizando a mediação num contexto significativo, sensibilizando igualmente os alunos para que participem do projeto. Alzate (1999) chama de “enfoque escolar global de transformação de conflitos” as ações que envolvem todas as instâncias do contexto escolar e as relações de todos os sujeitos, dentro e fora da sala de aula. Essa intervenção organizacional vai além do sistema disciplinar e passam a fazer parte do currículo e da cultura escolar, envolvendo escola, família e comunidade.

E como já foi dito, ao relatar o “Programa Nacional de Mediación Escolar” da Argentina, Garcia Costoya (2004) descreve o processo de sensibilização dos participantes, para que haja o envolvimento com o projeto e destaca que a mediação se faz por meio de equipes de apoio (docentes e não docentes, pais e alunos, etc.), que acompanharão o projeto, desde sua implementação até sua avaliação, junto a uma equipe de técnicos-mediadores. Enfim, a mediação não é um trabalho solitário e não o poderia ser na Escola Caixa de Aço. Seria necessário o envolvimento do coletivo e especialmente dos demais profissionais da escola.

Havia mais simbolismos na sala da Professora Mediadora que a afastavam de uma proposta de Mediação de Conflitos. Uma mesa redonda, adornada com um vaso de flores de plástico, onde sempre estava presente o “Livro de Ocorrências”, ventiladores, escrivaninha, painel com cartazes sobre o uso de drogas, bullying, calendário escolar, horário dos professores compunham todo o cenário. O “Livro de Ocorrências” estar sempre na sala da Professora Mediadora era algo muito significativo.

Durante a pesquisa de campo, observei que a Professora Mediadora era a primeira a ser informada dos casos de violências, envolvendo principalmente, a indisciplina na escola.

Ela responsabilizava-se, muitas vezes, por ações que inspetores e equipe gestora da escola deveriam executar. Inclusive, redigindo os registros no “Livro de Ocorrências” e aplicando, depois de conversar com a direção, a punição cabível. O “Livro de Ocorrências” é um documento que, na maioria das vezes, permanece na sala da direção. O simples fato deste livro de registros estar sobre a mesa da Professora Mediadora constantemente, já indicava que ela se responsabilizava por aplicar as punições.

Personificava na Professora Mediadora a responsabilidade de se aplicar as punições. A Professora Mediadora não era aquela que iria articular a Mediação de Conflitos, ou desenvolver um projeto para se amenizar as violências escolares, era o profissional responsável por aplicar as punições. Os professores igualmente percebiam isso.

Eu acho que para ser o Professor Mediador o professor deveria ter pelo menos uma Orientação pedagógica. Poderia ser uma pessoa da área da Pedagogia, mas que fosse um Orientador. Ele deveria ser mais humano e não só o burocrático. Deveria ter mais o contato humano. Não apenas passar um papel: “Agora você vai levar uma suspensão”. O papel dela ficou muito burocrático. Os professores comentavam isso. Resolvia lá, ou dava uma suspensão e mandava direto para sala. Não é isso que os professores querem. O professor quer solução. Ele mandou para baixo, alguma coisa tem que acontecer, não mandar de voltar para a sala (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2012, pp.6-7).

Acredito que devido à ausência da direção e tendo construído sua prática a partir da observação do que já era realizado na escola, a Professora Mediadora reproduzia aquilo que lhe parecia correto e que manteria a “máquina” escolar funcionando e os alunos disciplinados. Com relação as punições a Professora Mediadora desenvolveu certa desenvoltura. Em outras áreas, contudo, receava posicionar-se. Como já foi dito, no início da pesquisa de campo, a Professora Mediadora demonstrou tais medos. No segundo semestre, a Professora Mediadora me fez aguardar o retorno da diretora à escola, após sua licença-prêmio, para agendarmos as entrevistas, embora já tivesse negociado com a direção os procedimentos da pesquisa. Diversas vezes, não pude fazer observações em campo, pois haveria alguma atividade diferenciada na escola e a Professora Mediadora temia a represália da direção, ao me permitir estar presente. Além disso, a Professora Mediadora teve suas tentativas frustradas em realizar alguns projetos, que lhe foram negados, como veremos mais adiante.

Apesar de a Professora Mediadora assumir esse papel punitivo, ela tinha muita proximidade com alguns alunos. Eles entravam em sua sala, sem restrições, chamavam-na pelo apelido e se dirigiam a ela sem receios, questionando-a, quando necessário. Com os responsáveis pelos alunos, igualmente, era muito respeitada. Buscava orientar, embora de uma maneira subjetiva, indicando o que seria melhor a fazer nos casos de indisciplina, de acordo com suas experiências pessoais. Para alguns alunos, mesmo aplicando essas punições, a Professora Mediadora era alguém que os escutava, que dialogava, diferentemente do que estavam acostumados, ou seja, ora a repressão (com a antiga gestão), ora o descaso (com a atual gestão).

Muitas vezes, observei a Professora Mediadora, juntamente com o Coordenador do Ensino Médio, decidirem sobre a punição do aluno. Essa punição representava dias de suspensão, visto que esse era o meio que a escola havia encontrado de puni-los. No início, a Professora Mediadora após orientar o aluno, perguntava ao Coordenador a quantia de dias de suspensão. O Coordenador avaliava o caso, e baseando-se em sua experiência na escola, emitia um parecer. A Professora Mediadora informava a direção, que sempre acatava suas decisões. Com o passar do tempo, e com as inúmeras tarefas que a escola exigia, esse caminho encurtou-se. A Professora Mediadora decidia sobre as punições e informava a direção, depois de aplicá-las.

Logicamente que não havia Mediação de Conflitos. Somente a aplicação de punições que qualquer escola tradicional faria. Em uma proposta de Mediação de Conflitos, o mediador jamais seria aquele que aplicaria punições. Tampouco seria aquele que daria as respostas a um conflito ou daria “soluções”. Ele seria o responsável por oportunizar um espaço onde o conflito fosse reelaborado, reformulado e repensado de maneira construtiva (ZAMPA, 2009).

Em vista das punições, na sala dos professores havia vários recados afixados no mural sobre alunos que estavam suspensos por um ou dois dias. Em junho, verifiquei mais de cinco alunos nessa condição. No entanto, a Professora Mediadora sentia falta de respaldo da direção em algumas decisões mais sérias, que deveriam ser pensadas em conjunto. Como no caso de um aluno, que havia sido encaminhado pela escola, por ameaçar professores e o Coordenador de Ensino Fundamental a Vara da Infância e Juventude. Auxiliei a Professora Mediadora a responder ao Juiz, que solicitava uma explanação maior da escola, sobre as condições do

aluno. A Professora Mediadora detalhou que, além dos fatos mencionados anteriormente, ele incomodava os colegas e os professores durante todo período de aula. A mãe dizia não conseguir colocar limites ao próprio filho, que permanecia na rua durante um longo tempo e pedia que a escola o ajudasse. Enquanto redigia a carta, a Professora Mediadora comentou que a diretora esquivava-se dos problemas e fora viajar num momento difícil, “deixando tudo pegando fogo”. Era mês de outubro e a diretoria acabara de retornar de sua licença-prêmio.

Com a escola sem liderança, as relações entre profissionais da escola ficavam mais tensas. Os profissionais da limpeza interferiam nas questões educacionais, disseminando fofocas e nesse período, comentavam com pessoas de fora da escola sobre a viagem da diretora. Os dois coordenadores tinham diversas discussões e segundo a Professora Mediadora, um dia “quase se atracaram”. O Coordenador do Ensino Médio, devido a esse conflito, teve problemas de saúde e foi encaminhado ao hospital.

A Escola Caixa de Aço eclodia com as manifestações de violências “sanguinárias” (MAFFESOLI, 1981). Embora não houvesse manifestações de violências físicas, os limites dos indivíduos daquela escola estavam chegando a pontos extremos. O “consenso orgânico” (MAFFESOLI, 1981) enfraquecia-se. Os laços sociais que mantinham uma certa “coesão” do grupo e fortalecia a multiplicidade se corroía aos poucos. As violências anômicas se tornavam menores e os poderes instituídos absorviam a escola. A falta de liderança, organização, fez com que a escola fosse aos poucos perdendo a organicidade que mantinha uma certa coesão social na multiplicidade. Era o que os professores definiam de perda de “identidade” da escola e enfraquecimento político.

As violências manifestas pela dominação e planificação do Estado, buscando a homogeneidade eram combatidas, na maioria das vezes, por violências banais, por meio do silêncio, do não-fazer, do “fingir que faz algo”, da submissão e do conformismo. Algumas manifestações de resistências renovadoras podiam ser visualizadas na prática de professores, funcionários, coordenadores e alunos, porém, eram pequenas frente a tamanho descontentamento e desânimo.

Não era nada intencional, claro, tampouco unilateral. Mas, as reações as violências dos poderes instituídos não surtiem naquela escola uma resistência renovadora que rompesse com o modo como as relações interpessoais e o trabalho ali se estabelecia. O papel da Professora Mediadora tampouco apresentava uma resistência renovadora a esses poderes,

visto que ela se posicionava como um poder instituído, sendo uma burocrata, que pune, na tentativa de homogeneizar, controlar e domesticar a multiplicidade.

Esse papel contudo, era assumido pois dentro de um enfoque sistêmico, essa “racionalização” das violências, esse controle absoluto, leva a crença da tranquilidade absoluta da vida social. Porém, as ações que na escola se estabeleciam, sejam da equipe gestora, sejam do Estado, sejam da Professora Mediadora (entre outros sujeitos da escola) somente destruíam a coesão social, levando a submissão, buscando a adaptação e tornando os indivíduos meros “espectadores passivos” do processo educativo (GUIMARÃES, 1998).

Na verdade, muitas vezes, essa passividade apoiava-se e justificava-se pela ausente figura da diretora. Para resolver o problema, por exemplo, do aluno citado anteriormente que havia sido encaminhado a Vara da Infância e Juventude, os professores e a Professora Mediadora queriam reunir o Conselho de escola, mas a diretora não permitiu. De acordo com a Professora Mediadora, a diretora aguardava sua nova remoção e não desejava ter mais problemas. Contudo, a reunião do Conselho de escola é imprescindível para resolver muitos assuntos da escola, independente da aprovação ou não da direção. Se o Conselho de escola não se reunia, mais um canal participativo era vetado. Esse fato, porém, foi aceito passivamente durante todo o período da pesquisa.

Nesse período, a Professora Mediadora disse: “Não há aprendizagem sem gestão, não há aprendizagem sem organização e a escola está um caos”. Comentou, igualmente, que a diretora “lavou as mãos” e não desejava fazer ou pensar mais nada com relação a aquela escola.

Embora a Professora Mediadora ficasse apenas vinte horas na escola, cumprindo a carga horária de sua função, por vezes, vi os responsáveis pelos alunos a identificarem e o Coordenador de Ensino Médio, como os diretores da escola, como já foi dito anteriormente.

Porque a direção não procura ir, ela não passa nas salas, não se apresenta, não tem aquele momento cívico, que é tão importante nas escolas. Não sei o que acontece. Quando caiu a Educação Moral e Cívica e outras disciplinas, isso se perdeu e as escolas estaduais não fazem mais esse momento cívico. Isso também acaba perdendo um pouco, porque não se tem mais uma homenagem. Tem muito trabalho, pouco tempo para a direção e a direção também não se preocupa em ter contato, em passar nas salas. E por exemplo aqui, os alunos não conhecem a diretora. Não a vemos circulando pela escola (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 2, 2011, p.5).

Não seria um momento cívico e a volta de uma disciplina tão repressiva que faria a aproximação da direção com os alunos. Algumas vezes, a Professora Mediadora possuía um posicionamento conservador e tradicional com relação a educação. Sua forma de pensar, contudo, permanecia em segundo plano, pois primeiramente estava ali para cumprir as normas que a direção impunha e a reproduzir atitudes que já existiam antes de sua entrada na escola.

Ao final do primeiro semestre, a Professora Mediadora estava esvaecida, pelo número de tarefas outras que lhe foram atribuídas. Tentou, enfim, estabelecer os limites de sua função. Ela não assumia mais a responsabilidade de suspender alunos, pois já sabia que essa função era da direção. Na época, utilizou as estagiárias do “Acessa Escola” para os serviços manuais, que também executava sozinha (imprimir, cortar e entregar bilhetes, pregar cartazes, etc.). Relatou que na última semana de junho, sem a diretora na escola, a Vice-diretora lhe encaminhou inúmeros alunos que haviam discutido em sala de aula, no pátio, com problemas de indisciplina, com problemas de faltas, entre outros. A Professora Mediadora, então, enviou um bilhete à Vice, informando que não era parte de sua função fazer esse atendimento e que naquele momento, faria apenas suas tarefas. Mas quais seriam suas tarefas após tantas que já havia assumido? Era uma função que não havia sido construída com o coletivo da escola e assim, essa profissional assumia diversas tarefas que não lhe pertenciam. O supervisor do SPE na SEESP relatou que esse fato ocorria em várias escolas.

O nosso pior problema é o desvio de função. E aí é muito uma relação de diretor, professor e ele encontrar o papel dele na escola. Ele não é xerife, não é bedelê, o cara é professor, ele tem que exercer uma atividade educacional. Mas, sabemos que isso depende muito do ambiente, do diretor, do próprio perfil dele. Por que imagine assim: não sou xiita, porque sei como é o cotidiano da escola e às vezes, o diretor vai ajudar na cozinha, porque...e o professor tem que ajudar também. Não é assim: “ai, não faço isso porque não é minha função”. E deixa cair. Mas, também não é assim. Se é que tem que arrumar tudo, que todos têm que trabalhar juntos, tudo bem. Não pode ser assim: “não tem mais merendeira, fica você mesmo aí”. Se for para ajudar numa situação esporádica: “Poxa, aconteceu sei lá o que. Pode ir lá abrir o portão?” Todo mundo faz isso. Os diretores fazem isso (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.18).

Numa escola de ausências sempre seria necessária essa “boa vontade” de auxiliar os demais, afinal a falta de professores e funcionários era constante. A Professora Mediadora sempre estava ajudando, tentando cobrir as faltas, resolvendo os casos urgentes,

principalmente com relação a indisciplina. E com tanta disposição, não sobrava tempo, nem tão poucas condições e tornava-se quase impossível desenvolver um projeto que auxiliasse de fato a escola.

A Professora Mediadora tampouco sentia-se preparada para desenvolver um projeto. Dentro de sua rotina havia a convocação para diversas reuniões e videoconferências. Sua formação continuada acontecia por meio de videoconferências com Adolfo Braga Neto e Felipe Angeli (Supervisor do Sistema de Proteção na SEESP). A Professora Mediadora acreditava que essa formação estava longe da realidade e não auxiliava seu trabalho na escola. As videoconferências duravam em média quatro horas e eram cansativas. A Professora Mediadora relatou que eles faziam algumas dinâmicas. Uma delas consistia em sentar-se em duplas e cada um ouvir o que o outro tinha a dizer, contando posteriormente o que tinha sido ouvido. Uma tentativa de não distorcer as informações, ao conseguir prestar atenção na fala do outro. Entretanto, a Professora Mediadora dizia que essas dinâmicas pareciam brincadeiras e que desejava fazer um curso que realmente a auxiliasse no cotidiano escolar.

Acreditava que havia ocorrido uma certa confusão com relação a sua função. Inicialmente as profissionais da escola pensavam que ela deveria resolver qualquer tipo de questão. *“E assim, qualquer bolinha de papel que voava já mandava lá para a mediação. Depois eles foram vendo que a mediação por si só não resolvia todos os problemas”* (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 2, 2011, p.4). Para a Professora Mediadora, os profissionais da escola foram desacreditando que haveria possibilidades de mudanças por meio de sua função. Seu papel continuava indefinido e realizava tarefas que não cabiam a uma profissional responsável pelos conflitos e convivência na escola. *“Por exemplo, digitar cartas para o Conselho Tutelar, com relação à faltas, não é o papel do Mediador. Mas, eu vejo que somos uma equipe e que um tem que ajudar o outro. É dessa forma que temos trabalhado, procurado ajudar para resolver os problemas”* (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 1, 2011, p.4).

A necessidade de digitar essas cartas surgiu no início do segundo semestre, depois de uma reunião sobre a demanda⁶⁹ na Diretoria de Ensino. Devido ao declínio do número de alunos para o ano seguinte, algumas salas de aula seriam fechadas na escola. Isso preocupou os professores, que poderiam ficar adidos. Pressionaram a Professora Mediadora e a direção

⁶⁹ Reunião onde se faz a projeção das salas de aula que serão abertas e fechadas nas escolas para o próximo ano, com vistas para a atribuição de aulas.

para que tentassem trazer os alunos de volta à escola. Neste momento, segundo a Professora Mediadora, a escola percebeu que havia cometido um grande erro. Quando um aluno falta vinte e cinco por cento do montante de aulas anuais, as escolas são obrigadas a notificar o Conselho Tutelar que deve acompanhar a família do aluno. A escola não havia notificado nenhum caso desde o primeiro bimestre e no terceiro bimestre, possuíam mais de duzentos casos para serem encaminhados. Esses alunos deveriam ser reprovados, mas não podiam pois a escola não havia notificado o Conselho Tutelar. Os alunos igualmente não podiam ser aprovados porque eram evadidos. A única forma seria encaminhá-los rapidamente ao Conselho Tutelar e a Professora Mediadora se dispôs a ajudar. Sua ajuda, porém, tornou-se sua função. Deste modo, a Professora Mediadora foi incumbida de preencher inúmeras fichas de encaminhamento de alunos com excesso de faltas para enviar ao Conselho Tutelar. A Professora Mediadora sabia que tal atividade caberia aos coordenadores, entretanto como estavam sobrecarregados, assumiu mais esta tarefa. Conseguiu a ajuda somente das estagiárias do ACESSA Escola (que não tinham tarefas a realizar devido ao furto dos computadores), que buscavam os dados dos alunos e a Professora Mediadora digitava.

O que a Professora Mediadora não esperava era que, ao receber esse montante de notificações, o Conselho Tutelar não se responsabilizou pelo atendimento aos pais e solicitou que a escola resolvesse a situação. *“A única coisa é que eles tinham uma pessoa para ir nas casas, fazerem as famílias assinar o documento e se dirigirem a escola. E eu tive que fazer o levantamento de todas as famílias que vieram e as que não vieram, tive que registrar para mandar de novo para o Conselho Tutelar” (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 2, 2011, p. 7).*

Assim, até o final do ano, a Professora Mediadora redigiu os encaminhamentos, respondeu aos questionamentos do Conselho Tutelar e do Juizado da Infância e Juventude, além de fazer o atendimento aos responsáveis dos alunos encaminhados. Ao todo, de acordo com a Professora Mediadora, foram mais de duzentos encaminhamentos, que segundo ela, surtiram efeito, pois diversos alunos retornaram à escola.

Fiz o atendimento da grande maioria das famílias, no horário que eu estava aqui. Percebemos que tinha muita gente que vinha com muitas desculpas “esfarrapadas”, que saíam para trabalhar, acordavam o filho e não sabiam que não estava vindo. Eram famílias que não vinham até a escola, não vinham nas reuniões, não olhavam o boletim, não olhavam se tinham tarefa ou não. Então, acontecia de tudo, de pessoas que vinham aqui porque viram o papel. Mesmo sem ter recebido o papel, já vinham com medo que nós

encaminhássemos também para o Conselho. Mas, foi bom, porque hoje a escola está cheia de alunos...nos momentos de aula, porque ainda tem o poder do Conselho Tutelar (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 2, 2011, pp.7-8).

A escola agia com o poder do Conselho Tutelar para conseguir manter seus alunos frequentando as aulas e a Professora Mediadora agia de uma maneira extremamente repressiva, que não tinha relação com o papel que deveria assumir. Além disso, a Professora Mediadora assumiu tantos outros papéis na escola, que não eram os seus, que se isolava na sala da Vice direção, na tentativa de finalizar esses trabalhos mais burocráticos. Nesse período, solicitou meu auxílio para redigir as respostas ao Conselho Tutelar e ao Juizado. A organização burocrática que discuti anteriormente, impregnada nas escolas passava do gestor para o trabalho do Professora Mediadora, impedindo-a, mesmo nos moldes do que propõe a própria legislação, de exercer suas funções.

Os próprios profissionais da escola percebiam isso. O Coordenador do Ensino Médio acreditava que os PMECs tinham vindo para as escolas com um papel de “juiz”. Acreditava que a Professora Mediadora não exercia uma verdadeira mediação e focava seu papel na comunicação com o Conselho Tutelar e com os pais dos alunos que apresentavam problemas, além de executar tarefas que seriam da secretaria.

Como digitar cartas para o Conselho Tutelar, por exemplo, é uma perda de tempo para um profissional especializado. Não vejo sentido. Eu acho isso terrível. Ele poderia estar atuando de uma maneira muito mais próxima dos alunos, com o coordenador, com a equipe gestora, de uma maneira geral, do que passando dias digitando papelada para ser mandada para o Conselho Tutelar, que volta a documentação e pede mais explicação e não toma atitude efetiva (COORDENADOR ENSINO MÉDIO, 2011, p.6).

Com essas tarefas burocráticas, a Professora Mediadora foi se integrando a cruel engrenagem da escola. Iniciou seus atendimentos aos responsáveis pelos alunos na sala, individualmente, de maneira atenciosa. Depois, com os inúmeros afazeres do cotidiano escolar, esses atendimentos tornaram-se cada vez mais rápidos, sem tanta atenção e cuidado no trato, como no início. Era possível vê-la, conversando rapidamente com os responsáveis no corredor da sala da direção. *“Me deu muito trabalho, deixei as minhas próprias atividades, as próprias mediações, as vezes eram tratadas rapidamente por aqui da direção, para que eu pudesse fazer as atividades de encaminhamento” (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 1, 2011, p.8).*

Em outubro, um atendimento a uma mãe e seu filho me chamou a atenção. O aluno do Ensino Fundamental havia sido encaminhado ao Conselho Tutelar pelo excesso de faltas. A Professora Mediadora verificou as faltas e se dirigiu ao aluno, dizendo que prejudicaria sua mãe, pois ela poderia até responder um processo judicial. A mãe desconhecia os fatos, pois seu filho vinha à aula todos os dias. Em certo momento da conversa, a mãe irritou-se com o filho, acreditando ter descoberto o motivo de chegar a sua casa às 9h, todos os dias. O filho justificou afirmando que as aulas terminavam esse horário, pela falta de professores, fato que foi confirmado pela Professora Mediadora.

Nesse momento, toda incoerência do processo realizado vinha à tona. Como fazer encaminhamentos para os órgãos competentes, de alunos com excesso de faltas, se a escola não tinha aulas a oferecer? Como fazer essa contagem de ausência/presença, se havia dias em que os alunos vinham à escola e não tinham aulas. Além disso, o aluno de nossa história retornava para casa e não ficava nas ruas, ou em outros locais. Todavia a mãe desconhecia o fato da ausência dos professores. Os alunos do Ensino Fundamental eram liberados da escola, sem que houvesse uma informação aos pais, sobre o retorno prévio desses alunos para suas casas.

A escola articulava-se dentro de um enfoque sistêmico, no qual algo deveria ser feito para “fingir” que estava sendo feito. Questões burocráticas eram mais importantes que as relações interpessoais. Além disso, os mecanismos disciplinares articulavam-se ao biopoder por meio das normas, das regulamentações que provocavam a individualização e o controle dos indivíduos (FOUCAULT, 2005). Uma série de regulamentações mantinham o controle da vida coletiva e o biopoder exercia-se sobre a população, acredito que não somente na Escola Caixa de Aço, que passava a ser uma metáfora de todas as escolas da rede estadual.

Claro que na Escola Caixa de Aço surgiam resistências, como já foi discutido anteriormente. Era possível observá-las nas atitudes dos alunos que corroíam o sistema incansavelmente, dos professores que realizam trabalhos inovadores, dos funcionários que acreditavam na importância da escola e no trabalho da própria Professora Mediadora que tornou-se fundamental. Apesar disso, as resistências se escondiam por trás das ausências, do descaso, da desesperança, das desilusões.

3.3. Desilusões

Quando iniciei a pesquisa de campo, fui informada pela Professora Mediadora sobre sua situação contratual: OFA categoria O. Isso significava que poderia ser demitida ao término do ano letivo e seu trabalho não teria continuidade. Sem saber qual seria seu futuro próximo e sem poder traçar objetivos em longo prazo, a Professora Mediadora se sentia angustiada.

No primeiro semestre, a Professora Mediadora se apresentava muito estressada, cansada e com inúmeras preocupações e anseios. Tentava desdobrar-se com a intenção de desenvolver um bom trabalho e auxiliar a escola.

Com o passar do tempo, a Professora Mediadora ainda incomodava-se com as questões da escola, porém, parecia mais conformada. Em uma conversa, no final do segundo semestre, confidenciou-me que desistiu de “lutar” e realizar muitas coisas. No início ficou muito esgotada e percebeu que não valia a pena, preferia “dançar conforme a música”. Comentou que a observaria apenas “apagando incêndios” e não desenvolvendo projetos, como gostaria.

Estava desestabilizada, pois dos participantes da reunião intersetorial, apenas a Unicamp continuava com parceria com a escola e algumas palestras de outras instituições haviam acontecido, mas de forma esparsa. O Programa Segundo tempo havia sido dispensado, por motivos banais. *“Depois das reuniões intersetoriais alguns parceiros acataram, outros se afastaram, outros não rolou [...] Por problemas burocráticos, por problemas de aceitação mesmo do próprio corpo docente, como foi o caso do Segundo Tempo” (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 2, 2011, p.5).*

Uma das tentativas bem-sucedidas, segundo a Professora Mediadora, foi a palestra da Entidade Esperança e Vida, sobre HIV e doenças sexualmente transmissíveis. O palestrante tinha muita habilidade em se comunicar, os alunos permaneceram sentados, atentos e envolvidos. Contudo, o representante e palestrante desta instituição tinha uma participação político-partidária na cidade, o que fazia a direção temer convidá-lo muitas vezes, para apresentar palestras na escola.

Para a Professora Mediadora desenvolver os projetos na escola era algo muito difícil, pois enfrentava muitos problemas: as pessoas se opunham, não aceitavam o que era combinado, faltava organização e além de tudo isso, existiam os problemas da Professora Mediadora com a gestão. *“Em outra gestão, numa outra situação, a mediação até se*

desenvolveria melhor, daria mais resultado, parcerias, conseguiríamos mais contatos, mais projetos, mais tudo. Mas, desse jeito é impossível” (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 1, 2011, p.5). Isso gerava muita ansiedade e a Professora Mediadora não sabia como atuar.

Ela acreditava que grande parte da culpa era da antiga gestão, que havia afastado os pais. Assim, buscava algumas ações, que muitas vezes não eram tão corretas para atrair a família para a escola. Em maio, fez uma homenagem às mães, chamando o Posto de Saúde para ministrar palestras sobre HPV, câncer de útero, mamografia, a importância da prevenção. Enviou um convite para todos os alunos e fez um café especial para as mães. Preparou um mensagem, em forma de certificado, mas de todos os convites compareceram somente três mães. Se sentiu desmotivada.

A Professora Mediadora já havia realizado outros “encontros de mães” com o mesmo coro. *“Sabê como que a gente vai fazer uma homenagem para as mães, se todos os dias os alunos vão embora cedo. Eles não entendem que também não é culpa nossa”* (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 1, 2011, pp.5-6). Infelizmente, a Professora Mediadora não abria-se para conhecer sua comunidade e acreditava que os pais estavam revoltados com a escola. Fato que poderia ser correto, mas não era esse motivo que levava as famílias a não comparecerem na escola. Primeiramente que a Professora Mediadora caminhava na contramão das discussões que as escolas têm feito com relação ao “Dia das mães”, “Dia dos pais”, diante das novas configurações das famílias brasileiras. Homenagens que somente têm frustrado inúmeros alunos por não possuírem uma família nuclear. Por outro lado, se a Professora Mediadora tivesse analisado os documentos oficiais de sua escola, ou pelo menos tivesse observado a comunidade que atendia, saberia que um número mínimo de familiares não trabalhavam e poderiam estar presentes em atividades que aconteciam durante o dia.

Acredito que, nesse momento, diante de tantos problemas, tentava realizar o que lhe era possível e aquilo com que tinha familiaridade. A escola passava por momentos difíceis, sofria com a falta de funcionários e professores. De acordo com a Professora Mediadora, de um quadro de treze inspetores que a escola teria direito, apenas quatro estavam trabalhando. Além disso, um dos inspetores apresentava problemas de relacionamento com os alunos, que não os respeitava e havia se envolvido com uma aluna, piorando ainda mais sua aceitação. Ele permanecia durante todo período de trabalho com sua mochila nas costas, demonstrando não confiar nas pessoas que frequentavam a escola.

Os professores dividiam-se em três salas ao mesmo tempo, mas do mesmo modo os alunos continuavam sendo dispensados. A equipe docente discutia em HTPC este problema, mas não conseguia chegar a uma solução.

A Professora Mediadora acreditava que seria necessária mais liderança, com relação aos funcionários e com relação aos professores. Alguns professores faltavam e não se registrava sua ausência, permitindo que eles repusessem suas aulas depois. Para ela, os professores precisavam de alguém que estabelecesse limites e regras.

Como já foi dito, mesmo com a falta dos professores, era costumeira a dispensa dos alunos por motivos banais. Surpreendia-me a atitude da diretora em dispensar alunos e professores constantemente. Acredito que pela escola estar localizada em um distrito, distante da parte central da cidade, o supervisor da Diretoria de Ensino pouco viesse à escola. As visitas do supervisor, das Diretorias de Ensino, costumam ser semanais ou quinzenais às escolas. Em todo período que estive realizando a pesquisa de campo, não me deparei com um supervisor. Por esse motivo talvez, as dispensas fossem atitudes rotineiras e tão despreocupadas.

Em outubro, a Professora Mediadora decepcionou-se com a supervisão:

A supervisão da escola falou para a diretora que eu não fazia nada para chamar a comunidade para dentro da escola e isso é uma mentira! Eu fiquei muito chateada, pois como uma pessoa, que mal aparece por lá, só de vez em quando, pode dizer isso? Ainda bem que o pessoal da escola, os coordenadores e a própria direção me elogiaram e me "defenderam"! Se é que posso dizer isso!

Muitas vezes, promovi eventos, palestras sobre vários assuntos, formação de grupo de pais, homenagens à mãe, inclusive muitas delas acompanhadas pelas estagiárias e não tivemos adesão.

O que eu posso fazer se a comunidade odeia a escola? É muito difícil resgatar a moral, uma vez que uma outra direção a destruiu (PROFESSORA MEDIADORA)⁷⁰.

A Professora Mediadora estava muito aborrecida com relação ao comentário da supervisão, que segundo ela, quase não aparecia na escola e desconhecia seu trabalho. Comentou que convidou representantes do Conselho Tutelar e do Posto de Saúde, para realizar palestras para os pais, que não compareceram na escola.

⁷⁰ Depoimento colhido por e-mail.

Mesmo o Programa Escola da família, que deveria abrir as portas da escola à comunidade aos finais de semana, não alcançava os resultados satisfatórios. A equipe gestora e a Professora Mediadora não viam com bons olhos o programa, não investia ações para melhorá-lo e atribuía o furto dos computadores a este acesso à escola.

Contudo, percebia-se que a Professora Mediadora não conhecia de fato a comunidade de sua escola. Além de todas as demais tarefas, a Professora Mediadora coordenava as ações da formatura junto a um grupo de alunos do 3º ano: promoções para arrecadação de dinheiro, balancete, reuniões com responsáveis, organização da sessão solene, etc. Logicamente que a Professora Mediadora sabia que não fazia parte de suas funções, mas comentou que se não se posicionasse, os alunos não teriam uma formatura. Acompanhar a Professora Mediadora e a comissão de formatura nessas tarefas trouxe indícios interessantes de seu relacionamento com a comunidade escolar.

A formatura provocou angústia na profissional que não conseguiu realiza-la do modo que gostaria. Inicialmente, a Professora Mediadora me confidenciou que apenas um pequeno grupo se envolvia com a formatura, o restante da classe não auxiliava nas tarefas. Todavia, com o tempo, verifiquei que os alunos possuíam uma condição financeira diferente da condição esperada pela Professora Mediadora.

O grupo que se formou para a comissão de formatura era mais abastado, com famílias que possuíam uma condição econômica mais privilegiada e de alunos que já trabalhavam, podendo investir um pouco mais na formatura. Acompanhei algumas ações do grupo, que se aborrecia pela falta de investimento dos colegas, não comprando as rifas, as pizzas, ou tampouco trazendo os ingredientes necessários para a preparação de bolos, que seriam vendidos no intervalo.

As rifas vendidas para a formatura eram muito caras para a situação financeira dos alunos, que segundo o próprio regimento, era precária. Como disse anteriormente, os pais dos alunos recebiam de 300 a 1400 reais para sustentar uma família. Mesmo assim, a Professora Mediadora e o grupo de alunos, discutiam por longos períodos que os alunos não desejavam colaborar. Do mesmo modo, o valor das pizzas era muito alto para aqueles alunos. Percebi certo desconhecimento da realidade, a falta de experiência e diálogo com a comunidade.

Quando chegou o final do ano, a equipe gestora passou a ter aparentemente um bom relacionamento. Em conversas informais e amigáveis, a Professora Mediadora, a Diretora, a Vice e o Coordenador do Ensino Médio pensavam sobre a formatura e como poderia ser viabilizada. A vice-diretora sugeriu contratar uma equipe, já conhecida, que em troca da permissão de tirar fotos e realizar a filmagem da formatura, decorava o espaço e organizava a festa, trazendo inclusive o som. A diretora manifestou receio, visto que os pais poderiam se sentir obrigados a comprar as fotos ou a filmagem, embora fosse opcional. Só concordaria se os pais assinassem um documento de consentimento.

Essa proposta, porém, não foi concluída e a Professora Mediadora sugeriu que contratassem um Buffet para a formatura. Novamente, demonstrou que desconhecia a situação financeira dos alunos. Os responsáveis pelos alunos se queixaram dos dezoito reais cobrados, por pessoa, pelo jantar, alegando que não poderiam participar. Desse modo, a diretora pediu para que suspendessem a festa de formatura e na escola se realizasse apenas a colação de grau.

A Professora Mediadora informou aos alunos do 3º Ano que o dinheiro arrecadado poderia ser utilizado por eles, em uma comemoração, mas a escola não se responsabilizaria. Os alunos se reuniram e decidiram, com muita satisfação, alugar uma chácara para um churrasco.

As ações realizadas para formatura me pareceram interessantes para refletir como na escola poucos indivíduos decidiam os caminhos por todos e a Professora Mediadora, a equipe gestora, não estabeleciam um diálogo como os interessados pela formatura. As famílias e os alunos não eram ouvidos. Faltava mediação e uma relação dialógica dentro daquele contexto educativo. O diálogo que Paulo Freire (1979) já propunha como componente fundamental para a educação, visto que ela “é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados” (Freire, 1979, p. 69). Assim, dentro da escola, não havia processo educativo nas relações humanas.

O diálogo não se estabelecia com a comunidade e os alunos igualmente não tinham proximidade com a escola. Muitos alunos estavam desestimulados, pelo motivo de não terem aulas. De acordo com a Professora Mediadora, alunos “bons” desejavam transferir-se para outra escola. Porque ela dizia que apenas um dia, o professor dar aulas em mais de uma classe

poderia ser suportado, mas acontecer isso todos dias já era uma situação muito diferente. Embora, a questão da ausência dos professores fosse um forte elemento para um grande movimento e desordem na escola, pelo olhar da Professora Mediadora, os alunos eram, de modo geral, indisciplinados. Para ela, estavam acostumados com a antiga gestão, com uma educação mais rígida e autoritária e não souberam ter responsabilidade com a liberdade adquirida. Não conseguia vislumbrar alunos participativos e críticos dentro da escola.

Investiu tentativas de constituir o Grêmio Estudantil da escola. A movimentação inicial para que esse projeto se concretizasse, partiu das estagiárias da Faculdade de Educação da Unicamp. Vale lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecidas pela Resolução 2, de 30 de janeiro de 2012 (MEC, 2012) e a LDB/1996 prescrevem a participação de alunos e da comunidade nas decisões escolares como obrigatórias. As Diretrizes orientam que o Projeto Político Pedagógico da escola vise a “participação social e o protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades” (MEC, 2012, Art. 16, XXI) Além disso, o Estado de São Paulo possui as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais – Parecer CEE 67/98 (SÃO PAULO, 1998) que estabelecem que a escola terá, no mínimo, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil como Instituições Escolares. À direção da escola cabe garantir que haja a articulação da Associação de Pais e Mestres com o Conselho de Escola e que crie condições para que os alunos se organizem para o Grêmio Estudantil, permitindo que essas Instituições Escolares tenham a função de melhorar a autonomia da escola e as relações de convivência dentro e fora dela.

Mesmo como um espaço legalmente constituído, o Grêmio Estudantil não existia na Escola Caixa de Aço. De acordo com Zibas et al.(2006) na história brasileira houve o enfraquecimento do Grêmio Estudantil devido a “democratização e a desmobilização dos movimentos sociais” e hoje sua atuação torna-se frágil, embora haja todo o amparo legal apresentado anteriormente (p.76). Mesmo assim, os Grêmios continuam sendo peças importantes na resistência ao poder instituído, numa tentativa de abertura política aos jovens, embora muitas vezes, segundo a autora, não representem os interesses dos alunos, devido às pressões sofridas pela hierarquia da instituição.

No caso da Escola Caixa de Aço, havia o desinteresse por parte da equipe gestora e docente que esse canal participativo se desenvolvesse. Havia seu espaço legalmente

constituído, mas não havia seu espaço construído pelos alunos, como propõe Certeau (1998). Era um lugar morto, apenas de passagem. Assim, o Grêmio Estudantil não prosperou. Alguns professores (Educação Física, Português, Matemática, etc.) se propuseram a fazer plantão no período da tarde, reunindo o grupo de alunos que iniciaria os trabalhos do Grêmio. Aos poucos, os alunos foram desistindo e em pouco tempo, nenhum aluno participava mais das discussões. Os profissionais da escola, mais uma vez, ficaram desestimulados.

Como já conhecia um pouco a realidade da escola, fiz questionamentos a Professora Mediadora, na tentativa de construir um diálogo e compreender as relações estabelecidas com os alunos. Perguntei por que alguns alunos, que fizeram parte de nossa pesquisa de campo e se destacavam em algumas questões (por meio do esporte, desempenho em sala de aula, participação, liderança mesmo que de maneira indisciplinada, etc.), não constituíram o Grêmio Estudantil? As entrevistas com os alunos posteriormente mostravam que alguns alunos não tinham informações sobre as atividades de um Grêmio Estudantil e as possibilidades que esse canal participativo poderia trazer. Quando perguntei sobre a falta de participação no Grêmio Estudantil, alguns alunos afirmavam que era falta de informação, visto que imaginavam era uma atividade mais voltada ao esporte.

Acho que mais foi por falta de informação mesmo. Porque não fomos informados sobre o Grêmio. O pessoal vinha de vez em quando na sala e dizia: quem é do Grêmio, dá chapa não sei do que, é para vir amanhã de manhã. Mas, nem fomos informados se houve uma votação e o que seria. Porque na outra escola, era sempre assim, vinham na sala e falavam que estavam começando a formar o Grêmio. Ai vai formando os grupos e quem quer participar, vai até a direção, dá o nome da sua chapa e faz a votação. É sempre assim, né? (ÂNGELO ALUNO, 2011, p.5).

Embora alguns alunos tivessem respondido que não havia participação no Grêmio Estudantil pela falta de interesse dos colegas, não poderia deixar de perceber a falta de diálogo que nas relações daquela escola. Inicialmente, creio que em todo o processo não se poderia ter esquecido a distância que os alunos daquela instituição mantinham de uma organização como o Grêmio Estudantil e de uma gestão democrática. Se na escola, há muito tempo, não havia voz discente, os alunos estavam acostumados com a “submissão” e desconheciam suas possibilidades. Deste modo, o Grêmio Estudantil deveria acontecer como um projeto coletivo da escola: seus temas deveriam ser trabalhados em sala de aula, experiências apresentadas, discussões sobre possíveis atividades que o Grêmio Estudantil

poderia assumir naquele momento, entre outras formas de abordagem. Os alunos, como os que entrevistei, provavelmente não sabiam do que se tratava o Grêmio Estudantil e o imaginavam como uma instituição muito burocrática e política, distante de seus reais interesses (tal como os pais, muitas vezes, não participam dos Conselhos de Escola, APMs, por acreditarem se tratar apenas de instituições financeiras e punitivas). Assim, era louvável a atitudes das estagiárias ao iniciar a constituição desse canal participativo discente, porém, um Grêmio Estudantil não poderia desenvolver-se com profissionais de outra instituição ou com poucos professores da escola. Como tudo no contexto educativo, demandava envolvimento, conquista, organização e acima de tudo, o coletivo.

Além disso, pelas minhas observações, muitos alunos participavam das atividades da escola: as alunas campeãs de Badminton treinavam intensamente para os campeonatos, os alunos se mobilizavam para as feiras e apresentações, além disso, havia organização nas aulas (embora tivessem uma situação precária com relação aulas, ausência excessiva de professores, os alunos realizavam as tarefas, permaneciam nas salas, etc.) favorecida por alunos que direcionavam os colegas, pedindo para que entrassem nas salas, fizessem as atividades, ficassem em silêncio... Fatores que demonstram liderança. Algo não se encaixava com o desinteresse de todos os alunos em participar do Grêmio Estudantil.

Acredito que devido a estrutura demonstrada até o momento, esse Grêmio Estudantil não teria força para funcionar, com autonomia e participação dos alunos. A abordagem usada ali não trabalhava com conflitos, tampouco a convivência e a participação dos diferentes sujeitos escolares. A linha seguida era da disciplinarização, do controle e não, da mediação.

A Professora Mediadora definia que sua função era de ouvir os alunos, buscando conhecer todos os lados do conflito. Mediar, seria para ela, realizar assembleias, conversar com os alunos e resolver os problemas, *“para que não passem dos muros da escola. Lutar por uma cultura de paz, buscar projetos, trabalhar com o professor, fazer essa ponte, fazer com que o professor também veja o lado do aluno”* (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 1, 2011, p.5).

Uma parte dos professores e alunos havia sentido pequenas mudanças na escola com a entrada da Professora Mediadora, mas isso não significava que esses objetivos acima citados tivessem sido alcançados. *“Deu uma melhoradinha. Deu uma melhora...não cem por cento. Deu uma melhora, porque o incentivo que ela dá, pois ela já conhece os alunos que dão problema, então, ela chama mais, já conversa mais, liga para os pais”* (SAMIRA, 2011, p.3).

Para os alunos, parecia que a Professora Mediadora havia se tornado uma “diretora” mais comunicativa que a diretora atual, pois possuía uma postura dialógica com os alunos e menos rígida que a diretora anterior. Assim, quando os alunos falavam sobre a Professora Mediadora faziam um comparativo com a antiga direção, dizendo que ela os ouvia.

Os professores dividiam suas opiniões. Para alguns, ela não havia auxiliado com os problemas de convivência na escola. Outros acreditavam que havia sido importante o surgimento dessa nova função, devido a postura da Professora Mediadora que esforçava-se em dialogar com alunos e pais. Contudo, destacavam que ela sentia-se sobrecarregada e havia enfrentado muitos problemas. *“Com muita dificuldade, alguns problemas ela conseguia resolver. Mas, acho que talvez que não seja só ela também. Mas, ela...nós víamos o esforço. Com muita dificuldade, com muita luta, ela conseguiu resolver algumas coisas”* (PROFESSORA DE FILOSOFIA, 2012, p. 6). Uma parte dos professores respeitavam a Professora Mediadora pelo esforço que havia realizado para que houvesse melhorias na escola, mesmo que essas melhorias não fossem efetivas.

Para o Coordenador de Ensino Médio a Professora Mediadora possuía “boa vontade”, desprendimento para trabalhar e isso era fundamental. Porém, não agia da maneira correta todo o tempo. Segundo ele, faltava formação para que ela pudesse ter um papel diferente e focar-se mais no Projeto Político Pedagógico da escola, *“[...] para apoiar em primeiro lugar a escola e paralelamente, não em segundo, mais paralelamente os conflitos que existem: entre professor e aluno, entre professor e professor, entre professor e direção* (COORDENADOR ENSINO MÉDIO, 2011, p.5).

Segundo a Diretora, seu trabalho havia minimizado muito, uma vez que a Professora Mediadora tinha, devido ao seu trabalho, tempo para ouvir alunos e conversar com pais, além de fazer os encaminhamentos necessários para outros profissionais, como psicólogos, médicos, etc.

Nós estamos sempre naquela correria para entregar documentos, é professor que vai entrar em licença, muitas coisas acontecendo. Então, você não tem aquele tempo hábil para conversar mesmo com aquele aluno. Você acaba ouvindo um lado e o outro lado, você dá uma suspensão, você chama os pais e você liga se for uma coisa mais urgente. Então você liga e diz: “Olha, seu filho fez isso, isso, isso, por favor, venha na escola tomar ciência”. Não tem todo aquele trabalho que o Professor Mediador faz para que não aconteça os problemas, os conflitos (DIRETORA, 2012, p.7).

Além disso, para a Diretora a Escola Caixa de Aço havia sido privilegiada, porque já havia ouvido histórias de escolas que tiveram que “mediar o mediador”. Acreditava que a Professora Mediadora possuía desenvoltura e tempo para buscar parcerias, algo que a direção da escola não poderia fazer.

Era muito claro, no depoimento da Diretora, o fato que os problemas com conflitos haviam sido somente acompanhados pela Professora Mediadora e que para ela restaram as questões burocráticas e de organização escolar. Havia uma divisão muito definida das funções e realmente não havia possibilidade de um trabalho coletivo.

Havia uma visão relativamente positiva da participação da Professora Mediadora na escola. De maneira geral, os sujeitos escolares elogiavam sua “boa vontade”, sua abertura ao diálogo, porém, estava longe de ser uma avaliação de um profissional especializado para a área de atuação. Assemelhava-se a avaliação de um “voluntariado”, como discuti anteriormente. Uma avaliação de uma pessoa a mais que surgiu para contribuir para a difícil situação da escola pública paulista. Embora houvesse esse saldo relativamente positivo, a própria Professora Mediadora frustrava-se com seu trabalho e comentava que pequenos assuntos não puderam ser resolvidos, como o uso do boné.

Uma coisa que eu não consegui mediar, não depende de mim, mas eu fico muito triste de não ter conseguido, foi a questão do boné. O boné é uma luta travada, porque as pessoas dizem que está no regimento e ninguém muda esse regimento [...] E melhoraria muito a convivência se não tivesse o problema do boné. São questões culturais, daqui da cultura deles, mas a gestão acha que tem que ser dessa forma. Até que pela direção geral, não. Ela até já abriu mão. Mas, a coordenação e a vice direção não aceitam. Açam que se na igreja, no fórum não se usa, na escola também não deve se usar. E nós não conseguimos mediar esse conflito. Não tem desculpa, né? A questão de esconder drogas não justificada. Pode esconder na meia, no calçado, na cueca...Daí vêm com aquelas tocas horríveis, vêm com gorro, vêm com boina, mas boné não pode usar. Então, é uma coisa incoerente (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 2, 2011, pp.6-7).

Se a Professora Mediadora trabalhasse com assembleias como havia se proposto, se houvesse conseguido uma mobilização coletiva na escola para a real composição do Grêmio Estudantil, pedindo auxílio inclusive para a União Paulista dos Estudantes, entidade estadual que orienta e realiza um processo de formação dos alunos e dos professores nas escolas⁷¹, se

⁷¹ Ação realizada pela Professora de Filosofia no ano posterior, 2012.

desenvolvesse um trabalho com os professores relacionado a convivência, participasse e exigisse uma gestão democrática e participativa, certamente a questão do boné não seria uma luta que ela, pessoalmente deveria travar. As regras seriam construídas pelo coletivo e não repassadas ano a ano sem reflexão e discussão. A questão do boné mostrava claramente que a mediação não acontecia em nenhum dos níveis da escola. A ausência da mediação não estava somente entre alunos, comunidade, professores, a Professora Mediadora tampouco conseguia mediar sua relação com a equipe gestora, visto que suas opiniões não eram respeitadas e submetia-se as velhas regras e normas da escola.

3.4. Um final

Quando chegou o final do ano letivo, a Professora Mediadora havia mudado suas opiniões sobre a diretora e dizia que, na verdade, ela estava desestimulada. Desde quando ingressou, não foi aceita pelos professores. Eles estavam acostumados à gestão anterior, com uma postura mais autoritária e mais rígida com os alunos. Não se adaptaram a forma da atual diretora administrar a escola. Segundo a Professora Mediadora, os professores abusavam da “bondade” da Diretora. Várias denúncias chegavam a Diretoria de Ensino, alegando que a Diretora não registrava a falta dos professores ou que realizava alguma ação administrativa incorreta. Todas as propostas que fazia não eram aceitas pelos pares. A Professora Mediadora declarou que no início acreditava que a Diretora tinha má vontade e não desejava desenvolver projetos, mas observando por mais tempo e mais de perto, pode verificar que se tratava de falta de estímulo, pela realidade vivida.

A Professora Mediadora relatou que a ex-diretora sempre aparecia na escola, quando a atual Diretora não estava e deste modo, interferia nas relações, que já eram complicadas. A Diretora tentou entrar na remoção, mas não conseguiu classificar-se. Esse fato a deixou ainda mais descontente, pois acreditava que no próximo ano as coisas mudariam.

O poder era múltiplo, anônimo e não havia culpados. A escola caminhava no descompasso, com desânimo. Não havia quem quisesse se responsabilizar por ela e investir esforços para que a situação precária mudasse. A Escola Caixa de Aço parecia um local de espera, até que algo melhor pudesse surgir. Neste local, a vigilância repousava sobre os

indivíduos de alto a baixo e vice-versa. Mesmo a diretora não deixava de ser vigiada e questionada por todos.

E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um ‘chefe’, é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio (FOUCAULT, 1987, p.148).

A diretora, em certos momentos, acreditava controlar todas as instâncias de sua escola, mas na verdade, era controlada por elas, até o ponto de fazê-la desistir de permanecer na escola.

A Professora Mediadora, igualmente, desejava sair da escola. Tinha intensificado os estudos para prestar outros concursos. Estudava em um curso, aos finais de semana, para prestar o processo seletivo do Estado e em outros concursos das prefeituras próximas. Desejaria permanecer como Professora Mediadora, gostava da função, mas queria conseguir uma vaga na cidade onde mora, numa escola menor e com menos problemas.

Em outubro, era a única Professora Mediadora categoria O que restava na Diretoria da cidade. Havia outra Professora Mediadora que desistiu do cargo. Ela ainda não sabia como ficaria sua situação no próximo ano.

Em novembro, a Diretoria de Ensino enviou o edital de credenciamento para a escola. As novas normas previam que apenas os OFAs categoria F pudessem se inscrever para as atribuições de Professora Mediadora. Na mesma semana, a Professora Mediadora soube que não atingiu a nota necessária no processo seletivo do estado, para assumir as aulas no ano seguinte.

No último dia em que estive na escola, no dia 13 de dezembro, a Professora Mediadora nos informou que havia sido dispensada pela SEESP, que não poderia renovar seu contrato. Igualmente, não tinha alcançado a nota necessária para assumir aulas no Estado. Buscaria outros meios de sobrevivência. A SEESP havia justificado que a prioridade era que os professores estivessem em sala de aula e infelizmente, não poderiam manter os professores categoria O no programa, ademais, a lei não permitia que isso acontecesse.

Eu fiquei muito triste porque não posso dar continuidade no trabalho. Acho que houve todo um investimento de cursos. Enfim, você se acostuma com a comunidade, com os alunos e tudo acaba. E também preocupada, lógico, com o meu lado financeiro, que sempre conta. Não sei onde vou trabalhar, o que eu vou fazer...Claro que eu vou lecionar, mas eu vou entrar no mesmo problema, dos anos anteriores, de não ter vínculo nenhum, de ser de outro Estado. Mesmo tendo vinte anos de experiência vou acabar ficando com poucas aulas ou sem aula (PROFESSORA MEDIADORA, ENTREVISTA 2, 2011, p.8).

E acreditava que o futuro na escola seria idêntico a situação presente. Viria outro Professor Mediador, que seria auxiliado, instruído de como atuar naquele local e que a direção continuaria a deixar os conflitos e as questões de convivência a cargo deste profissional.

Contudo no ano de 2012, a Escola Caixa de Aço não possuía nenhum PMEC e a diretora havia se removido, os coordenadores estavam em outras escolas, a Professora Mediadora atuava como professora de Educação Infantil em sua cidade, na rede municipal de ensino, e restava como referência da antiga gestão apenas uma vice-diretora.

UMA MIRADA

Não há uma verdade única e nem pretendo que a leitura dos dados o seja. Segundo Foucault (1988), existe uma “produção de discurso de verdade”. Conhecemos as construções dessa verdade, que são edificadas em meio às lutas e às relações de poder. Assim, percebi ao longo da pesquisa que as situações mudam com o decorrer do tempo, os próprios sujeitos modificam-se, passam a compreender o outro e a compreender seu próprio trabalho. O processo de pesquisa é dinâmico, visto que o cotidiano não é estático, sendo inviável manter hipóteses rígidas.

Por meio da observação do cotidiano, encontrei uma forma de distinguir “as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como ‘escola’ e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada” (EZPELETA e ROCKWELL, p.22). Assim, é possível compreender, a partir da visão desses sujeitos, a “lógica” dos dados observados na escola, reconstruindo redes de significados e construindo instrumentos teóricos que possibilitem uma atuação melhor sobre a realidade.

Acredito que apenas interrogando as modalidades que representam o cotidiano, nos aspectos mais simples e corriqueiros da vida social, tornava-se possível encontrarmos “condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura” (PAIS, 2003, p.28).

Nesse sentido, o estudo do cotidiano, entre o caminho e as interstícios, entre os significantes e significados, busquei juntar as pequenas peças buscando um sentido mais amplo. “O que a sociologia da vida cotidiana verdadeiramente interessa são os processos através dos quais as micro e macroestruturas são produzidas; são as práticas sociais produtoras, na sua cotidianidade da realidade social” (PAIS, 2003, p. 46).

E dentro deste processo, de conhecer o cotidiano, pude acompanhar as ações realizadas pelo SPE e pela Professora Mediadora. Tomei a postura de não “culpabilizar” qualquer sujeito da escola. Minha intenção não seria achar culpados, mas tecer as tramas que formam esse cotidiano. Pude observar as engrenagens do sistema de ensino, com seus procedimentos extremamente burocráticos e inflexíveis.

Inicialmente, criaram-se ações como o ROE e os manuais que são instrumentos repressivos. Logo após, surgiu à figura do PMEC, que possuía uma formação, embora

superficial, totalmente contrária ao que havia sido apresentado anteriormente. A figura da “Policial” fora trocada pela figura do “Mediador”. Esse Professor, agora um Mediador, que deveria possuir um perfil para tal atividade, é selecionado em um momento inadequado, restando a poucos a possibilidade de assumir tal função. A ideia do PMEC é fundamentada no controle dos conflitos, em práticas administrativas e conceitos empresariais.

Na escola investigada nesta pesquisa, a Professora Mediadora desconhecia a realidade e a comunidade escolar. Utilizou o período de formação para se adaptar ao contexto e às violências que nunca havia presenciado. A equipe gestora, sem identificar o papel do PMEC, com os inúmeros problemas que a escola apresentava (absenteísmo de professores e funcionários, extensa burocracia, indisciplinas, etc.) atribuiu-lhe as funções próximas a um inspetor de aluno ou de um membro da equipe gestora, ou seja, organização da escola, questões burocráticas e problemas pontuais de disciplina. Deste modo, perante uma formação superficial, este profissional adentrou nas escolas sem reconhecer seu papel e com uma condição de trabalho aviltante, que não lhe permitia construir sua função, aproximou-se mais de um papel punitivo e burocrático. A equipe gestora, por sua vez, atribuiu-lhe funções, que não caberiam a um PMEC, tentando amenizar a situação precária da escola.

Inicialmente, a Resolução SE nº 19/2010, estabelecia que a Justiça Restaurativa estivesse entre as funções do PMEC. Porém, o programa “Justiça e Educação”, que atuava com Círculos Restaurativos, já faz parte do hall de atividades da SEESP desde 2007 e sua expansão não foi possível devido à dificuldade para a formação de pessoas que participem do programa, visto que deve ser presencial e intensa. Desta forma, pensar em uma formação presencial, para todos os PMECs do estado, seria algo improvável.

A Professora Mediadora não atuava com a Justiça Restaurativa, nem com a Mediação de Conflitos, como prevê a Resolução SE nº 19/2010, pois não teve a formação necessária para aplicar essas técnicas. Na verdade, me parece que a função de mediador estivesse somente na nomenclatura do profissional, visto que não havia uma preocupação em formá-lo em Mediação de Conflitos e o rol funcional incorporasse muitos outros elementos. Ao longo do texto, aponto vários dados para justificar que realmente esse profissional não poderia ser chamado de mediador. A formação do PMEC foi insuficiente para que um profissional, sem experiência nas escolas, conseguisse ser responsável por um projeto para amenizar as violências escolares. Acredito que apenas uma sensibilização não fosse

suficiente para que os requisitos necessários para um profissional que trabalha com conflitos e relações interpessoais na escola seja construído. Por meio de minha participação nessa formação pude perceber que os conhecimentos e competências adquiridos na formação do PMEC eram insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de sua carreira. A escola deveria ser o lócus de formação. Porém, acredito que o distanciamento da instância formadora, não possibilitasse que houvesse a reflexão necessária sobre a prática de cada um, deixando o PMEC desamparado em suas ações.

No entanto, conforme já foi discutido ao longo do texto, o problema principal não era somente o pouco tempo e a maneira como a formação do PMEC foi realizada, mas o grande equívoco em atribuir a um único profissional a responsabilidade por mediar conflitos e melhorar a convivência na escola. Não se deveria centrar o papel em um único mediador, mas seria necessário um coletivo de mediadores para o desenvolvimento de um projeto que envolvesse a mediação, sendo essencial a participação de todos os envolvidos no processo (alunos, docentes, pais, comunidade, etc.). Já que o PMEC era considerado apenas um professor qualquer, por que sua formação não foi dada a todos os professores da escola? Não seria uma única pessoa que faria a diferença.

Havia um desmonte da coletividade na escola, dos espaços de trabalho coletivo e delegava-se a um único sujeito a responsabilidade pela convivência e pelas violências escolares. Seu trabalho era solitário e a Professora Mediadora, por exemplo, eram destinados todos os problemas envolvendo os conflitos da escola. Bem sabemos, que se a equipe gestora e a comunidade escolar, não estiverem envolvidas em um projeto, dificilmente ele tende a ter sucesso. Deve ser um projeto conjunto, em que a equipe gestora lidere, envolva os profissionais da escola, os alunos, bem como a comunidade. Caso contrário, já está fadado ao fracasso.

Vemos deste modo, a terceirização das violências escolares, atribuindo-se a um profissional que “vem de fora da escola” às funções de tentar desenvolver um projeto que pertence a toda a comunidade e que deve partir, inicialmente das avaliações de uma gestão democrática e participativa.

O papel da Professora Mediadora tampouco era neutral, característica principal de um mediador de conflitos escolares (MORGADO, 2009). Ela era responsável na escola a aplicar as punições para os alunos. O “Livro de ocorrências” ficava na sua sala. Deste modo, não

trabalhava com a negociação, mas sim, com a punição. Não havia neutralidade, nem tão pouco imparcialidade. Embora seu papel não fosse bem definido, ela permanecia em um espaço limítrofe entre a equipe gestora e os professores. Não havia tão pouco voluntariedade dos envolvidos no conflito. Não eram os próprios protagonistas que solicitavam a mediação. Não havia envolvimento da comunidade, no sentido de gerenciar seus próprios conflitos. Ou seja, não possuía em sua atuação nenhum dos elementos necessários para uma Mediação de Conflitos Escolares (MORGADO, 2009).

Entretanto, perante uma situação caótica, a Professora Mediadora fez o possível, o que estava em seu alcance para a melhoria da escola. Embora suas ações não se relacionassem propriamente com as violências escolares, havia a preocupação em realizar um movimento para auxiliar os demais profissionais da escola e, principalmente, encontrar um espaço, construindo assim a sua função (que permaneceu durante toda a pesquisa indefinida) e o seu papel dentro daquele contexto.

Para os sujeitos da escola sua atuação foi, para a maioria, relativamente positiva. Porém, representava mais um indivíduo para auxiliar a situação caótica da escola e não propriamente o trabalho de um profissional especializado na área. O próprio Supervisor do SPE, ao relatar que a avaliação do PMEC é positiva, observa que talvez ampare-se na apreciação do indivíduo e não do profissional.

A avaliação é positiva. Para todos os diretores e PMECs aplicamos um questionário anualmente. Os diretores aprovam. Na verdade, o questionário não consegue te dar muita percepção. A percepção que eu tenho é que a coisa é tão feia e qualquer cara para ajudar já é muito bom. E a ideia é que não seja qualquer cara. Não é para isso que foi criado. Se para colocar qualquer cara, coloca qualquer cara mesmo, não coloca um professor. Coloca esse professor para dar a aula dele. Mas, na última avaliação que temos oitenta e oito por cento dos diretores disseram positivamente que melhorou a convivência na escola. Noventa e seis por cento querem continuar com o projeto. Esse projeto é por adesão, não obrigamos qualquer escola. Então, noventa e seis por cento dos professores querem continuar no projeto e em setenta e tantos por cento, dizem que teve uma melhora no processo de aprendizagem, com a presença desse professor (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.19).

Menezes (2012), em sua Dissertação de Mestrado sobre o PMEC, discute a mesma questão. Embora haja uma avaliação positiva dos sujeitos escolares, a autora destaca que este profissional está incerto com relação a sua função no contexto escolar, e do mesmo modo

que a Professora Mediadora de minha pesquisa, realizam outras funções, muitas vezes, distantes de atribuições referentes ao seu trabalho. A autora destaca igualmente que os PMECs aprendem por tentativa e erro, construindo sua função aos poucos, sozinhos, sem ter muita segurança com relação a seu papel na escola. Identificando-se, algumas vezes, com “inspetores de luxo”, outras vezes, como gestores, esses profissionais possuem um cargo transitório, sem estabilidade. Para Menezes (2009) um dos problemas principais foi a falta de preparo prévio dos PMECs para adentrarem nas escolas e a falta de estrutura das escolas para receberem esses professores.

Na verdade, acredito que a proposta do PMEC, não estava clara nem nos termos da legislação e nem na prática. De tal modo, minha pesquisa apontou que não havia legitimidade do trabalho da Professora Mediadora. Havia o grande equívoco de fixar na Professora Mediadora a tarefa de mediar.

O cenário que a Professora Mediadora atuava já não era propício: uma escola que parece uma prisão, como a escola pesquisada, não é uma instituição que educa, mas uma instituição que controla. Para Funari e Zarankin (2005) esses discursos materiais “são suficientemente rígidos para não poderem ser mudados de forma radical, ao mesmo tempo que possuem a flexibilidade necessária para que possam ser introduzidas transformações que permitam adaptar a escola às exigências do poder” (FUNARI E ZARANKIN, 2005, p.139). Assim, aquele espaço materializava uma concepção de juventude e educação, que legitimava a tentativa do controle e da prevenção da violência por meio da repressão, não propício ao diálogo, a negociação, que a mediação incorpora.

Dentro deste cenário, havia um sistema disciplinar, que pretendia atingir os alunos individualmente, regulando a vida, buscando homogeneizar, disciplinar, padronizar os indivíduos e havia um controle difuso, muitas vezes virtual, exercendo sua força sobre os indivíduos e sobre o conjunto. O biopoder, fundamentado no controle disciplinar, embasavam a visão da escola e do SPE pelo enfoque sistêmico. Assim, a escola era vista como máquina e a tentativa era de engrenar as escolas que participavam do SPE num grande sistema. *“Então, justamente a ideia é de atuar a partir de uma ideia de sistema mesmo” (SUPERVISOR FELIPPE ANGELI, 2012, p.8).*

Contudo, as engrenagens desse sistema estavam corrompidas e não era possível mover a “máquina” chamada escola. A realidade escolar estruturava-se de maneira caótica,

sem organização, onde os profissionais tentavam caminhar com poucos recursos que possuíam, demonstrando como um enfoque sistêmico da educação é ineficaz. Quando se iniciava um projeto, as engrenagens não funcionam e tudo devia ser cessado, aguardando este ou aquele procedimento acontecer. Na escola pública, principalmente estadual, tudo é muito difícil de ser realizado e todos os procedimentos são extremamente burocráticos. Vi os profissionais na escola adoecendo (os inúmeros profissionais afastados por licença saúde, inclusive o Coordenador) ou “dançando conforme a música” (como no caso da Diretora e da Professora Mediadora). Ou seja, diminui-se o nível de ansiedade com relação à concretização de seus projetos e sonhos profissionais ou adoecem devido às expectativas não realizadas. Não acredito que os professores e demais especialistas da educação não melhorem a qualidade da educação por falta de interesse. Observei os profissionais buscarem, discutirem sobre as melhores ações a serem tomadas, procurando o “melhor de si” em cada situação. Muitas vezes, o melhor de si não condiz com o que seria ideal, seja por falta de formação, seja por valores diferenciados ou outras muitas questões. Talvez, um dos problemas esteja na falta de formação continuada, tanto na área docente, quanto na área da gestão (Mediação, Coordenação, Direção). Na rede estadual essa formação se torna ainda mais precária e distante. Por atender inúmeras escolas e profissionais ao mesmo tempo, os canais de formação têm se tornado cada vez mais sistemáticos, enrijecidos e impessoais, não conseguindo atender a necessidade de cada localidade, nem tampouco da dialética necessária entre teoria e prática.

Do mesmo modo, uma política pública para amenizar as violências escolares não poderia estar pautada na segurança, na força policial, amparando-se no controle e numa educação repressiva. Lucas (1997) descrevia na década de 90, por meio de sua experiência em uma escola de Nova York, que amparar-se nos dispositivos de segurança, na força policial promove ainda mais a cultura da violência sobre a pedagogia, ao trocar-se o ensino/aprendizagem pela segurança. O autor alerta-nos sobre a normalização dessas práticas, transformando as violências escolares em questões para a segurança pública, aumentando ainda mais o clima de violência. “No final das contas, ninguém sabia de onde vinha o poder, porque estava fragmentado e disperso. A violência do poder tornou-se autônoma, quando somada a todas as práticas opressivas menores e formava uma atmosfera carcerária” (LUCAS, 1997, p.93). Infelizmente, vimos que, essa política pública voltada às

violências escolares, tendeu a fazer parte dos projetos de Segurança Pública. Longe de buscar soluções simplistas, podemos evidenciar que o primeiro passo para uma política pública que busque amenizar as violências escolares deveria pertencer à alçada da educação.

Inicialmente, seria necessário a SEESP buscar soluções para os inúmeros problemas da escola pública, entre eles, os que a pesquisa apontou até o momento: absenteísmo dos professores e funcionários, a escola vista como uma organização burocrática, falhas na contratação de funcionários, falta de incentivo aos professores para que permaneçam na rede pública, falta de incentivo, principalmente a docentes, equipe gestora e funcionários que assumam os locais mais afastados e violentos das cidades, ausência de investimento na formação docente, dificuldades no diálogo entre a própria equipe gestora, equipe gestora/professores, equipe gestora/alunos-comunidade, equipe gestora/funcionários, ausência de canais participativos para os alunos e comunidade, dificuldades para uma gestão participativa centralizando as decisões apenas na figura do diretor, impossibilitando que os profissionais da escola consigam gerir os conflitos e negociar os problemas rotineiros, desconhecimento da lógica e da dinâmica das relações dentro do espaço escolar e da vida de sua comunidade, entre outras questões. Esses fatores demonstravam que havia uma política de aparência cuja preocupação principal seria responder à sociedade sobre os casos de violência destacados pela mídia e que efetivamente, não desejava que um programa de Mediação de Conflitos escolares ou qualquer outro programa, que busque amenizar as violências escolares, fosse bem sucedido.

Com relação à Mediação de Conflitos Escolares, é interessante notar que há uma expansão do investimento em programas e projetos pelos governos de todo o mundo durante a última década, voltados a técnicas específicas para a comunicação (POSSATO et al., 2014). Há um grande incentivo para trazer o diálogo para a escola, algo que deveria ser natural as relações humanas. Esse fato demonstra que não há um processo dialógico entre os sujeitos da escola, ou seja, no sentido de vivenciar o diálogo, como propõe Paulo Freire (1979). Portanto, busca-se investir em políticas públicas, programas, profissionais que consigam trazer o diálogo, a comunicação para dentro da escola.

O diálogo seria essencial para a Escola Caixa de Aço. Faltava a equipe (gestora e docente) compreender a realidade local e buscar com a comunidade projetos e soluções conjuntas. A participação dos alunos e da comunidade nas decisões da escola, por meio das

assembleias, do Grêmio estudantil seriam fundamentais. Na Escola Caixa de Aço esse trabalho deveria iniciar internamente, mudando as formas de aproximação dos responsáveis pelos alunos, ampliando os canais de comunicação e participação. Não seria um projeto de PMECs ou de Mediação de Conflitos que conseguiria permitir que as escolas abrissem espaços para expressarem seus conflitos, problematizarem as relações de poder existentes em nossa sociedade e finalmente, gerir seus próprios medos. As próprias escolas deveriam buscar essa autonomia e lidar com os conflitos, encontrando seus modos de convivência.

Enfim, acredito que apenas foi possível ter uma visão ampliada da escola, por meio da pesquisa etnográfica e do mergulho profundo em um contexto escolar. Por meio da pesquisa foi possível compreender que a escola é um espaço privilegiado no que se refere à heterogeneidade. Constatei ainda, que apesar do avanço na pesquisa educacional no Brasil, permanece a necessidade de se ampliar estudos de cunho etnográfico que contribuam para a compreensão do cotidiano dessa instituição. Entendemos que é a partir do estudo das relações humanas, das juventudes na sua interface, com a problemática das violências, que poderemos ampliar as análises e superar uma possível visão simplista em apontar soluções fáceis para os fenômenos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003a.

_____. *Violência na Escola: América Latina e Caribe*. UNESCO: Brasília, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas Escolas*. Brasília, UNESCO, 2002.

ACESSA ESCOLA. *Portal Acessa Escola*. Disponível em <<http://acessaescola.fde.sp.gov.br>> Acesso em 12 abril 2012.

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALZATE, Ramón Sáez de Heredia. Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. In: BRANDONI, Florencia. *Mediação escolar: propostas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Iberica, 1999, pp. 31-55.

APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo. *DIEESE APEOESP: Estatísticas e estudos socioeconômicos*. Disponível em <<http://www.apoesp.org.br/publicacoes/dieese-apoesp/>> Acesso em 13 nov 2013.

ARQ BRASIL. O espaço da arquitetura brasileira. *Andrade Morettin Arquitetos Associados – Escola estadual – Campinas/SP*. Disponível em <http://www.arqbrasil.com.br/_arq/andrade_morettin/andrade_morettin7.htm> Acesso em 17 fev 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005.

BACON, Victória Ângelo. A falta de professores na Área de Exatas e a escassez de cientistas no Brasil. *Correio do Brasil*, Ano XII, número 4464, 09 março 2010. Disponível em

<<http://correiodobrasil.com.br/a-falta-de-professores-de-exatas-e-a-escassez-de-cientistas-no-brasil/162340/>> Acesso em 12 fev 2012.

BATISTA, Elise Helena de Moraes. *Bullying e diferenças: a busca por um olhar ampliado*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BENTHAM, Jeremy. *O Panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*, Seção 1, de 16 de julho de 1990, p. 13563 (e retificada no *Diário Oficial da União*, Seção 1, de 27 de agosto de 1990, p. 18551).

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: CNE, 1998.

CARVALHO, Maria Celeste da Silva. *Progestão: como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola? Módulo V*. Brasília: CONSED, 2001.

CDHU. Secretaria da Habitação. Governo do Estado de São Paulo. *Programas habitacionais*. Disponível em <http://www.cdhu.sp.gov.br/interessado-em-imovel/programas_habitacionais.asp> Acesso em: 22 maio 2012.

CENP. *Comunicado Cenp s/n, de 29/01/08*. Disponível em <http://www.dersv.com/comunicado_cenp_290108_htpc.htm> Acesso em: 18 setembro 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. A Violência na Escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociológica*, n.8, Porto Alegre, Jul./Dez., 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. *Progestão*. Disponível em <<http://www.consed.org.br/index.php/progestao>> Acesso em 18 novembro 2013.

DAYRELL, Juarez; NONATO, Brésia França; DIAS, Fernanda Vasconcelos; CARMO, Helen Cristina do. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social* (1999-2006), v.1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, Eric. *Violência escolar: um desafio mundial?* Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2007.

DELEUZE, Giles. *Diferença e repetição*. 1. ed. e 2. ed. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. O ato de criação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 jun 1999. Caderno Mais! pp.5-4 e 5-5.

_____. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Giles. *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992, pp. 219-226.

DERL. Diretoria de Ensino de Limeira. *Planejamento Escolar 2010 Sistema de Proteção Escolar*. [PDF] Disponível
<http://www.delimeira.com.br/DE_novo/Anexos/Anexo%20III%20Planejamento%20do%20Sistema%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf> Acesso em 12 jan 2011>

DIEGUEZ, Flávio. Professores, elo frágil da educação. *Estudos avançados*, 21 (60), 2007, pp.105-115.

ESPALLARGAS GIMENEZ, Luis. Les quatre écoles de la FDE à Campinas. Lausanne, *Tracés*, n° 15/16, ano 131, 17 agosto 2005, pp. 19-24.

ESTRADA, Adrian Alvarez e VIRIATO, Edaguimar Orquizas. A escola enquanto organização burocrática: a Gestão Escolar na perspectiva dos Diretores Escolares de Cascavel. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, maio 2012, pp. 18 -33.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*, São Paulo, Cortez, 1989.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria & MELLO, Suely Amaral. (org). *Territórios da Infância*: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, pp.97-118.

FDE. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Ocorrência Escolar*. [online] Disponível <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaRoe.aspx?contextmenu=roe>> Acesso em 25 agosto 2009.

FONAME. *Fórum Nacional de Mediação*. Disponível em: <<http://foname.blogspot.com/2009/03/requisitos-indispensaveis-para.html>> Acesso em: 26 agosto 2010.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: Course no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque; J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *Microfísica do poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Isabel. Mediação em Educação em Portugal. In: CORREIA J. A. & SILVA A. M. (orgs.). *Mediação:(d)os contextos e (d)os actores*. Porto: LibPsi, Coleção Ciências da Educação, 2010, pp. 59-70.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUNARI, Pedro Paulo & ZARANKIN, Andrés. Cultura Material escolar: o papel da arquitetura. *Pró-posições*, n. 16, v. 1, Campinas: Unicamp, 2005, pp. 135-144.

GARCIA COSTOYA, Marta. *Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, ago., 1996, pp. 85-90.

_____. Vantagens e riscos da progressão continuada nas escolas. *Difusão de ideias*. Fundação Carlos Chagas, dezembro, 2006.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. Escola: espaço de violência e indisciplina. *Nas redes da Educação*. 1ª. Edição. Revista Eletrônica da Faculdade de Educação da Unicamp: Campinas, São Paulo, 2006. Disponível em: <www.lite.fae.unicamp.br/revista/guima.html> Acesso em 12 de set de 2012.

_____. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

IBGE. *Características da vitimização e do acesso à Justiça no Brasil*. 2009. PNAD, IBGE/CNJ. 2010a.

_____. Síntese dos Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. *Estudos & pesquisas*. Informação demográfica e socioeconômica, volume 27. 2010b.

IPEA. SIPS. *Sistema de Indicadores de Percepção Social*. Segurança Pública. IPEA/SAE. 2/12/2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JCC. Jovens Construindo a Cidadania. *Programa de origem do JCC*. Disponível em: <http://jovemcc.blogspot.com.br/2012_03_01_archive.html> Acesso em 15 de set de 2013.

LIRA, Davi. Baixo valor da hora-aula explica falta, diz sindicato. Condições de trabalho precárias e contratos temporários também justificariam ausências. *Estadão*. Educação. 04 de abril de 2013. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,baixo-valor-da-hora-aula-explica-falta-diz-sindicato,1016675,0.htm>> Acesso em 13 nov 2013.

LUCAS, Peter. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, Ano II, n.2, 1997, pp.70-95.

MAFFESOLI, Michel. *A violência totalitária*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Comunidade de destino. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 273-283, jan./jun. 2006.

_____. *Dinâmica da Violência*. São Paulo: Ed. da Revista dos Tribunais, 1987a.

_____. *O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1987b.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto & VILELA, Rita Amélia (orgs.) *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. RJ: DP&A, 2003.

MCGREAL, Chris. Nota vermelha no BO. Como o Texas pôs a polícia para vigiar a escola. Tradução Clara Allain. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 15 jan 2012. Ilustríssima, pp. 6-7.

MENEZES, Eva Cristina Aurélio. *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.

MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. *Segundo tempo*. Governo Federal do Brasil. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/snee/segundotempo/default.jsp>> Acesso em 12 junho 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra Revista Científica*, n.1, Junho 2009, pp. 43-55.

MOTTA, Fernando C. Prestes & BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Introdução à Organização Burocrática*. São Paulo: Pioneira, 2004.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 15-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Editora UFPR: Curitiba, n. especial 1, 2010, pp. 17-35.

ORTEGA-RUIZ, Rosário & DEL REY, Rosário. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Trad. Joaquim Ozório. Brasília: Unesco/UCB, 2002.

PAIN, JACQUES. Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir? In: SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. e SALLES, Leila Maria Ferreira (Orgs). *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo, Cortez, 2003.

PARSONS, Talcott. *El sistema social*. Alianza Editorial: Madrid, 1988.

PASSADOR, Cláudia Souza & SALVETTI, Thales Silveira. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. *Educação e Sociedade*. [online]. 2013, vol.34, n.123, pp. 477-492.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POSSATO, Beatris Cristina; ORTEGA-RUIZ, Rosário; ROD RIGUEZ-HIDALGO, Antonio J.; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. *O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul*. Brasil, 2014. (em prelo)

POSSATO, Beatris Cristina & SCOTUZZI, Claudia Aparecida. Sistema de proteção escolar: proteger quem de que? *Anais do II Seminário de Educação Brasileira*, Unicamp de 01 a 03 de dezembro de 2009, ISSN 0101-7330.

PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA. *Programa Escola da Família*. FDE. Fundação de Desenvolvimento da Educação. Disponível <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html>> Acesso em 12 março 2012.

REDE DO SABER. *Videoconferência “Sistema de Proteção Escolar: Professor Mediador Escolar e Comunitário”* do dia 21 de maio às 10h. Disponível em: <<http://media.rededosaber.sp.gov.br/SEE/Streaming00000488.wmv>> Acesso em 25 jan 2011.

REGIMENTO ESCOLAR. Documento da escola pesquisada “Escola Caixa de Aço” e homologado pela Diretoria de Ensino. Campinas, São Paulo, 2011.

RIGOLON, Walkiria; VENCO, Selma. Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente. *Anais. 36ª Reunião Nacional da ANPEd*, Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

ROYER, Égide. Condutas Agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In: *Desafios e alternativas: violência nas escolas*. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003, pp. 57-78.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Microfísica da violência, uma questão social mundial. *Ciência e Cultura* [online], São Paulo, v. 54, n. 1, Junho/Setembro, 2002, pp. 22-24.

SÃO PAULO. Lei complementar nº 1.010 de 01 de junho de 2007. Legislação Estadual. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 117(104), p.1, 02 de junho de 2007.

_____. Lei complementar nº 1.093 de 16 de julho de 2009. Legislação Estadual. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 119(131), p.1, 17 de julho de 2009.

_____. Lei nº 10.261 de 28 de outubro de 1968. Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo. *Diário Oficial*, Ano LXXVIII, São Paulo, p.2, terça-feira, 29 de outubro de 1968.

_____. Instrução Conjunta Cenp/DRHU de 09 de abril de 2010. Legislação Estadual. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 120 (67), p.105, 10 de abril de 2010a.

_____. Instrução Conjunta Cenp/DRHU de 28 de janeiro de 2011. *Diário Oficial*, Poder Executivo - Seção I, São Paulo, 121(19), p.73, 29 de janeiro de 2011a.

_____. Parecer CEE nº 67/98. Normas regimentais básicas para as escolas estaduais de 18 de março de 1998. Conselho Estadual de Educação/ CEF/CEM. *Diário Oficial*, Poder Executivo - Seção I, São Paulo, p.84, 20 de março de 1998.

_____. 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 SE nº 08, de 19 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 122 (14), p.24, 20 de janeiro de 2012.

_____. Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 120 (30), p. 29, 13 de fevereiro de 2010b.

_____. Resolução SE nº 89, de 29 de dezembro de 2011. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 121 (245), p. 30, 30 de dezembro de 2011c.

_____. Resolução SE nº 90, de 3 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar nº 1.097/2009, e dá providências correlatas. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 119 (226), p.28, 04 de dezembro de 2009b.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto, VILELA, Rita Amélia (orgs.) *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. RJ: DP&A, 2003.

SEESP. *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br>> Acesso em 16 fev 2012.

_____. *Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania*. São Paulo: FDE, 2009a.

_____. *Normas Gerais de Conduta Escolar*. São Paulo: FDE, 2009b.

_____. *Projetos de escolas estaduais serão expostos na 10ª Bienal Internacional de Arquitetura em Veneza*. 01/09/2006. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/projetos-de-escolas-estaduais-serao-expostos-na-10-bienal-internacional-de-arquitetura-em-veneza>> Acesso em 16 fev 2012.

SERAPIÃO, Fernando. Linguagem fabril resulta em volume quase hermético. *Projeto Design*, São Paulo, n. 296, out. 2004, pp. 64-67.

SOUZA, Silvana Aparecida de. *Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?* São Paulo: Xamã, 2001.

SOUZA, Ana Paula de. *Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania*. Madza Ednir, organizadora. – São Paulo: CECIP, 2010.

SSP. Secretaria de Segurança Pública do Estado de SP. *Indicadores de criminalidade do Estado de São Paulo*. Disponível em < <http://www.ssp.sp.gov.br/estatistica>> Acesso em 18 de jun de 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGRO, Nadir, CARVALHO, Marília Lia Pinto de., VALÉRIA, Rita Amélia Teixeira. (org.) *Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. pp. 183-206.

TURA, Maria de Lourdes Rangel & MARCONDES, Maria Inês. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [38] 95, 118, janeiro/abril, 2011, pp.95-118.

SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA. *Unidades Prisionais*. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.sap.sp.gov.br/uniprisionais/cpp.html#>> Acesso em 12 junho 2012.

SEIJO, Juan Carlos Torrego & GONZÁLEZ, Arturo Galán. (2008), A investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347. Septiembre-diciembre, pp. 369-394.

SPOSITO, Marilia Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educ. Pesqui.*, Jun 2001, vol.27, no.1, pp.87-103.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1996.

VEJA. Por ano, 3 mil professores desistem de dar aula em SP. Oito professores concursados pedem exoneração da rede estadual por dia. *Veja*. Educação Básica. 01 de setembro de 2013. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/por-ano-3000-professores-desistem-de-dar-aula-em-sp>> Acesso em 13 nov 2013.

VENCO, Selma; MORIYAMA, Victor. *Jovens Professores Precários* [vídeo]. Disponível em <<http://player.vimeo.com/video/86999810>> Acesso em 03 fev 2014.

VON BERTALANFFY, Ludwing. *Teoria geral dos sistemas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2013*. Homicídios e juventude no Brasil. Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos. Flacso Brasil. Rio de Janeiro, 2013.

WOODS, PETER. *Investigar el arte de la enseñanza*. El uso de la etnografía en la educación, México, Paidós, 1998.

UDEMÓ. Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. *Pesquisa Violência – 2009*. Disponível em <http://www.udemo.org.br/2011/Pesquisa_2009.html> Acesso em 18 jun 2011.

ZALUAR, Alba & LEAL, Maria Cristina. Violência Extra e Intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 16, nº 45, São Paulo, fev, 2001, pp.145-163.

ZAMPA, Daniel Martinez. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Mediación? *Revista de Mediación*. Año 2, nº 3. Madrid: Asociación Madrileña de Mediadores. Marzo, 2009, pp.38-44.

ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 127, Abril, 2006, pp.51-85. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 novembro 2013.

ZIMMER, Marco Vinicio. *O panóptico está superado?: estudo etnográfico sobre a vigilância eletrônica*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração, 2009.

ANEXO I

Roteiro de entrevista com alunos

- 1) Nome e idade.
- 2) Desde quando estuda na escola?
- 3) Fale um pouco de você antes de estudar nesta escola. Estudou em outra?
- 4) E com relação a esta escola, o que acha?
- 5) O que você gosta de fazer quando não está na escola?
- 6) O que você não gosta?
- 7) O que pretende fazer agora que terminou o Ensino Médio?
- 8) Prestou Enem ou vestibular?
- 9) O que você gosta na escola?
- 10) O que você não gosta?
- 11) O que acha do ensino?
- 12) Gosta da estrutura arquitetônica da escola?
- 13) O que você acha do bairro com relação a violência?l
- 14) E na escola, acontecem casos de violência (furtos, agressões, discussões, etc.)?
- 15) O que você acha que poderia ser feito para se reduzir a violência nas escolas?
- 16) Você conhece a Professora Mediadora? Já teve contato com ela?
- 17) Qual você acha que é a função dela?
- 18) Você acha que depois que a Professora Mediadora entrou na escola algumas coisas mudaram?
- 19) Você já ouviu falar do Grêmio Estudantil? Do que se trata?
- 20) Participou do Grêmio Estudantil da escola?
- 21) Por que você acha que os alunos não participaram do Grêmio Estudantil?
- 22) Você acha que a comunidade participa da escola? Se não participa, explique o porquê?
- 23) O que poderia ser feito para que a comunidade participasse?

ANEXO II

Roteiro de entrevista com professores

- 1) Nome, idade e formação.
- 2) Falar um pouco do trajeto profissional (quanto tempo é professor? que escolas atuou? em quais funções? etc.).
- 3) Mora próximo a escola?
- 4) Atualmente qual é a carga horária e em quais escolas trabalha?
- 5) Quais são seus projetos futuros?
- 6) Sobra tempo para a vida pessoal? O que gosta de fazer nas horas vagas?
- 7) O que acha da escola?
- 8) E da arquitetura da escola?
- 9) Tem intenção de pedir remoção ou sair da carreira da escola pública estadual?
- 10) É difícil em ser professor hoje em dia? Por quê?
- 11) Como são as aulas?
- 12) Como são os alunos da escola? E a comunidade?
- 13) Há violência na escola e no bairro?
- 14) Achou importante o trabalho da Professora Mediadora? Por quê?
- 15) O que seria importante fazer para amenizar a violência na escola?
- 16) O que seria importante fazer para melhorar a escola pública?

ANEXO III

Roteiro de entrevista com a Diretora

- 1) Nome, idade e formação.
- 2) Falar um pouco do trajeto profissional (quanto tempo foi professor? Diretor? que escolas atuou? em quais funções? etc.).
- 3) Mora próximo a escola?
- 4) Atualmente qual é a carga horária?
- 5) Fale um pouco de sua rotina profissional. Quais suas tarefas?
- 6) Sobra tempo para a vida pessoal? O que gosta de fazer nas horas vagas?
- 7) O que acha da escola?
- 8) E da arquitetura da escola?
- 9) Tem intenção de pedir remoção ou sair da carreira da escola pública estadual?
- 10) É difícil em ser diretor hoje em dia? Por quê?
- 11) Quais são os principais problemas encontrados na escola?
- 12) Quais foram as ocorrências postadas no ROE que indicaram um professor mediador para a escola?
- 13) Como são os alunos da escola? E a comunidade?
- 14) Há violência na escola e no bairro?
- 15) Achou importante o trabalho da Professora Mediadora? Por quê?
- 16) O que seria importante fazer para amenizar a violência na escola? Como deveria ser um projeto que amenizasse a violência nas escolas?
- 17) O que seria importante fazer para melhorar a escola pública?

ANEXO IV

Roteiro de entrevista com Coordenador do Ensino Médio

- 1) Qual é sua formação? Conte um pouco de sua carreira
- 2) E você como arquiteto, o que acha da arquitetura deste prédio?
- 3) Este prédio ganhou um prêmio de arquitetura e seu projeto foi exposto na Europa como um design arrojado. Você acha que houve modificações ao projeto inicial?
- 4) Você acha o projeto teve uma preocupação com o local em que foi inserido?
- 5) E como a comunidade recebe este prédio?
- 6) Quais os maiores problemas que você encontrou nessa função de Professor Coordenador?
- 7) Como é a comunidade da escola?
- 8) E como são os alunos da escola?
- 9) O que você acha do programa do Professor Mediador?
- 10) Você sente que houve alguma mudança com a presença do Professor Mediador na escola?
- 11) O que poderia ser feito para se amenizar as violências nas escolas?

ANEXO V

Roteiro de entrevista com o Supervisor do Sistema de Proteção Escolar

- 1) Nome e Formação.
- 2) Qual a origem do SPE?
- 3) Qual a relação do SPE com a Segurança Pública?
- 4) Você concorda com as Normas Gerais e com o Manual de Proteção Escolar?

Há críticas com relação ao material?

- 5) Como os dados inseridos no ROE são utilizados?
- 6) Como surgiu a figura do P MEC?
- 7) A proposta do P MEC surge de alguma experiência internacional?
- 8) O P MEC terá a formação para a Mediação Escolar e/ou a Justiça Restaurativa?
- 9) Como são escolhidas as escolas em que os P MECs atuam?
- 10) Quantos P MECs há na rede estadual atualmente?
- 11) Iniciou-se com mil P MECs. Desses mil, quantos permaneceram no projeto?
- 12) Há a projeção que cada escola receba um P MEC?
- 13) Como você avalia o programa e a atuação do P MEC?

ANEXO VI

Roteiro de entrevista com a Professora Mediadora 1

(Realizada em maio de 2013)

- 1) Nome, idade e formação.
- 2) Há quanto tempo atua nas escolas? Em São Paulo? Nesta escola?
- 3) No momento em que ingressou como Professora Mediadora que atividades estava exercendo?
- 4) Você já conhecia essa escola e esse bairro?
- 5) Qual foi sua motivação para assumir a função de Professor Mediador?
- 6) Você sabia exatamente qual seria a sua função?
- 7) Você acha que a formação foi suficiente para dar amparo para as ações que você tem com a escola?
- 8) Na Resolução 19/2010 prevê que vocês trabalhem com a Mediação de conflitos escolares. Vocês foram preparados para trabalhar com a Mediação Escolar?
- 9) Na Resolução 19/2010 também determina que o Professor Mediador, em suas funções, trabalhe com a Justiça Restaurativa nas escolas. Você acha que houve preparo para isso? Houve alguma manifestação da Secretaria da Educação para que isso aconteça?
- 10) E para você, neste momento, qual seria sua função como Professor Mediador?
- 11) E você acha que consegue desenvolver esses projetos na escola?
- 12) Qual o principal problema da escola hoje?

ANEXO VII

Roteiro de entrevista com a Professora Mediadora 2

(Realizada em dezembro de 2013)

- 1) Conte-me sua trajetória antes de ser Professora Mediadora.
- 2) Quando você entrou, o que você achou dessa escola?
- 3) Como você desenvolveu seu trabalho na escola? Quais os problemas?
- 4) Sentia-se segura para exercer sua função?
- 5) Você acredita que sua função estava bem definida?
- 6) Você realizava atividades que não pertenciam a sua função? Quais eram e por que assumia esse trabalho?
- 7) Durante minhas observações, vi que alguns alunos lhe chamam de diretora. Por que você acha que isso acontece?
- 8) E agora que você vai sair da escola, o que acha que vai ocorrer?